

## **Proposition de projet de symposium pour l'AIPU 2022**

### **Une approche intégrée de la réussite étudiante à l'université : Accompagner l'étudiant de l'enseignement supérieur au sein des pratiques enseignantes et du programme de cours**

Mikaël De Clercq, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.  
mikael.declercq@uclouvain.be

Cathy Perret, Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France. Cathy.Perret@u-  
bourgogne.fr

#### **Résumé court (451 mots)**

La question de la réussite dans l'enseignement supérieur est au cœur des préoccupations politiques, sociales et scientifiques, et ce depuis de nombreuses années. En cause, des taux d'échec et d'abandon élevés dans de nombreux pays européens qui peinent à être infléchis malgré des changements politiques marqués par des évolutions dans l'offre de formation et la mise en avant de politiques d'aide à la réussite. Une des explications de cette difficulté à résorber un taux d'échec trop important peut se situer dans une conception, parfois trop externalisée de l'accompagnement à la réussite.

En effet, l'aide à la réussite est souvent cantonnée à la mise en place de dispositifs d'accompagnement non intégrés au programme de cours et visant uniquement à soutenir l'étudiant dans le développement de ses compétences académiques et disciplinaires. Cependant, plusieurs études récentes montrent qu'une piste prometteuse d'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant se situerait dans l'intégration de la question de la réussite étudiante au sein même du programme de l'étudiant (Mouhib, 2018). L'aide à la réussite ne serait donc plus un ensemble d'actions isolées et externes, mais plutôt une composante primordiale de la conception même du programme de cours et des pratiques enseignantes.

Ce symposium a pour volonté de discuter plus avant cette conception de l'accompagnement de l'étudiant. Au travers des cinq présentations, le symposium mettra en relation différentes actions constituant autant de pistes de réflexion pour intégrer la question de la réussite étudiante au sein des programmes de cours.

Trois présentations discuteront l'efficacité de dispositifs d'accompagnement directement intégrés à l'horaire de l'étudiant. Bournaud et Pamphile présenteront la conception et l'analyse d'un dispositif obligatoire d'accompagnement dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées au contexte universitaire français. Huart et ses collègues discuteront en détail des effets d'une approche tridimensionnelle du mentorat mis en place auprès de neuf établissements de l'enseignement supérieur belge. Dejean et Carlier d'Odeigne discuteront à leur tour de deux dispositifs complémentaires construits en parallèle : l'un concernant le développement de l'autorégulation chez les étudiants et l'autre décrivant l'enrôlement et la formation des assistants dans ce dispositif.

Deux présentations adopteront une autre posture concernant l'approche intégrée de l'accompagnement à la réussite. Stevens et De Clercq présenteront les effets d'une pratique d'accompagnement à la réflexivité directement intégrée dans un cours. Leroy et ses collègues détailleront quant à eux la mise en place d'un cours, s'étalant sur trois ans, spécifiquement consacré à l'accompagnement de l'étudiant dans son métier d'étudiant et sa réflexion professionnelle. Cette dernière présentation se focalisera également sur la question de l'évaluation d'un cours avec de telles finalités.

L'ensemble des communications seront plus largement débattues avec l'audience nourri par l'apport spécifique de Cathy Perret de l'université de Bourgogne, chargée de mission « dispositifs d'aide à la réussite et à l'orientation en en licences qui sera notre discutante pour ce symposium. Ce débat permettra d'étendre

notre conception de l'accompagnement de l'étudiant et de proposer des pistes concrètes d'intégration de l'accompagnement de l'étudiant au sein de son programme de cours.

Mots clefs : Dispositif d'accompagnement, aide aux apprentissages, première année de l'enseignement supérieur, réussite universitaire, approche programme.

## **Abstract**

Academic success in higher education is a long-standing problem at the centrum of politic, social and scientific concerns. The reason is a high and unchanging failure and dropout rate among the first-year students which does not seems to be solved by the support actions proposed by the institutions and the government. A potential line of explanation of the remaining difficulty to strongly support students in this transition could lied in an external conception of the place of support actions among the study programs.

Support for success is mainly conceived as external actions that are not integrated to student's study program and the mainly aimed at enhancing academic and content-related competences. Yet, several recent studies sustained that support actions would be much more effective if they are directly integrated to the study program or to the courses (Mouhib, 2018). Support for success would not solely be a sum of external and isolated actions but a paramount component to integrate to conception of the study program.

This symposium aims at developping this conception of support for success. Five presentations are discussing this question and are puting together different lines of thought that could enrich the discussion about student success among the first year in Higher Education.

More precisely, three presentations are focusing on actions more isolated but directly integrated into students' course schedule. Bournaud and Pamphile will present and analyse a mandatory workshop to support student in the development of effective learning strategies. Huart and colleagues will discuss the effects of a tridimensional approach of mentoring that was set up among seven higher education institutions. Finally Dejean and d'Odeigne will talk about two complementary trainings. One aiming at developping student self-regulation and autonomy. A second aiming at engaging and training teaching-assistant to this action.

Two other presentations are bringing the question further. On the one hand, Stevens and De Clercq will present the effect of an action directly incorporated to a course. On the other hand, Leroy and colleagues will describe in details the creation of a three-year course that specifically aims at supporting student transition to higher education and future student transition to the labour market. This presentation will also focus on the question of the assessment of learning in such a course.

These presentations are going to be discussed with the public and with Cathy Perret from the université de Bourgogne in France who is our discussant for the symposium. This debate would provide opportunities to widened our conception of support for success and propose concrete track to integration support action to the study program.

## Texte complet (1809 mots)

### Contextualisation

En Belgique francophone comme en France, la question de l'échec en 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement supérieur représente un réel enjeu politique et scientifique. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur constitue une transition à la fois stimulante et difficile, compte tenu des multiples aspects nouveaux à gérer par l'étudiant. Un grand nombre d'étudiants n'arrive pas à surmonter les obstacles et échoue ou abandonne leur formation. Ce processus d'adaptation aux obstacles est décrit par Coulon (1997) comme l'apprentissage du « métier d'étudiant » en vue de la construction d'une socialisation universitaire définie par « le degré auquel l'étudiant s'adapte à son environnement d'études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques », tout en passant par la construction d'une sociabilité étudiante, ajoutant à l'affiliation intellectuelle une affiliation sociale. Ainsi, en Belgique et en France, le taux d'échec académique à la fin de la première année dans les formations supérieures non sélectives s'élève à environ 60%. Plus précisément, en Belgique francophone, 22% des étudiants abandonnent définitivement l'enseignement supérieur après la première année et 41% se réorientent ou redoublent dans la filière échouée (Brunet, Dujardin, Louis, O'Dorchain, & Dehon, 2021). En France, 27% des étudiants de licence abandonnent et 29% redoublent leur première année (Razafindratsima & Bonnevalle, 2019).

Pour pallier ce problème, de nombreuses interventions de soutien à la réussite ont vu le jour. Plusieurs auteurs décrivent ces interventions. Lors de sa méta-analyse, Robbins et ses collègues (2009) ont proposé une répartition des dispositifs de soutien en quatre catégories :

1. Les dispositifs de **développement de compétences académiques** composés essentiellement d'actions ponctuelles visant à développer une compétence ou connaissance qui permettra à l'étudiant de mieux performer à l'université (ex. : ateliers méthodologiques, tests blancs, ateliers d'analyse de la session d'examen...).
2. Les dispositifs axés sur la **gestion de soi** composés d'actions ponctuelles visant à développer la gestion émotionnelle des études. On y retrouve les actions visant à permettre à l'étudiant de prendre confiance, de gérer les potentielles sources de stress et de trouver le sens de ses études.
3. Les dispositifs de **socialisation** permettant ponctuellement à l'étudiant de bien s'intégrer dans l'enseignement supérieur (ex. : ateliers d'accueil...)
4. Les dispositifs globaux centrés **sur le vécu de l'étudiant**. Cette catégorie rassemble un ensemble de dispositifs plus larges et accompagnant l'étudiant sur une plus longue période (ex. : blocus encadré).

D'autres auteurs ont amené davantage de précisions venant affiner cette conceptualisation en termes de visées et de formes d'accompagnement. Concernant les visées des pratiques, Perret (2014) souligne également la nécessité d'actions de préparation à la vie professionnelle, particulièrement importante dans des systèmes éducatifs ouverts tels que les systèmes belge et français. Bachy (2016) propose également de considérer le soutien au développement des compétences numériques qui ne se retrouve pas dans la catégorisation initiale. D'autres travaux récents montrent également l'importance d'identifier des pratiques de soutien plus organisationnelles (De Clercq, Van Meenen & Frenay, 2020).

Une autre critique pouvant être énoncée à propos de la catégorisation de Robbins et ses collègues (2009) est la forte externalisation de la question de la réussite étudiante à la question générale de la formation de ce dernier. En effet, le soutien à la réussite est présenté comme une activité connexe et indépendante de la formation disciplinaire du jeune apprenant. Cependant, plusieurs auteurs insistent sur l'importance d'intégrer la question de l'aide à la réussite dans la création pédagogique des programmes de cours. Perret (2014) en fait une catégorie spécifique d'actions sous le terme de modalités pédagogiques renouvelées. Ces propos sont

soutenus par de récentes recherches qui insistent sur l'importance des pratiques enseignantes dans la réussite de l'étudiant et sur l'importance de les considérer comme un réel levier de soutien au même titre que d'autres dispositifs indépendants de propédeutique ou d'orientation (De Clercq, Salmon, Jacquemart & Bachy, à paraître ; Mouhib, 2018 ; Pariat et Lafont, 2018). C'est également la conclusion tirée du rapport rédigé par la Fédération des étudiants Francophones qui insiste particulièrement sur l'importance de considérer la transformation des pratiques enseignantes comme un levier de choix pour favoriser un meilleur soutien de la réussite étudiante (FEF, 2021).

### **Objectif de la communication**

Ainsi, une réelle réflexion sur l'intégration des pratiques d'accompagnement de la réussite au sein des programmes émerge de la littérature. Sur le terrain, de nombreuses initiatives vont dans ce sens. Ce symposium vise à en illustrer cinq et à ouvrir la question de recherche suivante : quelle est la réelle plus-value à intégrer l'accompagnement de l'étudiant directement au sein des programmes de cours ?

Pour ouvrir le débat et fournir des premières pistes de réponses, nos cinq présentations aborderont la question de l'intégration de l'aide à la réussite selon différents angles d'approche complémentaires issus de France et de Belgique Francophone.

### **Descriptifs des présentations**

Une première étude de Bournaud et Pamphile de l'université Paris-Saclay en France abordera la conception et l'analyse d'un dispositif d'accompagnement dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées au contexte d'études universitaires. Ce dispositif obligatoire constitué de plusieurs ateliers permet de traiter différentes thématiques : quelles différences entre étudier au lycée et étudier à l'IUT ? Quel est l'impact des émotions sur la prise de décision ? Comment gérer son temps ? Quels liens entre les apprentissages et la mémoire ? Comment être efficace pour préparer une évaluation ? Comment analyser ses performances à des contrôles ? Le travail sur ces thématiques vise à amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur leurs stratégies d'apprentissage à travers des échanges avec leurs pairs et à s'approprier sur le long terme des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte universitaire. Pour ce faire, les stratégies d'apprentissage doivent être articulées avec les activités d'enseignement afin de mobiliser les étudiants tout au long de leur formation. L'engagement de l'ensemble des enseignants dans la démarche et l'intégration de l'accompagnement comme partie intégrante de la formation sont donc indispensables.

Une deuxième étude d'Huart et ses collègues, représentant le pôle Liège Luxembourg<sup>1</sup> de Belgique, discutera en détail des effets d'une approche tridimensionnelle du mentorat mise en place auprès de sept établissements de l'enseignement supérieur belge. En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, les institutions d'enseignement supérieur sont rassemblées géographiquement en Pôles académiques, ce qui permet de mener des actions et réflexions collectives de soutien de l'étudiant. C'est une de ces actions, nommées POLLEM, qui sera présentée. Cette action est un programme de mentorat par les enseignants destiné à accompagner les étudiants en considérant ceux-ci dans leurs dimensions académique, professionnelle et personnelle. Recourant à une démarche quantitative, la présente étude évalue le programme en termes d'appréciation par les étudiants, mais également en examinant les effets sur leur bien-être, leur réussite et leur persévérance.

---

<sup>1</sup> Structure spécifique à la Belgique francophone qui rassemble géographiquement un ensemble d'établissements de l'enseignement supérieur : Universités et hautes écoles.

