

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**L'EFFICACITE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN PREMIERE ANNEE
UNIVERSITAIRE : PRESENTATION D'UNE APPROCHE D'EVALUATION**

Amélie Duguet*

* IREDU – Université de Bourgogne – amelie.duguet@u-bourgogne.fr

Mots-clés : *Pratiques pédagogiques, première année universitaire, réussite, motivation, manières d'étudier*

Résumé. *En France, la démocratisation de l'accès à l'université durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle a conduit les chercheurs à s'interroger quant aux facteurs de réussite. Si de nombreuses recherches portent sur l'évaluation des enseignements, peu ont été consacrées à l'évaluation de l'efficacité des pratiques enseignantes. C'est dans cette perspective que la présente recherche vise à quantifier l'effet déclaré par les étudiants de première année universitaire des pratiques pédagogiques des enseignants sur leur scolarité et plus précisément sur leur motivation, leurs manières d'étudier ainsi que leur réussite en termes de résultats aux examens. Les données issues de la passation d'un questionnaire auprès de 734 étudiants de première année inscrits au sein de cinq filières universitaires différentes permettent de montrer qu'un avis favorable envers les pratiques des enseignants a un effet positif sur la scolarité des étudiants.*

Introduction

L'université française a connu depuis la seconde moitié du vingtième siècle des évolutions majeures, notamment en ce qui concerne le type de public qu'elle accueille. Ses effectifs se sont massifiés, cette croissance s'accompagnant d'une « *transformation qualitative des publics* » (Altet, Fabre et Rayou, 1999). L'arrivée d'un public de plus en plus hétérogène a conduit les chercheurs à s'interroger quant aux facteurs de réussite. Durant ces dernières années s'est développé un pan important de la littérature scientifique portant sur l'évaluation des enseignements. En revanche, peu de recherches ont été consacrées à l'évaluation de l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants. Pourtant, à l'heure où l'échec en première année reste un phénomène de grande ampleur, puisque d'après les chiffres communiqués par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en 2007, plus d'un étudiant sur deux « *échoue* » à l'issue de la première année, et où les politiques tentent de trouver des solutions pour résoudre ce problème, comme en témoigne la mise en place du Plan Réussite en Licence en 2007, certains chercheurs laissent envisager un effet des pratiques enseignantes sur la scolarité des étudiants de première année universitaire.

1. Quels travaux sur les liens entre pratiques enseignantes et scolarité des étudiants ?

Les étudiants, dès leur entrée à l'université, sont « *confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement* » et « *découvrent des situations pédagogiques inédites* », comme il en est le cas lors du déroulement des cours magistraux (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Or, selon Annot et Fave-Bonnet (2004), les actions de l'enseignant ne seraient pas « *neutres* » auprès des étudiants. C'est ainsi que plusieurs chercheurs évoquent un effet de la pédagogie de l'enseignant sur la réussite des étudiants. C'est notamment le cas de Pageau et Médaille (2005) qui considèrent que « *le développement d'études en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des*

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

étudiants ». Romainville et Michaut (2012) estiment pour leur part qu' « *un axe à développer concerne les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite* ». Ils ajoutent par ailleurs qu' « *échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes* ». Ménard (2012) va plus loin en signifiant que les activités d'enseignement peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage, si l'enseignant n'a pas « *d'habiletés pédagogiques* » et s'il n'est pas « *concret* ». Pour elle, les stratégies pédagogiques utilisées en classe sont importantes pour l'apprentissage et « *tous les enseignants ne les maîtrisent pas* ». Par ailleurs, pour Romainville (2000), l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer une véritable solution pour lutter contre l'échec. Mais au-delà d'un effet sur la réussite des étudiants, d'autres travaux montrent que la pédagogie de l'enseignant pourrait avoir des conséquences sur la motivation de leur auditoire. Ainsi, Bédard et Viau (2001) ont cherché à identifier la façon dont sont perçues les méthodes d'enseignement des professeurs par les étudiants de l'université de Sherbrooke. Ils montrent que les exposés, consistant en une pratique expositive du cours, ne sont pas perçus comme étant très utile par les étudiants. Il s'agit de surcroit de situations dans lesquelles « *les étudiants n'ont pas le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre* » ou « *d'avoir un contrôle sur le déroulement* ». Si l'on se réfère à la dynamique motivationnelle de Viau (1998), ces éléments constituent des facteurs essentiels à la motivation des étudiants. Le type de cours prodigué et par là même les pratiques pédagogiques employées en ce sens ne seraient donc pas sans effet sur la motivation des étudiants, facteur jouant un rôle essentiel dans les apprentissages. D'ailleurs, pour Viau (2006), il est « *important pour les professeurs d'université de réfléchir sur les activités pédagogiques qu'ils proposent à leurs étudiants et de se demander dans quelle mesure elles contribuent à maintenir leur motivation tout au long de leurs études* ». D'autres recherches, telle celle de Sénécal et al. (1992), montrent que les pédagogies dites actives seraient plus propices au développement d'une motivation intrinsèque chez les étudiants et donc plus motivantes (Harter, 1981). Par ailleurs, Solomon et Kendall (1976)¹ estiment que la pédagogie dite « *traditionnelle* » et donc par la même les pratiques qualifiées de « *contrôlantes* », conduisent au développement d'une motivation extrinsèque.

