Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ?

The effects of student support strategies: what are the perceptions of teacher-researchers involved?

Cathy Perret, Julien Berthaud et Joëlle Demougeot-Lebel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2622>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2622

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2016

Pagination : 65-78

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Cathy Perret, Julien Berthaud et Joëlle Demougeot-Lebel, « Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ? », *Recherche et formation* [En ligne], 81 | 2016, mis en ligne le 30 avril 2019, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2622> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2622>

Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants- chercheurs engagés ?

> Cathy Perret

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC), Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) ; Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)

> Julien Berthaud

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC), Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)

> Joëlle Demougeot-Lebel

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC), Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) ; Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)

RÉSUMÉ : Cette recherche s'intéresse aux représentations des enseignants-chercheurs sur les effets des dispositifs d'aide à la réussite dans lesquels ils sont engagés. Elle est réalisée à partir de l'exploitation des informations du suivi administratif du Plan réussite en licence (PRL) à l'université de Bourgogne, ce dernier s'insérant dans un contexte de demande institutionnelle d'évaluation des effets des actions pédagogiques. Les résultats soulignent la pluralité des effets déclarés par les enseignants-chercheurs mais ils pointent surtout les difficultés de ces derniers à apprécier les effets de ces dispositifs de manière fiable et valide concernant les acquis et les performances des étudiants. Les résultats interrogent notamment quant à la nécessité d'accompagner les enseignants-chercheurs dans la démarche réflexive indispensable aux changements dans les pratiques.

MOTS-CLÉS : dispositif de soutien, auto-évaluation, université, enseignant, résultats de l'éducation

1. Introduction

En France, désormais, les dispositifs de soutien à la réussite étudiante en licence sont multiples (Comité de suivi de la licence, 2011), allant de l'amélioration de la prise en charge des étudiants (accueil, suivi personnalisé, repérage des étudiants dits fragiles, aménagements pour les étudiants empêchés, réorientation, etc.) à la modification des modalités pédagogiques (réduction des effectifs, cours intégrés¹, augmentation du volume horaire, nouveaux enseignements, etc.) en passant par la professionnalisation (informations sur les cursus et orientations, aide à l'insertion, préprofessionnalisation,

¹ Type de cours associant cours magistral et travaux dirigés lors d'une même séance.

etc.) et l'enseignement de la méthodologie. Le tutorat s'était traduit par une « décomposition de la fonction enseignante » dans les années quatre-vingt-dix (Annoot, 2012) car il est proposé par des étudiants expérimentés dont la principale mission est d'aider les étudiants entrant à l'université à acquérir la méthodologie universitaire. L'accompagnement des étudiants n'est actuellement plus une fonction exclusivement réservée aux étudiants expérimentés mais elle s'étend désormais aux enseignants universitaires qui se voient confier de nouvelles tâches venant compléter leur enseignement (Annoot, 2012), comme le traduit l'actuelle fiche relative aux activités des enseignants-chercheurs et enseignants du supérieur du répertoire des métiers (fiche ESR01), où sont indiquées aux côtés de l'élaboration et de la transmission de connaissances, de l'organisation des enseignements et des travaux relatifs à la recherche (développement, valorisation, formation, diffusion), d'autres tâches comme par exemple le fait de conseiller et d'orienter les étudiants (MESR, 2011). La massification et les grandes réformes de l'université se sont combinées à un accroissement des tâches administratives des enseignants-chercheurs mais aussi à une augmentation du travail et de l'encadrement pédagogiques : enseignements mais aussi réunions pédagogiques et suivi des étudiants (rendez-vous, correspondances, échanges en augmentation, etc.) (Faure, Soulié et Millet, 2005).