Une troisième étude de Dejean et Carlier d'Odeigne, issue de l'Université Saint-Louis-Bruxelles en Belgique, analysera deux actions complémentaires : l'une concernant le développement de l'autorégulation chez les étudiants et l'autre décrivant l'enrôlement et la formation des assistants dans ce dispositif. Le but de cette étude est de présenter et d'analyser les effets d'une recherche-action-formation qui a pour objectif de former les assistants d'un cours de premier Bachelier afin qu'ils puissent mettre en œuvre des activités pédagogiques au sein de leurs enseignements qui visent à soutenir les étudiants dans le développement de leur autonomie grâce à des stratégies d'autorégulation de leurs apprentissages. En filigrane de ce projet, plusieurs questions ont été posées : comment convaincre les assistants de mettre en place ce type de dispositifs de soutien à la réussite dans leurs travaux pratiques ? Quelles difficultés rapportent-ils dans cette mise en œuvre ? Quelles conditions institutionnelles et organisationnelles ont permis l'enrôlement des assistants dans ce projet recherche-action-formation ?

Une quatrième étude de Stevens et De Clercq, respectivement de la Haute École Charlemagne à Liège et de l'Académie de Recherche de l'Enseignement Supérieur à Bruxelles en Belgique, décrira l'évaluation d'un dispositif de soutien à l'apprentissage réflexif directement intégré dans un cours de première année en formation de futurs instituteurs préscolaires. Un décret fixant les finalités et les objectifs de la formation initiale des enseignants a modifié les compétences à nécessaire à acquérir en renforçant la nécessité du développement d'une posture réflexive. Afin d'accompagner les étudiants dans le développement de cette posture, dispositif de soutien a été mis en œuvre sous la forme d'un écosystème d'apprentissage rassemblant un grand nombre d'outils technologiques et pédagogiques hybrides. Une évaluation quantitative a été menée afin d'évaluer les effets de ce dispositif de soutien sur différents niveaux d'apprentissage qui sera développé dans la présentation de l'étude.

Une cinquième étude menée par Leroy et ses collègues de l'université catholique de Louvain en Belgique analyse un cours de trois années mis en place explicitement pour soutenir l'étudiant dans son adaptation au monde universitaire et à sa préparation à intégrer le monde du travail. Ce cours intitulé projet de formation a déjà été largement évalué par le passé montrant ses effets positifs sur l'étudiant. La présente étude se consacre avant sur la question de l'évaluation des apprentissages réalisés par l'étudiant. En tant qu'activité d'enseignement créditée par des ECTS, une évaluation sommative des acquis de l'étudiant est donc requise. Cependant, comment proposer une évaluation qui s'aligne avec les acquis d'apprentissage visés en termes de construction du projet professionnel et de développement de son métier d'étudiant ? Pour proposer une telle évaluation, l'équipe pédagogique s'est tournée vers un format de présentation orale individuelle appelée : « Mon projet en 180 secondes ».

## **Discussion**

Ces cinq études combinées constituent un terreau fertile afin de planter de nouvelles graines de réflexion concernant l'accompagnement à la réussite. Plus précisément, un débat permettra d'étendre notre conception parfois trop externalisée de l'accompagnement de l'étudiant et proposera des pistes d'application concrètes pour implémenter de nouvelles actions de soutien des étudiants directement au sein des programmes de cours. Afin d'animer cette riche réflexion, notre discutant Cathy Perret de l'université de Bourgogne en France présentera une réflexion concernant l'intégration de la question de l'accompagnement au sein des programmes et des cours en se nourrissant des pistes proposées.

## **Références**

Brunet, S., Dujardin, C., Louis, V., O'Dorchai, S., & Dehon, C. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques Régionales, IWEPS*, 11, 1-90.

De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *e-JIREF*, 6(2), 73-106.

Mouhib, L. (2018). *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*. Rapport de recherche. Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Fédération Wallonie-Bruxelles.

Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne: les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (2)), 1-17.

Razafindratsima, N., & Bonnevalle, L. (2019). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018, Note Flash du SIES, n°26, décembre 2019.

## **Présentation 1 : Un dispositif d'accompagnement des primo-entrants intégré à la formation**

Isabelle Bournaud, IUT de Sceaux et Groupe Didasco UR EST, UFR Sciences, Université Paris-Saclay, France. [isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr](mailto:isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr)

Patrick Pamphile, IUT de Sceaux et Laboratoire de Mathématiques d'Orsay, UMR 8628, Université Paris-Saclay, France. [patrick.pamphile@u-psud.fr](mailto:patrick.pamphile@u-psud.fr)

### **Résumé court (416 mots)**

En 2017, nous avons réalisé une enquête sur les stratégies d'apprentissage auprès d'étudiants de première année d'un des deux départements de DUT GEA de l'IUT de SCEAUX. En croisant les résultats de l'enquête avec les résultats académiques, il est apparu que les étudiants ne validant pas le semestre 1 étaient en échec dans tous les modules et avaient des stratégies d'apprentissage peu efficaces à l'université, à l'inverse des étudiants en grande réussite. Nous avons remplacé des heures de soutien disciplinaire en mathématiques et comptabilité par un dispositif d'accompagnement dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées au contexte universitaire, et ce pour l'ensemble des primo-entrants, quelle que soit leur série de baccalauréat. Ce dispositif obligatoire est constitué de plusieurs ateliers menés en groupe de TD sur différentes thématiques : quelles différences entre étudier au lycée et étudier à l'IUT ? Quel est l'impact des émotions sur la prise de décision ? Comment gérer son temps ? Quels liens entre les apprentissages et la mémoire ? Comment être efficace pour préparer une évaluation ? Comment analyser ses performances à des contrôles ?

L'objectif de ce dispositif est double. Il s'agit d'une part d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur leurs stratégies d'apprentissage à travers des échanges avec leurs pairs sur les stratégies qu'ils utilisent et des apports théoriques sur l'efficacité ou non de celles-ci. D'autre part, il s'agit de faire en sorte que les étudiants s'approprient sur le long terme des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte universitaire. Cela nécessite d'articuler les stratégies d'apprentissage avec les activités d'enseignement afin de mobiliser les étudiants tout au long de leur formation. L'engagement de l'ensemble des enseignants dans la démarche est pour cela indispensable, et par conséquent l'accompagnement doit être partie intégrante de la formation.

Nous avons par ailleurs réfléchi au choix de critères pertinents pour évaluer le dispositif afin de l'améliorer, et également de le valoriser auprès des futurs étudiants, de l'équipe pédagogique et de l'institution qui les finance. L'évaluation montre que le dispositif a permis de réduire de manière significative l'hétérogénéité entre les étudiants en termes de perception de maîtrise sur tous les thèmes abordés dans les ateliers et a permis d'autre part d'identifier des points d'amélioration.

Le profil des primo-entrants en DUT GEA ayant évolué cette année avec un taux de baccalauréat de série technologique plus important (de 32% à 45%), nous avons mené une enquête auprès des primo-entrants et sur la base des résultats nous avons prévu d'aborder la procrastination académique dans les séances du semestre 2.

### **Abstract**

In 2017, we conducted a survey on learning strategies with first-year students from one of the two DUT GEA departments at the IUT de SCEAUX. By crossing the results of the survey with the academic results, it appeared that the students not validating the first semester were failing in all the courses and had learning strategies not very effective at the university, in contrast to the highly successful students. We substitute to the hours of subject-specific support in mathematics and accounting with a support program to help all newcomers regardless of their baccalaureate series, to adopt learning strategies adapted to university. This program consists of several sessions conducted in groups on different themes : what are the differences between studying in high school and studying at the IUT? What is the impact of emotions on decision making? How to

manage time? What are the links between learning and memory? How to be efficient in preparing an evaluation? And finally, how to analyze one's performance on tests?

The objective of this program is twofold. On the one hand, it is to bring the students to adopt a reflective posture on their learning strategies through exchanges with their peers on the strategies they use and theoretical contributions on the effectiveness or not of these strategies. On the other hand, it is a question of ensuring that students appropriate effective learning strategies in the university context over the long term. This requires linking learning strategies to teaching activities in order to engage students throughout their training. The involvement of all teachers in the process is therefore essential, and coaching must therefore be an integral part of the training.

We have also thought about the choice of relevant criteria to evaluate the program in order to improve it, and also to enhance its value for the future students, the teaching staff and the institution that finances them. The evaluation shows that the program has significantly reduced the heterogeneity between students in terms of their perception of mastery of all the topics covered in the training and has also allowed us to identify areas for improvement.

As the profile of the new entrants in the DUT GEA has evolved this year with a higher rate of technological baccalaureate (from 32% to 45%), we have conducted a survey among the newcomers and on the basis of the results we have already planned to address the issue of academic procrastination in the sessions of semester 2.

#### **Mots clefs**

Dispositif d'accompagnement, aide aux apprentissages, première année de l'enseignement supérieur, méthodes de travail

## Texte complet (1998 mots)

### Introduction

Ces dix dernières années de nombreux dispositifs d'accompagnement des primo-entrants ont été mis en place. Ils concernent aussi bien les prérequis disciplinaires que méthodologiques, ces derniers étant assez hétérogènes selon la série de baccalauréat préparée (générale ou technologique). Dans ce contexte, nous avons mis en place depuis 2017 un dispositif en 1<sup>ère</sup> année de DUT GEA<sup>2</sup> qui vise à réduire l'hétérogénéité entre pratiques d'études des primo-entrants et à lier leurs stratégies d'apprentissage aux activités d'enseignement afin de mobiliser ces étudiants sur le long terme.

### Démarche d'élaboration

En 2017, nous nous sommes interrogés sur l'augmentation du taux d'échec et d'abandon en 1<sup>ère</sup> année de DUT GEA, malgré l'existence de soutiens disciplinaires adaptés à la série de baccalauréat des primo-entrants. Nous avons alors mené une enquête sur les pratiques d'études de cette population. En la croisant avec les résultats académiques des étudiants, nous avons constaté que les étudiants en réussite ou en échec au semestre 1 se distinguent aussi par leurs pratiques d'études : en particulier ceux en échec ne déclarent pas des stratégies d'apprentissage favorisant la réussite à l'université (pas de planification du travail, pas de travail régulier, attitude passive, pas d'auto-évaluation, pas consultation de leurs copies de contrôle...). Nous avons ainsi décidé de mettre en place un dispositif d'accompagnement des primo-entrants dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées à l'université (Bournaud et Pamphile, 2018).

### Public visé

En 2018 nous avons décidé de proposer ce dispositif à tous les primo-entrants, quelle que soit la série du baccalauréat obtenu. Ce choix a été guidé par les recherches qui montrent que les dispositifs d'accompagnement, lorsqu'ils sont facultatifs, touchent rarement les étudiants qui en auraient le plus besoin (Perret et Morlaix, 2015). Il est intéressant de noter que dans le cadre de la transformation du DUT en deux ans en BUT en trois ans, un nouveau module obligatoire intitulé « Aide aux apprentissages et à la réussite » a été mis en place, nous confortant ainsi dans notre choix initial.

### Volume horaire

Le dispositif est constitué d'une série d'ateliers d'une durée de 1h30 menés en groupe de TD (une trentaine d'étudiants). En 2018 le volume horaire était de 5h par étudiant au semestre 1 : ces heures avaient été dégagées du soutien disciplinaire en mathématiques et en comptabilité. L'obtention au prix PEEPS 2018<sup>3</sup> d'un certificat d'excellence de la catégorie « Soutien à la pédagogie » a permis une reconnaissance de l'intérêt de ce dispositif pour les primo-entrants et ainsi de pérenniser son financement. Depuis la rentrée 2021, le volume horaire du module de BUT1 « Aide aux apprentissages et à la réussite » est de 20h par étudiant au semestre 1 et 20h au semestre 2. Le dispositif d'accompagnement, intitulé désormais « Outils Pour Etudier à l'Université » (OPEU<sup>4</sup>) et intégré à ce module bénéficie de 10h par étudiant et par semestre ; les autres heures étant consacrées à de l'accompagnement disciplinaire.