D'autres auteurs se sont eux penchés sur le lien existant entre pédagogie au sens général du terme, des enseignants et manières d'étudier des étudiants. Ainsi, pour Romainville et Parmentier (1998), les « *manières d'apprendre* » dépendent en partie du contexte d'apprentissage, dont on pourrait supposer que les pratiques des enseignants font partie intégrante. Ces derniers ajoutent que la « *méthode pédagogique* » employée par l'enseignant agit sur « *les procédures que les étudiants déclarent mettre en œuvre à l'occasion d'un cours* ». Les manières d'étudier des nouveaux arrivants à l'université ne seraient donc pas sans entretenir un certain rapport avec la pédagogie employée par les enseignants. En réalité, les recherches menées sur le sujet révèlent que les pratiques pédagogiques des enseignantes joueraient surtout sur l'approche d'étude, en surface, en profondeur ou stratégique, adoptée par l'étudiant. Nightingale et O'Neil (1994) estiment ainsi qu'un « *enseignement universitaire de qualité* » contribue au développement de qualités engendrant un apprentissage en profondeur. De même, Wolfs (2007) énumère une liste de pratiques pédagogiques pouvant notamment conduire au développement d'un apprentissage en profondeur, parmi lesquelles figurent entre autres le fait de « *confronter les élèves à des questions de nature différente et leur apprendre à les décortiquer* », d'utiliser des « *supports ouverts* », d'employer des « *outils de référence* », des « *méthodes incitatives* » et « *appropriatives* » telles que l'apprentissage par problème, de « *poser aux élèves des questions ouvertes suscitant une réflexion métacognitive* », ou encore de « *montrer l'exemple aux élèves en appliquant soi-même ce type de stratégies* ». Or, l'approche d'étude préférée par l'étudiant détermine en partie ses manières d'étudier.

Enfin, cet aperçu de la littérature produite sur le sujet laisse à penser que les facteurs pédagogiques pourraient être considérés comme des déterminants de la réussite et contribuer à expliquer le comportement des étudiants. C'est de ces différents constats que découlent notre problématique et nos hypothèses.

¹ Ces auteurs, de même que Harter (1981) et Sénécal et al. (1992) sont cités par Forner et Simonot (2001).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

2. Problématique et hypothèses

Les travaux précédemment cités permettent d'envisager l'existence d'un lien entre la pédagogie adoptée par l'enseignant d'une part et la scolarité des étudiants d'autre part. Néanmoins, nous n'avons pu recenser aucune recherche empirique s'étant attachée à mesurer l'impact des pratiques pédagogiques, au sens précis du terme, employées par les enseignants sur la scolarité des étudiants. D'ailleurs, Galand, Neuville et Frenay (2005) constatent qu'« *assez étrangement* », les facteurs pédagogiques, tels ceux relatifs aux pratiques pédagogiques, sont les moins abordés dans les recherches portant sur la mise à jour des facteurs de réussite à l'université. Le sujet reste, d'après Romainville (2005), relativement tabou. L'objectif visé par cette recherche est donc de contribuer à éclairer la question de l'implication des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants de première année universitaire, année concernant laquelle les taux d'échec sont les plus conséquents. Nous focalisons notre attention sur les pratiques en cours magistral, type de cours figurant le plus souvent au « *banc des accusés* » lorsque sont passés en revue les facteurs d'échec à l'université (Bruter, 2008) : quel rôle les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants en cours magistral jouent-elles sur la réussite des étudiants aux examens, mais également sur leur motivation et leurs manières d'étudier ?