Selon les universités, les composantes ou encore les formations, l'implication des enseignants-chercheurs dans cet encadrement pédagogique, et notamment dans les dispositifs de soutien à la réussite est très variable. Si une part des enseignants-chercheurs ne sont pas engagés dans le suivi des étudiants (Faure, Soulié et Millet, 2005), certains vont participer de manière active à la construction et/ou à la promotion de dispositifs de soutien, d'autres encore vont s'impliquer dans les projets d'aide à la réussite étudiante, que ce soit dans la gestion organisationnelle ou dans l'accompagnement et le suivi des étudiants, ou encore dans les enseignements complémentaires (renforcement, méthodologie, tutorat, etc.) dispensés aux étudiants au sein de tels dispositifs. Dans tous les cas, l'engagement des enseignants-chercheurs dans des dispositifs de soutien n'est pas à négliger. Ce ne sont pas quelques enseignants-chercheurs isolés qui sont désormais impliqués, ni seulement des enseignants du secondaire détachés dans les universités. En effet, bien que peu de travaux se soient attachés à quantifier le travail mené par les enseignants-chercheurs dans le cadre de dispositifs d'aide à la réussite à l'université, on peut, si l'on s'appuie sur l'exemple d'une université française d'environ 1 500 personnels enseignants (l'université de Bourgogne [uB]), comptabiliser, pour l'année 2010-2011, 267 enseignants-chercheurs (et 26 personnels administratifs) directement impliqués dans les dispositifs de soutien à la réussite étudiante dans le cadre du Plan réussite en licence (PRL). Même si cette université peut faire figure d'exception dans le paysage français, en apparaissant comme un laboratoire d'expérimentations de dispositifs PRL, ces chiffres montrent l'importance des effectifs d'enseignants-chercheurs engagés dans ces dispositifs de soutien.

Il n'est alors pas illusoire de penser *a priori* que des enseignants impliqués dans des dispositifs de soutien et d'accompagnement pourraient chercher à connaître les effets de leurs actions. Et ce pour deux raisons. D'une part pour interroger leurs effets positifs, mais aussi leurs effets négatifs, sur l'acquisition et la restitution par les étudiants de connaissances et compétences. D'autre part dans le but d'obtenir des données pour analyser leurs actions en vue de les conforter ou de les améliorer car, comme Salmon *et al.* (2009) le rappellent, les enseignants-chercheurs jouent bien souvent un rôle majeur dans l'amélioration et le renouvellement des dispositifs. Une telle «*analyse réflexive*» (Schön, 1994), permet de dépasser le stade de l'expérience pour parvenir à théoriser les actions et les expériences, en vue d'orienter les actions immédiates et futures, faisant de celui qui la met en œuvre cette analyse un «*praticien réflexif*». Schön distingue deux aspects dans ce processus analytique : la réflexion *dans* l'action (ajustement en cours de travail) et la réflexion *sur* l'action (travail essentiellement intellectuel portant sur l'analyse des actions antérieurement). Par ailleurs, dans le cas du PRL, l'évaluation de l'efficacité des actions avait notamment été posée comme condition du renouvellement des financements et s'inscrivait dans une logique d'accroissement des taux de réussite des étudiants (principalement des performances aux examens).

Dans cette perspective, notre recherche s'intéresse aux représentations d'enseignants-chercheurs relatives à l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite dans lesquels ils sont impliqués. Ce terme de représentation s'inscrit dans le courant de recherche sur la pensée des enseignants (*teacher thinking*) qui étudie l'activité cognitive des enseignants pour en clarifier les modèles décisionnels, et notamment la place des représentations dans les décisions et manières d'agir des enseignants (Demougeot-Lebel, 2014). Dans une revue de littérature sur le sujet, Crahay *et al.* (2010) relèvent la difficulté de nommer ce concept, puisqu'il peut aussi bien s'agir de conception, de philosophie, de perception, de vision, de croyance, voire parfois plus globalement d'épistémologie personnelle. Le débat sur la terminologie appropriée, ainsi que celui pour distinguer clairement les éléments du concept, n'est pas tranché et aucun consensus n'est établi (Vause, 2010). Dans ce travail, nous retiendrons qu'il s'agit d'«une représentation que se fait un individu de la réalité; celle-ci possède assez de vérité à ses yeux pour guider sa pensée et son comportement» (Pajares, 1992, p. 313). Cette représentation s'appuie tant sur des éléments personnels que sur des éléments partagés par l'ensemble de la communauté (Driel, Bulte et Verloop, 2007). En résumé, il s'agit d'un cadre de référence relatif à l'enseignement qui s'appuie sur «un contenu ayant trait à l'expérience de l'enseignement» (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010, p. 86).