### Thèmes abordés

---

<sup>2</sup> DUT GEA : Diplôme Universitaire de Technologie en Gestion des Entreprises et des Administrations

<sup>3</sup> Projet « SAFARE – S'adapter pour favoriser la réussite », Lauréat au Prix PEPS édition 2018 d'un certificat d'excellence de la catégorie « Soutien à la pédagogie »

<sup>4</sup> OPEU : Outils Pour Etudier à l'Université. Nous avons choisi cette dénomination avec d'autres collègues avec qui nous intervenons dans des enseignements de même type dans d'autres composantes de l'Université Paris-Saclay : le DU 3R (Réagir, Rebondir, Réussir) labellisé PAREO, et une UE du dispositif OUI-SI de l'UFR Sciences, dans lesquels la même dénomination est utilisée depuis cette rentrée.

Jusqu'en 2019, les thèmes abordés dans les ateliers étaient : quelles différences entre étudier au lycée et étudier à l'IUT ? Quel est l'impact des émotions sur la prise de décision ? Comment gérer son temps ? Quels liens entre les apprentissages et la mémoire ? Comment être efficace pour préparer une évaluation ? Et enfin comment analyser ses performances à un contrôle ?

Il existe deux promotions d'étudiants suivant le parcours de DUT GEA à l'IUT de SCEAUX. Durant les premières années, une seule des promotions a bénéficié des ateliers. Une analyse des résultats académiques a permis de montrer que le taux d'abandon était plus faible pour la promotion ayant bénéficié du dispositif que pour l'autre promotion. En revanche, les taux de réussite n'ont pas été significativement différents entre les deux promotions (Bournaud et Pamphile 2021). Toutefois, nous avons constaté que dans la promotion ayant bénéficié du dispositif, bien que tous les étudiants en aient bénéficié, ceux qui ne valident pas le semestre 1 conservent des stratégies d'apprentissage peu adaptées au contexte universitaire. Ce phénomène avait déjà été signalé par Romainville (2000) : « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? ».

Divers travaux mettent en évidence le rôle de la gestion des émotions dans la capacité à adapter ses prises de décisions et en particulier sur la procrastination et la réussite académique (Boekaerts, 2011). Ainsi, à la rentrée 2020, nous avons décidé d'ajouter au dispositif une séance sur la gestion des émotions.

### **Déroulement des séances**

Une séance d'atelier se déroule selon le schéma suivant :

- un questionnement individuel sur le thème (via une question ou un questionnaire auquel l'étudiant répond individuellement) ;
- un temps d'échanges entre pairs, par « tablee » de 2,3 ou 4 étudiants ;
- une restitution en grand groupe avec une prise de parole de chaque tablee ;
- des apports de techniques, méthodes, outils, avec la justification de l'efficacité pour l'apprentissage de ces outils sur la base de résultats de recherche ;
- un temps de conclusion-bilan et les indications sur le travail à faire avant la séance suivante.

L'objectif principal des ateliers est d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur leurs stratégies d'apprentissage à travers des échanges avec leurs pairs sur les stratégies qu'ils utilisent et des apports théoriques sur l'efficacité ou non de celles-ci.

Les séances de ce module OPEU sont assurées par des enseignants issus de différentes disciplines : mathématiques, gestion de projet et informatique, management et gestion des ressources humaines. Deux des enseignants mènent des recherches en sciences de l'éducation sur la réussite étudiante, et une autre dans le domaine des neurosciences ; cela permet de nourrir le contenu des séances d'apports théoriques de ces deux domaines.

### **Evaluation des apprentissages**

Dans les premières années, l'évaluation des apprentissages n'était prise en compte que si elle ne pénalisait pas les résultats de l'étudiant. Depuis la rentrée 2021, le dispositif étant intégré au programme du BUT, l'évaluation des apprentissages est prise en compte dans les résultats de l'étudiant, au même titre que les autres modules.

Cette évaluation des apprentissages est basée sur une synthèse personnelle. Pour chaque atelier les étudiants sont amenés à s'interroger sur :

1. Quels sont pour moi les éléments importants de cette séance ?
2. Quels sont les éléments que je pense mettre en œuvre ce semestre et pourquoi ?
3. Ce que j'ai mis en place, pourquoi et comment ?

A l'instar du portfolio, l'objectif visé est que l'étudiant rassemble des traces des apprentissages faits tout au long des ateliers et des preuves de transfert dans leurs stratégies d'apprentissage.

## **Articulation avec les autres enseignements**

Un des objectifs du dispositif est que les étudiants s'approprient sur le long terme des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte universitaire. Cela nécessite de lier les stratégies d'apprentissage aux activités d'enseignement afin de mobiliser les étudiants tout au long de leur formation. Pour cela, l'engagement de l'ensemble des enseignants dans la démarche est indispensable, et par conséquent l'accompagnement doit être partie intégrante de la formation.

Dans ce but, nous avons organisé chaque année divers cafés de la pédagogie et une journée de la pédagogie à l'IUT de Sceaux, mélangeant retours d'expériences de pratiques pédagogiques enseignantes et apports théoriques en sciences de l'éducation et psychologie cognitive. Une petite équipe d'enseignants (de droit, économie, gestion, informatique et mathématiques) ont ainsi mis en œuvre ces pratiques dans leurs enseignements, ce qui a été valorisé par le certificat d'excellence lors du prix PEPS 2018.

Au printemps 2020, le confinement a contraint les enseignants à faire de l'enseignement à distance (EAD), ce qui a poussé certains à s'interroger sur comment atteindre leurs objectifs avec l'EAD. En particulier comment accompagner les étudiants dans ce nouveau contexte. La mise en place d'activités sur la plateforme d'EAD (quizz et évaluation en ligne, dépôts de travaux individuels ou en équipe...) a permis d'offrir un feedback régulier aux étudiants dans beaucoup plus de matières. Les échanges au sein de l'équipe pédagogique sur le sujet, ainsi que les enquêtes faites auprès des étudiants, ont sensibilisé de nombreux enseignants aux résultats des travaux de recherche sur le rôle de l'accompagnement dans la réussite. Par conséquent, lors d'une reprise en présentiel à la rentrée 2021, certaines pratiques d'accompagnement (quizz et exercices en ligne, travaux à rendre régulièrement...) ont été maintenues.

Enfin, à la suite de l'atelier où sont abordés les différents types de connaissance et la construction d'une « fiche/synthèse de notes », les étudiants sont amenés à appliquer ce qui a été travaillé dans l'atelier pour trois matières de leur formation (droit, comptabilité et mathématiques).

Ces différents éléments renforcent le lien entre les ateliers et les enseignements disciplinaires, favorisant ainsi le transfert par les étudiants du contenu des ateliers pour leurs apprentissages dans les enseignements disciplinaires.

## **Evaluation du dispositif**

L'évaluation d'un dispositif a pour but de l'améliorer mais aussi de le valoriser auprès des futurs étudiants, de l'équipe pédagogique et de l'institution qui le finance. A l'aide d'une étude bibliographique sur l'évaluation des dispositifs de formation, nous avons sélectionné trois critères pour mesurer la qualité du dispositif : l'efficacité pédagogique, l'efficience et l'équité pédagogique. Ces critères sont évalués à partir d'indicateurs calculés sur la perception de maîtrise des thèmes travaillés dans les ateliers, rapportée par les étudiants (Bournaud et Pamphile, 2021)

Les résultats montrent qu'au niveau de l'équité pédagogique, les ateliers ont permis de réduire de manière significative l'hétérogénéité entre les étudiants en termes de perception de maîtrise sur tous les thèmes abordés. D'autre part, les résultats montrent que les ateliers sont globalement efficaces et efficaces compte tenu des objectifs visés, et permettent d'identifier des points d'amélioration.

## **Perspectives**

Au printemps 2021, nous avons exploré le lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des étudiants. Cette première étude a mis en évidence que les étudiants ayant un trait émotionnel élevé utilisent plus souvent des stratégies métacognitives (planification, contrôle) que ceux ayant un trait émotionnel faible (Bournaud et Pamphile, 2022). Nous avons prévu de poursuivre cette étude cette année.

Par ailleurs, en lien avec les émotions nous avons commencé à explorer la procrastination dans les études. Nous avons administré une enquête auprès des étudiants à leur arrivée à l'IUT en septembre 2021 et, au

regard de leurs réponses sur les questions liées à la procrastination<sup>5</sup> nous avons prévu au semestre 2 d'aborder ce thème dans les ateliers.

Enfin, le public des primo-entrants en DUT GEA ayant évolué cette année avec un taux de baccalauréat de série technologique plus important (de 32% à 45%), l'évaluation du dispositif donnera des indications sur des pistes d'évolution souhaitables pour la rentrée prochaine.

### Références bibliographiques

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 5, 408-425.

Bournaud I. et Pamphile P. (2022), Une étude exploratoire sur le lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des primo-arrivants à l'université. *X1ème Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur QPES*, Janvier 2022, La Rochelle.

Bournaud, I. et Pamphile, P. (2021). Un dispositif d'accompagnement dans la transition lycée-université (IUT) : enjeux et effets. *Revue internationale de pédagogie de l'Enseignement supérieur (RIPES)*, 37(2).

Bournaud I. et Pamphile P. (2018), Une méthodologie pour une réflexion commune sur les difficultés des primo-entrants dans le supérieur et l'adaptation des pratiques pédagogiques, *Colloque international ATIU*, Montpellier, Juin 2018.

Perret C. et Morlaix S. (2015). Quels nouveaux regards sur la sélection des étudiants à l'université via le plan Réussite en Licence ? *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Éditions Universitaires de Dijon.143-167.

---

<sup>5</sup> La procrastination académique a été mesurée par l'échelle de PASS (Solomon & Rothblum, 1984).

**Présentation 2 : Soutenir l'autonomie des étudiant·e·s par l'apprentissage de stratégies d'autorégulation : une recherche-action-formation en vue d'intégrer l'accompagnement de la réussite au sein d'un programme de cours à l'université.**

Karine Dejean, Université Saint-Louis – Bruxelles. karine.dejean@usaintlouis.be

Maud Carlier d'Odeigne, Université Saint-Louis – Bruxelles

**Résumé court (460 mots)**

Développer l'autonomie des étudiant·e·s est un des défis majeurs pour promouvoir la réussite à l'université. Mais comment apprendre à l'étudiant·e à devenir autonome ? Dans le cadre de quel dispositif ? À partir de quelles étapes, avec quels outils ? Les initiatives d'aide à la réussite sont plus efficaces et mieux perçues par les étudiant·e·s lorsqu'elles s'inscrivent au cœur de leurs enseignements, plutôt que dans des ateliers déconnectés de ceux-ci (Mouhib, 2018). Toutefois, comme en témoignent les propos récurrents des enseignant·e·s de l'enseignement supérieur, nombre d'entre eux déplorent le manque d'outils leur permettant de mettre en place des actions pédagogiques pour développer l'autonomie des étudiant·e·s et favoriser leur réussite.

Le but de cette communication est de présenter et d'analyser les effets d'une recherche-action-formation qui a pour objectif de former les assistant·e·s d'un cours de premier Bachelier à l'Université Saint-Louis - Bruxelles afin qu'ils puissent mettre en œuvre des activités pédagogiques au sein de leurs enseignements qui visent à soutenir les étudiant·e·s dans le développement de leur autonomie grâce à des stratégies d'auto-régulation de leurs apprentissages.

Ainsi, à partir d'un outil de formation qui vise à soutenir l'apprentissage autorégulé des étudiant·e·s, les assistant·e·s ont co-construit avec une conseillère méthodologique et pédagogique <sup>6</sup> un dispositif de soutien à l'apprentissage autorégulé intégré aux séances de travaux pratiques associées à un cours au programme des étudiant·e·s en sciences sociales, politiques et de la communication à l'Université Saint-Louis - Bruxelles.

Nous décrivons et analyserons deux types de dispositifs construits en parallèle : l'un concernant l'enrôlement et la formation des assistant·e·s et l'autre, le développement de l'autorégulation chez les étudiant·e·s. Il s'agira également de recueillir des données sur l'impact de ce dernier dispositif sur les différentes stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les étudiant·e·s. Celles-ci seront appréhendées par un questionnaire administré aux étudiant·e·s. Les éventuels liens entre ces stratégies et la performance académiques des étudiant·e·s aux épreuves certificatives dans le cadre du cours seront également investigués. En filigrane de ce projet recherche-action-formation, des questions relatives à l'enrôlement des assistant·e·s seront également posées : comment les convaincre de mettre en place ce type de dispositifs de soutien à la réussite dans leurs travaux pratiques ? Quelles difficultés rapportent-ils-elles dans cette mise en œuvre ? Quelles conditions institutionnelles et organisationnelles ont permis l'enrôlement des assistant·e·s dans ce projet recherche-action-formation ?