Les pratiques pédagogiques sont définies ici comme étant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant durant le cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant être relatives à plusieurs dimensions : les interactions de l'enseignant avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, sa manière d'organiser le cours, sa clarté, sa façon de transmettre le cours et enfin son attitude.

Au vu des travaux susnommés, nous avons pour hypothèse que les pratiques des enseignants exercent un impact significatif sur les résultats obtenus par les étudiants aux examens ainsi que sur leur motivation et les manières d'étudier² qu'ils adoptent. Nous abordons par ailleurs l'effet des pratiques des enseignants sous deux angles différents : un effet « déclaré » par les étudiants et un effet « constaté ». C'est au premier type d'effet que nous nous intéressons plus particulièrement dans cette contribution.

3. Description du dispositif empirique

Afin de satisfaire à notre objectif de recherche, a été menée une enquête par questionnaire au cours du premier semestre de l'année universitaire 2012-2013, auprès d'étudiants inscrits en première année au sein de cinq filières : droit, AES, sociologie, psychologie et LLCE anglais. Ces filières dites « de masse » présentent une certaine hétérogénéité en termes de caractéristiques sociales et de passé scolaire des étudiants qu'elles accueillent.

Le but visé ici était de collecter des données concernant les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leurs conditions de vie et leur passé scolaire. D'autres questions avaient pour visée de constituer des indicateurs de la motivation et des manières d'étudier des individus. Enfin, la dernière partie du questionnaire avait pour but d'obtenir leur opinion globale sur les pratiques de leurs enseignants. Il a à ce titre par exemple été demandé aux étudiants s'ils estimaient que les pratiques de leurs enseignants en cours magistral avaient un impact positif sur leur motivation, contribuaient à modifier leurs manières d'étudier, facilitaient leurs apprentissages ou bien encore étaient susceptibles d'avoir un impact sur leurs réussites aux examens. D'autres questions ont porté sur des dimensions des pratiques plus particulières se rapportant notamment à celles nommées dans notre définition du terme, comme les interactions avec les enseignants, le matériel employé par ceux-ci, leur façon d'organiser le cours, le rythme du cours, la clarté des enseignants, leur façon de transmettre le cours ou encore leur attitude.

² Le terme de « manières d'étudier » est employé ici pour désigner la façon dont l'étudiant réalise son travail personnel durant le temps libre dont il dispose, mais aussi pendant les heures de cours.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Afin de limiter au maximum les non réponses, il a été fait le choix d'effectuer des passations directes, sous forme papier. Ce sont finalement 734 étudiants qui ont complété le questionnaire, soit un peu plus de 67% de la population initialement visée.

A partir des réponses apportées, ont été construits pour chaque étudiant trois scores sur 100, destinés à respectivement traduire l'état de sa motivation, de ses manières d'étudier et son avis sur les pratiques des enseignants. Plus ces scores sont élevés, plus ils signifient que l'étudiant est motivé, a adopté des manières d'étudier favorables à ses apprentissages et a une opinion favorable envers les pratiques de ses enseignants.

Les résultats des étudiants aux examens ont été collectés sur la base de données APOGEE. La réussite est donc appréhendée à travers la note moyenne obtenue par les étudiants au premier et au second semestre.

L'analyse de l'effet déclaré des pratiques sur la scolarité des étudiants est effectuée selon plusieurs étapes : sont d'abord exposés quelques résultats descriptifs visant à présenter la proportion d'individus estimant que les pratiques des enseignants ont des implications sur leur scolarité. Puis, nous cherchons à vérifier si la réussite aux examens, la motivation et les manières d'étudier sont des variables effectivement corrélées à l'avis que portent les étudiants sur les pratiques de leurs enseignants. Enfin, des modèles de régression linéaire permettent de donner un sens à ces relations et de vérifier l'impact toutes choses égales par ailleurs du ressenti des étudiants face aux pratiques de leurs enseignants les variables précédemment nommées. Avant cela, il convient de préciser que nous ne raisonnons pas filière par filière mais sur l'ensemble des individus de l'échantillon.