Si le regard des enseignants-chercheurs sur les dispositifs de soutien n'est pas exempt de problèmes d'objectivité et de neutralité (Salmon *et al.* 2009; Perret, 2014), la mesure de l'efficacité de ces dispositifs est également délicate. En effet, avant de chercher à connaître les effets de dispositifs de soutien sur la réussite, encore faut-il avoir défini ce qu'est la réussite, cette dernière pouvant être définie de multiples manières. Rappelons que les enseignants universitaires peuvent avoir des représentations de la réussite des étudiants très souvent centrées sur les performances aux examens (Perret,

2013). Ajoutons que pour mesurer l'efficacité d'un dispositif, il est nécessaire de comparer des résultats entre une population bénéficiaire et une population non bénéficiaire de celui-ci. Mais cette comparaison doit être menée en tenant compte des différences de profils des deux populations. Or peu de recherches s'attachent à prendre en compte ce dernier aspect. Les enseignants-chercheurs disposent ainsi de peu de ressources méthodologiques sur cette question de l'efficacité de dispositifs d'aide à la réussite. En effet, nombre d'enseignants universitaires se contentent simplement d'examiner par exemple les taux bruts de réussite aux examens des étudiants participants versus non-participants (par exemple Coulon, 1997 ; Cannard *et al.*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk *et* Weisser, 2013), en soulignant que les étudiants participants ont de meilleurs résultats et en négligeant que la participation à des dispositifs peut être fluctuante (Borras, 2011), que les étudiants participants peuvent avoir des profils spécifiques (Fornasieri *et al.*, 2003) ou que les dispositifs peuvent avoir des effets différenciés selon leur niveau (Danner, 2000 ; Perret *et al.*, 2013). Quelles sont donc les représentations des enseignants-chercheurs au sujet des dispositifs de soutien ? Ces représentations sont-elles centrées sur les performances des étudiants ? Ces représentations s'appuient-elles sur des mesures objectives et valides méthodologiquement ?

Après une présentation du contexte de l'étude, les résultats sur les représentations des enseignants-chercheurs de l'uB impliqués dans le PRL quant à l'efficacité de leurs dispositifs de soutien à la réussite des étudiants seront exposés. Précisons que cette recherche repose à la fois sur l'exploitation d'un matériau existant, sur l'adoption d'une perspective empirique exploratoire et sur une étude de cas. En effet, ce matériau est constitué des documents administratifs renseignés par les enseignants-chercheurs de l'uB dans le cadre du suivi du Plan réussite en licence (PRL). L'étude des représentations des enseignants-chercheurs est ainsi conduite dans un contexte de demande institutionnelle d'évaluation des effets de leurs actions pédagogiques. La discussion des résultats permet d'éclairer la réflexion sur le développement pédagogique des enseignants-chercheurs.

2. Contexte de l'étude de cas

Pour appréhender les représentations des enseignants-chercheurs concernant l'efficacité des dispositifs de soutien à la réussite étudiante, cet article utilise les informations du dernier suivi administratif réalisé durant le dernier trimestre de l'année 2013 par le Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) concernant les différents dispositifs proposés en 2012-2013 aux étudiants au sein de l'uB dans le cadre du PRL. Celui-ci a été réalisé à partir d'un questionnaire nommé « dossier d'autoévaluation » composé de questions ouvertes et fermées adressées aux équipes pédagogiques en charge des dispositifs de soutien. La nature des informations demandées aux enseignants-chercheurs *via* des questions ouvertes et fermées permet d'appréhender leurs représentations sur les effets des dispositifs de soutien. En effet, dans le suivi administratif des dispositifs de soutien aux étudiants, en sus de questions sur les objectifs, les modalités d'organisation, les personnels engagés et les pratiques pédagogiques

prises en œuvre pour chacune des actions proposées aux étudiants (les actions étant le vocabulaire de l'établissement concernant les dispositifs de soutien), les équipes enseignantes ont été questionnées au sujet de leurs points de vue sur les aspects positifs et négatifs des dispositifs de soutien, selon diverses thématiques, ainsi que sur leurs impacts positifs et/ou négatifs. La description des aspects positifs, négatifs et à améliorer de chaque dispositif était à faire sous forme de réponses libres dans un tableau selon les thèmes suivants : organisation au sein de la licence, conditions de travail des enseignants, conditions d'études des étudiants, pratiques pédagogiques des enseignants, pratiques d'études et comportements des étudiants, participation des enseignants, participation des étudiants, développement professionnel des enseignants, apprentissages et réussites des étudiants. Concernant les impacts, les équipes enseignantes avaient aussi à répondre aux questions suivantes...

Cette action a-t-elle un impact positif sur les acquis (connaissances et compétences) des étudiants?

