



# Réussites étudiantes et pratiques pédagogiques : l'enseignement peut faire la différence

Marc Romainville  
Université de Namur

## Plan

---

- A. Les deux **trous noirs** de la recherche
- B. Les **pratiques pédagogiques** qui semblent contribuer à la réussite des étudiants

# Partie A : les trous noirs de la recherche

## 1. Des notions floues

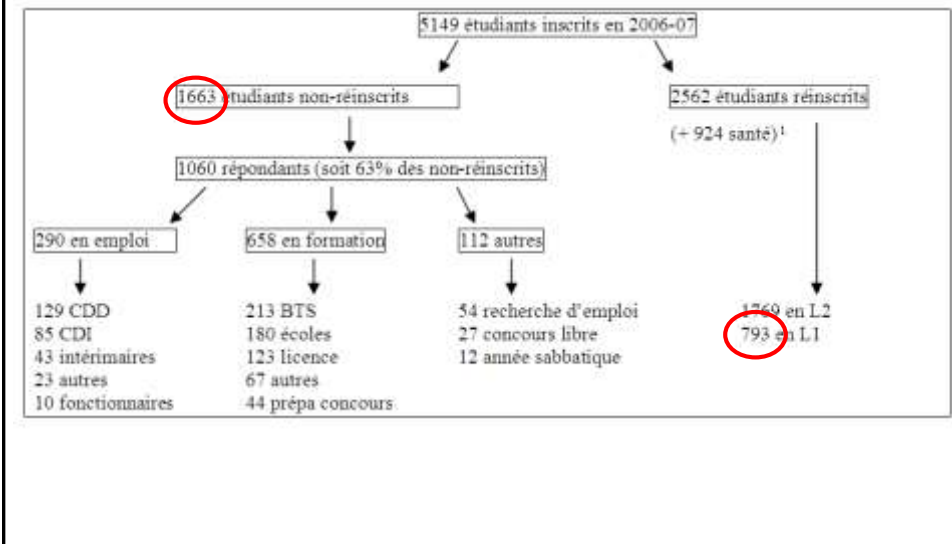
▪ L'«échec» et la «réussite» sont des *fuzzy concepts*

- caractère plus **incantatoire** et **politique** que scientifique
- déficit d'approche **conceptuelle** et même **opérationnelle** (ex. Millet, 2012)