4. Etat des lieux des déclarations des étudiants du point de vue des effets des pratiques pédagogiques sur leur scolarité

La description des réponses des étudiants de l'échantillon au questionnaire met en lumière de premiers éléments intéressants. Il apparaît d'abord que le fait de ne pas apprécier la façon d'enseigner de l'enseignant est la raison la plus souvent mentionnée par les étudiants (à hauteur de 30%) pour justifier leurs absences, que celles-ci soient occasionnelles ou fréquentes, en cours magistral. La manière dont sont perçues les pratiques enseignantes contribuerait donc en partie à expliquer la motivation des étudiants à assister aux cours.

Tableau 1 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction des réponses apportées à certains items du questionnaire concernant leur avis sur les pratiques des enseignants.

<i>Items du questionnaire</i>	<i>Nombre d'étudiants de l'échantillon (en %)</i>		
	Oui	Non	Non renseigné
Les pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral facilitent les apprentissages	65,4	31,4	3,1
Les pratiques pédagogiques sont susceptibles d'avoir un impact sur la réussite aux examens	74,5	22,1	3,4
Les pratiques pédagogiques ont globalement un impact positif sur la motivation	56,7	41,4	1,9
Les pratiques pédagogiques contribuent à modifier les manières d'étudier	50,4	48,6	1

Les étudiants sont près des deux tiers à estimer que les pratiques employées par les enseignants en cours magistral facilitent leurs apprentissages. De même, près des trois quarts pensent que ces

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

pratiques sont susceptibles d'avoir un impact sur leur réussite aux examens. Au-delà de conséquences sur leurs apprentissages et leur réussite en tant que telle, 56,7% considèrent que les pratiques ont un effet positif sur leur motivation. Ce résultat peut apparaître paradoxal dans la mesure où les quelques travaux ayant procédé à la description du cours magistral, à l'image de ceux de Boyer et Coridian (2002), mentionnent que la « *conférence monologue* » serait la forme d'enseignement la plus couramment employée. Or, on aurait tendance à penser que des pratiques reposant sur une méthode expositive seraient moins propices à maintenir la motivation des individus assistant au cours. Ce résultat rejoindrait donc les propos de Bru (2004) selon qui même s'il leur arrive de regretter certaines formes d'enseignement, les étudiants n'ont pas une opinion massivement négative des pratiques de leurs enseignants. D'ailleurs, lorsque l'on observe les caractéristiques de la distribution des scores relatifs à l'avis des étudiants sur les pratiques, on note une moyenne relativement élevée à 68,1 sur 100 pour un écart-type à 24,9 et une médiane à 75. Les étudiants auraient de ce fait une opinion majoritairement plutôt positive des pratiques des enseignants.

Enfin, on notera que la moitié des individus de l'échantillon considèrent que les pratiques pédagogiques contribuent à modifier leurs manières d'étudier. Parmi ceux-ci, 70,8% pensent que les pratiques des enseignants leur permettent d'acquérir des manières d'étudier favorisant leur réussite aux examens.

Finalement, ces résultats, bien que descriptifs, conduisent à penser que les pratiques des enseignants constitueraient une dimension dont la prise en compte dans l'analyse des facteurs de réussite à l'université est importante, puisque la moitié des étudiants, voire plus selon les cas de figure, se dit convaincue de leurs effets sur leur scolarité. Néanmoins, afin d'étudier plus finement les liens existant entre ces différents facteurs, nous avons procédé à l'analyse des corrélations entre ces différentes variables et à la construction de modèles de régression.

5. L'avis des étudiants quant aux pratiques des enseignants : un effet significatif sur leur scolarité ?

Comme cela a été évoqué précédemment, a été construit un score destiné à traduire l'opinion des étudiants quant aux pratiques pédagogiques de leurs enseignants en cours magistral. Celui-ci a été mis en rapport avec les notes obtenues par les étudiants au premier et au second semestre, ainsi qu'avec leur score de motivation et leur score de manières d'étudier, cela afin d'observer si ces variables entretenaient des liens significatifs :

Tableau 2 : Présentation des corrélations entre le score d'avis des étudiants sur les pratiques pédagogiques d'une part et les notes au semestre 1, au semestre 2, le score de motivation et le score de manières d'étudier des étudiants d'autre part.