Mots clefs : Accompagnement vers la réussite, accompagnement des enseignants, autorégulation des apprentissages, métacognition

---

<sup>6</sup> La conseillère méthodologique et pédagogique est ici une personne qui a la double casquette de conseillère en méthodologie et en accompagnement pédagogique. En tant que conseillère méthodologique, elle a pour mission la conception et l'animation de dispositifs de promotion de la réussite des étudiant·e·s visant le développement de méthodologies d'apprentissage personnelles et efficaces. En tant que conseillère pédagogique, elle accompagne également les enseignant·e·s avec pour objectif l'amélioration des pratiques d'enseignement dans le but de promouvoir la réussite des étudiant·e·s.

## **Abstract**

Developing student autonomy is one of the major challenges in promoting success at the university. But how can we teach students to become autonomous? Within the framework of which system? From which steps, with what tools? Success support initiatives are more effective and better perceived by students when they are part of their teaching, rather than in workshops disconnected from it (Mouhib, 2018). However, as evidenced by recurring comments from higher education teachers, many of them deplore the lack of training and tools enabling them to implement pedagogical actions to develop student autonomy and foster their success.

The purpose of this paper is to present and analyze the effects of a research-action-training that aims at training the teaching assistants of a first Bachelor's course at the Université Saint-Louis - Brussels so that they can implement pedagogical activities that aim at supporting students in the development of their autonomy through self-regulation strategies of their learning.

Thus, based on a training tool that aims at supporting students' self-regulated learning, the assistants have co-constructed with a methodological and pedagogical advisor a self-regulated learning support device associated with the practical work of a course in the program of students in communication, social and political sciences at the Université Saint-Louis - Brussels.

We will describe and analyze two types of devices built in parallel: one concerning the enrolment and training of assistants and the other, the development of self-regulation among students. We will also need to collect data on the impact of the latter system on the different self-regulation strategies implemented by the students. These will be apprehended through a questionnaire completed by the students. The possible links between these strategies and the students' academic performance in the course's certification tests will also be investigated. Underlying this research-action-training project, questions relating to the enrolment of teaching assistants will also be raised: how can they be convinced to implement this type of success support system in their practical work? What difficulties do they report in their implementation? What institutional and organizational conditions have allowed for the enrolment of assistants in this research-action-training project?

## Texte complet (1975 mots)

### Contexte

L'enseignement supérieur exige une forte autonomie de la part des étudiant·e·s (Poncin, Houart, Baillet, Lanotte, Slosse, 2017). Ainsi les étudiant·e·s doivent s'engager de manière autonome, même si cela peut paraître une injonction paradoxale, dans des activités d'apprentissage : lecture et compréhension en profondeur de textes, appropriation de concepts ardues, organiser son travail, réalisation de synthèses personnelles, mémorisation de volume important de matière, etc. pour répondre aux exigences professorales. Pourtant, un peu plus de 75% des primo-étudiant·e·s à l'université éprouvent d'énormes difficultés à s'engager dans ce travail autonome et à maintenir l'effort jusqu'à l'atteinte du but fixé (Baillet et al., 2016 ; Poncin et al., 2017). Or, comme le soulignent Neuville, Frenay, Noël et Wertz (2013), l'autonomie dans l'apprentissage est un levier important de la réussite dans l'enseignement supérieur. Mais comment apprendre aux étudiant·e·s à devenir autonomes, par quelles étapes, avec quels outils ? La recherche de Mouhib (2018) en Fédération Wallonie-Bruxelles a montré que les initiatives pédagogiques visant la réussite sont d'autant plus efficaces et mieux perçues par les étudiant·e·s, qu'elles s'intègrent dans des programmes de cours inscrits dans leur cursus. Cependant, les enseignant·e·s déplorent manquer de formation et d'outils pour développer l'autonomie des étudiant·e·s. Par ailleurs, leur enrôlement dans ce type de formations ne va pas nécessairement de soi. Ainsi, Cosnefroy (2011 & 2013) soulève un enrôlement problématique des enseignant·e·s, ces derniers exprimant de vives résistances : ils déplorent le temps dévolu aux formations qui visent l'acquisition de connaissances psychopédagogiques. D'autre part, en appliquant à leurs enseignements certaines pratiques pédagogiques, ils craignent de perdre du temps qui aurait pu être consacré à des enseignements disciplinaires liés à la matière enseignée. Des questions identitaires se posent également : le partage entre activité d'enseignement et activité d'accompagnement peut être perçu comme une dévalorisation du métier (Cosnefroy, 2011 & 2013).

### Cadre théorique

Les recherches sur l'apprentissage nous proposent une compréhension des mécanismes qui soutiennent l'autonomie chez les étudiant·e·s à partir de l'autorégulation des apprentissages. Cette autorégulation résulte d'une « autodiscipline » (Cosnefroy, 2011) qui permet à l'étudiant·e de trouver les ressources pour maintenir l'effort au travail, poser un regard critique sur ce dernier, repérer les éventuelles erreurs et, le cas échéant, rechercher de nouvelles procédures plus efficaces. Ainsi, l'autorégulation de l'apprentissage désigne l'ensemble des processus par lesquels les étudiant·e·s dirigent et maintiennent les actions, leurs cognitions, leurs affects dans la visée d'atteindre un but (Schunk, 1994). Cette capacité d'autoréguler ses apprentissages est intimement liée à la réussite, comme le confirment de plus en plus de travaux (Cosnefroy, 2011 ; Cartier & Noël, 2016)

De nombreuses recherches se sont également intéressées à la manière de soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiant·e·s (Schunk et Ertmer, 2000 ; Houart, 2016 ; Houart, 2017 ; Cartier et Berger, 2020). Parmi ces études, les travaux réalisés dans la cadre du groupe AdAPTE ont permis d'opérationnaliser une définition de l'autonomie et du soutien à l'apprentissage autorégulé en s'appuyant sur le modèle présenté par Houart (Houart, 2017 ; Houart 2019 ; Houart & al., 2019).

Ce modèle incite les enseignant·e·s à accompagner les étudiant·e·s dans les différentes dimensions de l'apprentissage : les caractéristiques de l'apprenant (Romainville et Michaut, 2012), celles du contexte d'apprentissage et celles de l'activité complexe que l'étudiant·e doit réaliser. Ce modèle intègre les différentes facettes de l'apprentissage : les cognitions, les connaissances métacognitives, les croyances motivationnelles pour la tâche, la discipline (Berger, 2015) et la volition (mise au travail et maintien de l'effort, la cognition et la régulation). Il propose, par ailleurs trois boucles : une boucle d'action, une boucle de volition et une boucle de régulation de l'action.

- La boucle d'action est constituée de trois étapes : 1) *la définition des objectifs*, 2) *la planification des tâches* et 3) *l'exécution des tâches*.

- La boucle de la volition concerne deux aspects : 1) *la mise au travail* et 2) *la persévérance des étudiants* en dépit des difficultés rencontrées.
- La boucle de régulation se décline en trois étapes : 1) *un arrêt sur image* pour faire le point (stratégies mises en œuvre, productions réalisées, etc.) ; 2) *une analyse de la situation* (difficultés rencontrées, comparaison entre production réalisée et production attendue (sur base par exemple d'une grille critériée fournie par l'enseignant, 3) *un ajustement de l'action* en fonction des constats de l'analyse.

Pour soutenir l'apprentissage autorégulé, ce modèle intègre également des éléments liés au contexte pédagogique, institutionnel et sociétal dans lequel l'apprentissage se déroule (Cartier & Berger, 2020). L'entraînement à la réalisation de ces différentes étapes permet à l'étudiant de devenir progressivement davantage autonome dans ses apprentissages.

### **Objectifs de la communication et questions de recherche**

Le but de cette communication est de présenter une recherche-action-formation exploratoire menée dans le cadre d'une unité d'enseignement en première bachelier en sciences sociales, politiques et de la communication. Cette unité d'enseignement est composée de séances de cours ex-cathedra dispensées par deux co-titulaires<sup>7</sup> et de travaux pratiques pris en charge par quatre assistant-e-s. Le cours s'intitule « Introduction au travail universitaire en sciences sociales » et a pour objectif d'amener les étudiant-e-s à développer des compétences de lecture critique en sciences humaines et sociales.

Cette recherche-action-formation vise à décrire et analyser deux types de dispositifs construits en parallèle : l'un visant l'enrôlement et la formation des assistant-e-s et l'autre le développement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiant-e-s. Il s'agira ainsi d'investiguer comment le modèle de l'apprentissage autorégulé (présenté ci-dessus) peut s'incarner dans des activités pédagogiques conçues par les assistant-e-s.

Cette recherche-action-formation sera également l'occasion de recueillir et d'analyser des données sur la perception des assistant-e-s à propos :

- du dispositif pédagogique mis en place pour les soutenir dans la construction de leurs stratégies pédagogiques ;
- de l'impact des stratégies mises en place lors des séances de travaux pratiques sur les stratégies d'autorégulation des étudiant-e-s.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- quelles sont les stratégies d'autorégulation fonctionnelles et dysfonctionnelles mises en place par les étudiant-e-s ?
- quel est l'impact des stratégies pédagogiques de soutien à l'apprentissage autorégulé sur la transformation des stratégies d'autorégulation des étudiant-e-s ?
- quels sont les liens entre les types de stratégies d'autorégulation mises en place par les étudiant-e-s et leur performance aux épreuves d'évaluation certificative ?
- quelles sont les perceptions des assistant-e-s concernant les éventuels freins et les leviers à la mise en place de ce type d'activité de soutien à la réussite dans le cadre des travaux pratiques ?

### **Méthodologie**

Cette recherche-action-formation a débuté à la rentrée académique 2021-2022.

Deux cents seize étudiant-e-s sont inscrits à ce cours d' « Introduction au travail universitaire en sciences sociales ». Quatre assistant-e-s participent à cette recherche-action-formation. Un questionnaire d'auto-évaluation des stratégies d'apprentissage va être administré aux étudiant-e-s à deux reprises pour mesurer

---

<sup>7</sup> Une des auteures est une des co-titulaires du cours.

leurs stratégies d'autoévaluation et évaluer les éventuelles transformations de celles-ci entre le début et la fin du premier quadrimestre. Des données qualitatives seront également recueillies auprès des assistant-e-s via un entretien collectif à mi-parcours du premier quadrimestre et un entretien individuel après la session d'examen de janvier 2022. Les données discursives ainsi recueillies feront l'objet d'une analyse de contenu.

Cette recherche-action-formation vient de débiter. Le questionnaire d'autoévaluation des stratégies d'apprentissage a été construit. La formation des assistant-e-s a débuté. Les données quantitatives (à partir du questionnaire) et qualitatives (à partir des entretiens collectifs) sont en cours de récolte. À ce stade, les résultats ne sont donc pas encore connus.

### **Structure de la communication**

Après une présentation du cadre théorique sur lequel nous nous appuyons et une définition des différents concepts, les objectifs de la recherche-action-formation seront présentés. Ensuite, seront décrits la méthodologie d'accompagnement pédagogiques des assistant-e-s ainsi que l'outil de formation. Seront également présentées les activités pédagogiques mises en œuvre par les assistant-e-s pour soutenir l'apprentissage autorégulé. Les résultats concernant les éventuelles transformations des stratégies d'autorégulation auto-rapportées par les étudiant-e-s, dans le cadre de réponses au questionnaire seront présentés et mis en relation avec leurs performances aux épreuves certificatives.

Nous terminerons la présentation par une discussion concernant les conditions institutionnelles et organisationnelles qui ont soutenu ou entravé la mise en place de ce projet de recherche-action-formation. Ce dernier ayant impliqué la collaboration de différents acteur-ice-s dans l'accompagnement de la réussite des étudiant-e-s. Nous discuterons également des perceptions des assistant-e-s concernant les éventuels freins et les leviers à la mise en place de ce type d'activité de soutien à la réussite dans le cadre des travaux pratiques.

### **Références bibliographiques**

Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. In Cartier, S., & Noël, B. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. Bruxelles, p. 159-176.

Berger, J.-L. (2015). *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Peter Lang. Berne.

Cartier, S., & Noël, B. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. Bruxelles.

Cartier, S., & Berger, J.-L. (2020). Contexte d'apprentissage autorégulé : un regard francophone. In Cartier, S. & Berger, J.-L. (dir.) *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière du contexte*, pp. 263-274. L'Harmattan. Paris.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presse universitaire de Grenoble. Grenoble.

Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle d'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. In Berger, J.-L., & Büchel, F. *L'autorégulation des apprentissages. Perspectives théoriques et applications*, pp. 93-124. Ovidia. Nice.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, 107.

Houart, M. (2016). Accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage. In Daele, A. & Sylvestre, E. (dir.) *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur - Cadres de référence, outils de travail et de développement*, pp. 91-108. De Boeck. Bruxelles.

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2).

Houart, M. (2019). Soutenir l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages : le rôle des questionnaires d'autoévaluation dans les activités de promotion de la réussite en première année à l'université. *La Revue LEeE*, 2.

Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et quels liens avec la cognition ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 35(1).

Houart, M. (2020). Autorégulation. *Revue des Cahiers pédagogiques*. 563, Actualité de la métacognition.

Houart M., & Fievez, F.-X. (2020). Mise en œuvre d'un modèle pour soutenir l'apprentissage autorégulé en classe inversée en première année à l'université. In Cartier, S. et Berger, J.- L. (dir.) *Prendre en charge son apprentissage : l'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes*, pp. 211-229. L'Harmattan. Paris.

Lafortune, L., & Saint Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Québec : Les éditions Logiques. Montréal.

Mouhib, L. (2018). *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*. Rapport de recherche. Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Fédération Wallonie-Bruxelles.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*, Presses Universitaires de Louvain. Louvain-la-neuve.

Poncin, C., Houart, M., Baillet, D., Lanotte, A.-F., & Slosse, P. (2017). Les stratégies volitionnelles dans la réalisation autonome des tâches de synthèse, d'exercice et de mémorisation : de la recherche au soutien spécifique. In Cartier, S., & Mottier Lopez, L. *Soutien à l'apprentissage auto-régulé en contexte scolaire*, pp 85-114. Presses de l'Université du Québec. Québec.

Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck. Bruxelles.

Schunk, D. (1994). Self-régulation of self-efficacy and attribution in academic settings. In Schunk D., Zimmerman B. (dir.) *Self-regulation of learning et performance : issues and educational applications*, pp. 75-99. Lawrence Erlbaum. NJ Hillsdale.

Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P., Zeidner, M., *Handbook of competence and motivation*, pp. 85-104. CA: Academic Press. San Diego.

### **Présentation 3 : Le mentorat par les enseignants des étudiants de première année: trois dimensions au service de la transition dans le cadre du projet POLLEM du Pôle académique Liège-Luxembourg**

Huart Johanne, Pôle académique Liège-Luxembourg, Liège, Belgique.  
johanne.huart@polell.be

Leduc Laurent. Université de Liège, Liège, Belgique. [laurent.leduc@ulg.ac.be](mailto:laurent.leduc@ulg.ac.be)

Laurent Nathanaël, Université de Namur, Namur, Belgique.

Dispas Céline, Haute école de la province de Liège, Liège, Belgique

Verpoorten Dominique, Université de Liège, Liège, Belgique.

#### **Résumé court (223 mots)**

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), où les institutions d'enseignement supérieur sont rassemblées géographiquement en Pôles académiques, neuf institutions du Pôle académique Liège-Luxembourg ont démarré conjointement en 2019 un programme de mentorat par les enseignants à destination des étudiants de première année. Ce programme, nommé POLLEM, accompagne les étudiants en considérant ceux-ci dans leurs dimensions académique, professionnelle et personnelle. Cette approche tridimensionnelle constitue un atout dans la mesure où elle favorise l'aiguillage des étudiants vers les services transversaux des institutions. Par ailleurs, une recherche qualitative récente de Malen et Brown (2020) a montré qu'elle était appréciée des étudiants. Recourant à une démarche quantitative, la présente étude approfondit ces travaux en montrant que non seulement les étudiants apprécient le mentorat, mais aussi qu'ils considèrent que celui-ci favorise leur bien-être, leur réussite et leur persévérance. Par ailleurs, des régressions linéaires multiples révèlent, d'une part, que considérer les étudiants en 3 dimensions prédit en effet l'appréciation du mentorat et, d'autre part, que la fréquence à laquelle les étudiants rapportent avoir abordé leurs représentations professionnelles et ce qu'ils vivent en dehors des études prédit significativement tant l'appréciation du mentorat que ses bénéfices perçus en termes de bien-être et de persévérance. Ainsi, le mentorat par des enseignants recourant à une approche tridimensionnelle des étudiants constitue un outil apprécié des étudiants, dont il favorise la transition dans l'enseignement supérieur.

*Mots clés* : mentorat par les enseignants, transition secondaire-supérieur, First-Year experience

#### **Abstract**

In French speaking community of Belgium higher education institutions are geographically gathered within academic centers named "Pôles Académiques". Among these centers, the institutions from the "Pôle académique Liège-Luxembourg" have settled a joint mentoring program given by the teachers for the first-year students. This program is called POLLEM and it support students in academic, professional and personal developing. This tridimensional approach is an asset to enhance student guidance among institutions' support services. Besides, a qualitative research of Malen et Brown (2020) demonstrated that the program was appreciated by the students.

Using a quantitative design, this study brought the analysis further by proved that mentoring was appreciated by students and that it strengthened their well-being, persistence and success among the first year at the university. Moreover, multiple linear regressions revealed that (1) the tridimensional approach predicted students' appreciation and (2) the intensity of students' analysis of their professional representations and their experiences outside their study program were significant predictors of mentoring appreciation and perceived

effects on well-being and persistence. In conclusion, a tridimensional approach of mentoring is a well appreciated support which effectively sustains students' transition to Higher Education.

## Texte complet (1945 mots)

### Introduction

La première année des études supérieures ayant une influence considérable sur la poursuite des études et leur réussite, la recherche s'est considérablement penchée sur les facteurs pouvant impacter la réussite et la persévérance en première année ainsi que sur les facilitateurs de la transition. Le Centre de Didactique de l'Enseignement Supérieur (CDES) du Pôle académique Liège-Luxembourg, chargé notamment de former et conseiller les enseignants de première année, s'est engagé dans la mise en œuvre d'un projet mobilisant l'un de ces facilitateurs en particulier, le mentorat par les enseignants, faisant écho aux résultats d'une enquête portant sur les parcours de réussite des étudiants du supérieur en FWB<sup>8</sup>. En effet, cette étude mettait en lumière la prééminence, selon les sondés, de l'utilité perçue pour la réussite d'une relation privilégiée, informelle et soutenante avec un enseignant à la fois bienveillant (en ce qu'il comprend et encourage) et expert (en ce qu'il connaît tant le domaine que l'institution et le cursus). Si le mentorat par les enseignants est un dispositif s'approchant au plus près d'une telle description, il est peu proposé aux étudiants de première année (Johnson, 2015). Pourtant, la recherche a mis en évidence l'impact de celui-ci sur maints facteurs favorisant la persévérance et la réussite, dont le bien-être, de même que sur la rétention et la réussite en tant que telles. Une récente méta-analyse de Sneyers et De Witte (2018), comparant l'efficacité du mentorat par les enseignants à celle des aides financières et de la probation académique, a ainsi montré qu'elle était supérieure à la fois pour la réussite et contre l'abandon des étudiants de première année. A l'initiative du CDES, ce programme de mentorat par les enseignants des étudiants de première année du supérieur, le POLLEM (Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat) a démarré dans neuf institutions à la rentrée académique 2019-2020 et continue de s'y développer.

### Le mentorat du POLLEM

S'il existe plusieurs définitions du mentorat, le POLLEM s'est basé sur Johnson (2015) pour définir celui-ci comme une relation suivie de soutien, conseil, réassurance, coaching, mise au défi, etc. visant à soutenir la réussite académique, personnelle et professionnelle de l'étudiant. Concrètement, l'enseignant rencontre les étudiants qu'il mentore dès le début de l'année académique et à plusieurs reprises au cours de celle-ci, idéalement en colloque singulier. Au regard de la spécification des compétences du mentor proposée par cet auteur, il est en particulier recommandé aux enseignants dans ce cadre de s'intéresser à ce que les étudiants expriment quant à leurs études, leurs aspirations professionnelles et leur vie privée, d'adopter une attitude empathique et bienveillante, ou encore de proposer aux étudiants un réseau de personnes ressources au sein de l'institution. Conjuguant principalement les modèles de mentorat que Jacobi (1991) nomme « modèle du soutien social » et « modèle de l'intégration académique et sociale », le mentorat du POLLEM est de nature à impacter l'expérience institutionnelle et l'intégration académique de l'étudiant, éléments centraux du modèle d'attrition de Tinto (1993).

### Aborder l'étudiant en 3D : quelles plus-values ?

Un premier atout de cette perspective tridimensionnelle adoptée dans la relation à l'étudiant par un mentor du POLLEM est qu'elle permet à ce dernier de jouer un rôle d'aiguillage vers les services transversaux de l'institution tels que les services d'aide à la réussite, d'orientation et d'aide sociale ou vers des dispositifs de rattrapage existants dans certaines matières. Servant ainsi de liant à l'ensemble des services internes à l'institution, le mentorat par les enseignants favorise une capitalisation de leurs effets qui réduit d'autant la nécessité de recourir à des dispositifs externalisés. Comme le met en lumière une récente analyse du contenu de lettres d'étudiants à leurs mentors (Malen & Brown, 2020), un autre atout de la tridimensionnalité tient au fait que les étudiants apprécient que leur mentor reconnaisse que les études représentent une portion de leur vie, et que leur parcours d'étudiants, ce qu'ils vivent à titre personnel et leurs aspirations professionnelles sont inextricablement liés.

---

<sup>8</sup> <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Reussir-ses-etudes-2018-resume.pdf>

Dans la mesure où une particularité du POLLEM est qu'il se fonde sur une approche evidence-based, nous avons eu recours à une démarche quantitative pour approfondir les travaux de Malen & Brown (2020) et vérifier que l'appréciation du dispositif par les étudiants était en effet impactée par les dimensions abordées lors des échanges avec leur mentor. Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si les étudiants percevaient un bénéfice à aborder ces différentes dimensions, à la fois en termes de bien-être, de réussite et de persévérance.

## **Méthode**

### **Participants**

A l'issue de chaque année académique, un questionnaire en ligne a été envoyé aux étudiants du POLLEM. En 2019-2020, 134 étudiants mentorés l'ont complété en tout ou en partie. En 2020-2021, 222 étudiants mentorés ont fait de même.

### **Procédure et instrumentation**

Au moyen de 3 échelles de Likert en 7 points allant de jamais à toujours, les étudiants devaient indiquer la mesure dans laquelle, au cours des échanges avec leur mentor, ils avaient abordé les dimensions académique, professionnelle et personnelle. Au moyen d'échelles similaires allant de pas du tout à énormément et de très négative à très positive, il leur était de surcroît demandé d'indiquer à quel point ces contacts leur avaient apporté quelque-chose ainsi que la valence qu'ils accordaient à l'expérience. En 2020-2021, des items supplémentaires ont évalué via des échelles de Likert en 5 points la mesure dans laquelle les étudiants considéraient que le mentorat avait diminué ou augmenté leur charge de travail, leur bien-être, leurs notes et leur persévérance. Soustraire les réponses au premier item des réponses aux trois autres permet d'obtenir une mesure des coûts-bénéfices perçus du mentorat sur les trois derniers facteurs.

### **Approche statistique**

Premièrement, une corrélation de Pearson a été calculée pour les items relatifs aux apports et à la valence de l'expérience afin de voir s'ils pouvaient être agrégés en une variable « appréciation du dispositif ». Afin d'interpréter la positivité de cette variable ainsi que la fréquence à laquelle les dimensions académique, professionnelle et personnelle ont été abordées, les moyennes de ces variables ont été comparées au point milieu de l'échelle (4) à l'aide de Tests de Student pour échantillon unique. Enfin, une analyse de régression multiple expliquant l'appréciation du dispositif par l'évaluation de la fréquence des dimensions abordées a été réalisée.

Après soustraction de l'estimation de la charge de travail induite par le mentorat de l'estimation de son impact en termes de bien-être, de notes et de persévérance, ces scores de coûts-bénéfices ont été ramenés sur une échelle allant de -2 à +2. Afin d'interpréter l'ampleur du coût ou du bénéfice y afférant, leur moyenne a été comparée à 0 à l'aide de Tests de Student pour échantillon unique. Chacune de ces variables a ensuite été soumise à une régression linéaire multiple afin d'en déterminer la prédiction par les dimensions abordées lors des échanges.