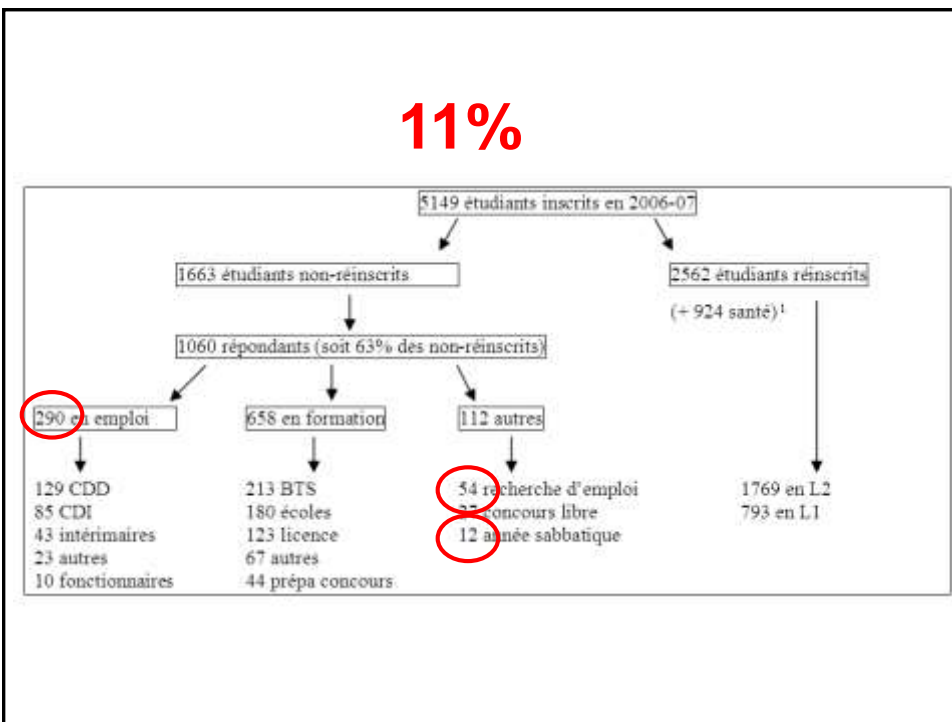
A Trous noirs

B Pratiques

47%



11%



# 1. Des notions floues (II)

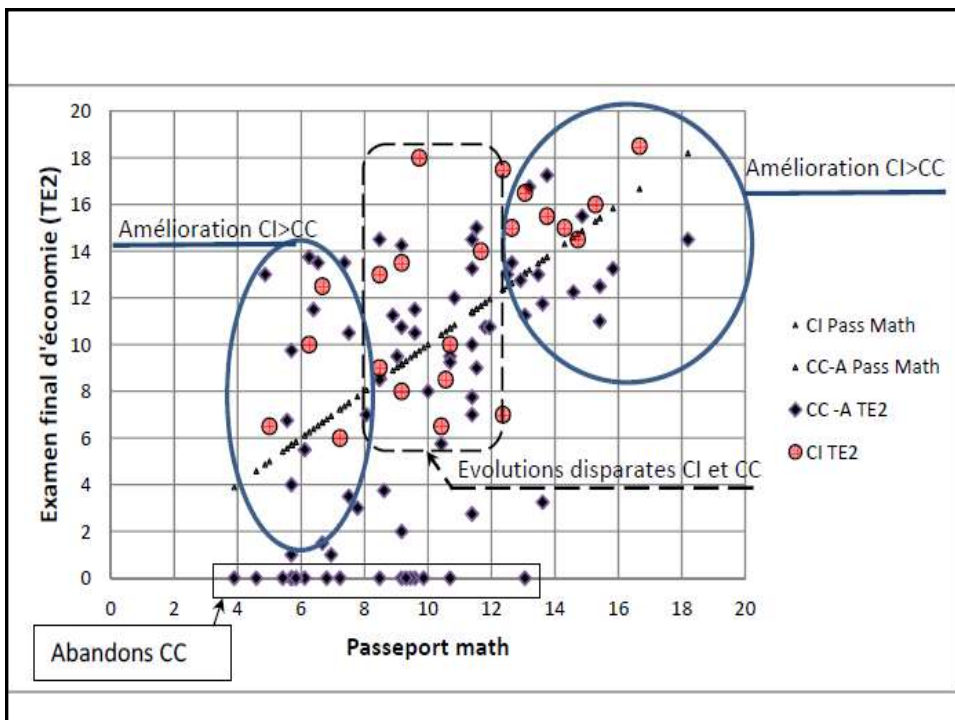
- Si ces notions sont si floues, c'est parce qu'elles sont **multidimensionnelles**

A Trous noirs

B Pratiques

- Critères de **performance académique**

- Individuelle : notes, moyenne, réussite d'une année, grade, progression (ex. De Crombrughe, 2015)



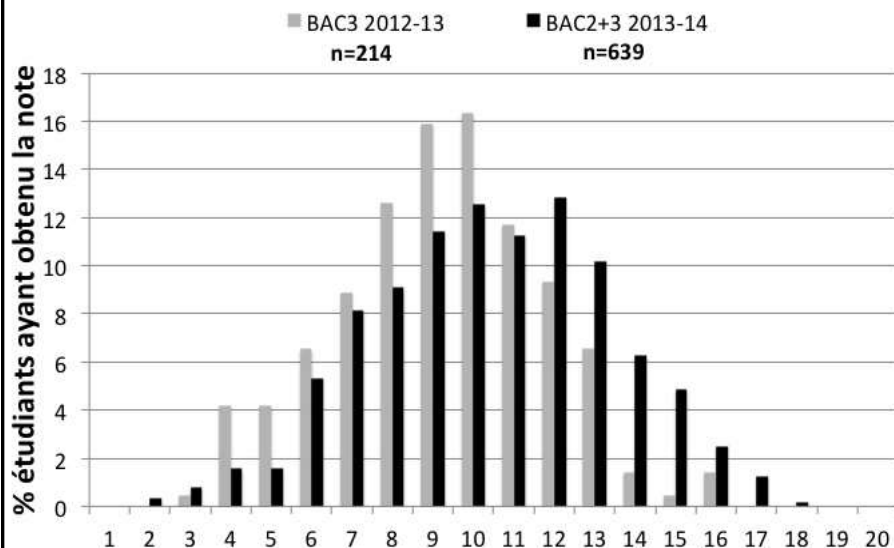
# 1. Des notions floues (II)

A Trous noirs

B Pratiques

- Si ces notions sont si floues, c'est parce qu'elles sont **multidimensionnelles**
  - Critères de **performance académique**
    - Individuelle : notes, moyenne, réussite d'une année, grade, progression...
    - Collective : moyenne du programme, dispersion des notes... (ex. Marchant, 2014)

## Résultats examen final 1<sup>ère</sup> session

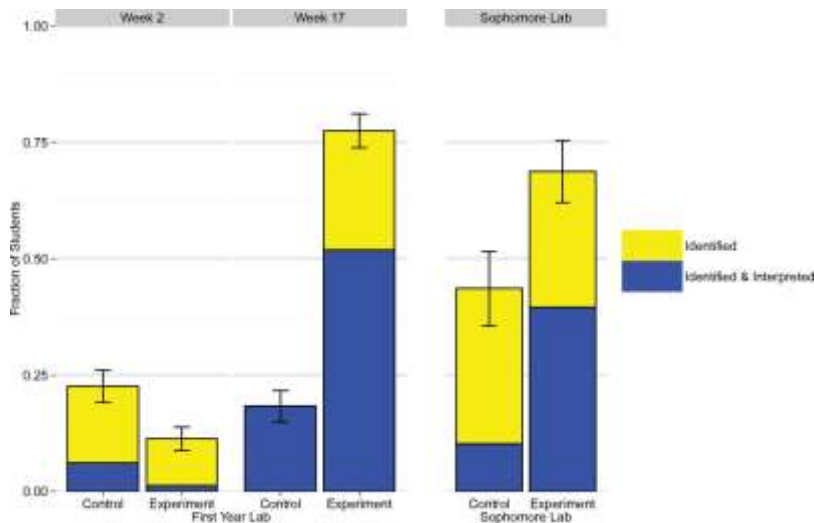


# 1. Des notions floues (II)

A Trous noirs  
B Pratiques

- Si ces notions sont si floues, c'est parce qu'elles sont **multidimensionnelles**
  - Critères de **performance académique**
    - Individuelle : notes, moyenne, réussite d'une année, grade, progression...
    - Collective : moyenne du programme, dispersion
  - Critère de **diplôme** : réussite d'un programme à temps ou différé, accès à un programme ultérieur (ex. graduate)
  - Critères d'**acquis**
    - **effectifs** mesurés par des tests standardisés externes (ex. AHELO, Pascarella et Terenzini, 2005) ou localement (ex. Holmes et al., 2015) ou

Evaluating models.

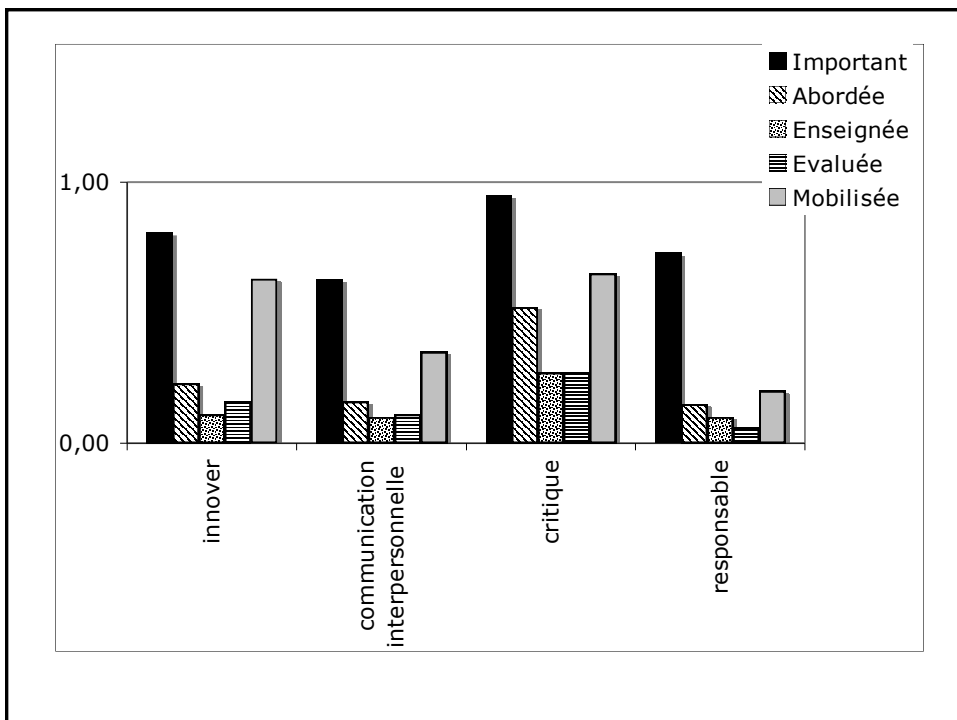


N. G. Holmes et al. PNAS 2015;112:11199-11204

# 1. Des notions floues (II)

A Trous noirs  
B Pratiques

- Si ces notions sont si floues, c'est parce qu'elles sont **multidimensionnelles**
  - Critères de **performance académique**
    - Individuelle : notes, moyenne, réussite d'une année, grade, progression...
    - Collective : moyenne du programme, dispersion
  - Critère de **diplôation** : réussite d'un programme à temps ou différé, accès à un programme ultérieur (ex. graduate)
  - Critères d'**acquis**
    - **effectifs** mesurés par des tests standardisés externes ou localement
    - **perçus** (ex. Postiaux et Salcin, 2009, Lizzio et al., 2002)



# 1. Des notions floues (III)

- Critères de modification du **rapport aux études** (conception, approche, croyances épistémiques) (ex. Dahlgren et al.,2009).

A Trous noirs

B. Pratiques

Table 3. The extent to which assessment tasks require production or reproduction of knowledge.

	“Reprod” < 34%	Average 34-66%	“Prod” > 66%	Total num- bers
Pass only	45 (37.8%)	32 (26.9%)	42 (35.3%)	119 (100%)
Pass with distinction	202 (74.8%)	35 (13.0%)	33 (12.2%)	270 (100%)
Total num- bers	247 (63.5%)	67 (17.2%)	75 (19.3%)	389 (100%)

Chi-square = 48.0,  $p < .001$



# 1. Des notions floues (III)

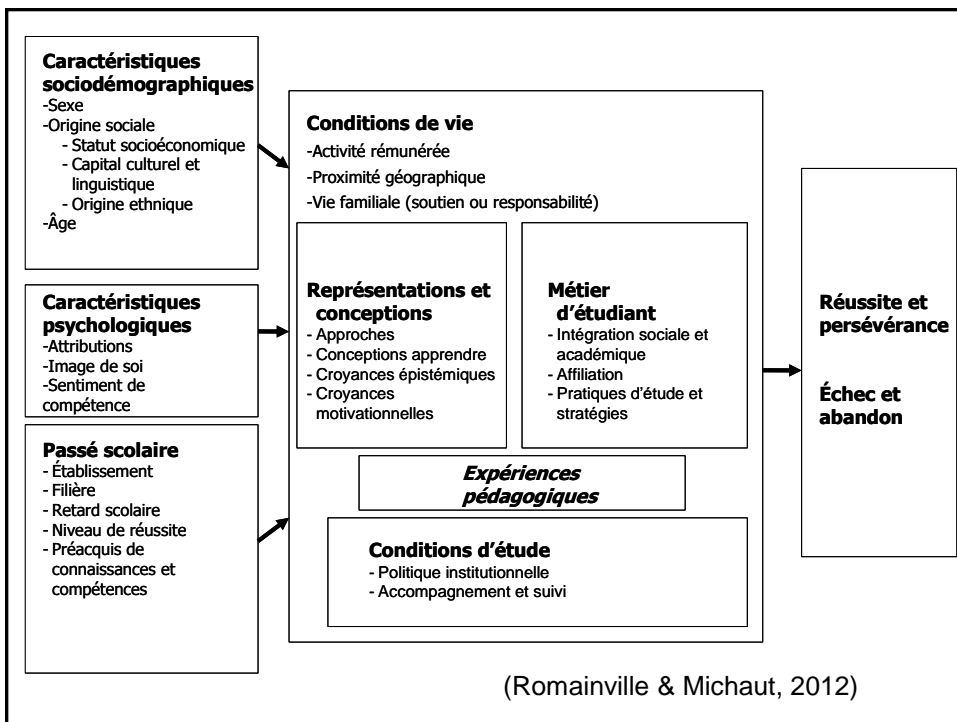
A. Trous noirs  
B. Pratiques

- Critères de modification du rapport aux études (conception, approche, croyances épistémiques)
- Critères de **bien-être** (ex. préservation de l'estime de soi (Dozot, 2012))
- Critères de **trajectoires ultérieures**
  - Employabilité
  - Réussite de l'entrée dans la vie professionnelle
  - Réussite professionnelle à long terme (carrière, salaire...)
  - Efficacité professionnelle (contribution au bien commun)

# 2. Un silence assourdissant

A Trous noirs  
B Pratiques

- La responsabilité de la réussite et le poids de l'échec reposent sur les **frêles épaules des étudiants**
- Les recherches sont menées dans une perspective générale d'**assimilation** et non d'**accommodation**



## 2. Un silence assourdissant

### ▪ Il n'est de pire sourd que celui qui ne veut pas entendre

A Trous noirs

B Pratiques

- Irrésistible attrait du **réflexe Ponce-Pilate** en éducation
- Biais d'attribution causale d'**auto-complaisance**
- Difficulté à prendre pour objet d'étude « **un monde dans lequel on est pris** » (Bourdieu)
- **Répugnance idéologique** à l'ouverture du supérieur vers de nouveaux publics

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

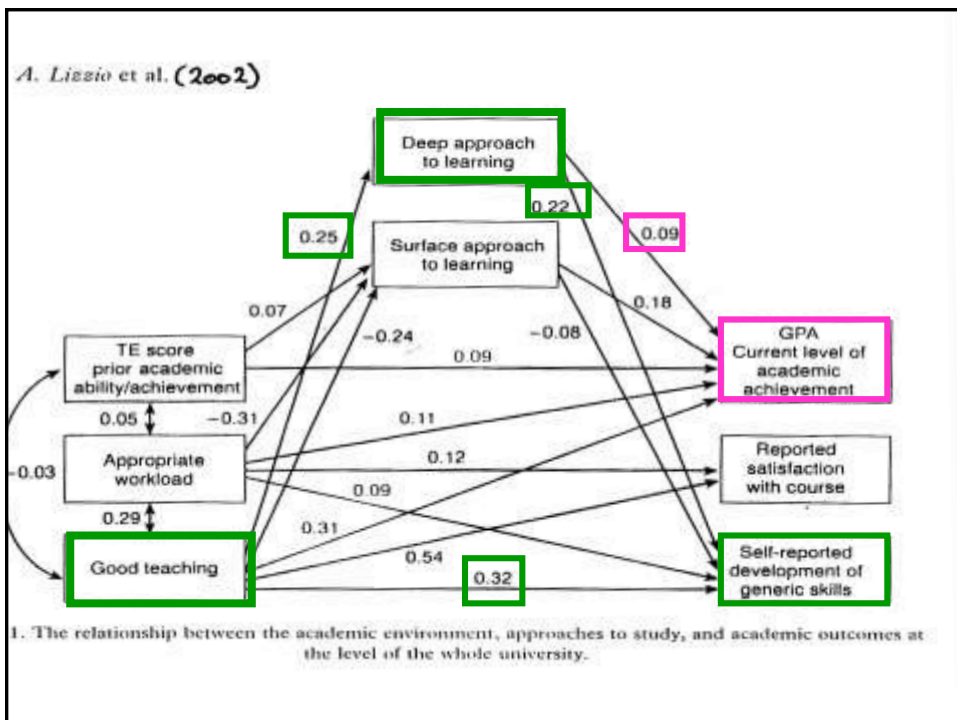
## 2. Un silence assourdissant (II)

- Et pourtant, chaque facteur devrait être retourné, comme un gant, en **interrogation sur les pratiques pédagogiques**

A Trous noirs

B Pratiques

- Les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus ce que nous aurions dû être...
- *Par exemple ?*
- Ils sont devenus totalement **incapables de s'intéresser à des cours ennuyeux...**



## 2. Un silence assourdissant (III)

---

A Trous noirs

B Pratiques

- Même les facteurs apparemment très 'externes' ou 'liés à l'étudiant'
- Exemples
  - Capital culturel (ex. Soria et al., 2012) et gestion des questions
  - Prérequis et activités de renforcement

---

Partie 2 : Les pratiques  
pédagogiques qui  
contribuent à la réussite  
des étudiants

# 1. Articuler prérequis et préacquis

A Trouis noirs  
B Pratiques

- Plutôt que de se lamenter sur le niveau qui baisse...
- ... **identifier** les prérequis, en **mesurer** la maîtrise puis les **renforcer** au besoin
- Exemple : Passeports (Wathelet et Vieillevoye, 2013).

Réussir votre première année à l'université ?  
À préparer dès la rentrée.

## PASSEPORTS POUR LE BAC



### UN PROJET QUI :

- vous informe sur vos acquis et vos compétences
- expose certaines exigences à l'entrée de votre filière d'étude
- favorise la prise de conscience de vos points faibles
- vous oriente vers des séances de renforcement des prérequis

**À vous d'aller plus loin !**

Équipe pédagogique des enseignements de votre cursus et votre patronat scolaire

[www.uclouvain.be/passeport](http://www.uclouvain.be/passeport)



### ■ **Identification** des prérequis

- ✗ connaissance et compétence « cruciale », mais devant être acquise préalablement
- ✗ entretiens, observation, analyse de matériau
- ✗ chronologie relative des principaux mouvements d'idées, les niveaux d'organisation du vivant...

### ■ **Mesure** de leur maîtrise : les « Passeports » et vérification de leur aspect « crucial »

### ■ Information en retour (étudiants et enseignants) pour **actions correctrices**

## Passeport pour le bac en "lire et comprendre un texte universitaire"

Voici vos résultats au Passeport "lire et comprendre un texte universitaire". Ceux-ci vous permettront de situer votre niveau de connaissances et de compétences par rapport à ce que vos professeurs estiment devoir être acquis avant que vous assistiez à leurs cours.

### Ces résultats reprennent :

- une évaluation globale de votre maîtrise des prérequis (pour une définition de ceux-ci, voir [ici](#))

Ensuite, par prérequis :

- l'autoévaluation que vous avez effectuée lors de la présentation du Passeport,
- votre degré d'acquisition tel qu'il a été mesuré par le Passeport,
- la comparaison entre votre autoévaluation et votre degré d'acquisition réel.

Votre résultat global au Passeport témoigne d'une **maîtrise partielle** des prérequis attendus par vos professeurs. Participer aux activités de renforcement des prérequis vous permettra de développer vos connaissances et ainsi d'augmenter votre compréhension des cours. Examinez attentivement vos résultats par prérequis dans le tableau ci-dessous afin de **cibler les notions à travailler**.

Prérequis	Votre auto-évaluation	Votre résultat	Comparaison
Compréhension générale	Partiellement acquis	Partiellement acquis	
Compréhension en détail	Partiellement acquis	Non acquis	Surévalué
Articulations logiques	Partiellement acquis	Non acquis	Surévalué
Lexique	Partiellement acquis	Partiellement acquis	

**Ciblez vos acquis et vos lacunes par rapport aux prérequis évalués :**

Compréhension en détail	Partiellement acquis	Non acquis	Surévalué
Articulations logiques	Partiellement acquis	Non acquis	Surévalué
Lexique	Partiellement acquis	Partiellement acquis	

**Ciblez vos acquis et vos lacunes par rapport aux prérequis évalués :**

- **Les prérequis bien maîtrisés** correspondent aux attentes de vos professeurs. Vos connaissances de base combinées à un travail régulier vous mèneront vers la réussite. Bonne continuation !
- **Les prérequis partiellement acquis** signalent des faiblesses. Participer à la remédiation vous permettra de développer vos connaissances et ainsi augmenter votre compréhension des cours.
- **Les prérequis non acquis** doivent être impérativement retravaillés. Nous vous recommandons vivement de participer aux renforcements proposés par votre faculté.

Pour obtenir les informations sur les actions de renforcement (correction, atelier mini-cours, ...) mises en place par votre faculté, cliquez [ici](#).

Comparez votre auto-évaluation à vos résultats réels :

- Si vous vous êtes **surévalué**, votre regard critique sur vos propres performances n'est pas suffisamment exigeant. Attention, cela peut vous amener à ne pas prendre conscience de certaines difficultés, et donc à ne pas agir efficacement en conséquence.
- Si vous vous êtes **sous-évalué**, votre regard critique sur vos propres performances est sévère. Il est utile d'être exigeant avec vous-même, mais affiner votre capacité à évaluer votre propre performance peut s'avérer porteur. La confiance en vos capacités peut constituer une source de motivation importante.

**Votre réussite académique se prépare dès la rentrée !**

**VOS RÉSULTATS au Passeport et VOTRE RÉACTION face à ceux-ci  
(c'est-à-dire ce que vous en ferez)  
sont importants pour votre réussite académique !**

## Faculté des sciences de la motricité

	Groupe sans renf N = 89	Groupe avec renf N=89	Différence
Passeport	10,13	10,13	0
Physique (juin)	6,02	9,04	3,02

## 2. Clarifier les contrats didactiques

- Expliciter et veiller à l'appropriation des « allants de soi »

A Trous noirs

**B Pratiques**



Deux commentaires reçus la même semaine...

**Histoire : 8/20**

*« Identifiez à l'avenir les noms, les lieux, les dates, les événements. Faites comme si je ne connaissais rien de ce dont vous parlez. »*

**Anglais : 8/20**

*« Ne me racontez pas ce qui s'est passé : j'ai lu le livre avant vous ! »*

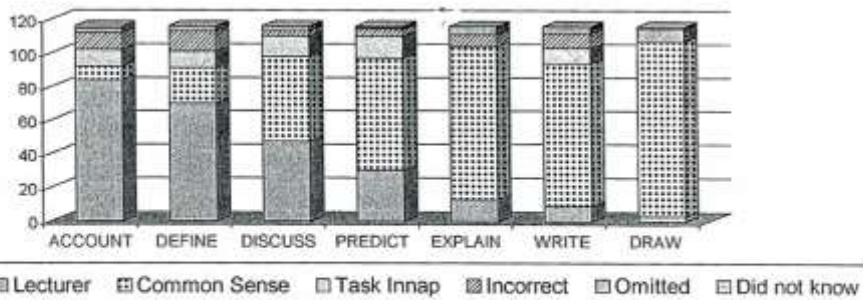


Figure 2. Chart of coded responses: WILLIAMS, 2005, p. 165

## 2. Clarifier les contrats

A Trous noirs

**B Pratiques**

- Expliciter et veiller à l'appropriation des « allants de soi »
- Exemple
  - Plan de cours
  - Appropriation des critères d'évaluation

## Séminaire d'appropriation des critères d'évaluation (Rust et al, 2003)

- **Évaluation individuelle** de deux travaux (points, grade et feedback), en fin de semestre et avec une grille
- **Séminaire** en groupe (40, 1h30)
  - en **petits groupes**, comparaison et discussion des corrections & recherche d'un consensus
  - présentation au **grand groupe**
  - mise en relation, par **l'enseignant**, des justifications fournies avec les critères & explication
  - réexamen en **petits groupes** de l'évaluation sur cette base
  - rapport final en **session plénière**
- Remise du **travail définitif** accompagné d'une fiche d'auto-évaluation identique

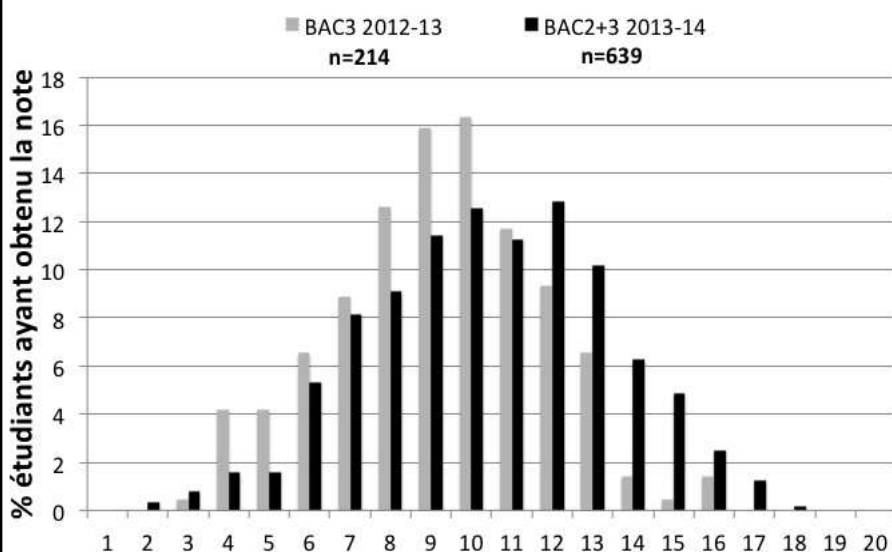
### 3. Recourir aux méthodes actives

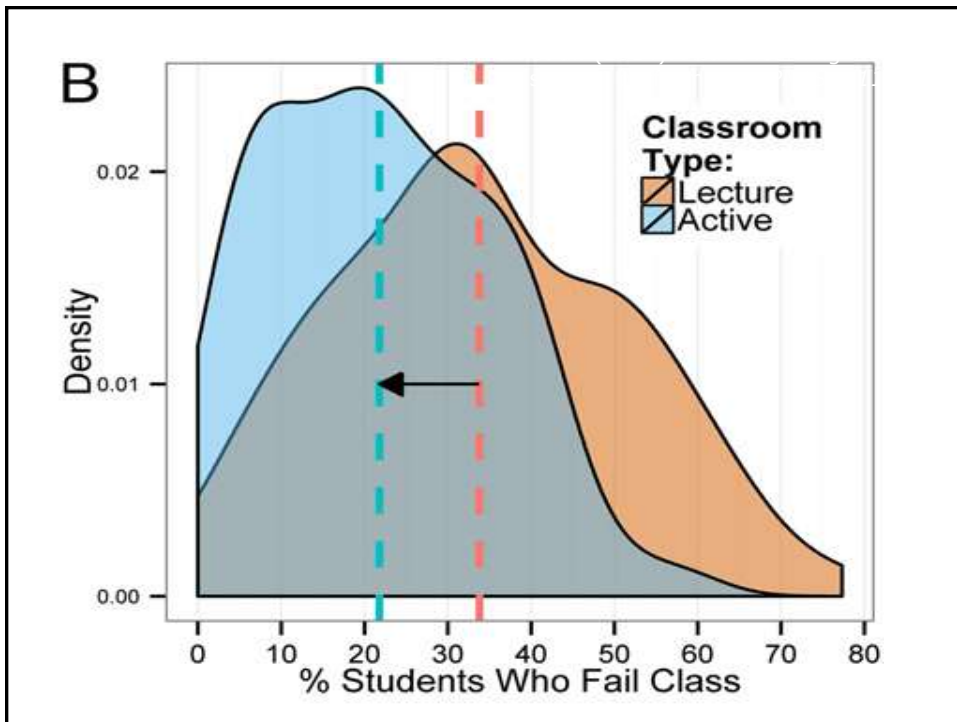
A Trous noirs

B Pratiques

- Jouent au minimum sur la **motivation et l'engagement**
- Exemples
  - Effet d'une classe inversée (Marchant, 2014)
  - Méta-analyse (Freeman, 2014)

### Résultats examen final 1<sup>ère</sup> session





### 3. Recourir aux méthodes actives

A Trous noirs

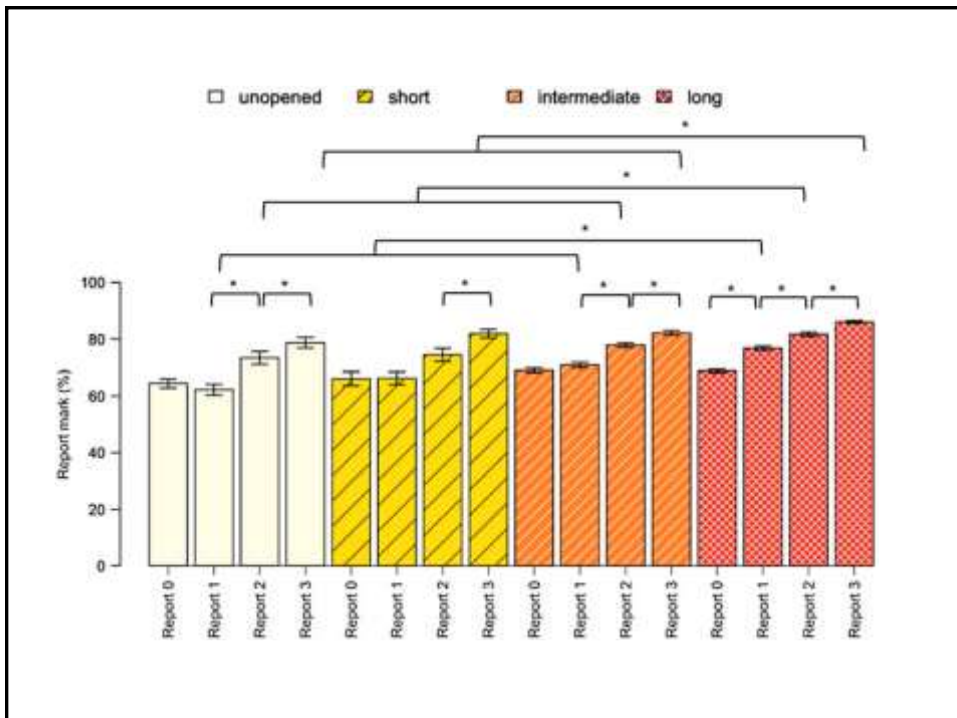
**B Pratiques**

- Jouent au minimum sur la **motivation et l'engagement**
- Exemple
  - Effet d'une classe inversée (Marchant, 2014)
  - Méta-analyse (Freeman, 2014)
- Même si les effets
  - ne sont pas automatiques (ex. capsules vidéos et attention, Tormey et Henchy, 2008)
  - sont différenciés (selon la conception et les préférences de l'étudiant : exemple ) étudiants « surface répondants » (Balasooriya et al., 2009)

## 4. Multiplier les feedbacks

A Trous noirs  
B Pratiques

- **Facteur clé** de tout apprentissage, y compris dans le supérieur (ex. Zimbardi *et al.*, 2017).



## 4. Multiplier les feedbacks

A Trous noirs

**B Pratiques**

- **Facteur clé** de tout apprentissage, y compris dans le supérieur
- Ici aussi, **pas d'effet automatique** : recherches sur les caractéristiques des FB efficaces
  - source
  - mode de transmission
  - nature
  - capacité de réception (y compris régulation des émotions)
  - ...

## 5. Accompagner l'apprentissage du métier d'étudiant

A Trous noirs

**B Pratiques**

- Initier aux compétences méthodologiques et à la métacognition...
- ... y compris au plus près des enseignements disciplinaires (ex. Belski et Belski, 2014)

## TERISSA

(Belski & Belski, 2014)

### ■ **Auto-évaluation** systématique

✗ **Avant** : difficulté et pourquoi pas moins difficile

✗ **Après** : difficulté, pourquoi pas plus difficile et explication de l'écart

### ■ **Effet** sur la performance académique

Groupe	Test semaine 1		Test semaine 7	
	Moyenne	SD	Moyenne	SD
TERISSA	4,6	1,58	6,1	3,17
Control	4,5	1,28	4,1	2,76

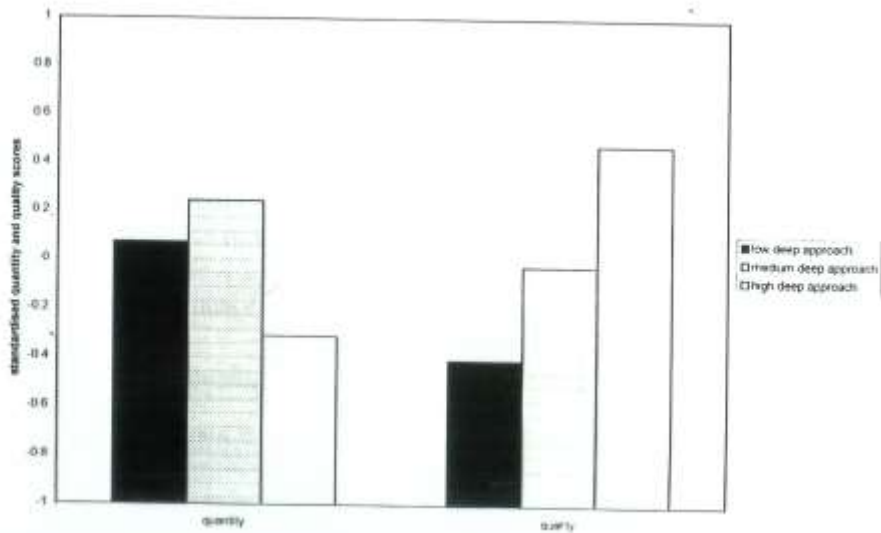
## 6. Revisiter l'évaluation des acquis

A Trous noirs

**B Pratiques**

- Contrat didactique clarifié (Lizzio, 2012)
- Charge raisonnable (idem)
- Modalités « récompensant » l'approche en profondeur (livre ouvert, portfolio...) (Entwistle et Karagionnopolou, 2014)
- Nécessite de « bousculer » les us et coutumes des examens
  - Autoriser l'usage de ressources
  - Arrêter de note « au poids »

Figure 1. Standardised quantity and quality scores for students at low, medium, or high levels of deep approach use (holding constant the effects of surface approach use, motivation and intelligence). MINBASHIAN et al (2004)



En guise de chute...

« En somme, en tant qu'enseignants, nous avons les étudiants que nous méritons.'

Vieux proverbe chinois



# Références

- Balasoorya C. *et al.* (2009). The cross-over phenomenon : unexpected patterns of change in students' approaches in learning, *Studies in higher education*, 34 (7), 781-794.
- Belski R. et Belski I. (2014). Cultivating student skills in self-regulated learning through evaluation of task complexity. *Teaching in higher education*, 19(5), 459-469.
- Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dahlgren L. *et al.* (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning, *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194.
- De Crombrugghe A. et Romainville M. (2015), *Cours interactif et performance académique d'étudiants de première année universitaire en économie*, à paraître.
- Dozot C. (2018). *Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires*, thèse de doctorat, Université de Louvain <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:195310>
- Dupont S., Meert G., Galand B. et Nils F. (2011). *Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ?* Les Cahiers du GIRSEF, 85.
- Entwistle N. et Karagionnopolou E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. In C. Kreber et all. (ed) *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 75-98). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Freeman S. *et al.* (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), 8410-8415.
- Holmes N. *et al.* (2015). Teaching critical thinking, *PNAS*, 112(36), 11199-11204.
- Jourde, P. (2003), Ce qui tue l'université française, *Le monde diplomatique*, 594, 4-5.

# Références (II)

- Lizzio A., Wilson K. et Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Marchand E. (2014). Classe inversée et enseignement par les pairs en médecine, *RESEAU*, 83.
- Millet M. (2012), L'"échec" des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In Marc Romainville & Christophe Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, pp. 69-88.
- Minbashian A., Huon G. et Bird K. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay. *Higher education*, 47(2), 161-176.
- Pascarella E. et Terenzini P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. New York : Jossey-Bass.
- Paul J.-J et Suleman F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? *Education et sociétés*, 15, 19-43.
- Postiaux N. et Salcin A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Bruxelles :De Boeck.

# Références (III)

- Romainville M. et Michaut C. (eds) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M. (2019). *L'art d'enseigner. Précis de didactique*. Bruxelles Bern Berlin : Peter Lang.
- Rust C., Price M. et O'Donovan B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and process, *Assessment & evaluation in Higher Education*, 28 (3), 147-164.
- Soria K. *et al.* (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher education*, 17, 673-685.
- Tormey R. et Henchy D. (2008). Re-imagining the traditional lecture : an action research approach to teaching student teachers to 'do' philosophy, *Teaching in higher education*, 13 (3), 303-314.
- Zimbardi K. *et al.* (2017). Are they using my feedback? The extent of students' feedback use has a large impact on subsequent academic performance ? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume 42, 2017 - Issue 4, 625-644.
- Wathelet, V. et Vieillevoys, S. (2013). Evaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université In Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (éd.). *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Williams K. (2005). Lecturer and first year student (mis)understanding of assessment task verbs : « Mind the gap », *Teaching in higher education*, 10 (2), 157-173.