	<i>Score avis des étudiants sur les pratiques pédagogiques</i>
Notes semestre 1	0,134***
Notes semestre 2	0,191***
Score de motivation	0,324***
Score de manières d'étudier	0,144***

*** : Corrélations significatives au seuil de 1%

On remarque que les quatre dimensions prises en compte dans ce travail et relatives à la scolarité des étudiants sont significativement corrélées au score d'avis sur les pratiques pédagogiques. C'est concernant la motivation de l'étudiant que cette corrélation est la plus forte. Même si dans l'ensemble ces corrélations apparaissent comme moyennes, voire faibles, étant positives et très

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

significatives, elles laissent supposer que plus les étudiants ont un avis favorable quant aux pratiques de leurs enseignants, plus leurs notes au semestre 1, au semestre 2 sont élevées, plus ils sont motivés et adoptent des manières d'étudier favorables à leurs apprentissages. Pour vérifier cette hypothèse, ont d'abord été construits deux modèles de régression linéaire : le modèle 1 vise à expliquer la note moyenne obtenue par les étudiants aux examens du premier semestre sous contrôle de leurs caractéristiques sociodémographiques, de leurs conditions de vie et de leurs caractéristiques scolaires. Dans le modèle 2 a été inséré le score d'avis des étudiants sur les pratiques des enseignants :

Tableau 3 : Modèles de régression expliquant toutes choses égales par ailleurs la note moyenne obtenue par les étudiants au semestre 1.

<i>Modalité active</i>	<i>Modalité de référence</i>	<i>Modèle 1 (N = 692)</i>		<i>Modèle 2 (N = 688)</i>	
		<i>Coef.</i>	<i>Sign.</i>	<i>Coef.</i>	<i>Sign.</i>
Homme	Femme	-0,109	***	-0,1	***
CSP du chef de famille favorisée	CSP du chef de famille défavorisée	0,048	ns	0,046	ns
CSP du chef de famille moyenne		0,015	ns	0,022	ns
Niveau de diplôme de la mère inférieur au Bac	Niveau de diplôme de la mère supérieur au Bac	-0,008	ns	-0,013	ns
Niveau de diplôme de la mère égal au Bac		0,013	ns	0,004	ns
Logement en résidence universitaire	Logement chez les parents	-0,015	ns	0,031	ns
Autre type de logement		0,044	ns	0,027	ns
Boursier	Non boursier	0,064	*	0,066	**
Bac littéraire	Bac S	-0,279	***	-0,272	***
Bac ES		-0,259	***	-0,243	***
Bac technologique, professionnel ou autre		-0,412	***	-0,394	***
Bac obtenu en 1 ^{ère} session	Bac obtenu au rattrapage	0,141	***	0,150	***
Mention assez bien au Bac	Mention passable au Bac	0,151	***	0,147	***
Mention bien ou très bien au Bac		0,371	***	0,377	***
Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	Pas de redoublement	-0,130	***	-0,137	***
Déjà étudiant l'an passé	Pas étudiant l'an passé	0,172	***	0,164	***
Avis sur les pratiques pédagogiques				0,126	***
Constante		9,705		8,727	
R ²		37,8%		39,6%	

*** coefficient significatif au seuil de 1%, ** 5%, * 1%, ns non significatif.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

A travers le modèle 1, on constate que conformément aux conclusions de nombre de chercheurs tels que Duru-Bellat (1995), Michaut (2000) ou encore Morlaix et Suchaut (2012), les variables exerçant le plus fort impact sur la note moyenne au premier semestre sont celles relatives à leur passé scolaire. Ainsi, on remarque à titre d'exemple que le fait d'avoir obtenu un baccalauréat technologique, professionnel ou autre plutôt qu'un baccalauréat scientifique est associé à un coefficient négatif, cela étant notamment dû au fait que ces bacheliers n'ont pas été préparés dans le secondaire au type d'enseignement auquel ils sont confrontés au sein des filières universitaires (Michaut, 2000). De même, les étudiants ayant obtenu leur baccalauréat au rattrapage, ne s'étant pas vus décerner de mention ou ayant redoublé au moins une fois dans l'enseignement primaire ou secondaire voient leur note moyenne obtenue au semestre 1 diminuer. En revanche, le fait d'avoir déjà été étudiant l'an passé est associé à un avantage, ce résultat s'expliquant sans doute par le fait que le redoublement de la première année a permis à l'étudiant d'intégrer les difficultés liées à l'apprentissage du métier d'étudiant (Romainville, 2000). Ajoutons qu'en ce qui concerne les caractéristiques sociodémographique des étudiants, seul le fait d'être un homme est associé à un coefficient négatif et significatif. Ce résultat fait écho aux propos de Vasconcellos (2006) selon qui les filles sont moins nombreuses à redoubler. Il est néanmoins à considérer avec précautions, dans la mesure où l'échantillon sur lequel reposent ces analyses est composé à près de 75% de filles. Finalement, ce modèle permet d'expliquer 37,8% de la variance des notes des étudiants. Dans le second modèle ont été intégrées les mêmes variables, ainsi que le score d'avis des étudiants sur les pratiques des enseignants. De nouveau, on constate que les variables liées au passé scolaire demeurent très significatives. Il en est par ailleurs de même en ce qui concerne le score d'avis des étudiants : celui-ci est significatif au seuil de 1% et est associé à un coefficient positif : 1 point de plus au score d'avis sur les pratiques des enseignants augmente de 0,126 points la note moyenne obtenue au premier semestre. L'ajout de cette variable au modèle, en comparaison au précédent, permet en outre d'expliquer 1,8% de plus de la variance de la note moyenne obtenue au semestre 1.