## **Résultats**

### **Impact de l'évaluation de la fréquence des 3D sur l'appréciation du mentorat**

Les deux années consécutives, les items relatifs aux apports et à la positivité de l'expérience présentant une corrélation importante et significative ( $r = .77, p < .001$  en 2019-2020 et  $r = .85, p < .001$  en 2020-2021), la variable « appréciation du dispositif » a été créée en calculant leur moyenne.

Comme le montre la Table 1, la moyenne de cette appréciation est chaque année significativement supérieure au point milieu de l'échelle. Concernant l'évaluation de la fréquence des dimensions abordées lors des échanges, les résultats montrent que, chaque année, la moyenne de la dimension académique est significativement supérieure au point milieu de l'échelle et celle de la dimension professionnelle n'en diffère

pas. En 2019-2020, la fréquence à laquelle la dimension personnelle a été abordée était significativement inférieure au point milieu de l'échelle mais n'en diffère plus en 2020-2021.

Les régressions linéaires multiples montrent que, chaque année, l'appréciation du dispositif est significativement prédite par l'évaluation de la fréquence à laquelle les trois dimensions considérées conjointement ont été abordées ( $F(3,119) = 11.36, p < .001, R^2 = .22$  en 2019-2020 ;  $F(3,190) = 20.39, p < .001, R^2 = .24$  en 2020-2021). Considérées séparément, il ressort que la dimension professionnelle prédit significativement l'appréciation du dispositif les deux années consécutives ( $\beta = .33, p < .001, [.xx; .xx]$  en 2019-2020 ;  $\beta = .34, p < .001, [.13; .34]$  en 2020-2021) tandis que la dimension personnelle, qui approche la significativité en 2019-2020, l'atteint en 2020-2021 ( $\beta = .23, p = .004, [.05; .26]$ ).

### **Impact de l'évaluation de la fréquence des 3D sur le bien-être, la réussite et la persévérance**

Les Tests de Student figurant à la Table 1 montrent que les coûts-bénéfices perçus en 2020-2021 en termes de bien-être, de réussite et de persévérance sont en réalité des bénéfices, lesquels sont significativement différents de 0. Les régressions linéaires multiples montrent que les bénéfices perçus en termes de bien-être ( $F(3,172) = 7.97, p < .001, R^2 = .12$ ) et de persévérance ( $F(3,169) = 8.73, p < .001, R^2 = .13$ ) sont significativement prédits par les 3 dimensions considérées dans leur ensemble. Considérées séparément, il apparaît que le bénéfice perçu en terme de bien-être est significativement prédit par l'évaluation de la fréquence à laquelle ont été abordées les dimensions professionnelle ( $\beta = .21, p = .019, [.02; .21]$ ) et personnelle ( $\beta = .19, p = .036, [.01; .20]$ ). Le même pattern s'observe pour le bénéfice perçu en terme de persévérance (respectivement,  $\beta = .23, p = .013, [.03; .23]$ ;  $\beta = .19, p = .032, [.01; .22]$  pour les dimensions professionnelle et personnelle).

### **Discussion et conclusion**

La présente étude montre que le mentorat par les enseignants est apprécié des étudiants de première année et qu'ils y perçoivent un bénéfice en termes de bien-être, de réussite et de persévérance. Elle prolonge les travaux de Malen et Brown (2020) en montrant qu'une considération tridimensionnelle des étudiants prédit significativement l'appréciation du mentorat et ses bénéfices perçus en termes de bien-être et de persévérance. Des 3 dimensions considérées, si la dimension académique est la plus fréquemment abordée, les bénéfices susmentionnés sont imputables à la fréquence à laquelle les dimensions professionnelle et personnelle ont été discutées. Ainsi, nos résultats montrent qu'une considération tridimensionnelle des étudiants, au-delà du fait d'être appréciée par ceux-ci et de permettre un éventuel aiguillage vers des services transversaux, est en elle-même utile à leur transition dans le supérieur.

### **Références**

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research, 61*(4), 505-532. [DOI:10.3102/00346543061004505](https://doi.org/10.3102/00346543061004505)

Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge, [DOI: 10.4324/9781315669120](https://doi.org/10.4324/9781315669120)

Malen, B. & Brown, T. M. (2020). What matters to mentees: centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 28*, 4, 480-497, DOI: [10.1080/13611267.2020.1793086](https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793086).

Sneyers, E., & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review, 70*(2), 208-228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd. edition). Chicago: The University of Chicago Press.

**Table 1***Statistiques descriptives et Tests de Student*

Variable	Année	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Appréciation du dispositif	2019-2020	4.96	1.39	7.70	122	<.001
	2020-2021	5.44	1.51	13.46	200	<.001
Dimension académique	2019-2020	5.45	1.84	8.71	122	<.001
	2020-2021	5.77	1.67	15.44	212	<.001
Dimension professionnelle	2019-2020	4.28	1.89	1.67	122	.097
	2020-2021	4.19	2.19	1.27	207	.207
Dimension personnelle	2019-2020	3.39	1.93	-3.50	122	<.001
	2020-2021	3.78	2.16	-1.44	207	.150
Bénéfice bien-être	2020-2021	1.08	1.19	12.21	182	<.001
Bénéfice notes	2020-2021	0.49	1.06	6.16	177	<.001
Bénéfices persévérance	2020-2021	1.15	1.25	12.32	179	<.001

*Note:* Aucune question n'étant obligatoire, les degrés de liberté varient selon le nombre d'étudiants ayant répondu à chacune des questions.

## Présentation 4 : Évaluation et mesure d'un dispositif de soutien au développement de la réflexivité professionnalisante en Bloc 1

Valérie Stevens, Haute Ecole Charlemagne, Liège, Belgique. [valerie.stevens@hech.be](mailto:valerie.stevens@hech.be)  
Mikaël De Clercq Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur ; Bruxelles.  
[mikael.declercq@ares-ac.be](mailto:mikael.declercq@ares-ac.be).

### Résumé court (303 mots)

Un décret fixant les finalités et les objectifs de la formation initiale des enseignants a été voté en 2019. Ce décret définit notamment que les futurs enseignants doivent acquérir des compétences professionnelles définies en termes de savoir-être (FWB, 2019a).

Afin d'accompagner les étudiants dans le développement de ces savoir-être un dispositif de soutien a été mis en œuvre sous la forme d'un écosystème d'apprentissage rassemblant un grand nombre d'outils technologiques et pédagogiques hybrides (Borruat et al., 2012).

En collaboration avec l'académie de recherche et de l'enseignement supérieur (ARES), une évaluation quantitative a été menée auprès des trente-deux étudiants de B.1 instituteur préscolaire ayant vécu ce dispositif.

Dans un premier temps, sur base d'un questionnaire complété par les étudiants à l'entame de second quadrimestre, l'évaluation a tenté de comprendre les caractéristiques du public cible, leur satisfaction par rapport au dispositif, l'atteinte des visées du dispositif.

Dans un second temps, les données issues du questionnaire ont été couplées à l'analyse de leurs performances. Ces performances sont mesurées grâce à l'évaluation d'un portfolio témoignant des situations d'apprentissages vécues durant leur première année de formation. Pour évaluer les compétences réflexives, nous avons eu recours à une grille d'évaluation inspirée par Housen & Pirard (2020). Enfin, nous avons comparé des compétences réflexives objectivées avec un groupe contrôle de 18 étudiants n'ayant pas vécu le dispositif.

En adoptant un recul critique sur la procédure évaluative réalisée, nous pouvons identifier ses forces qui sont la construction d'une analyse rassemblant la majorité des étudiants concernés, basées sur des échelles validées et fiables et combinant informations autorapportées et compétences objectives. Au travers de ce design, nous avons été en mesure de quantifier l'impact du dispositif sur les différents niveaux d'analyse de la grille d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) adapté aux dispositifs d'accompagnement pédagogique de l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2016).

### English abstract

A new decree has been voted in 2019 which refines the aims and requirements of teacher training program. Among these aims, enhance professional skills are required to be develop by the training program. In order to sustain the students in the development of those skills a new learning device was created which integrate several technological and pedagogical hybrid tools (Borruat et al., 2012).

In collaboration with the ARES, the impact of the device on the students was assessed through quantitative analyses. A data collection was carried out the 32 first year students which experienced the device. First, a self-reported questionnaire was completed by the students at the beginning of the second semester. This questionnaire provided information on the profiles of the students, their satisfaction and the perceived learning implied by the device. Second, self-reported data was combined to students' performance about their professional skills. The performance was measured though a portfolio composed of reflexive testimonies of student's teaching experiences during the first year of training. These portfolios were assessed based on the assessment grid from Housen and Pirard (2020) in order to identify student's reflexive professional skills.

Finally, students' performance was compared with the performance of a control group of 18 students who didn't have access to the device.

The strengths of the analytical design were a large reaching of the students concerned by the device, a self-reported questionnaire based on scientific and valid scales and the combination of subjective and objective measures of the efficacy of the device. This design allows us to assess the different levels of evaluation defined by Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) and adapted by De Clercq and colleagues (2016).

## Texte complet (1980 mots)

### Introduction

Un décret fixant les finalités et les objectifs de la formation initiale des enseignants a été voté en 2019 en Fédération Wallonie Bruxelles.

Même si ce décret n'est pas encore d'application, nous nous questionnons sur les moyens et stratégies d'enseignement que nous mettrons en place pour « *mieux outiller les enseignants pour faire face à la complexité croissante du métier, leur donner la capacité de soutenir la réussite de tous les élèves et revaloriser la profession* » (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019).

En effet, ce décret définit par exemple que les futurs enseignants doivent acquérir des compétences professionnelles principalement définies en termes de savoir-être, par exemple l'investissement dans le travail d'équipe en vue de mobiliser l'intelligence collective ou encore la capacité d'analyser et d'agir auprès de l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif.

En vue d'entraîner ces savoir-être indispensables au métier enseignant, notre dispositif porte sur la mise en œuvre d'un écosystème d'apprentissage caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par des dispositifs hybrides (Borruat et al., 2012). Ce dispositif se veut soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences réflexives ce qui est identifié comme un facteur important de leur réussite dans leur formation. En ce sens, nous pouvons concevoir ce dispositif comme une pratique d'accompagnement à la réussite de l'étudiant directement intégré au sein des activités d'enseignement composant le programme de formation.

Le dispositif repose sur trois activités d'enseignement/apprentissage. Chaque activité est évaluée et dispensée distinctement. Aucune des trois activités ne fait partie d'une même unité d'enseignement.



**Figure 1.** Activités d'apprentissage contribuant au dispositif de formation et d'évaluation.

Pour encourager les apprentissages visés dans ces trois activités, nous avons constitué l'écosystème d'apprentissage autour d'un site internet. L'ergonomie de l'interface, les similitudes de présentations et d'organisation des différentes activités d'apprentissage ont pour but d'aider les étudiants à s'approprier et à rechercher l'information encourageant la réflexivité professionnalisante. Le but de cette réflexivité est de développer « *la professionnalisation de l'enseignement en impliquant une formation théorique et pratique solide, reposant sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier* » (Perrenoud, cité dans Uwamariya A. et Mukamurera J., 2005, p.140).

L'écosystème propose des microtâches à réaliser en référence à la pédagogie explicite<sup>9</sup>, la présentation et l'exploitation d'outils d'aide à l'apprentissage, la présentation de logiciels encourageant la réalisation des travaux demandés (gestion de documents, vidéos, traitement textes, annotations d'images et de documents en ligne, système de questionnaires interactif pour tester ses connaissances, plateforme collaborative etc.)

<sup>9</sup> Modelage, pratique guidée, pratique autonome inspiré de GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S. & all. (2013).

La conception du programme de cours a pour volonté d'intégrer des méthodes de travail entraînant des étudiants bachelier 1 en section préscolaire aux pratiques essentielles au métier d'enseignant : l'organisation, l'autonomie, la communication, la recherche d'information, l'engagement, etc.

Notre échantillon est composé de trente-quatre étudiants répartis dans deux classes des quatre classes de la cohorte.

Le suivi des outils et des méthodes d'enseignement nous a permis d'adopter une posture d'accompagnateur, en encourageant régulièrement l'étudiant à questionner et à réactualiser ce qu'il a appris. (Charlier et Biemar, 2012).

## **Méthode**

Nous avons évalué notre dispositif en nous référant à la hiérarchie de l'évaluation de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) (cité dans De Clercq, Roland, Milstein & Frenay (2016)). Ce modèle hiérarchise quatre niveaux d'évaluation en vue d'avoir d'obtenir une vision de l'impact du dispositif auprès des étudiants.

L'évaluation est quantitative. Elle vise à comprendre les particularités du public touché par le dispositif, la satisfaction de ce public par rapport au dispositif, l'atteinte des visées du dispositif et la performance de ces étudiants en termes d'adoption d'une posture réflexive.

Plus précisément, 32 étudiants ayant vécu le dispositif ont été questionnés sur leur profil, leur satisfaction envers le dispositif et les bénéfices perçus de ce dispositif.

Cette mesure a également été couplée à une mesure objective de leur développement des compétences réflexives visées au moyen d'une évaluation de portfolio. Les performances des 32 étudiants évaluées sur ce portfolio ont permis de distinguer le développement de différentes 5 compétences réflexives : le processus réflexif, les ressources, la structure, la narration, l'émotivité.

Ces 5 mêmes compétences ont également été évaluées auprès d'un groupe contrôle de 18 étudiants qui n'ont pas bénéficié du dispositif.

## **Résultats**

Les résultats sont présentés selon les différents niveaux d'évaluation introduit dans la partie méthode.

### *a. Niveau 0 d'évaluation : Public cible*

Le public cible montre un profil tourné vers la pratique : 23 étudiants sur 32 ont suivi un enseignement secondaire en technique de qualification ou professionnel, ce qui justifie l'importance d'aider les étudiants dans la professionnalisation de l'enseignement en exploitant un dispositif d'apprentissage intégrant une formation tant théorique que pratique.

Il est également intéressant de mentionner qu'ils sont 22 sur 32 à être issus d'une option sociale (agent d'éducation, nursing, sciences sociales, etc.) Ces étudiants n'en sont donc pas à leur premier contact avec un programme proche des préoccupations sociales et éducatives que revêt le métier d'enseignant.

### *b. Niveau 1 d'évaluation : satisfaction et utilité perçue de l'écosystème d'apprentissage*

Nous avons demandé aux étudiants de rapporter leur satisfaction générale sur le contenu de deux cours et la plateforme numérique. Ensuite, nous avons exploré l'utilité générale perçue (l'évolution de la vision du métier d'enseignant, la gestion de l'étude, l'adoption d'un regard critique, la confiance en soi et la compréhension de l'utilité de la technologie en pédagogie).

Les résultats nous montrent qu'ils ont bien conscience de l'ensemble des éléments employés par leur professeur pour développer leur réflexivité.

Mis à part l'effet sur la confiance en soi qui reste bas, la plateforme semble avoir permis de développer les 4 autres dimensions dans la même ampleur.

Lorsque nous analysons les effets perçus du cours, nous remarquons une perception globale positive. Ce sont les représentations du métier d'enseignant et le développement de l'esprit critique qui ont été les plus développés par le cours.

### *c. Niveau 2 d'évaluation : évolution des étudiants au sein de l'écosystème d'apprentissage*

Afin d'analyser si les étudiants ont évolué au cours de cette première année, nous avons réalisé une analyse systématique de l'évolution entre leur perception à l'entrée et en fin de premier quadrimestre.

Une évolution significative et positive de l'étudiant peut être un premier indicateur d'un processus progressif de changement des perceptions et donc d'efficacité du dispositif. Notons toutefois que les effets positifs constatés ne peuvent pas être uniquement attribués à l'écosystème d'apprentissage, car nous n'avons pas pu contrôler pour les autres facteurs ayant façonné les premiers mois de l'étudiant dans l'enseignement supérieur.

Au plus l'étudiant aura jugé le cours d'identité de l'enseignant utile, au plus il aura eu l'impression de développer sa vision du métier d'enseignant grâce à ce cours et au plus il évoluera positivement dans sa confiance en lui. Même constat pour l'utilité perçue du cours pédagogie générale et pour la satisfaction envers la plateforme numérique. Au plus ces deux éléments sont élevés au plus l'étudiant développera son sentiment d'efficacité personnelle. Même si ces éléments ne sont pas une preuve de l'efficacité du dispositif, ces derniers montrent un lien entre l'écosystème et le développement de la confiance en soi de l'étudiant.

Les représentations évoluent vers une conception du métier encore plus complexe et demandeur pour l'enseignant ainsi qu'encore plus collaboratif avec la famille. Par contre, le métier est également vu comme plus administratif et moins valorisé qu'à la rentrée.

Si la perception du métier évolue vers une plus grande complexification et une moins grande valorisation, la confiance de l'étudiant en ses capacités à mener ce métier s'améliore dans le même laps de temps.

Les étudiants prennent donc conscience de la complexité du métier et de ses réalités quotidiennes tout en développant leur confiance dans leurs capacités à mener ce métier à bien.

### *d. Niveau 3 et 4 d'évaluation : quel effet de l'écosystème sur les compétences réflexives des étudiants ?*

La plateforme d'enseignement exploitée est significativement déterminante des compétences autoréflexives autorapportées. Pour analyser cette donnée, nous avons répertorié dans un portfolio professionnel réalisé par les étudiants en fin d'année, comment ils exploitent des situations d'apprentissages vécues grâce à une grille d'évaluation, permettant d'évaluer le niveau de réflexivité sur 5 dimensions : le processus réflexif, les ressources, la structure, la narration, l'émotionnalité (Housen, 2020).

En effet, au plus l'étudiant aura trouvé le site internet utile pour faire évoluer sa vision du métier d'enseignant et pour adopter un regard critique sur cette matière et ce métier, au plus il rapportera s'approprier la matière en profondeur.

Plus un étudiant rapporte avoir trouvé ces deux éléments utiles dans sa formation au plus il tente de relier les différents éléments des cours et métiers d'enseignants ensemble.

Finalement, la capacité à poser un regard critique est déterminée positivement par l'utilité perçue du cours de pédagogie générale et l'impression que le site internet a permis de développer un regard critique sur la matière et le métier d'enseignant. Ainsi les étudiants qui ont développé le regard critique le plus important sont

également ceux qui ont perçu les bénéfices du site internet dans cette visée et qui estiment que le cours de pédagogie générale est très utile pour leur formation.

Au plus l'étudiant aura perçu l'intérêt des exercices pratiques et des feedbacks personnalisés, au plus il met en place un regard critique.

Les étudiants ayant perçu l'utilité de l'organisation du site internet, des vidéos et des informations informelles sur les compétences numériques, sont également ceux qui présentent les meilleures compétences de structuration en fin d'année.

Une analyse de comparaison avec un groupe contrôle de 18 étudiants s'est faite au moyen d'une analyse en t-test indépendant sur les cinq dimensions décrites par Housen (2020) au travers d'un portfolio. Les deux groupes ont été soumis à la même évaluation, avec les mêmes consignes. Le groupe contrôle n'a cependant pas bénéficié de l'écosystème d'apprentissage.

Les résultats nous montrent que des différences significatives apparaissent en faveur des étudiants ayant bénéficié de l'écosystème sur l'entièreté des dimensions à l'exception de la structure.

### **Conclusion**

Durant cette année scolaire 2020-2021, pour améliorer le développement de l'autonomie et de la réflexivité, nous avons étendu le dispositif au cadre des ateliers de formation professionnelle (AFP). En équipe, nous avons créé un outil intitulé « Le journal d'étonnement », dont l'objectif est de permettre aux étudiants de réaliser des recherches, encourageant l'observation et la curiosité en reliant et en analysant les concepts entre eux en vue de garder une mémoire du cheminement d'une pensée qui se forme au quotidien. Ce support de travail appuie la philosophie d'enseignement amorcée dans les cours de pédagogie et d'identité de l'enseignant. L'évaluation de ce nouvel outil pourra, nous l'espérons, encourager une démarche collaborative en vue de réguler nos pratiques pédagogiques dans une perspective d'excellence et d'innovation pédagogique.

### **Références**

Borruat S., Burton R., Charlier B., Ciussi M., Deschryver N., Docq F., Douzet C., Henri F., Lameul G., Lebrun M., Letor C., Mancuso G., Morin C., Peltier C., Peraya D., Ronchi A., R., & Morel A., V.-L. E. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur Rapport final. HY-SUP Programme Education et Formation Tout Au Long de La Vie, 1–313.

De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque ". *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 7-36.

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwityISA3u7xAhVFgFwKHs\\_vB1YQFjACegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fjournal.admee.org%2Findex.php%2Fjiref%2Fissue%2Fdownload%2F9%2Fe-Jiref\\_2-1&usg=AOvVaw1tmak0\\_JB9yqiQlbveW0y3](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwityISA3u7xAhVFgFwKHs_vB1YQFjACegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fjournal.admee.org%2Findex.php%2Fjiref%2Fissue%2Fdownload%2F9%2Fe-Jiref_2-1&usg=AOvVaw1tmak0_JB9yqiQlbveW0y3)

Housen M. & Pirard (2020) Evaluation de la réflexivité au travers de portfolios [PowerPoint slides]. Retrieved from Université de Liège, séminaire HETICE : L'ePortfolio dans l'enseignement supérieur.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. doi:10.7202/012361ar

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., & Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (Presses Un). Louvain-la-Neuve.

## **Présentation 5: Mon projet d'études et professionnel en 180 secondes: évaluation des acquis d'un dispositif d'accompagnement de l'étudiant intégré au programme de cours**

Véronique Leroy, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.  
veronique.leroy@uclouvain.be

Mikaël De Clercq, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Mariane Frenay, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

### **Résumé (252 mots)**

Depuis 2012, l'accompagnement de l'étudiant dans la maîtrise de son métier d'étudiant et dans la construction progressive de son projet professionnel a été structurellement intégré au programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation via le cours intitulé « Projet de formation ». En tant qu'activité d'enseignement créditée par des ECTS, une évaluation sommative des acquis de l'étudiant est requise.

L'efficacité de ce cours a été documentée préalablement dans la littérature scientifique. Toutefois, la question de l'évaluation sommative est restée en suspens. Celle-ci doit s'aligner avec les acquis d'apprentissage visés en termes développement du métier d'étudiant et de construction du projet professionnel. Initialement, un travail écrit était demandé, en fin de Bachelier. Celui-ci était perçu comme peu utile par les étudiants et chronophage par l'équipe pédagogique. Une modification majeure a donc été apportée au dispositif en 2017 pour adopter un format de présentation orale individuelle appelée « Mon projet en 180 secondes ».

La communication au colloque de l'AIPU présentera l'évolution de l'évaluation sommative de Projet de formation. Elle se centrera, ensuite, sur l'analyse des données récoltées par questionnaire auprès de 89 étudiants de fin de bachelier pour évaluer les effets perçus de l'activité Mon projet en 180 secondes, sur le renforcement du métier d'étudiant et sur le développement du projet professionnel.

La discussion portera sur les bénéfices d'une telle activité d'évaluation sommative et sur les potentielles difficultés de son implémentation. Les perspectives ouvertes par cette recherche permettront également de proposer des applications pratiques concrètes transférables à d'autres contextes d'enseignement supérieur.

**Mots clés :** aide à la réussite, projet professionnel, évaluation sommative, évaluation d'un dispositif

### **Abstract**

Since 2012, students support for academic adjustment and vocational guidance have been structurally implemented with the bachelor in education and psychological sciences toward the course "projet de formation". As an official course it is validated through ECTS and summative assessment is therefore required.

The positive effects of this course on students has already been documented in previous studies. Yet, the question of the assessment method used to evaluate it remains. This assessment must match with the learning goal of the course which are (1) to adjust academically and (2) build a strong professional project. Initially, a report was asked to the student. This assessment method was judged useless and time demanding by the students. A major modification of the assessment was therefore made in 2017 proposing a brand-new format of assessment through an oral communication called "mon projet en 180 secondes".

This presentation will introduce to the evolution of the assessment format and to a study carried out on 89 students at the end of their bachelor's degree which analyzed the effects of the new assessment format on student's academic adjustment and development of their career plan. will be presented

The discussion of the presentation will focus on the benefits of the new assessment format and on the difficulty to implement it. The perspectives of this research will allow us to propose concrete action tracks to transfer the action to other higher education contexts.

### **Texte complet (2000 mots)**

Depuis 2012, l'étudiant inscrit dans le programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (Université catholique de Louvain, Belgique) est accompagné dans la construction progressive de son projet professionnel et d'études via le cours Projet de formation. Ce cours a pour visée sa réussite académique et son insertion professionnelle future.

Le dispositif pédagogique de ce cours prend place tout au long des trois années de bachelier et se construit autour de trois axes : la connaissance que l'étudiant a de lui-même, la connaissance qu'il a de son parcours de formation et la connaissance qu'il a de la diversité du champ professionnel de la psychologie. Ces trois axes sont mis en relation pour permettre l'émergence d'un projet personnel cohérent.

La présentation et l'évaluation globale de ce dispositif ont été détaillés dans deux articles (Leroy, De Clercq, Stinglhamber, & Frenay, 2021 ; De Clercq, Leroy, Stinglhamber, & Frenay, soumis). Il ressort des analyses un apport significatif du cours Projet de formation tant pour la construction du projet professionnel de l'étudiant que pour son adaptation au monde universitaire. Toutefois, il ressort également une faible efficacité de l'évaluation sommative adoptée à la fin du cours, celle-ci étant jugée comme peu utile par les étudiants. Initialement, l'évaluation sommative attendue en fin de bloc 3 reposait sur la remise d'un travail écrit réflexif d'une dizaine de pages. Il était demandé à l'étudiant de faire des liens entre les différentes activités menées au sein du cours et en dehors (activités académiques ou extra-académiques) afin de dégager des pistes de réflexion en vue de la construction de son projet personnel d'études et d'insertion socio-professionnelle. Il était attendu que le travail reflète au mieux l'évolution de la réflexion de l'étudiant tout au long du baccalauréat.

Cette évaluation a posé deux difficultés majeures. Premièrement, le format écrit proposé souffrait d'un manque d'alignement pédagogique avec le dispositif global du cours. L'objectif était de permettre à l'étudiant de faire le point sur son projet professionnel et d'études en vue, notamment, de décrocher un stage. Or, l'exercice prenait la forme d'une introspection très personnelle pour une série d'entre eux et qui était peu mobilisable lors d'un entretien d'embauche en vue d'un stage. Deuxièmement, l'évaluation de ces travaux écrits par l'équipe encadrant le cours était chronophage et accompagnée d'une certaine frustration concernant le décalage entre l'objectif poursuivi et l'écrit fourni par de nombreux étudiants.

Pour faire face à ces deux difficultés, l'évaluation sommative a été revue en profondeur afin d'adopter un format de défense orale dès l'année académique 2017-2018. L'objectif était donc de renforcer l'alignement pédagogique de l'évaluation proposée en en faisant une activité à part entière du dispositif et qui, en ce sens, a été nommée : « Mon projet en 180 secondes »<sup>10</sup>. Ensuite, il s'agissait de renforcer la pertinence de cette évaluation dans le parcours de l'étudiant dans une logique de transfert à la situation réelle d'entretien d'embauche en vue de l'obtention d'un stage.

Mon projet en 180 secondes prend place lors d'un atelier de deux heures auquel participent une dizaine d'étudiants encadrés par deux évaluateurs. Il s'agit d'une défense individuelle orale qui se déroule en deux temps. D'abord, l'étudiant présente son projet d'études/ professionnel de façon cohérente et convaincante en 180 secondes. Ensuite, il répond à des questions concernant son projet. Afin de faciliter l'évaluation directe, une grille critériée a été construite pour les évaluateurs qui co-évaluent la proposition de l'étudiant.

L'évaluation du dispositif réalisée en 2019 montre une amélioration significative de l'appréciation par les étudiants de l'évaluation sommative suite aux changements opérés. Toutefois, elle ne permet pas de déterminer avec précision les bénéfices perçus de l'activité pour les étudiants. La présente communication vise donc à évaluer plus en détails les effets de cette activité pédagogique innovante qu'est Mon projet en 180 secondes. Cela permettra de mieux comprendre les atouts de cette activité mais également d'en identifier les éléments perfectibles afin de réguler au mieux le dispositif global du cours Projet de formation.

Il est utile de préciser que l'évaluation détaillée dans cette communication a été réalisée en mai 2020 en pleine crise sanitaire. L'activité Mon projet en 180 secondes avait donc été menée en distanciel.

#### **Méthode**

#### **Echantillon**

---

<sup>10</sup> Inspiré du concours éponyme : ma thèse en 180 secondes.

Un questionnaire a été administré en version électronique en mai 2020 à l'ensemble des étudiants de troisième bachelier juste après leur présentation en ligne de l'activité Mon projet en 180 secondes. L'échantillon est composé de 89 étudiants (81 femmes ; âge moyen : 21 ans) inscrits dans le troisième bloc annuel du bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (taux de réponse : 73,55%).

### **Mesures**

Le questionnaire est composé de plusieurs catégories de questions toutes évaluées au moyen d'échelles de Likert à 6 points allant de 1 (« *Pas du tout d'accord* ») à 6 (« *Tout à fait d'accord* »).

**L'appréciation générale de l'activité** a été estimée au moyen d'une échelle composée de 3 items (exemple : « *J'ai apprécié réaliser l'activité Mon projet en 180 secondes* »). Cette échelle montre une bonne fiabilité (alpha de Cronbach = .772).

**La qualité estimée de l'activité** a été mesurée au moyen de 3 items (exemple : « *L'activité est une évaluation adaptée au regard des compétences développées par le cours* ») rassemblés en une échelle de mesure montrant une fiabilité satisfaisante (alpha = .696).

Trois items ont également estimé **l'utilité perçue de l'activité** au regard des trois missions générales du cours Projet de formation : trouver sa voie en tant que psychologue, construire son projet professionnel et devenir un étudiant efficace et adapté au monde universitaire. Ces trois items ont été traités séparément.

Vingt items ont ensuite été utilisés afin de mesurer les différents **bénéfices perçus de l'activité**. Ces items ont été construits sur base des acquis d'apprentissages visés. Une analyse factorielle exploratoire nous a permis de catégoriser ces items en 5 dimensions permettant d'expliquer plus de 65% de la variation entre items (KMO = .808 ; sphéricité de Barlett  $p < .001$ ). Ces items ont permis de mesurer :

- l'effet de l'activité sur l'adaptation au monde universitaire (3 items ; alpha = .854) ;
- le développement des compétences de communication orale de l'étudiant (5 items ; alpha = .820) ;
- le développement d'une vision plus concrète, réaliste et nuancée de son projet (4 items ; alpha = .729).
- les bénéfices dans la réflexion vocationnelle à long terme et le choix de lieu de stage (5 items ; alpha = .817).
- les bénéfices en termes de compréhension du métier et de choix de l'option de master (4 items ; alpha = .729).

Trois items ont finalement permis d'évaluer **la structure**/ les modalités pratiques de l'activité (exemple : « *Selon moi, l'activité devrait être réalisée par écrit* ») et ont été traités séparément. Une question ouverte clôture le questionnaire et permet à l'étudiant de formuler des suggestions d'amélioration. Ces dernières données ne seront pas traitées ici.

### **Résultats**

Les différentes analyses menées n'ont pas montré de différence significative en relation avec le genre et l'âge de l'étudiant.

#### **Appréciation de l'activité Mon projet en 180 secondes**

Les analyses descriptives de satisfaction montrent une très bonne appréciation de l'activité par les étudiants ( $M = 4.79$ ;  $ET = 0.81$ ) et un format de l'activité bien aligné avec les objectifs de cours annoncés ( $M = 4.63$ ;  $ET = 0.91$ ).

Notons que les deux indices d'appréciation sont également positivement liés aux bénéfices perçus dans l'activité. Plus précisément, plus l'activité est appréciée globalement, plus l'étudiant rapporte être devenu un étudiant plus performant ( $r = .286$ ;  $p = .003$ ) ; avoir développé ses compétences de communication orale ( $r = .362$ ;  $p < .001$ ), avoir apporté de la nuance et du réalisme à son projet ( $r = .555$ ;  $p < .001$ ), avoir développé son projet professionnel futur ( $r = .585$ ;  $p < .001$ ) et connaître mieux le métier de psychologue grâce à l'activité ( $r = .558$ ;  $p < .001$ ). Le même type de relations ressort de l'analyse menée sur la perception d'alignement de l'activité avec les objectifs du cours.

#### **Utilité perçue de l'activité Mon projet en 180 secondes**

L'utilité du cours sur les trois objectifs du dispositif Projet de formation a également été analysée. D'un point de vue descriptif, les résultats révèlent des niveaux d'utilité perçue assez élevés pour trouver sa voie en tant que psychologue ( $M = 4.00$  ;  $ET = 1.45$ ) et pour construire son projet professionnel ( $M = 4.46$  ;  $ET = 1.20$ ).

L'activité est jugée bien moins utile concernant l'adaptation au monde universitaire ( $M = 2.86$  ;  $ET = 1.28$ ).

Des Anovas à mesures répétées nous ont permis d'attester que les différences observées étaient bien significatives ( $F(2.88) = 51.178$ ;  $p < .001$ ). Ainsi, l'activité est d'abord perçue comme utile pour construire son

projet professionnel, ensuite pour trouver sa voie en tant que psychologue et, en dernier, pour devenir un étudiant efficace.

L'utilité perçue de l'activité a également été mise en lien avec les bénéfices que les étudiants ont retiré de l'activité. Encore une fois, des corrélations positives et significatives apparaissent.

#### **Bénéfices perçus de l'activité**

L'analyse descriptive des bénéfices perçus de l'activité a également démontré des effets importants sur les dimensions étant au plus près des objectifs du cours Projet de formation :

- Initier une démarche réflexive posée sur son projet personnel en lien avec une meilleure connaissance de soi et des différents champs professionnels de la psychologie ;
- Communiquer efficacement les éléments de son projet personnel.

**Tableau 1. Bénéfices perçus de l'activité**

	Moyenne	Écart type
<b>1 - Nuance, réalisme et maturation du projet professionnel</b>	4.39/6	0.82
<b>2 - Construction du choix vocationnel à long terme</b>	4.39/6	1.01
<b>3 - Connaissance du métier de psychologue</b>	3.74/6	1.09
<b>4 - Compétences de communication orale</b>	4.62/6	0.82
<b>5 - Adaptation au monde universitaire</b>	2.61/6	1.09

Le Tableau 1 nous montre que l'activité a, avant tout, permis à l'étudiant d'améliorer sa communication orale, de développer son projet professionnel et vocationnel (via les dimensions de nuance et de réalisme à son projet et de construction du choix vocationnel (et donc également un choix de stage)) qui est plus affirmé et plus éclairé. En revanche, les bénéfices perçus sont moindres en termes de développement général de ses connaissances du métier de psychologue et de son adaptation au monde universitaire.

D'ailleurs, les Anovas à mesures répétées nous confirment qu'il existe bien des différences significatives de niveau entre les perceptions des bénéfices ( $F(4.88) = 45.478; p < .001$ ). Plus précisément, tous les bénéfices perçus se différencient significativement à l'exception des bénéfices 1 et 2 présentés dans le tableau 1.

#### **Structure et propositions d'amélioration de l'activité**

L'analyse des trois items consacrés à la façon dont l'activité est organisée nous révèle que les étudiants :

- estiment généralement que l'activité ne devrait pas se réaliser uniquement avec les évaluateurs mais devrait bien se poursuivre en petits groupes ( $M = 1.57; ET = 1.01$ ) ;
- rapportent globalement ne pas vouloir que l'évaluation se fasse par écrit plutôt qu'à l'oral ( $M = 2.16; ET = 1.51$ ) ;
- pensent que l'activité ne devrait pas rester en virtuel après la crise sanitaire ( $M = 2.09 ; ET = 1.41$ ).

#### **Discussion**

La discussion de cette communication au colloque de l'AIPU, en se basant sur les analyses présentées, pointera les bénéfices d'une activité telle que Mon projet en 180 secondes tant pour son utilité perçue par les étudiants que pour son efficacité pour l'équipe pédagogique.

Les limites de notre évaluation seront également discutées. Ainsi, l'éventuel impact du dispositif mené en distanciel en 2020 suite à la situation sanitaire sera abordé. De même, la nécessité d'évaluer les effets à court terme de l'activité Mon projet en 180 secondes sera traitée, notamment sur les compétences de l'étudiant à mener à bien un entretien d'embauche réel en vue de l'obtention d'un stage de master.

La discussion portera également sur les difficultés d'implémentation d'une telle activité et la nécessité d'adopter des consignes à la fois précises et cohérentes avec la réalité des étudiants et permettant une cohérence entre évaluateurs. Enfin, il s'agira de proposer des applications pratiques et concrètes de cette activité transférable à d'autres contextes d'enseignement supérieur.