Oui ☐ Non ☐ Ne sait pas ☐

Comment mesurez-vous cet impact?

Si cette action a eu un/des impact(s) positif(s) sur les acquis des étudiants, le(s)quel(s)?

Si cette action n'a pas eu un impact positif sur les acquis des étudiants, pourquoi?

Cette action a-t-elle un impact positif sur les performances aux examens des étudiants?

Oui ☐ Non ☐ Ne sait pas ☐

Comment mesurez-vous cet impact?

Si cette action a eu un/des impact(s) positif(s) sur les acquis des étudiants, le(s)quel(s)?

Si cette action n'a pas eu un impact positif sur les acquis des étudiants, pourquoi?

Cette action a-t-elle d'autres impacts positifs pour les étudiants?

Oui ☐ Non ☐ Ne sait pas ☐

Si oui, lesquels?

Cette action a-t-elle des impacts négatifs pour les étudiants?

Oui ☐ Non ☐ Ne sait pas ☐

Si oui, lesquels?

Ces trois séries de questions sur les acquis des étudiants, leurs performances aux examens et les autres impacts possibles des dispositifs de soutien pour les étudiants sont exploitées dans cet article pour appréhender les représentations des enseignants-chercheurs impliqués dans les dispositifs de soutien. L'exploitation des questions ouvertes réalisées par le biais d'une analyse de contenu permet la production d'informations quantitatives et qualitatives et enrichit l'analyse des réponses aux questions fermées du questionnaire proposé aux enseignants-chercheurs.

60 équipes enseignantes de l'uB ont participé au suivi du PRL 2012-13 en donnant des informations sur leur PRL. Le suivi a permis de recenser 164 dispositifs de soutien

offerts aux étudiants de l'uB en 2012-2013 en licence, en DUT et en PACES. Précisons que le dossier de suivi des dispositifs de soutien avait été envoyé aux responsables de composantes, de licences et aux enseignants-chercheurs repérés comme responsables du PRL lors des précédents suivis du PRL (entre 2008 et 2010) et a fait l'objet de plusieurs relances. Ce courriel était accompagné d'une lettre cosignée par le président et la vice-présidente déléguée aux partenariats scolaires, à l'orientation et à la réussite en licence. Les renseignements sur les dispositifs ont été donnés par les enseignants-chercheurs désignés comme responsables des dispositifs de soutien dans chaque formation mais les réponses ont pu être élaborées de manière collective par l'équipe d'enseignants-chercheurs impliqués dans chaque projet, si bien que représentations personnelles et collectives des enseignants-chercheurs peuvent se côtoyer dans les résultats de cette recherche.

3. Résultats

Pour commencer, précisons que pour les 164 actions recensées en 2012-2013 dans le suivi administratif, les enseignants-chercheurs ont plus souvent apporté des éléments de réponses concernant les points positifs que les aspects négatifs (selon la thématique, 22 à 57 % de taux de réponse pour les premiers contre 14 à 32 % pour les seconds). Les thématiques relatives aux étudiants font davantage l'objet de réponses de la part des équipes enseignantes que celles relatives aux enseignants (en moyenne et selon qu'il s'agisse de points positifs, négatifs ou à améliorer, les taux de réponse vont de 23 à 50 % pour les thématiques relatives aux étudiants et de 22 à 34 % pour celles relatives aux enseignants).

Concernant les effets estimés sur les acquis des étudiants et leurs performances aux examens, les équipes enseignantes ont largement présenté le caractère positif des dispositifs de soutien lors des réponses données aux questions fermées : 76 % seraient bénéfiques sur les acquis (connaissances et compétences) des étudiants, 53 % sur les performances aux examens des étudiants et 61 % auraient d'autres effets (cf. figure 1). Rappelons que ce type de questionnement a été introduit dans le suivi du PRL de l'uB à la suite du constat relatif à la faible réflexivité des équipes enseignantes quant à la réussite étudiante lors des phases précédentes d'évaluation (Perret, 2014). Ce constat n'est pas étonnant au regard d'autres travaux soulignant que toute l'énergie des équipes est concentrée sur les actions au détriment du retour évaluatif sur les dispositifs de soutien aux étudiants (Cartier et Langevin, 2001).