D'autres modèles ont été testés et indiquent que cet effet est un peu plus élevé en ce qui concerne l'explication des notes du second semestre : alors que les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et le passé scolaire³ réunis permettent d'expliquer 33,5% de la variance des notes des étudiants au semestre 2, l'insertion dans le modèle du score d'avis des étudiants permet d'augmenter la part de variance expliquée à 36,6%, soit une hausse de 3,1%.

Lorsque la variable à expliquer est le score de manières d'étudier, l'effet net s'élève à 2,1%, le coefficient de détermination passant de 9,9% à 12% lorsqu'est ajouté au modèle le score d'avis des étudiants.

Enfin, c'est quand la variable dépendante est le score de motivation que le score d'avis des étudiants permet la plus forte augmentation de variance expliquée, celle-ci passant de 5,2% à 14,4%, soit un effet net de 9,2%.

Par ailleurs, le coefficient associé à la variable « score d'avis des étudiants » reste dans les trois cas de figure mentionnés ici significatif au seuil de 1%. Sa valeur est néanmoins plus élevée lorsqu'il s'agit d'expliquer le score de motivation (+0,311), que le score de manières d'étudier (+0,128) ou la note moyenne obtenue au semestre 2 (+0,179).

Finalement, si la littérature mentionnée en première partie laissait à penser que la pédagogie employée par l'enseignant avait des répercussions sur la scolarité des étudiants, nos résultats montrent qu'il en effectivement le cas en ce qui concerne plus précisément les pratiques pédagogiques des enseignants : le jugement que portent les étudiants sur ces pratiques a un effet sur leur scolarité. Plus ils en ont une opinion favorable et plus ils obtiennent de bons résultats aux examens, adoptent des manières d'étudier favorables à leurs apprentissages et surtout présentent une plus grande motivation. De ce fait, il apparaît que conformément à notre hypothèse, les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet sur la scolarité des étudiants, cela au moins du point de vue des déclarations de ces derniers.

³ Les variables explicatives intégrées dans les modèles testés sont les mêmes que celles présentées dans les modèles 1 et 2.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Conclusion

