

*Enseigner aujourd'hui :*  
*oser le numérique*  
Journée de partage de  
pratiques



---

Enseigner à des étudiants en début de cursus,  
quelques considérations et recommandations  
clés pour guider la pratique

L. Leduc  
IFRES-ULiège

# Enseigner à des étudiants en début de cursus... thème inattendu ?

---

L'adaptation *générationnelle* de nos pratiques :

□ « La gestion de classe est une compétence essentielle au développement du professionnel de l'enseignement tout au long de sa carrière et concerne ses propres représentations sociales des générations étudiantes »

□ « La culture des générations étudiantes change constamment, créant pour l'enseignant l'obligation d'adapter ses manières de faire pour prendre en compte leurs besoins en vue d'une gestion de classe préventive. Les nouvelles cohortes changent la donne »

(Lacourse, 2014)

---

# Enseigner à des étudiants en début de cursus... thème inattendu ?

---

*L'accès à l'ES belge francophone :*

- Dans les systèmes qui n'imposent que des restrictions d'accès faibles / inexistantes / inégales selon les filières, la 1<sup>ère</sup> année remplit des missions :
    - de formation,
    - d'orientation,
    - voire de solution d'attente (Romainville & Michaut, 2012)
  
  - Année de transition entre deux systèmes d'enseignement, elle remplit aussi, des fonctions :
    - parfois de remise à niveau
    - de sélection (Leclercq et Parmentier, 2011)
- L'échec en 1<sup>ère</sup> année : prix à payer pour le libre accès à l'université (Galand, Neuville, Frenay, 2005)
-

# Enseigner à des étudiants en début de cursus... thème inattendu ?

---

Des difficultés inhérentes à la *transition* secondaire - supérieur :

**Changement du statut d'élève à celui d'étudiant**

Une entreprise individuelle en rupture par rapport à l'expérience passée, préparations inégales aux codes, us et coutumes de l'ES

**Changement d'environnement**

Taille des groupes-classes, responsabilités, manque de suivi et autonomie, vaste campus, loisir

**Changement dans la relation pédagogique**

Centaines de pairs, défaut de relation, d'individualisation voire d'informations sur les exigences précises (avant l'évaluation)

**Changement dans les contenu**

Langage, vocabulaire technique, difficulté à saisir l'essentiel, abstraction, quantité de matière

**Changement dans les méthodes**

Méthodes de travail non guidées, prise de notes, gestion du temps

(Noël & Parmentier, 1998)

---

# Enseigner à des étudiants en début de cursus... thème inattendu ?

---

Les taux d'échec / *abandon* (très) élevés en 1<sup>ère</sup> ET 2<sup>ème</sup> année  
→ des arguments en faveur de l'aide à l'aide réussite :

- L'étudiant, première victime de l'échec
    - Conséquences en termes d'aspirations professionnelles
    - Conséquences émotionnelles et image de soi
    - L'échec entraîne l'échec
    - Coût financier pour l'étudiant et la société (Galand, Neuville, Frenay, 2005)
  
  - Une croissance de la demande sociale d'enseignement supérieur et un souci de démocratisation et d'égalité des chances (Romainville, 2000)
-

# Enseigner à des étudiants en début de cursus... des leviers à l'apprentissage à actionner en B1/2 ?

---

Une préoccupation *personnelle*...

- au cœur de la mission décrétaie du CDS de l'IFRES  
et du CDES du Pôle Liège-Luxembourg aujourd'hui

→ *conseiller, encadrer et former les enseignants en charge des étudiants de première année/génération* (décrets Bologne, art. 83 et Paysage, art. 148)

- au cœur de toutes les séances CDS de l'ULiège depuis 2005,  
animées par la volonté d'émergence d'une didactique du BI...

---

# Les séances du CDS-ULiège depuis 2005

---

Choix de thèmes centrés :

- ☐ sur certaines difficultés / lacunes typiques des étudiants de 1<sup>er</sup> Bac (avec pistes de remédiation aux encadrants)

|            |  |
|------------|--|
| 1, 8, 32   | Améliorer la maîtrise du français  |
| 2, 11      | Accroître la motivation des étudiants de 1 <sup>er</sup> BAC.  |
| 4, 14, 42  | Améliorer la maîtrise des prérequis  |
| 40         | Enseigner à des étudiants non acquis à la matière  |
| 22         | Promouvoir la recherche bibliographique en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier                                 |
| 21, 33, 57 | Favoriser l'acquisition d'un système de travail adapté à l'enseignement universitaire                          |
| 47         | Ménager la confiance et le sentiment de compétence des étudiants dans ses enseignements de 1 <sup>er</sup> BAC |
| 51         | Organiser des activités de remédiation en 1 <sup>er</sup> BAC  |
| 33, 41     | Comprendre les facteurs d'échec et de réussite en 1 <sup>er</sup> BAC  |
| 52, 53     | Soutenir la persévérance et la réussite en 1 <sup>ère</sup> année à travers mes enseignements                  |

# Les séances du CDS-ULiège depuis 2005

---

Choix de thèmes centrés :

- ☐ sur certaines pratiques innovantes / porteuses pour l'enseignement, l'apprentissage et la réussite en 1<sup>er</sup> Bac

|            |  |
|------------|--|
| 5, 29      | Une introduction à l'e-Learning / L'e-Learning au service de nos activités de 1 <sup>er</sup> BAC                    |
| 7          | Construire et gérer des examens standardisés de qualité  |
| 9          | Une introduction au PBL  |
| 10, 23     | Utiliser les boîtiers de vote à des fins pédagogiques  |
| 13, 27, 36 | Mettre en place une évaluation formative en 1 <sup>er</sup> BAC.   |
| 16, 24     | Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances   |
| 26         | Susciter et gérer l'apprentissage par les pairs en 1 <sup>er</sup> BAC   |
| 38         | Valoriser les ressources externes pour développer des compétences transversales                                      |
| 6          | Accompagner les étudiants de première année de bachelier: les expériences de la FUSAGx et de l'ULg                   |
| 45         | Donner une place à la voix et au choix de l'étudiant en 1 <sup>er</sup> BAC : quels bénéfices, quelles contraintes ? |
| 46         | Optimiser la contribution des étudiants moniteurs en 1 <sup>er</sup> BAC   |
| 48         | Susciter et gérer les questions des étudiants de 1 <sup>er</sup> BAC   |
| 54         | Quelles pratiques de feedbacks formatifs au service de l'apprentissage des étudiants en 1 <sup>er</sup> BAC ?        |
| 55         | Introduire des composantes ludiques dans mes enseignements en 1 <sup>er</sup> BAC                                    |



# Les séances du CDS-ULiège depuis 2005

---

Choix de thèmes centrés :

sur la didactique des disciplines massivement enseignées en 1<sup>er</sup> Bac

|    |   |
|----|---|
| 12 | Enseigner les mathématiques en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier                                  |
| 15 | Favoriser l'apprentissage des langues vivantes en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier               |
| 19 | Enseigner la chimie en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier  |
| 25 | Enseigner la physique en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier  |
| 31 | Enseigner la biologie en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier  |
| 37 | Aborder la notion mathématique de fonction  |
| 44 | Enseigner l'économie en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier   |
| 50 | Enseigner/apprendre l'anglais en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier - En partenariat avec l'ISLV - |

# Les séances du CDS-ULiège depuis 2005

---

Choix de thèmes centrés :

- sur certains « basiques » de l'enseignement reconsidérés en 1<sup>er</sup> Bac et selon les difficultés inhérentes à la transition secondaire-université

|        |  |
|--------|--|
| 18     | Concevoir et utiliser des supports multimédias pour l'enseignement en amphi  |
| 20     | Rédiger des engagements pédagogiques adaptés aux étudiants de 1 <sup>er</sup> BAC  |
| 28, 35 | Quelles ressources et supports écrits pour les étudiants de 1 <sup>er</sup> BAC  |
| 39     | Quels critères de qualité pour un exposé magistral ?   |
| 30     | Choisir des modalités d'examen adaptées aux contraintes du 1 <sup>er</sup> BAC   |
| 44     | Définir un niveau d'attente et une charge de travail adaptés au contexte du 1 <sup>er</sup> BAC                          |
| 49     | Choisir l'examen oral parmi ses modalités d'évaluation dans son cours en 1 <sup>er</sup> BAC                             |
| 56     | Attributions de cotes et seuils de réussite en 1 <sup>ère</sup> année : réflexion incontournable de l'aide à la réussite |

# Les témoignages vidéos sur le site du CDS

Séance Intervenant Date Thème Faculté

## 19ème activité du CDS - Enseigner la chimie en 1ère année de bachelier : Témoignages et réflexions

### L'enseignement de la chimie en Sciences et en Sciences de la Vie

Témoignage de FOCANT Jean-françois

[Autres intervenants de la séance](#)



Enseigner la Chimie en Bac 1 pour les 'Sciences de la Vie'

Les 2 Types de Population  
Programmes des cours  
Philosophie du cours  
Autres programmes (Vét & Médecine)

00:00 / 00:30

#### Constat

Les cours de chimie en première année sont réputés difficiles par le niveau d'abstraction et la rigueur exigés des étudiants.

#### Objectifs

Identifier les difficultés majeures relatives aux concepts de base de la chimie.

Découvrir et échanger entre collègues sur les dispositifs didactiques mis en oeuvre pour rencontrer ces difficultés.

S'interroger sur les spécificités relatives des cours de chimie selon les profils des sections.

[19ème activité du CDS - Enseigner la chimie en 1ère année de bachelier : Témoignages et réflexions](#)

#### Autres intervenants de la séance



COLAUX Catherine



DE PALM Edwin



DEMONCEAU Albert



HENRIST Catherine



LAMBOT Françoise



LEYH Bernard



DUPREZ Chantal

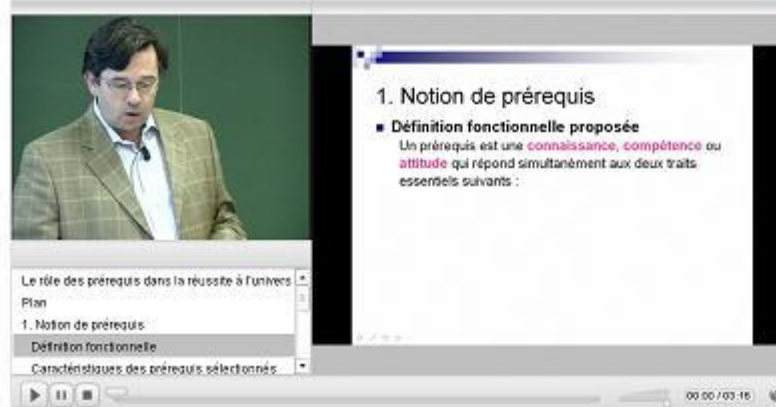
Séance Intervenant Date Thème Faculté

## 4ème activité du CDS - Les prérequis : Témoignages et Réflexions

### Le rôle des prérequis dans la réussite à l'université : comment les identifier, en mesurer la maîtrise chez les étudiants et en diminuer l'impact?

Témoignage de ROMANVILLE Marc (expert)

[Autres intervenants de la séance](#)



1. Notion de prérequis

- **Définition fonctionnelle proposée**  
Un prérequis est une **connaissance, compétence** ou **attitude** qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants :

Le rôle des prérequis dans la réussite à l'université  
Plan  
1. Notion de prérequis  
Définition fonctionnelle  
Caractéristiques des prérequis sélectionnés

00:00 / 03:16

#### Constat

De nombreux professeurs observent chez les étudiants entrant à l'université un manque de maîtrise des prérequis qui pénalise largement la réussite.

#### Objectifs

Identifier et mesurer la maîtrise des prérequis chez les étudiants.

Prendre connaissance d'expériences pilotes menées en ce domaine.

S'interroger sur les possibilités d'actions collectives ou individuelles en vue de remédier aux problèmes rencontrés par les étudiants ou d'entraîner ces derniers à une meilleure maîtrise des prérequis.

#### Autres intervenants de la séance



CLOOTS Rudi



GLAESNER Thomas



NACH Mohamed



NICHTERGAELE Lutzke



BOUTON Yann

# Donner cours en début de cursus : qu'est ce que ça change vraiment?

Activité CDS #4

COMI

## FINALITÉ

### Constat

Depuis plusieurs années académiques que le

### Objectifs

1. Identifier les facteurs
2. Prendre connaissance
3. S'interroger sur le

## PROGRAMME

- 13h30
- 13h40
- 14h00
- 14h30
- 14h40
- 15h00
- 15h20
- 15h40
- 16h10

## INFORMATION

### Lieu

Bâtiment B31 - Université de Liège Boulevard du Sart-Tilman B-4

### Date

Vendredi 29 av

Activité CDS #4

Activité CDS #43

Activité CDS #44

Activité CDS #45

Activité CDS #46

ENSI  
TEM

DÉFINI  
ADAPT

DONNER  
EN 1er B;

OPTIMISER LA CONTRIBUTION DES ÉTUDIANTS MONITEURS EN 1er BAC

## FINALITÉ

### Constat

De nombreux profs pénalisent largement

### Objectifs

1. Identifier et mesurer
2. Prendre connaissance
3. S'interroger sur les étudiants ou d'en

## PROGRAMME

- 13h00
- 13h10
- 13h30
- 13h50
- 14h00
- 14h20
- 14h40
- 14h45
- 15h00
- 15h20
- 15h45

## INFORMATION

### Lieu

Bâtiment B31 - Université de Liège Boulevard du Sart-Tilman B-40

### Date

Mardi 20 novem

## FINALITÉ

### Constat

Souvent réputés difficiles politiques ou de gestion hérité du secondaire.

### Objectifs

1. Identifier les difficultés
2. Découvrir et échanger
3. S'interroger sur les

## PROGRAMME

- 09h00
- 09h10
- 09h35
- 10h00
- 10h15
- 10h30
- 10h50
- 11h25
- 11h50

## INFORMATION

### Lieu

Bâtiment B31 - Université de Liège Boulevard du Sart-Tilman B-40

### Date

Vendredi 14 déc

## FINALITÉS

### Constat

Selon divers spécialistes de directement influencée par leur niveau.

### Objectifs

1. Identifier plusieurs dimensions d'une charge de travail ad
2. Prendre connaissance d'une charge de travail.
3. Découvrir divers bon corollaire d'un cours de

## PROGRAMME

- 13h30
- 14h05
- 14h30
- 14h55
- 15h10
- 15h30
- 15h55
- 16h20

## INFORMATION

### Lieu

Bâtiment B31 - Salle du Université de Liège Boulevard du Rectorat, Sart-Tilman B-4000

### Date

Lundi 18 février 20

## FINALITÉS

### Constat

Autour de l'engagement et la pédagogie universitaire, beaucoup d'implication des apprenants (

### Objectifs

1. Découvrir différentes manières de cours de 1er BAC.
2. Classifier (voire échelonner) les associer aux orientations

## PROGRAMME

- 13h30
- 14h05
- 14h30
- 14h55
- 15h10
- 15h30
- 15h55
- 16h30

## INFORMATIONS P

### Lieu

Bâtiment B31 - Salle du Université de Liège Boulevard du Rectorat, Sart-Tilman B 4000 Liège

### Date

Mercredi 20 mars 201

## FINALITÉS

### Constat

Ressources humaines à priori performantes pour soulager l'équipe encadrante d'un cours notamment compte tenu de leur proximité en âge avec les apprenants, les étudiants moniteurs sont, en pratique, très souvent affectés aux enseignements de 1er BAC.

### Objectifs

1. S'interroger sur la spécificité du profil de l'étudiant moniteur par rapport à celui des membres de l'équipe encadrante d'un cours (assistants, professeurs...).
2. Réfléchir aux facteurs à prendre en considération dans la perspective d'optimiser l'implication des étudiants moniteurs en 1er BAC.
3. Découvrir diverses modalités d'encadrement / enseignement faisant appel aux étudiants moniteurs dans des cours de 1er BAC.

## PROGRAMME

- 13h30
- 13h45
- 14h00
- 14h20
- 14h30
- 14h50
- 15h10
- 15h30
- 16h10

## INFORMATIONS PRATIQUES

### Lieu

Bâtiment B31 - Salle du Conseil Université de Liège Boulevard du Rectorat, 11 Sart-Tilman B-4000 Liège

### Date

Jeudi 18 avril 2013 de 13h30 à 16h30

# Enseigner à des étudiants en début de cursus... des leviers à l'apprentissage à actionner en B1/2 ?

---

- Quid d'un corpus de recommandations - pratiques et comportements porteurs pour soutenir l'apprentissage - spécifiques pour l'enseignant/l'enseignement de B I (et 2) dans la littérature en Pédagogie universitaire ?
  - Quels gages de pertinence /caractère de priorité pour d'éventuelles recommandations estampillées « B I (et 2) » dans la littérature en Pédagogie universitaire ?
-

# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année dans la littérature

---

Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-disséminées dans **des recherches SOTL et en PES générale**  
(menées sur des populations de BI, parfois très disciplines-dépendantes)

---

# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> année dans la littérature

---

## Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-produit du **mouvement de la *First-Year Experience***

« The phrase 'first-year experience' is not a single program or initiative, but rather an intentional combination of academic and co-curricular efforts within and across postsecondary institutions. It is used to name a purposefully connected set of initiatives designed and implemented to strengthen the quality of student learning during and satisfaction with the first year of college » (Upcraft, Gardner and Barefoot 2003 ; Koch & Gardner, 2014).

---

# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> année dans la littérature

---

## Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-produit du **mouvement de la *First-Year Experience***

→ Exemples de pratiques actuelles :

New Student / Parent / Family Orientation Programs

Summer Bridge Programs

Summer or common Reading Programs

Academic / Faculty Advising

Developmental Education

Distance Education and On-Line First-Year courses

Faculty Development

**First-Year Seminars**

Learning communities

Service Learning

**Supplemental Instruction**

---



# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> année dans la littérature

## Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-produit du **courant international de la *First-Year Experience*** (extrêmement riche et en plein essor ; mais parfois ancrée dans un contexte continental distinct)

→ Revues :



→ Périodiques courts :



→ Conférences internationales :

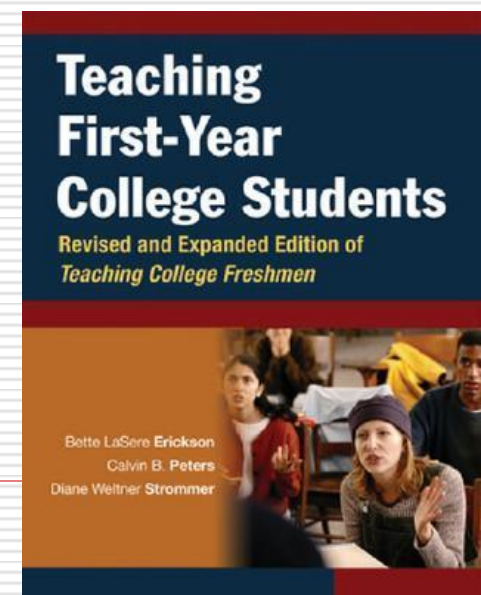
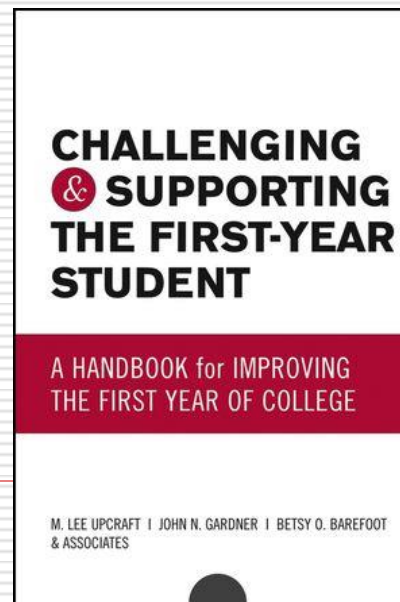
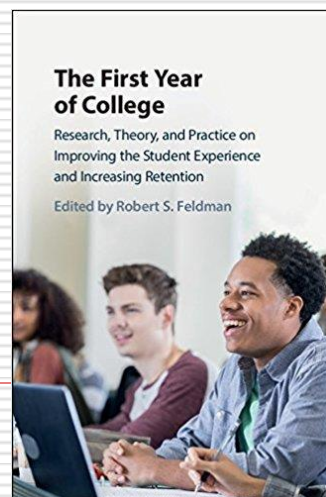
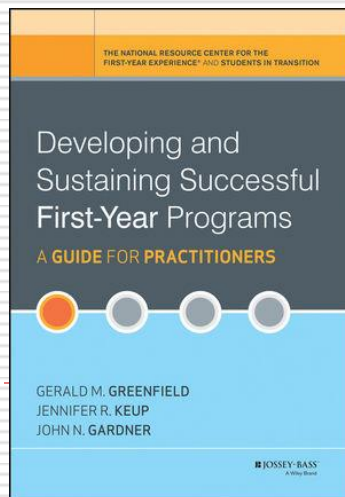


# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> année dans la littérature

Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-produit du **courant international de la *First-Year Experience*** (extrêmement riche et en plein essor ; mais parfois ancrée dans un contexte continental distinct )

→Ouvrages spécialisés :

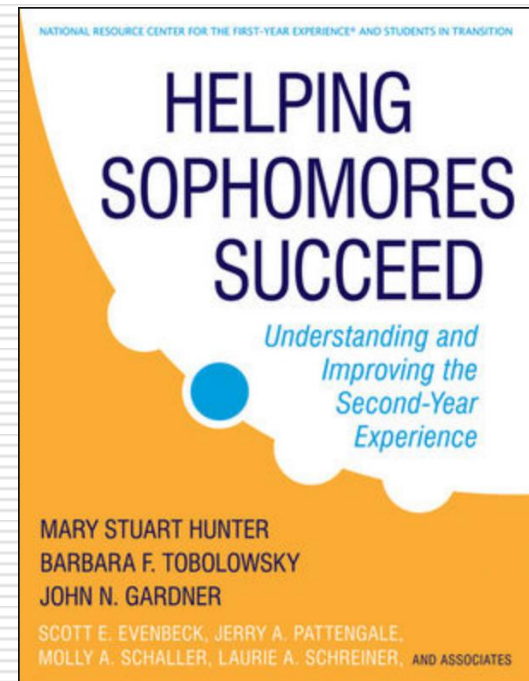


# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de **2<sup>ème</sup> année** dans la littérature

## Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-produit du **courant de recherche sur le 'Sophomore slump'**

→ ...students who were depressed, frustrated, or anxious about the ever increasing complexities of life, especially as experienced in the college environment. Because these students are often sophomores, the turmoil associated with the sophomore year has been termed « sophomore slump ». (Lemons & Richmond, 1987)



# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de **2<sup>ème</sup> année** dans la littérature

---

## Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-produit du **courant de recherche sur le 'Sophomore slump'**

→ *A sophomore slump refers to an instance in which a second, or sophomore, effort fails to live up to the relatively high standards of the first effort (Wikipedia)*

→ *By the sophomore year, however, it is usually expected that students will have adapted to campus life and don't need the same attention (Carbini University, 2019)*

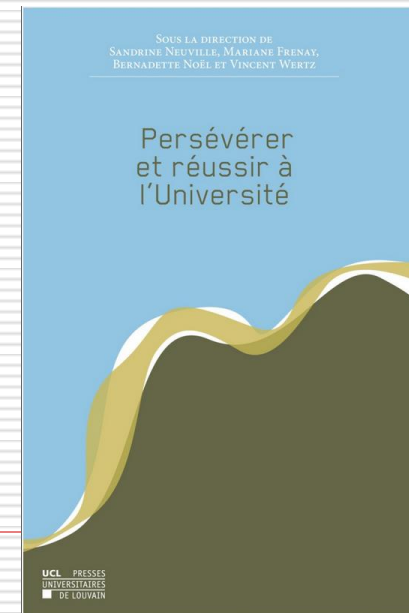
→ *Some colleges are trying to make sophomores feel less like overlooked middle children (Stainburn, NY Times, 2013)*

---

# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> (et 2<sup>ème</sup>) année dans la littérature

Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-dérivées de la **recherche francophone sur les facteurs prédictifs de la réussite** dans l'E.S. (où les pratiques d'enseignement ne sont pas au centre du propos)



# Facteurs déterminants du décrochage / de l'abandon (Longden & Yorke, 2004)

---

- ❑ Raisons qui font état d'une **décision mal éclairée** (dans le choix de tel ou tel cursus)
  - ❑ Raisons qui font état de **l'expérience étudiante**  
(enseignement soit trop innovateur comme dans l'apprentissage par problèmes / méthode des cas / pédagogie par projet ou au contraire enseignement magistral ou tutoriel insensible à leur niveau cognitif; faible organisation du programme, peu de disponibilité du personnel enseignant en dehors des heures de classe et leur manque de support, taille trop grande des classes).
  - ❑ **L'impossibilité de composer** avec les demandes académiques  
(progression insuffisante, manque de stimulation, environnement académique, niveau de difficulté du programme, charge de travail trop lourde, pauvreté de leurs stratégies d'études, l'excès de stress)
  - ❑ Les **événements fortuits** et accidentels  
(hausse des frais de scolarité, trajets de transports trop longs, travail à temps plein / partiel, environnement social et géographique en décalage, santé et accidents)
-

# Facteurs liés à l'abandon et la persévérance (Sauvé et al., 2006)

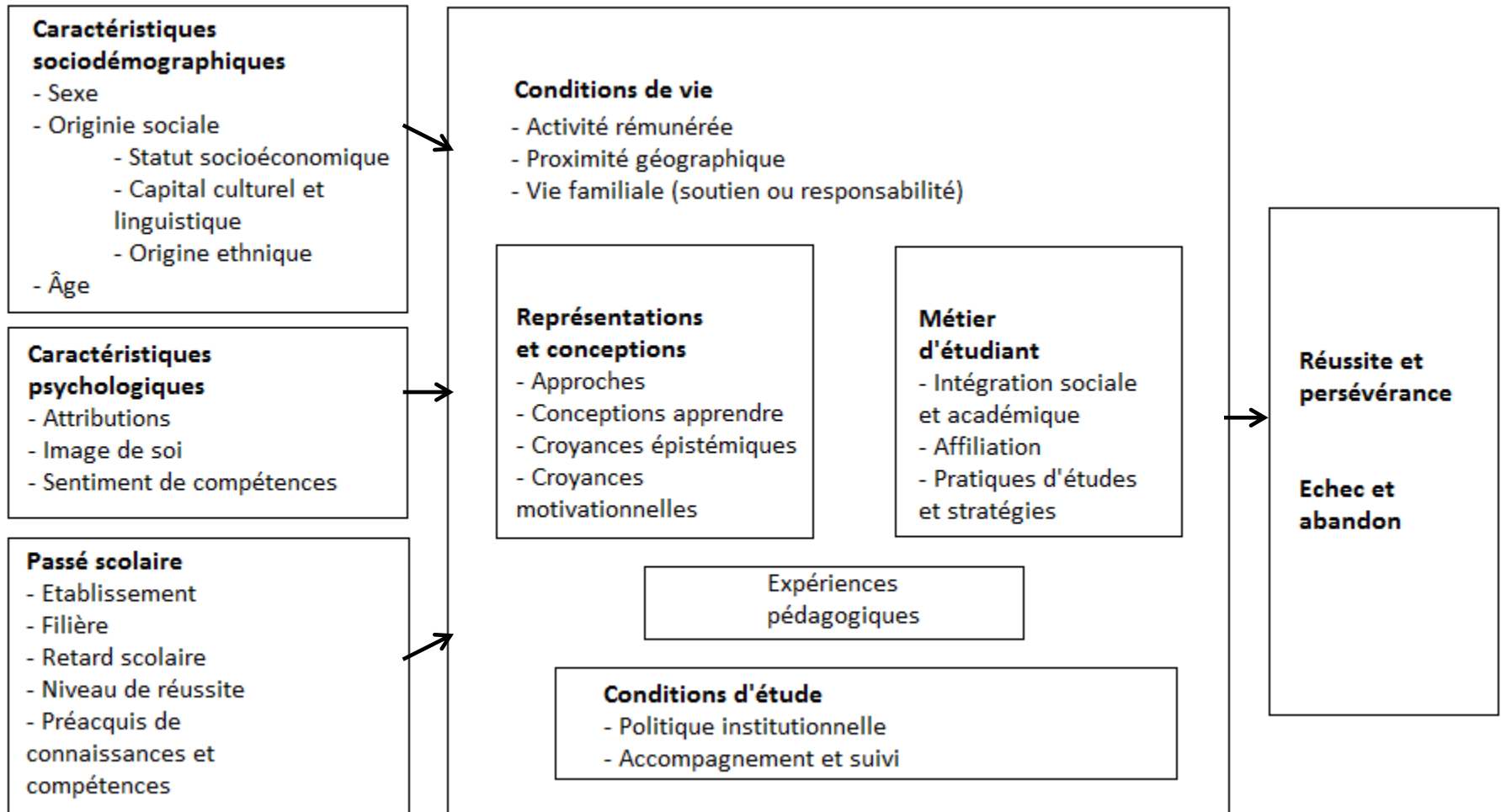
---

| Facteurs                     | Description  |
|------------------------------|--|
| 1. Facteurs personnels       | Sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études  |
| 2. Facteurs d'apprentissage  | Motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et de gestion   |
| 3. Facteurs interpersonnels  | Niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel  |
| 4. Facteurs familiaux        | Responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitudes des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude  |
| 5. Facteurs institutionnels  | Type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance |
| 6. Facteurs environnementaux | Appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régimes d'études et situations géographiques  |

---



# Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec (Romainville & Michaut, 2012)





# Le facteur « pratiques d'enseignement »

---

« As importantly, I have come to appreciate the centrality of the classroom to student success and the critical role the faculty play in retaining students » (Tinto, 2012)

---

# Le facteur « pratiques d'enseignement »

---

- *Students failed, not the institutions* (Tinto, 2007):
    - les caractéristiques des étudiants seules responsables de la poursuite ou non des études
    - les institutions n'avaient aucun rôle dans ce choix (Fontaine et Peters, 2012)
  
  - *Blaming the victim* (Tinto, 2007) :
    - des enseignants d'une université australienne sondés sur les facteurs qui influencent l'abandon (Taylor et Bedford, 2004)
      - selon eux, celui-ci est lié au bagage personnel des étudiants, leur motivation, leur niveau de préparation et leurs habiletés à gérer leurs études.
      - Le rôle de l'université serait de moindre influence et l'enseignement des professeurs n'est pas à remettre en cause
-

# Les prédicteurs de la réussite dans l'ES (Dupont, De Clercq & Galand, 2015)

---

## ❑ **Les caractéristiques d'entrée**

statut socioéconomique, performances passées, compétences intellectuelles, personnalité, genre et âge

## ❑ **L'environnement social**

pairs, famille, professeurs et institution de formation.

## ❑ **Les croyances motivationnelles**

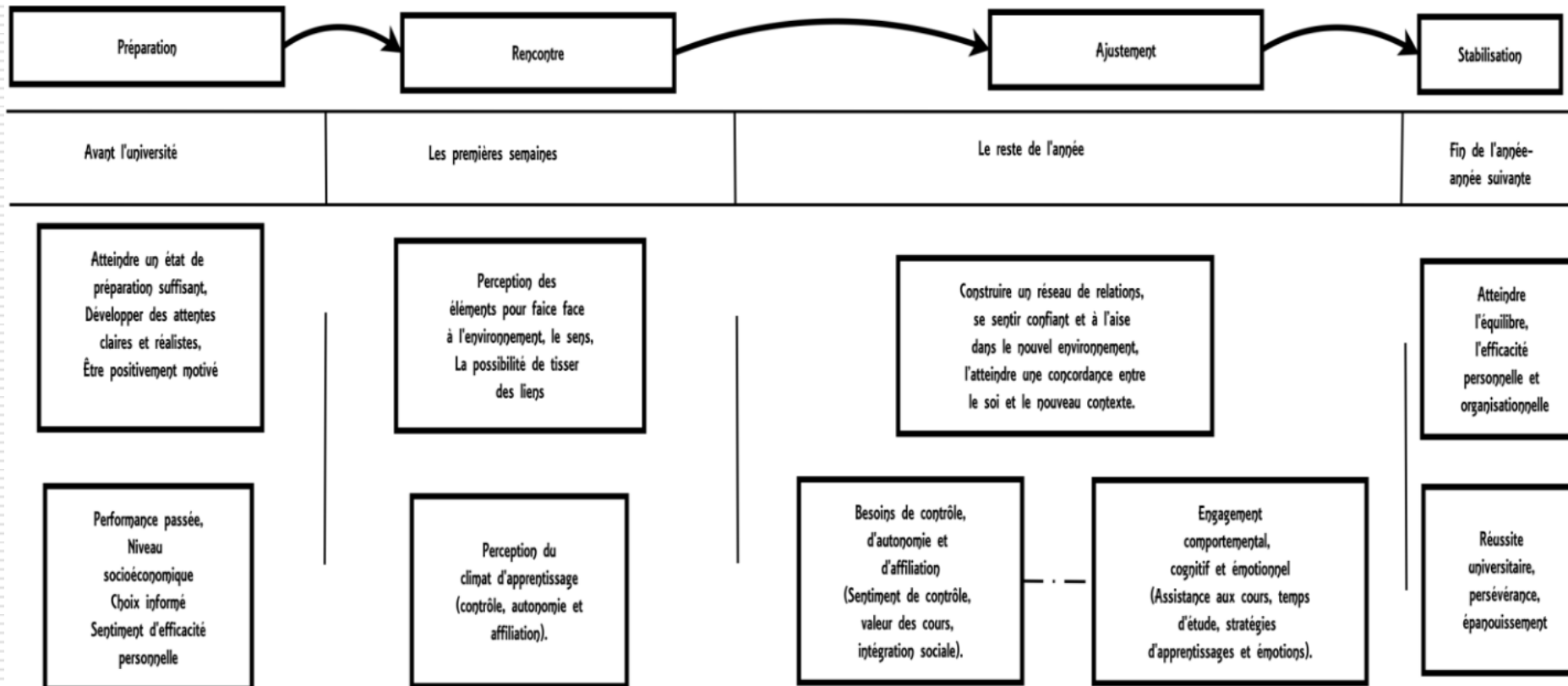
motivation intrinsèque et extrinsèque, valeur attribuée aux études et attentes de succès, croyances d'efficacité personnelle, buts poursuivis durant les études.

## ❑ **L'engagement**

émotions et affects, stratégies de traitement de l'information, stratégies d'autorégulation et engagement comportemental

---

# Modélisation du processus de réussite universitaire adaptée du modèle de Nicholson, 1990 (De Clercq, 2016)



# Six profils d'étudiants à l'entrée dans l'ES selon 4 variables (De Clercq, 2017)

|  | Avantagé                               | Inquiet                                | Démocratisé                              | Insouciant                       | Mal outillé                              | Désavantagé                     |
|--|--|--|--|----------------------------------|--|---------------------------------|
| Passé scolaire                           | X                                      | X                                      | X  | X                                | X  | X                               |
| Réflexion choix études                   | X                                      | X                                      |  | X                                |  | X                               |
| Sentiment d'efficacité                   | X                                      | X                                      |  | X                                |  | X                               |
| Niveau socio-économique                  | X                                      | X                                      | X  |                                  |  | X                               |
| Echec →                                  | --                                     | -                                      | +  | +                                | +  | ++                              |
| Intervention pour le faire progresser... | Exercices en profondeur<br>Concurrence | Exercices en profondeur<br>Concurrence | Intégration sociale Pairs<br>Concurrence | Valeur Motivation<br>Concurrence | Intégration sociale/pairs<br>Concurrence | Confiance Valeur<br>Concurrence |

# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours de 1<sup>ère</sup> année dans la littérature

## Des recommandations issues d'une littérature polymorphe :

-répertoriés sous forme de documents de synthèse et d'une littérature « grise » par des Learning & Teaching Center

→ Ex. : Vanderbilt University's Center for teaching  
Griffith Insitute for Higher Education  
Dalhousie university  
Eberly Center for Teaching Excellence,  
Carnegie Mellon University  
Northern Illinois University  
Louvain Learning Lab

→ structurées parfois autour de thématiques porteuses

**Soutenir la réussite en Bac 1**  
Transition secondaire-université, échec en première année  
Comment donner toutes les chances de réussir ?

**1. Plus de transparence**  
L'information que le candidat reçoit sur les critères de la note, par exemple, peut être un facteur de réussite. Les enseignants doivent être transparents sur les critères de notation, les attentes et les objectifs de la matière. Les enseignants doivent être transparents sur les critères de notation, les attentes et les objectifs de la matière.

**2. Plus d'interactions**  
Pas facile, pour des co-étudiants, de se retrouver dans des auditoires de plusieurs centaines de personnes. Or, les liens sociaux sont sources de soutien psychologique et d'entraide. Que pouvez-vous faire en ce plan ? Plus tôt de possibilités d'interaction à vous...

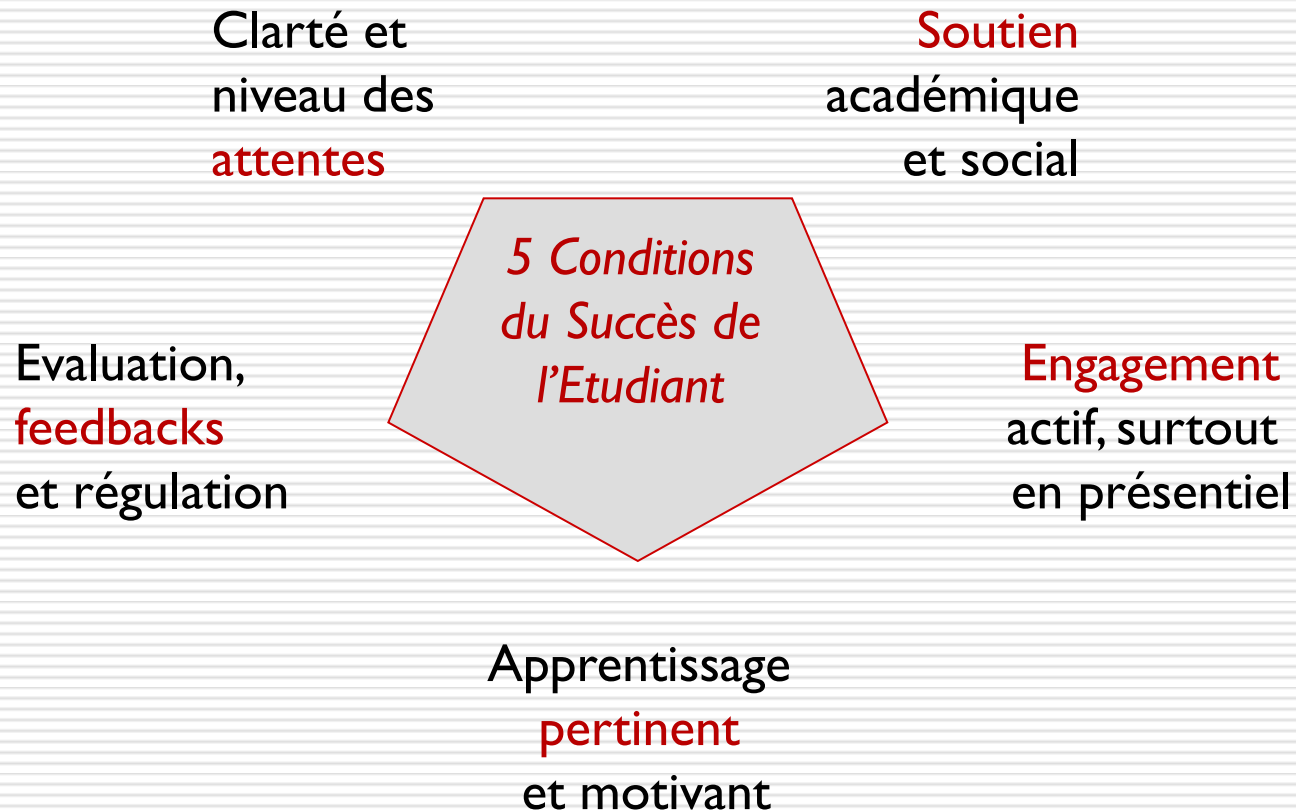
Les enseignants peuvent favoriser les interactions en petits groupes, à travers des questions, des ateliers de pédagogie active ou encore par le biais de petits temps d'échanges avec les étudiants (forums, ateliers d'écriture, ateliers d'écriture, ateliers d'écriture).

**Enhancing practice**  
Quality Enhancement Themes:  
The First Year Experience

Transforming assessment and feedback:  
enhancing integration and empowerment  
in the first year

# *Rethinking the First Year of College* (Tinto, 2001)

---



# Méthodes soutenant la réussite, qq.ex. (Romainville, 2000)

---

## Mettre en place des dispositifs d'information et d'orientation

L'élève doit être invité assez tôt à réfléchir sur son choix d'études et se définir un projet professionnel

## Dresser l'inventaire des compétences attendues ( à l'entrée même)

Généralisation de tests de prérequis de nature à identifier d'entrée les lacunes potentiellement préjudiciables

## Favoriser la confrontation des conceptions des différents acteurs

Incompréhension réciproques, hiatus entre les conceptions de la nature de la science et de l'acte même d'apprendre

## Atténuer la rupture dans le soutien au travail personnel

Evaluation continue, tests informatifs, plans de cours, tutorat par un enseignant, supplemental instruction, tutorat par d'autres étudiants

---



# *The Five Cs of Good Practice in the First Year* (Krause, 2006)

---

## □ *Curriculum* :

adopter une approche cohérente et holistique du design, de la mise en œuvre et la régulation d'un curriculum de 1<sup>er</sup> Bac

## □ *Classroom* :

- créer un environnement dans lequel les étudiants se sentent connus et partie prenantes
  - utiliser des modes d'évaluation précoces et continus, et des *timely feedbacks*
  - veiller à inclure de l'apprentissage actif et expérientiel au curriculum
  - planifier des opportunités d'apprentissage par et avec les pairs dans des situations de travail en groupe ou assimilées
  - utiliser les interactions en classe pour développer des compétences interculturelles
-

# *The Five Cs of Good Practice in the First Year* (Krause, 2006)

---

## □ *Colleagues* :

- s'assurer que chaque encadrant se voit proposer un programme de développement professionnel adapté à ses besoins
- la mise en réseaux des encadrants à travers l'Institution est l'une des clés du succès en 1<sup>ère</sup> année

## □ *Campus* :

un système élaboré d'accueil des primants ; un campus virtuel, une approche stratégique de l'engagement des étudiants dans la vie du campus, la création d'espaces de rencontres...

## □ *Communauté* : répondre au besoin d'intégration à la communauté d'apprenants, donner un sentiment d'appartenance...

---

# Éléments clés d'un curriculum de 1<sup>ère</sup> année « idéal » d'après la littérature spécialisée (Bovill, Morss & Bulley, 2008)

---

- ❑ Orientation des étudiants propice à l'engagement académique et sociale, la connectivité avec l'université (Beder, 1997)
  - ❑ Développement d'habiletés d'apprentissage (Lines, 2005; Harvey, Drew & Smith, 2006)
  - ❑ Apprentissage actif, centré sur l'apprenant, basé sur des projets, travaux de groupes (Beder, 1997; Harvey, Drew & Smith, 2006)
  - ❑ Apprentissage collaboratif, communautés d'apprenants et sentiment d'appartenance (Barefoot, 2002; Lines, 2005)
  - ❑ Evaluation formative et feedback (Yorke, 2003; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)
  - ❑ Développement progressif de compétences et réflexion sur l'apprentissage (Jantzi & Austin, 2005)
-

# Éléments clés d'un curriculum de 1<sup>ère</sup> année « idéal » d'après des enseignants en ateliers (Bovill, Morss & Bulley, 2008)

---

- Une approche coordonnée au niveau du programme
  - Des travaux en petits groupes
  - De l'apprentissage par problème
  - Choix donnés aux étudiants
  - Feedback formatifs précoces
  - Confier l'enseignement des 1<sup>ères</sup> années aux enseignants chevronnés
  - Impliquer les étudiants dans le design du curriculum
  - Opportunités d'entrer en contact individuel avec l'enseignant
  - Communication claire sur tous les aspects du curriculum
  - Plaisir
-

# Éléments clés d'un curriculum de 1<sup>ère</sup> année « idéal » d'après des étudiants en focus groups (Bovill, Morss & Bulley, 2008)

---

- ❑ Davantage d'attention à l'évaluation et aux feedbacks « à temps »
  - ❑ Davantage de travaux impliquant des défis
  - ❑ Impliquer les étudiants dans le design du curriculum dans un rôle qui n'est pas que de l'ordre du feedback
  - ❑ Participation à l'élaboration des échéanciers et de la structure curriculaire
-

# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours en 1<sup>er</sup> Bac dans la littérature

---

Des recommandations elles-mêmes polymorphes ou contrastées, convergentes bien sûr mais difficiles à synthétiser, apparaissant parfois :

- comme des évidences ou des lapalissades, ou au contraire très justes et adaptées ;
  - très génériques (donc peu informatives) ou au contraire très micro (et assez prescriptives);
  - cloisonnées (juxtaposées) ou au contraire systémiques ;
  - surtout souvent **générales, non strictement spécifiques à l'enseignement de B I**
-

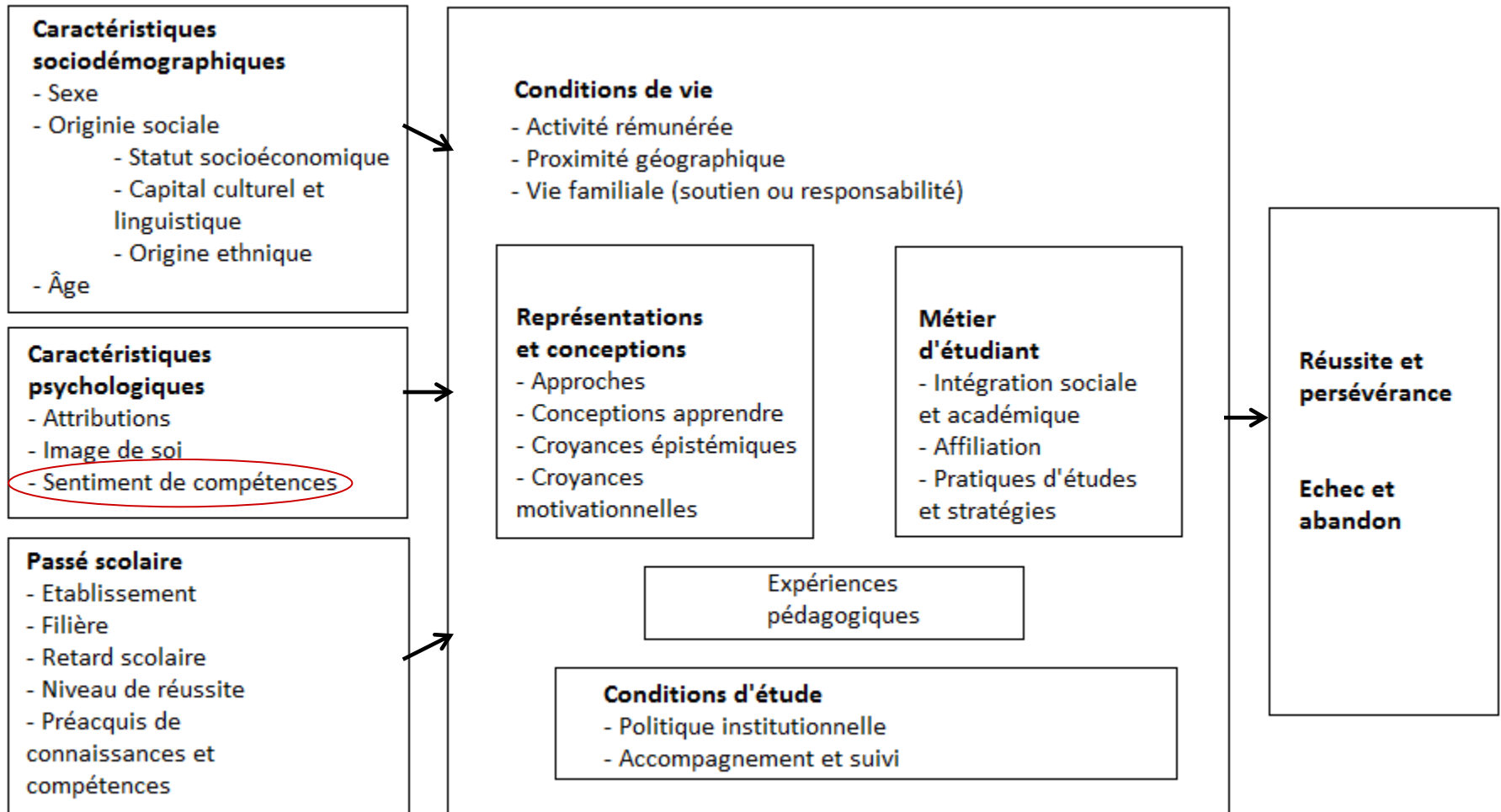
# Les « leviers » à l'apprentissage dans les cours en 1<sup>er</sup> Bac dans la littérature

---

→ Grand besoin que ces conseils, pour être considérés comme leviers à l'apprentissage en 1<sup>er</sup> Bac, fassent écho, voire s'inscrivent **en droite ligne dans la logique de résultats de recherches, considérations théoriques ou modèles probants à ce niveau**, et qui puissent servir de prisme à l'évaluation de la pertinence ou du caractère prioritaire de telles recommandations pour l'enseignement-apprentissage des freshmen.

---

# Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec (Romainville & Michaut, 2012)





# Impact de la perception de sa compétence

---

- Plus un étudiant croit en ses capacités à réussir et plus il se fixe des objectifs élevés, plus il a de chances de réussir (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Chow, 2003; Multon, Brown & Lent, 1991; Torres & Solberg, 2001)
  - Effet direct des perceptions de compétences à mi novembre sur les performances à la session de janvier (Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013 ; Bong, 2001; Torres & Solbers, 2001; Eccles & Wigfield, 2000...)
-

# Pistes d'action pour influencer positivement sur cette perception : communication (1)

---

- ❑ Tenter de porter les apprenants à croire en leur capacité à réussir : « oui, vous pouvez le faire » (Thompson, 2007)
  - ❑ La *persuasion* **avant** le début d'une activité ou sous forme en d'*encouragements* **lors** de l'exécution (Viau, 2005)
  - ❑ Les étudiants en début de cursus peuvent ressentir, plus que d'autres, un besoin de *messages de renforcement*  
→ *Apaiser les craintes* des « étudiants anxieux que ces exigences ne soient ni raisonnables, ni justes, ni atteignables » (Millis, 2009), en signifiant clairement que les objectifs d'apprentissage sont « à la mesure de leurs capacités » (Duffy & Jones, 1995).
-

## Pistes d'action pour influencer positivement sur cette perception : calibrer le niveau du cours (2)

---

- ❑ Faire figurer un message respectueux du potentiel de réussite des étudiant: **pari (ou postulat) d'éducabilité** (Meirieu & Develay, 1992)
  - ❑ Mener *une réflexion sur le niveau attendu* dans leurs cours : « une fois que vous établi la longue liste de ce que vous voulez que l'étudiant retire de votre cours, vous devez passer à la tâche très difficile de ramener vos attentes à un niveau raisonnable » (Jones, 2000)...
  - ❑ Garder à l'esprit *le niveau d'étude /d'expérience des primants* : « il est important de prendre en considération le niveau de capacité des étudiants au moment de concevoir un cours » (Whitley *et al.*, 2000).
-

# Impact de la charge de travail perçue (vs charge de travail objective)

---

- ❑ Heavy workload tend to be the most frequent reason of impermanent or even permanent **interruption of studies** (Woodley & Parlett, 1983)
  - ❑ Numerous factors influence workload; learning environment, expected academic outcomes, ways of teaching, students learning approach are just some of them, as well as **the perceptions that students carry for their workload** (Tampakis & Vitoratos, 2009).
  - ❑ The perceptions of students for the aspects of courses can often differ greatly to the intentions of the designer of the study program or the expectations of the teacher, (Argyris and Schon, 1978). **It's the students' estimation about their workload that we have to take into consideration**, more than any objective index (Ramsden, 1997)
-

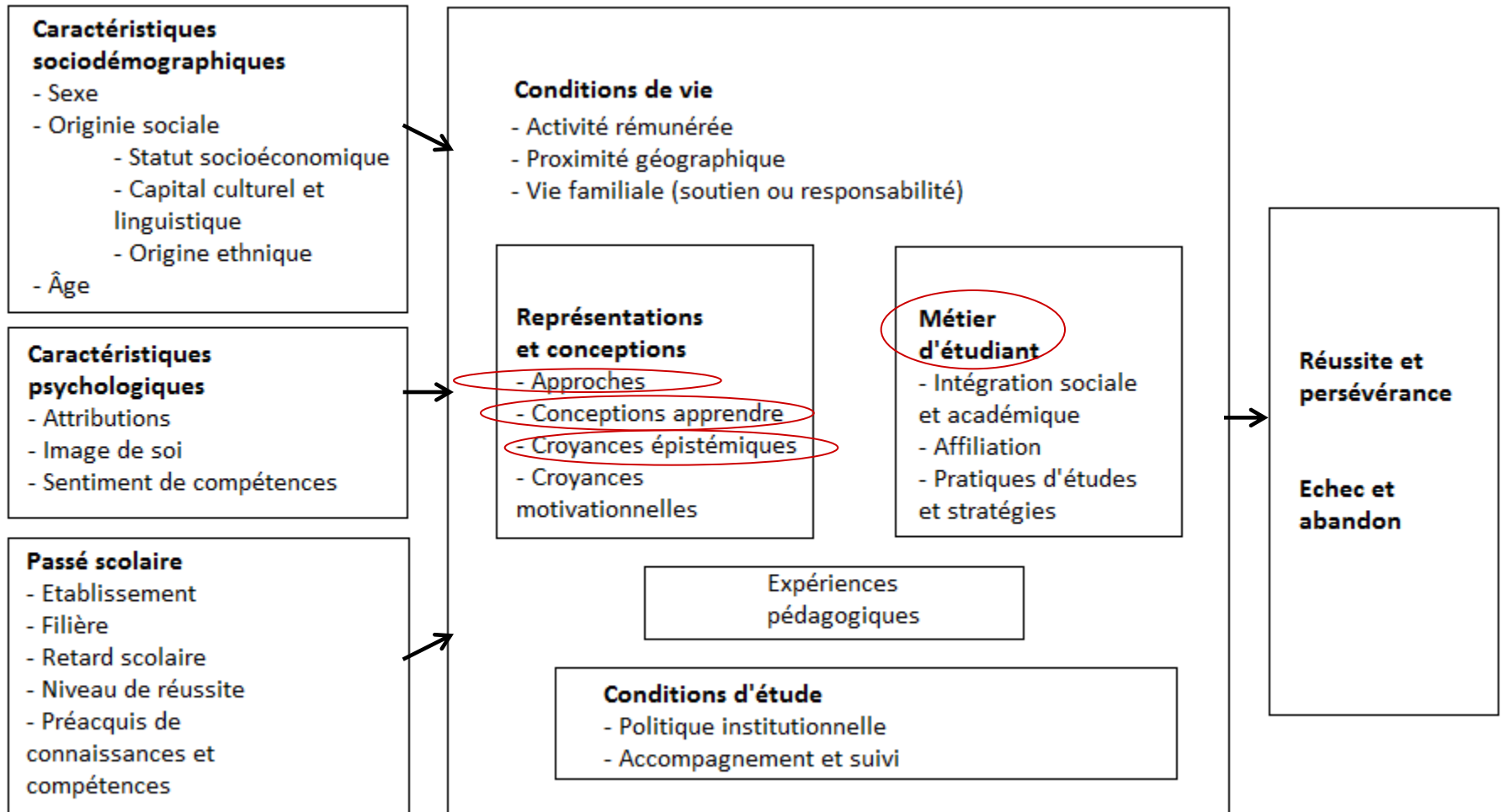
# Pistes pédagogiques qui influent négativement sur la perception de la charge de travail

---

Aspects de l'enseignement qui influent sur l'impression d'avoir une lourde charge de travail:

- une grande quantité de nouvelle matière vue en peu de temps en classe;
  - de longues journées de travail (8h de cours...);
  - des objectifs d'apprentissage peu clairs aux yeux des étudiants
  - un manque de ressources disponibles (temps, matériel, etc.) pour effectuer les travaux demandés (Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne, 2009)
  - l'impression que les enseignants sont peu disponibles ;
  - des méthodes d'évaluation où il est surtout demandé aux étudiants de mémoriser des faits ou définitions (Kember, 2004)
  - conflicting or confusing course content and poor student to student and/or teacher to student relationship (USQ)
-

# Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec (Romainville & Michaut, 2012)



# Quelques référents théoriques propres à sous-tendre des leviers à l'apprentissage dans nos pratiques d'enseignement en 1<sup>er</sup> Bac

## Croyances épistémiques

### Intellectual Development Stages

- 1 **Dualism:** Facts; only right or wrong, true or false; "I know I can learn this if you just tell me what I need to know."
- 2 **Multiplicity:** Everyone has an opinion so all are equal; Students may distrust authority, reason, abstraction, and science
- 3 **Relativism:** See the existence of disciplinary reasoning through criteria/arguments; Students may appear successful
- 4 **Commitment:** Students realize they must make choices and commit to solutions, understand context for particular choices

## Approches de l'apprentissage

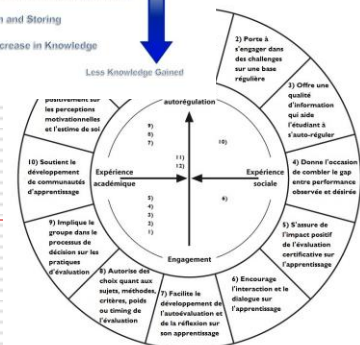
| <b>SURFACE</b><br>Reproduire  | <b>PROFONDEUR</b><br>Comprendre  | <b>STRATEGIQUE</b><br>Réussir   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>*« s'en sortir »</li> <li>*retenir</li> <li>*éviter l'échec</li> <li>*reproduire un discours à son producteur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*apprendre</li> <li>*se former</li> <li>*se préparer</li> <li>*se développer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>*réussir</li> <li>*obtenir le diplôme</li> <li>*utiliser le système de manière la plus efficace</li> <li>*gérer son étude</li> </ul> |
| Satisfaire aux exigences en reproduisant  | Parvenir à une compréhension personnelle   | Réussir en utilisant les moyens les plus adaptés  |
| <b>Se centre sur les signes</b>   | <b>...sur la signification</b>   | <b>... sur ce qui rapporte</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>*« par cœur »</li> <li>*répétition</li> <li>*esclave du cours</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>*fil conducteur</li> <li>*paraphrase</li> <li>*synthèse personnelle</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>*recherche d'info</li> <li>*« tuyaux »</li> <li>*gestion tps, effort, relations</li> </ul>   |

## Conceptions de l'apprentissage

### The Six Conceptions of Learning



## Intégration académique et sociale + empowerment des étudiants



# Recherches de Perry sur les niveaux de développement intellectuel de l'étudiant (Erickson et al, 2006)

---

- Parmi les changements intervenant lors de la transition, les plus importants en termes de perceptions de la connaissance.
  - William Perry (1968, 1999), parmi les premiers à étudier le *développement intellectuel* des étudiants universitaires, découvre que les **suppositions et attentes des étudiants à propos de l'enseignement et l'apprentissage** changent pendant qu'ils sont aux études suivant un pattern prédictible.
  - Il distingue 9 « positions » dans la séquence développementale, généralement catégorisées en 4 groupes : *dualism, multiplicity, relativism, commitment in relativism*.
-



# Intellectual Development Stages

**1 Dualism:** Facts; only right or wrong, true or false; “I know I can learn this if you just tell me what I need to know.”



**2 Multiplicity:** Everyone has an opinion so all are equal; Students may distrust authority, reason, abstraction, and science



**3 Relativism:** See the existence of disciplinary reasoning through criteria/arguments; Students may **appear** successful



**4 Commitment:** Students realize they must make choices and commit to solutions; understand context for particular choices

# Perry : *dualism* et *multiplicity* chez les étudiants en début de cursus

---

- Les travaux de Perry et les recherches subséquentes suggèrent que la plupart des étudiants de 1<sup>ère</sup> année ont une façon de voir les choses similaires à celle décrites dans le dualism et la multiplicity (Baxter Magolda, 2002; Clinchy, 2002; King and Kitchener, 1994; Kurfiss, 1988; Perry, 1968, 1999).

→ la plupart de ces chercheurs observent que seulement une minorité d'étudiants 'undergraduate' expriment des vues caractéristiques de positions développementales supérieures.

---

# Implications de la recherche sur le développement pour les pratiques (Erickson et al., 2006)

---

- ❑ **We need to pay more attention to the challenges we pose in a first-year course.**

Too often, we require *memorization and little more*.

This practice reinforces beliefs that knowledge is factual, known to authorities, and acquired through memorization.

- ❑ **First-year students especially need faculty support.**

What happens when students feel bewildered or confused by assignments and class activities, frustrated by grading practices they do not understand, or abandoned because they believe faculty are too busy to see them.

The consequence : they stop coming to class, ignore assignments, and do everything they can to avoid the course.

They may look elsewhere for a more supportive environment. If they don't find it, they may leave the university.

---

# Implications de la recherche sur le développement pour les pratiques (Erickson et al., 2006)

---

- ❑ **Course content and assignments often elicit powerful emotional reactions** → Provide *structure*, *repeated explanation about why we ask students to do what we ask*, *feedback* that is encouraging and not solely critical, *reassurance* that we care and will keep students company
  - ❑ Since it is likely that most first-year students are in earlier positions, *we can anticipate that many first-year students will criticize* for ex. **peer learning activities** and recommend that professors who use them lecture more and give « more notes »  
+ we might also note a desire for right answers, dependence on authority, and anxiety about getting either.  
Fruitful responses include *looking for ways to reduce student anxieties* but probably *not following their advice* to lecture more and give notes.
-

# Vanderbilt University's Center for teaching

---

## **Provide Feedback, Early & Often**

First-year students making the transition from excelling in high school to meeting expectations in a college class can benefit from feedback, early and often in the semester.

## **Pose Complex, Real-Life Problems**

One strategy to help students move out of the dualism and multiplicity phases of Perry's scheme of intellectual development is to help students encounter complex, real-life problems where right-or-wrong and "it's all just opinion" thinking does not suffice.

## **Minimize Memorization**

Setting instructional goals that can be met by memorization reinforces students' naïve beliefs about learning.

## **Teach Critical Thinking**

Most students need explicit instruction in thinking critically. Model this process for your students, make clear the "rules" for critical thinking in your discipline, give them many opportunities to practice critical thinking and receive feedback on their efforts, move from simple, well-structured problems to complex, ill-structured ones, and do all this in class where you can help students sort it all out.

---

# Vanderbilt University's Center for teaching

---

## **Clarify Expectations for Learning**

Since students have naïve ideas about knowledge and learning, instructors should clarify their expectations for student learning and performance.

## **Clarify Strategies for Learning**

First-year students don't know how to go about meeting those expectations. Help students understand and practice approaches to learning in and out of the classroom—listening for key ideas in a lecture, learning from a discussion, reading for comprehension, preparing for exams—

## **Prepare for Emotional Reactions**

Some topics will elicit intense emotional reactions from students, particularly those students who haven't learned to analyze complex situations in objective ways. Provide opportunities, guidance for discussing these reactions

## **Teach to a Variety of Learning Styles**

We often teach as we were taught, but we were rather exceptional compared to our student peers. Be sensitive to the variety of ways that students excel at learning and include a variety of types of learning experiences in your courses to reach the broadest group of students as you can.

# Approche de l'apprentissage des étudiants : origines (Marton & Saljö, 1976)

---

- Observation de **différences qualitatives dans les résultats de l'apprentissage** selon l'approche de lecture utilisée :
  - ceux qui adoptaient une approche superficielle ne pouvaient généralement pas expliquer le message de l'auteur et pouvaient seulement se rappeler de fragments factuels isolés
  - ceux qui adoptaient une approche en profondeur étaient capables de présenter une vue d'ensemble plus sophistiquée des intentions des auteurs et utilisaient des extraits du texte pour appuyer leur raisonnement

# Approche de l'apprentissage des étudiants : origines (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983)

---

- Ajout d'une 3<sup>ème</sup> approche dite « stratégique » après enquêtes.
- Les étudiants adoptant cette approche ont essayé d'obtenir les meilleures notes possibles par des stratégies qui consistent à travailler dur et efficacement, et à être attentifs aux indices.
- Ils utilisaient toutes stratégies qu'ils percevaient comme étant susceptibles de maximiser leurs chances de réussite universitaire, y compris celle d'apprendre par cœur un grand nombre de faits ou des principes de compréhension de base.



# Approche de l'apprentissage des étudiants : synthèse (Romainville, 2013)

| <b><i>SURFACE</i></b><br><b>Reproduire</b>  | <b><i>PROFONDEUR</i></b><br><b>Comprendre</b>  | <b><i>STRATEGIQUE</i></b><br><b>Réussir</b>   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• « s'en sortir »</li> <li>• retenir</li> <li>• éviter l'échec</li> <li>• reproduire un discours à son producteur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• apprendre</li> <li>• se former</li> <li>• se préparer</li> <li>• se développer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• réussir</li> <li>• obtenir le diplôme</li> <li>• utiliser le système de manière la plus efficace</li> <li>• gérer son étude</li> </ul> |
| Satisfaire aux exigences en reproduisant  | Parvenir à une compréhension personnelle   | Réussir en utilisant les moyens les plus adaptés  |
| <b>Se centre sur les signes</b>   | <b>...sur la signification</b>   | <b>... sur ce qui rapporte</b>  |
| ↓   | ↓  | ↓   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• « par cœur »</li> <li>• répétition</li> <li>• esclave du cours</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fil conducteur</li> <li>• paraphrase</li> <li>• synthèse personnelle</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherche d'info</li> <li>• « tuyaux »</li> <li>• gestion tps, effort, relations</li> </ul>  |

# Caractéristiques d'un programme qui soutient l'approche en profondeur (Romainville, 1998)

---

- Ramsden (1988) propose de distinguer trois types de variables contextuelles qui pourraient influencer le déploiement d'approches différentes :
- **le curriculum** (le contenu, la matière, ce qui est à apprendre)
  - **l'évaluation** (les méthodes d'appréciation de ce qui a été appris)
  - **l'enseignement** (les méthodes de transmission de ce qui est à apprendre)

# Facteur 1 : le curriculum

---

- ❑ Entwistle & Ramsden (1993) : une **surcharge de travail** et **l'absence de liberté de choisir** certaines options et d'intervenir dans sa formation sont associées à l'approche de surface
- ❑ Lublin (2003) : **workload** pressures on students may encourage or force them to take a surface approach to meet their academic obligations.
- ❑ Watkins (1984) : un **curriculum trop chargé** et qui ne laisserait pas de place à **l'initiative** des étudiants amènerait ceux-ci à privilégier un apprentissage de surface

# Facteur 2 : l'évaluation

---

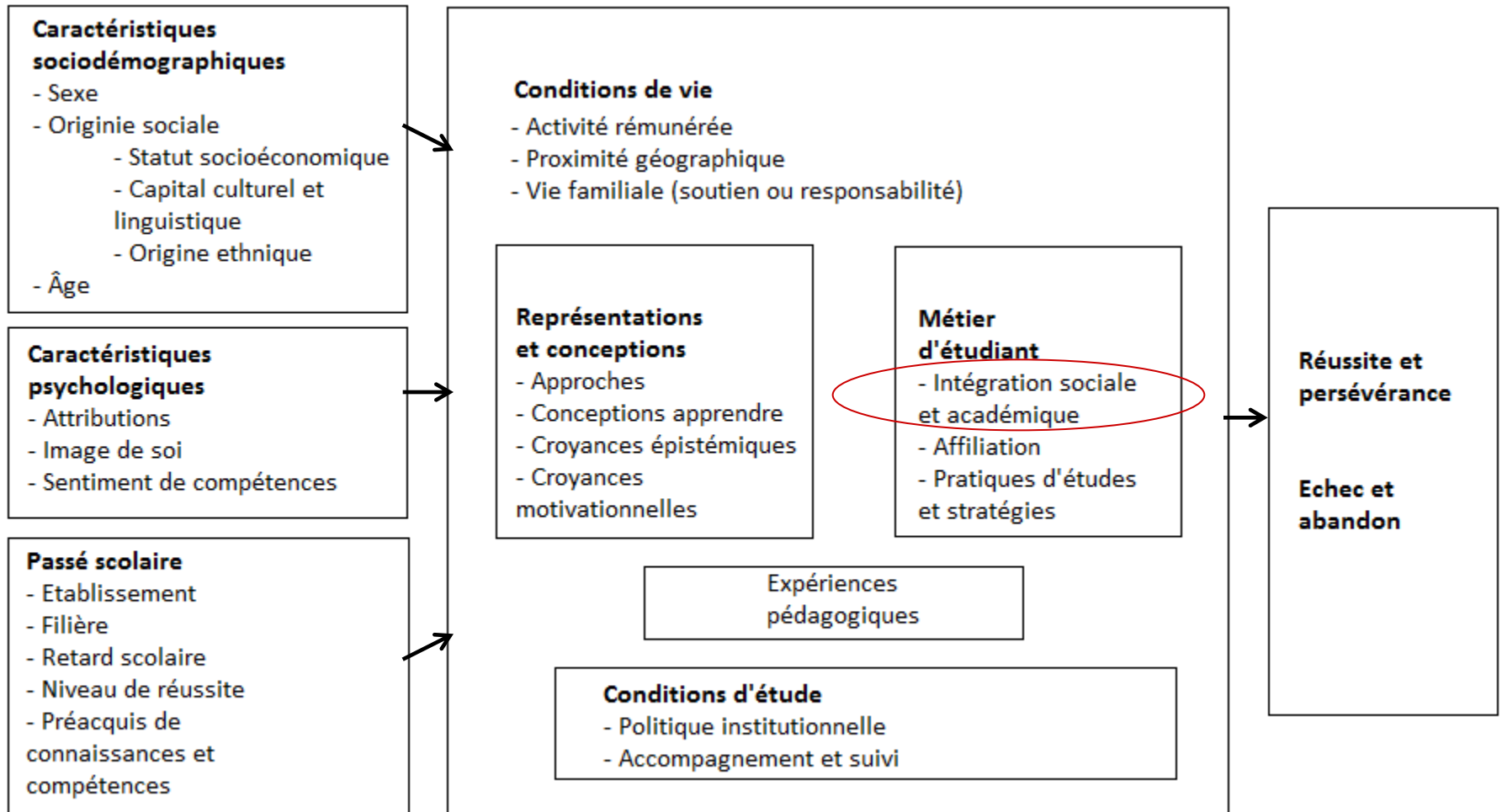
- ❑ Marton & Saljö (1976) : les étudiants adaptent leur stratégie en fonction de leur **anticipation des exigences de l'évaluation**
- ❑ Fransson (cité par Ramsden, 1988) : **des conditions d'évaluation anxiogènes** (questions à temps limité, absence de préparation avant un oral...) → appr. de surface
- ❑ Watkins (1984) : les étudiants adoptent plus volontiers une approche en profondeur quand l'évaluation se réalise par une **production écrite ouvertes** que par épreuves fermées
- ❑ Lublin (2003) : if the assessment tasks **reward memorising** and rote learning then that is what students will do in order to succeed in assessment.
- ❑ **Higher order objectives** are more likely to encourage students to take a deep approach to learning in the subject. Assessment tasks should mirror and reward these objectives.
- ❑ Romainville (2013): des **exigences diffuses**, implicites et contradictoires contribuent à l'approche de surface

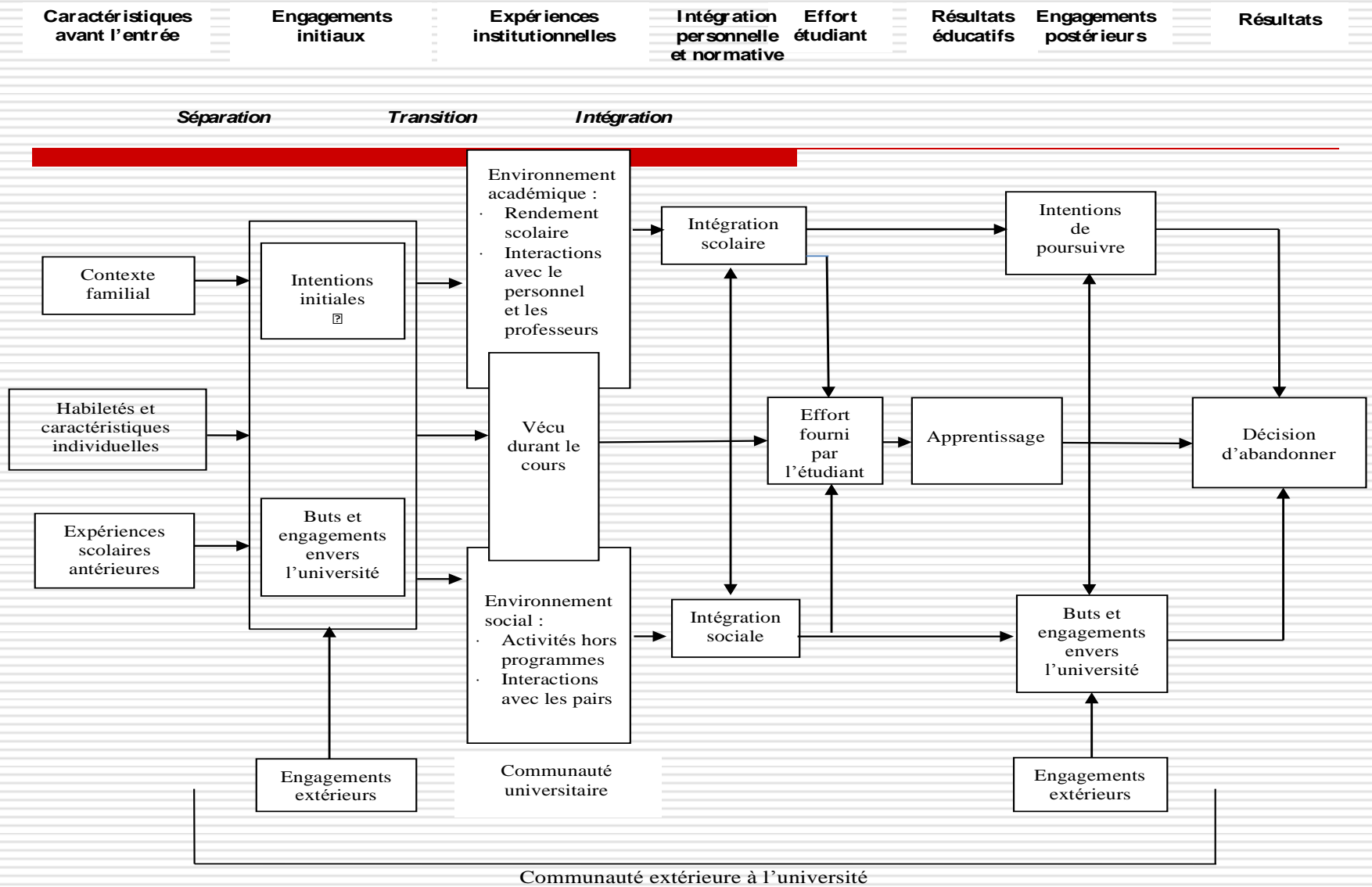
# Facteur 3 : méthodes d'enseignement

---

- Dart & Clarke (1991) : un programme basé sur la **prise de responsabilité** les incite à se tourner vers l'approche en profondeur
- Entwistle & Entwistle (1991) : Influence de la **structure d'un cours** sur le type d'approche → une structure trop personnelle ou abstraite (qui ne fait pas le lien avec l'utilisation possible des connaissances) entrave l'adoption d'une approche en profondeur
- Sheppard & Gilbert (1991) : provoquent une approche en profondeur les formations **centrées sur l'étudiant** ou l'enseignement basé sur la **discussion**
- Lublin (2003) :
  - the traditional form of university instruction, the conventional **lecture**, rewards passivity in students rather than active involvement citant Bligh (1971)
  - students will be more likely to adopt a deep approach to learning in the subject if there is some element of **choice** available to them

# Synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec (Romainville & Michaut, 2012)





Modèle théorique de Tinto reliant l'expérience en cours, l'apprentissage et la décision d'abandonner (1997)

Traduit librement par L. Ménard (2015)

# Promouvoir les pratiques de feedbacks en 1<sup>er</sup> BAC

---

- *Rethinking the first year of college* (Tinto, 2001):
  - la réflexion docimologique sur les feedbacks et la régulation parmi les 5 conditions du succès de l'étudiant en 1<sup>er</sup> BAC
- *Five Cs of Good Practice in the First Year* (Krause, 2006) :
  - utiliser des modes d'évaluation précoces et continus, et des « timely feedbacks »  
(niveau « classroom »)
- *Éléments clés d'un curriculum de 1<sup>ère</sup> année idéal* (Bovill, Morss & Bulley, 2008) :
  - d'après la littérature spécialisée  
→ évaluation formative et feedback (Yorke, 2003; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)
  - d'après des enseignants en ateliers  
→ feedbacks formatifs précoces
  - d'après des étudiants en focus groups  
→ davantage d'attention à l'évaluation et aux « timely feedbacks »



# 12 principes d'une bonne pratique de feedbacks (Nicol, 2009)