L'exploitation des questions ouvertes du questionnaire relatives à l'explicitation des effets avancés par les enseignants-chercheurs dans les questions fermées permet toutefois de constater que ces déclarations ne s'appuient pas toujours sur des mesures objectives. En effet, seuls 58 % des dispositifs font l'objet d'une tentative d'explicitation de la mesure des acquis et 36 % en termes de performances. Pour évaluer la progression des acquis, les équipes enseignantes s'appuient sur leurs échanges avec les étudiants, sur leurs constats de l'amélioration de la qualité des travaux et des

Figure 1 : points de vue des équipes enseignantes quant aux impacts positifs des dispositifs de soutien aux étudiants

interventions en cours des étudiants, sur leurs constats de l'augmentation de la participation étudiante ou encore sur la satisfaction constatée chez les étudiants ou chez les enseignants vis-à-vis des actions, comme dans l'extrait suivant : « *Comme pour l'ensemble du PRL, les véritables critères chiffrés d'évaluation ne sont pas fiables. Seul l'avis des étudiants sur l'utilité de ces séances peut être considéré comme représentatif de la pertinence de ces interventions* ». Mais encore, l'impact positif des actions déclaré dans les dossiers d'autoévaluation s'appuie parfois sur le fait que les étudiants participant aux dispositifs proposés deviennent les « *moteurs de leur groupe* », ou sur l'accroissement des poursuites d'études et sur le lien établi avec l'arrivée des étudiants ayant suivi les dispositifs en troisième ou quatrième année : « *Nul doute que les étudiants qui sont cette année en master ont profité de cet enseignement* ». De telles estimations se heurtent à de nombreux problèmes d'ordre méthodologique, la prise en compte de la satisfaction des étudiants ayant accédé à l'année supérieure n'impliquant pas nécessairement que le dispositif soit lié à leur réussite, et éludant surtout ceux qui n'ont pas réussi.

Au-delà de ces ressentis, peu tentent de mesurer les acquis : tout au plus pour 12 dispositifs (sur 164), les équipes pointent une progression des notes aux examens sans toutefois fournir d'estimations précises. Le questionnement sur les performances des étudiants permet à une partie des équipes de mettre en évidence la progression des notes et des résultats des étudiants aux examens ou lors des contrôles continus, ou encore l'effet des points bonus associés à la participation aux dispositifs. Mais pour une partie des équipes (représentant une dizaine de dispositifs), d'autres dimensions sont mises en exergue : qualité de la rédaction ou de la forme des travaux étudiants lors des examens, respect des consignes données, participation plus grande des étudiants aux cours, possibilité de proposer des sujets plus difficiles aux examens. Souvent, les réponses formulées renvoient davantage à la description des objectifs assignés au

dispositif, qu'à l'estimation réelle de l'effet de celui-ci sur les étudiants et leurs performances : *«Au cours de la formation, les étudiants pratiquent la recherche en ligne. Ils seront compétents à l'avenir pour faire eux-mêmes cette recherche en ligne»*. Parfois même, c'est le simple fait d'ajouter des heures d'enseignement qui est vu comme un atout pour les étudiants, sans que ne soit mise en avant une action pédagogique particulière : *«Dans une formation où, finalement, le nombre d'heures dédié à la pratique [...] reste modeste, ces heures de PRL semblent nécessaires. Soulignons toutefois que l'intitulé importe peu : PRL est une étiquette interchangeable. N'importe quel autre cours de 18 heures offrant des caractéristiques communes produirait les mêmes résultats»*. Lorsque les objectifs assignés aux actions n'impliquent pas l'acquisition de connaissances ou l'amélioration des performances aux examens, les équipes tentent de défendre une autre facette de l'aide à la réussite : *«L'action du PRL en 3^e année de licence n'est pas de cibler des actions sur la réussite aux examens mais de mettre l'accent sur l'objectif professionnel des étudiants»* ; ou encore : *«À ce niveau, l'action menée n'a pas de lien direct avec les examens mais avec la poursuite d'études en master»*. Ces autres formes d'aide à la réussite peuvent néanmoins être interrogées quant à leur efficacité. Enfin, certains entrevoient des possibilités d'évaluer l'impact de leurs actions mais n'y ont visiblement pas pensé avant que la question ne leur soit posée : *«Dans la mesure où nous disposons des listes nominatives des étudiants ayant participé aux ateliers, il pourrait être assez simple de croiser avec les résultats aux examens»*.

Même si les efforts des équipes enseignantes se sont accrus par rapport au précédent bilan établi par le CIPE (Perret *et al.*, 2012) pour expliciter les effets des dispositifs proposés aux étudiants, les difficultés et les erreurs méthodologiques faites par les enseignants-chercheurs perdurent. Ceci pose la question de l'accompagnement des enseignants-chercheurs dans la démarche d'évaluation des effets des dispositifs de soutien à la réussite étudiante. Mais encore, il est étonnant que l'explicitation du caractère positif des dispositifs ne soit pas toujours faite puisque c'est seulement le cas de 60 % de dispositifs vus comme positifs pour les acquis des étudiants et de 42 % de ceux ayant un tel effet sur les performances des étudiants. Faut-il voir dans cette faible explicitation une incapacité à identifier ou à expliciter de tels effets, ou seulement un remplissage peu rigoureux des formulaires ? L'explicitation des aspects positifs des dispositifs fait ressortir que le développement des acquis des étudiants a pu se faire parce que ces dispositifs permettent l'acquisition d'une méthodologie de travail et d'outils de travail, une meilleure valorisation de l'oral dans la filière, une augmentation des exercices et des corrigés, des travaux plus précoces dans l'année et un temps plus important d'intégration des notions importantes par les étudiants. Quant aux effets des dispositifs sur les performances des étudiants, les équipes vont parfois mettre en évidence le lien entre les compétences et les connaissances des étudiants (11 dispositifs), mais ils vont également insister sur le travail régulier engendré par les dispositifs et les gains en autonomie des étudiants, l'intérêt du sujet pour les enseignants, le poids de la motivation des étudiants, l'émulation entre étudiants, la meilleure connaissance des attentes des enseignants et l'augmentation des exercices et corrigés.

Enfin, pour les 61 % des dispositifs pour lesquels les enseignants estiment qu'ils ont d'autres effets positifs que ceux directement liés aux acquis et aux performances, des éléments de précision sont donnés. Certains évoquent l'amélioration des relations avec les autres étudiants (échanges, intégration facilitée, solidarité et entraide, développement du travail de groupe), ou encore le changement de posture de l'étudiant (motivation, confiance en soi, implication plus grande, consumérisme moins prononcé, développement de l'autonomie, sentiment d'être mieux suivi, déclin de l'anonymat, baisse de la passivité, croissance de l'intérêt, évolution des représentations sur les études à l'université). Des aspects relatifs aux relations avec les enseignants sont aussi avancés (contacts facilités, perception différente du corps enseignant, pluralité des interlocuteurs), comme des dimensions relatives au travail des étudiants (meilleure connaissance des exigences, amélioration de l'organisation du travail, développement du travail personnel, prise de parole, formulation de questionnements sur les CM). Enfin, d'autres vont noter l'impact positif sur les autres disciplines et certaines compétences, voire sur les poursuites d'études, l'intérêt de repérer et d'alerter directement les étudiants sur leurs difficultés, ou encore le fait que cela permet d'engager un dialogue sur leur réorientation, et sur l'organisation du diplôme.

En fait, nombre d'équipes avouent leur méconnaissance des effets des dispositifs : le pourcentage de méconnaissance de ces effets (estimé en prenant en compte les non-réponses et les réponses « ne sait pas ») varie de 23 à 54 % selon la nature des impacts. Cette méconnaissance n'est pas marquée par des différences significatives selon le niveau de formation considéré ou le type de dispositif.

Quelques rares équipes ont nié l'existence d'effets positifs des dispositifs proposés, mais de manière très ciblée. Dans une formation en sciences, pour le dispositif « rencontre avec des professionnels », l'équipe précise que ce dispositif ne vise pas à impacter les acquis des étudiants. Pour une autre formation scientifique et son dispositif « Initiation à la recherche », il est simplement reconnu qu'il n'a pas d'impact sur les performances des étudiants aux examens. Les dispositifs de « renforcement linguistique » et de « dédoublement des groupes de TD » présents en langues et en sciences humaines n'apportent pas d'autres effets que ceux relatifs aux acquis et aux performances aux examens, selon les équipes enseignantes. Enfin, pour 8 dispositifs sont pointés des effets négatifs (certaines actions en langues, sciences humaines et sciences). En effet l'ajout d'heures de cours peut avoir un effet repoussant pour certains étudiants et démotivant pour les meilleurs étudiants. De plus, cet ajout d'heures peut se révéler peu efficace pour des étudiants n'ayant pas le temps de fournir un travail personnel supplémentaire, notamment lorsqu'ils sont salariés.

Conclusion

Lorsque le PRL a pu se traduire par de multiples dispositifs de soutien à la réussite étudiante et par l'investissement de certains enseignants-chercheurs, les résultats de nos travaux soulignent les difficultés de ces enseignants-chercheurs à appréhender la ques-

tion de l'efficacité des dispositifs de soutien à la réussite, qu'ils ont pourtant construits dans un contexte où l'autoévaluation était présente *via* des demandes régulières de comptes-rendus administratifs. Nos travaux pointent également que des effets multiples sont mis en avant par les enseignants-chercheurs. Mais ils interrogent quant à la validité et la fiabilité des constats avancés par ces derniers. Nos résultats soulignent également un aspect plus méconnu : celui de la lassitude des enseignants-chercheurs impliqués dans les dispositifs d'aide à la réussite étudiante. En effet, le suivi administratif engagé sur plusieurs années à l'uB a montré une diminution du nombre d'enseignants-chercheurs impliqués et les départs des pionniers, sans qu'il y ait toujours une transmission des acquis de l'expérience aux collègues reprenant les dispositifs de soutien au sein de l'établissement.

Nos résultats soulignent en outre les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants ou les équipes dans le cadre d'une « *analyse réflexive* » (Schön, 1994), lorsqu'il s'agit de dépasser le stade de l'expérience pour parvenir à théoriser les actions et les expériences. Les réflexions actuelles sur le développement d'une telle pratique précisent que, bien souvent, celle-ci suppose conseils ou accompagnement (Younès, 2009) pouvant provenir d'un pair ou d'un conseiller pédagogique (Rege-Colet, 2009) (professionnel de l'enseignement supérieur et de la pédagogie universitaire qui exerce le plus souvent dans un service de soutien à l'enseignement). Ce qui pose plus généralement la question de l'accompagnement qui peut être proposé aux enseignants-chercheurs, tant pour l'évaluation des effets des dispositifs qu'ils mettent en œuvre que pour les suites à donner à ces dispositifs.

Nos résultats interpellent également quant au dispositif administratif mis en place par le CIPE à l'uB. Celui-ci est le résultat de compromis politiques (Perret, 2014) ayant facilité l'acceptation de l'évaluation au sein de l'établissement, tout en rendant possible l'élaboration de comptes-rendus pour les tutelles. Si la dernière version du suivi administratif exploité dans cet article ne comprend pas de points de vue étudiants, puisque les réponses rapportées par les responsables de projet dans les anciens suivis étaient sujettes à d'importants problèmes de validité et de fiabilité (Perret, 2014), ni d'informations financières et budgétaires, elle comportait en revanche plus de questionnements sur les effets des dispositifs de soutien afin d'inciter les équipes à entrer dans le temps de l'analyse réflexive à l'issue de la réalisation des actions auprès des étudiants. Cette évaluation s'inscrivait ainsi dans une logique de développement de l'évaluation-conseil (Bedin, 2009), telle qu'elle est actuellement portée par le CIPE. Mais nos résultats tendent à montrer finalement que l'accompagnement des enseignants-chercheurs paraît difficilement réalisable par le biais d'un suivi administratif tel qu'il a pu être mené à l'uB, même s'il a pu conduire les enseignants-chercheurs à l'échelle d'un établissement à adopter une posture plus réflexive sur les dispositifs de soutien qu'ils mettent en place pour leurs étudiants. Ceci met en avant l'intérêt d'autres formes d'évaluation conduites par des spécialistes en concertation avec les équipes pédagogiques, comme le CIPE a pu également le faire dans certaines formations de l'établissement (langues étrangères appliquées et sciences de la vie et de

la Terre). Mais ceci permet également de pointer la nécessité d'allier évaluation et accompagnement pédagogique car, comme le relèvent certaines réflexions actuelles sur le développement professionnel pédagogique des enseignants universitaires, la réflexivité suppose bien souvent conseils ou accompagnements *via* des consultations pédagogiques (Clément, Di Napoli, Gilis, Buelens et Frenay, 2011).

Nos résultats soulignent enfin l'intérêt d'un minimum de formation des enseignants-chercheurs sur les questions de mesure de l'efficacité des dispositifs de soutien mis en œuvre. Plus largement, ceci pose la question des méthodes et pratiques pédagogiques et de leurs effets pour soutenir les apprentissages des étudiants, et, plus spécifiquement, du soutien qui peut être apporté aux enseignants-chercheurs pour explorer cette question. Ainsi, jusqu'à présent, les formations pédagogiques proposées aux enseignants universitaires par le CIPE n'ont pas abordé la question de l'usage des informations produites par l'évaluation à des fins de développement professionnel pédagogique, sinon pour quelques-uns, et de manière individuelle à travers des entretiens-conseil. Pourtant, il pourrait être opportun de le faire. En effet, c'est par la prise de connaissance des résultats que peut s'effectuer la démarche réflexive théorisée par Schön (1994), ou encore s'effectuer une certaine perception du besoin de changement, laquelle est, selon Lison *et al.* (2014), un déclencheur de la dynamique innovante en éducation.

Cathy Perret

cathy.perret@u-bourgogne.fr

Julien Berthaud

julien.berthaud@u-bourgogne.fr

Joëlle Demougeot-Lebel

joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

Bibliographie

- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, coll. Pédagogie en développement.
- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller?* Rennes : PUR.
- Ben Abid-Zarrouk S. et Weisser M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherches en éducation*, 16, 90-104.
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite? *Bref du Cereq*, 290.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities for Professoriate*. Princeton, NJ : the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S. *et al.* (2012). Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en licence de psychologie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-2. En ligne <<http://ripes.revues.org/631>>, consulté en mars 2017.
- Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Clément, M., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens, H. et Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships. *Recherche et formation*, 67, 31-48.
- Comité de suivi licence (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. En ligne : <http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf>, consulté en mars 2017.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Cour des comptes (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaeva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Danner M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 33(1), 25-41.
- Demougeot-Lebel, J. (2014) Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3. En ligne <<http://ripes.revues.org/883>>, consulté en mars 2017.
- Driel, J. H., Bulte, A. M. et Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Faure S., Soulié C. et Millet M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la table des valeurs académiques?* En ligne : <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00602398>>, consulté en mars 2017.
- Fornasieri I., Lafont L., Poteaux N. *et al.* (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche et formation*, 43, 29-45.
- Lison C., Bedard D., Beaucher C. *et al.* (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1. En ligne : <<http://ripes.revues.org/771>>, consulté en mars 2017.
- MESR (2011). *Répertoire des métiers : enseignement supérieur et recherche*. En ligne : <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56838/repertoire-des-metiers-descompetences-s-men.html>>, consulté en mars 2017.
- Musselin C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte, coll. Repères.

- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perret, C. (2013). Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'université de Bourgogne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29-2. En ligne : <<http://ripes.revues.org/730>>, consulté en mars 2017.
- 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*, 30-2. En ligne : <<http://ripes.revues.org/816>>, consulté en mars 2017.
- Perret, C., Berthaud, J. et Benoist, S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en Licence » selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 183, 83-98.
- Perret, C., Berthaud, J. et Morlaix, S. (2012). Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence. In *Rapport pour les instances universitaires de l'université de Bourgogne*. Dijon : CIPE-IREDU/CNRS-université de Bourgogne.
- Rege-Colet, N. (2009). La place de l'évaluation formative dans le développement professionnel des enseignants-chercheurs. In V. Bedin (dir.). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller?* (p. 275-293). Rennes : PUR.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M. et al. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique : Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25-2. En ligne : <<http://ripes.revues.org/252>>, consulté en mars 2017.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation et formation*, e-294, 14-19.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville et C. Coggi (dir.). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes* (p. 191-210). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Abstract

The effects of student support strategies: what are the perceptions of teacher-researchers involved?

ABSTRACT: This article focuses on teacher-researchers' views of the effects of the student support strategies in which they are involved. The research draws on PRL administrative monitoring information from the University of Burgundy. PRL fits into a context of the institutional requirement to evaluate the effects of educational activities. The results underline the plurality of the effects reported by teacher-researchers but mainly highlight the difficulties they experience in evaluating the effects of these strategies on the student's experiences and performances in a reliable and valid way. These results raise questions about the need to support teacher-researchers in the reflective approach so as to promote changes in practices.

KEYWORDS: support measure, self-evaluation, university, teacher, learning outcome