A travers cette recherche, nous nous sommes intéressés à l'implication des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants en termes de résultats aux examens, de motivation et de manières d'étudier. Une telle question demeure dans la mesure où les écrits portant sur les déterminants de la réussite universitaire ne parviennent à expliquer dans leur intégralité le phénomène échec (Galand, Neuville et Frenay, 2006) et où les facteurs pédagogiques, bien que considérés par nombre de chercheurs comme pouvant constituer des variables explicatives de la réussite, à l'image de Duru-Bellat (1995) qui considère qu'il est nécessaire de ne pas négliger « *les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université* », ne sont que rarement pris en compte. Le travail présenté ici a permis de mettre en avant un impact significatif du jugement global que portent les étudiants quant aux pratiques pédagogiques de leurs enseignants sur leurs résultats au premier et au second semestre, ainsi que sur leurs manières d'étudier et leur motivation. Certes les résultats présentés ici demandent à être approfondis, cela notamment à travers l'ajout d'autres variables explicatives dans les modèles de régression. Néanmoins, il serait intéressant de comparer cet effet « déclaré » à un effet « constaté ». Or, dans le cadre de notre démarche empirique, outre l'enquête présentée dans ici, nous avons également procédé à l'observation *in situ* des pratiques pédagogiques en cours magistral de 49 enseignants de ces cinq mêmes filières. Ce travail nous a permis de montrer que les pratiques des enseignants reposaient majoritairement sur les méthodes traditionnelles. Très peu, par exemple, ont privilégié la dimension interactive durant leur cours, ont alterné entre cours magistral et travail individuel de la part des étudiants, ou bien encore se sont déplacés dans l'amphithéâtre. Cependant, nous avons également pu mettre à jour une diversité des pratiques pédagogiques. Autrement dit, bien que prenant pour la plupart appui sur le même type de méthode pédagogique, les enseignants n'optent pas tous pour les mêmes pratiques. Cette variété est notamment apparente dans le matériel utilisé pour enseigner : tandis que certains emploient une présentation PowerPoint, d'autres privilégient l'usage du tableau. De même, à titre d'exemple, en ce qui concerne la façon de transmettre le cours, un peu moins d'un tiers des enseignants ne le dictent pas, les autres appliquant cette pratique à des fréquences très variables. Ces résultats conduisent donc à se demander dans quelle mesure les pratiques pédagogiques observées influent sur la réussite des étudiants et sur leur comportement.

Par ailleurs, diverses recherches (Lambert-Le Mener, 2012 ; Felouzis, 2003) ont montré que la motivation et les manières d'étudier constituaient elles-mêmes des facteurs explicatifs de la réussite étudiante. On pourrait donc chercher à vérifier si au-delà d'un impact direct sur les résultats aux examens, les pratiques pédagogiques des enseignants exercent un effet indirect sur ce facteur transitant par le rôle qu'elles jouent sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants.

En définitive, la question des pratiques pédagogiques employée par les enseignants du supérieur demeure au cœur des débats, comme en témoigne la récente mise en place en 2013 du projet France Université Numérique par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ayant notamment pour visée la rénovation des pratiques des enseignants à travers l'usage des technologies numériques. La recherche présentée ici pourrait de ce fait contribuer à fournir de nouvelles pistes de réflexion pour lutter contre l'échec à l'université, mais également améliorer la formation à la pédagogie des enseignants universitaire, qui demeure aujourd'hui encore, malgré la récente émergence des Structures Universitaires de Pédagogie (SUP), quasi inexistante.

Références

- Altet, M., Fabre, M., & Rayou, P. (dir). (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants. Représentations, pratiques et adaptation des métiers*. Rapport de recherche commandité par le comité national de coordination de la recherche en éducation. Paris.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, (n°136), p.97-107.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- Annot, E., & Fave Bonnet, M. F. (dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport au vice-rectorat à l'enseignement. (64p.). Université de Sherbrooke.
- Boyer, R. & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.
- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : Opportunité et intérêt des recherches. In E. Annot et M.F. Fave-Bonnet (dir.) : *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 17-36). Paris: L'Harmattan.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, n°120, p. 2-19.
- Duru Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir Education / Formation*, vol. 3, p.399-416.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1re éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Forner, Y., & Simonot, C. (2001). Motivation et adaptation à l'université. *Psychologie et psychométrie*, vol. 22 (n°1), p.59-73.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? In B. Galand (dir.) : *L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique* (p. 5-17). Cahiers de recherche en éducation et formation, n°39.
- Lambert-Le Mener, M. (2012) : *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne en sciences de l'éducation, novembre 2012.
- Nightingale, P., & O'Neil, M. (1994). *Achieving quality in learning in higher education*. London: Kogan.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In M. Romainville et C. Michaut (dir.): *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Coll. Perspectives en Education et Formation (p. 177-198). Bruxelles: De Boeck.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. (Thèse de doctorat, sous la direction de Duru Bellat M.). Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Document de travail de l'IREDU*, (DT 2012/2), 34p.
- Pageau, D., & Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. In P. Chenard et P. Doray (dir.) : *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 111-126). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. In B. Galand (dir.) : *L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique* (p. 18-22). Cahiers de recherche en éducation et formation, n°39.
- Romainville, M., & Parmentier, P. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, et M. Romainville (dir.) : *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 63-80). Bruxelles: De Boeck Université.
- Romainville, M., & Michaut, C. (dir). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck Université.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. (2ème éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Conférence non publiée. Université de Liège.
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université : Recherche, théorie, application* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck.