

FACILITER LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS EN PREMIER BACCALAURÉAT¹ : RÉFLEXION SUR L'INTÉGRATION

1. Introduction

Dans cette introduction, nous décrivons, dans un premier temps, le contexte général de notre enseignement, puis l'objectif de cet article et enfin sa structure.

Nous occupons une fonction de **maître-assistant** dans la Haute Ecole Léonardo da Vinci, Institut Libre Marie-Haps à Bruxelles. L'institut propose, dans son département paramédical, des formations non- universitaires appelées baccalauréat professionnalisant. Le département se divise en trois sections : assistant en psychologie, bachelier en audiologie et bachelier en logopédie (orthophonie). Nous intervenons en **première année pour les audiologues et les logopèdes**.

L'objectif de cet article est **d'illustrer une série d'outils pédagogiques** mis en place pour **faciliter l'intégration** dans l'enseignement supérieur non universitaire et de ce fait favoriser la réussite des étudiants tout en restant modeste sur la portée de cette représentation. Nous illustrons ces outils pédagogiques dans le cadre de notre cours de phonétique. Il s'adresse simultanément à 200 étudiants en logopédie et 50 étudiants en audiologie en premier baccalauréat professionnalisant.

L'article est structuré de la manière suivante : tout d'abord, nous expliquons, en regard avec la littérature, ce que nous entendons par « intégration ». Puis, nous justifions nos choix méthodologiques et notre dispositif d'enseignement en nous appuyant sur notre expérience en remédiation. En effet, parallèlement à notre activité en Haute Ecole, nous accompagnons aussi des étudiants en décrochage dans le cadre de la Formation –Relais © au CPF. Cette fonction nous permet d'apprendre certains outils pédagogiques (le sentiment d'efficacité personnel, l'apprentissage par projet...) que nous transposons dans notre enseignement en grand groupe. Enfin, nous montrons une analyse de nos résultats.

2. Réflexions sur l'intégration

Nous avons analysé certains aspects de ce que de nombreux auteurs appellent le « **métier étudiant** »(Coulon, Romainville, Dubet). Une expérience concernant le « métier étudiant » menée au CPF avec des étudiants en difficulté a révélé qu'ils étaient conscients que l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire attendait d'eux des savoir et des savoir- faire, une motivation et un projet professionnel par contre ils n'avaient pas identifié les difficultés liées à l'intégration. Pourtant, François Dubet² parle de l'intégration comme un élément indispensable du métier étudiant en interaction avec un projet et une vocation. Le projet est comment la formation s'intègre dans un projet de vie. La vocation est le sens subjectif que l'on donne à ses études, l'intérêt intellectuel. **L'intégration** est combien on adhère au monde étudiant et académique, dans ses activités et ses codes culturels. L'intégration recoupe ici une dimension unique : l'étudiant adhère ou n'adhère pas à la culture étudiante qui se construit au travers d'activités avec les enseignants et les pairs.

¹ Référence à Bologne : première année de l'enseignement supérieur

² Dubet (2002)

Xavier Bodson³ différencie **l'affiliation et l'intégration**. Il ajoute une subtile mais précieuse nuance en deux dimensions.

- **L'affiliation** est la proximité (innée ou induite) culturelle de l'étudiant avec le monde académique.
- **L'intégration** est son interaction avec ses pairs. L'étudiant qui travaille et se conforme de manière excessive à l'attente des professeurs et qui n'investit pas dans les contacts avec les autres pourrait être tout aussi en difficulté que l'étudiant qui passe beaucoup de temps à promouvoir le folklore au détriment de l'Académie. La caractéristique innée ou induite de l'affiliation est à discuter.

Nous préférons ce qu'Alain Coulon⁴ entend par affiliation : c'est le processus qui consiste à découvrir et à s'approprier les « allants de soi » et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur. Avec Françoise Galley l'auteur propose deux formes d'affiliation :

- **l'affiliation institutionnelle** qui consiste à comprendre comment sont construits les cursus d'études, les programmes de cours, quelles sont les attentes des professeurs....
- **l'affiliation intellectuelle** qui est le fait de développer de nouvelles méthodes de travail, d'acquérir des connaissances, de gérer son temps, d'utiliser des bibliothèques...il s'agit des repères dans le cadre institutionnel. C'est le « **penser, classer, et catégoriser** » qu'apprécie particulièrement Coulon. L'étudiant identifie, comprend et incorpore des routines et allant de soi. Toutefois dans son approche il omet la composante de l'intégration de l'étudiant dans son groupe classe.

Dans notre réflexion, nous entendons donc par intégration dans l'enseignement supérieur :

- **l'intégration académique** c'est-à-dire l'étudiant face à l'institution et face au professeur (l'affiliation de Bodson et l'affiliation institutionnelle de Coulon) avec le développement de nouvelles méthodes de travail (affiliation intellectuelle)
- **l'intégration collective** c'est-à-dire l'étudiant avec les autres élèves.

Pourquoi ces deux dimensions ? Au CPFEB nous avons en accompagnement des étudiants qui ont présenté des difficultés à s'intégrer à l'un ou l'autre niveau. Par exemple un étudiant a arrêté son parcours d'instituteur parce qu'il ne se sentait pas à sa place dans la classe de « filles » (intégration collective), alors que d'autres étudiants évoquent les difficultés à comprendre le professeur et à comprendre où il voulait en venir⁵(intégration académique). Comment, par notre enseignement (choix méthodologique, dispositif) pouvons-nous faciliter l'intégration à ces deux niveaux ? Ceci fera l'objet du point suivant.

3. Choix méthodologiques et dispositifs d'enseignement pour faciliter l'intégration. Présentation d'outils

Analyser nos méthodes d'enseignement nous amène à développer une approche des situations vécues en terme de « action-savoir-problème » en utilisant ensemble le savoir pratique et le savoir théorique. (Altet définit ainsi le praticien –réfléchi). Nous avons pris conscience qu'il existe les savoirs théoriques à enseigner (savoirs disciplinaires) ou **pour** enseigner (savoirs pédagogiques) et les savoirs **sur** la pratique (savoirs procéduraux sur le comment faire) ou **de**

³ Bajoit & Bodson (1996)

⁴ Coulon (1996)

⁵ Lors de la conférence de Romainville sur les compétences (2005) une explication des difficultés rencontrées à ce niveau est que peu de professeurs évoquent explicitement les objectifs du cours et les acquis qu'ils veulent atteindre en termes de compétences

la pratique (expérience, savoirs conditionnels). Dès lors nos objectifs dans l'enseignement se sont construits autour des interrogations suivantes :

- Quel **dispositif d'enseignement** va me permettre de motiver, informer, analyser, interagir et produire (5 catégories du dispositif d'enseignement en supérieur de Lebrun)?
- **Comment enseigner** le savoir déclaratif (comment ça marche ?), procédural (comment faire ?) et conditionnel (comment décider quoi faire et quand ?) aux étudiants en grand groupe en favorisant leur « intégration » ? Analyse des contraintes (B. Rey 2003).
- Comment favoriser un **apprentissage en profondeur** (taxonomie de Bloom revisitée par Anderson et Krathwhol 2001)

Lebrun⁶ propose un modèle synthétique à cinq composantes « **(se) motiver, (s')informer, (s')activer, interagir et produire** » associées au triangle didactique savoir, enseignants et étudiants. L'enseignant (placé entre (se) motiver et interagir) est considéré comme l'auteur de la situation, facilitateur et catalyseur de la motivation et de l'interaction. L'apprenant (placé entre (s') activer et produire) exerce des compétences de haut niveau et il se construit.

Pour chaque composante nous avons utilisé des outils pédagogiques pour faciliter l'apprentissage et l'intégration.

- **(se) motiver** : la dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau prend son origine dans les perceptions qu'à un élève de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Trois perceptions se dégagent : la perception qu'a l'élève de la valeur de cette activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci. Pour faciliter et catalyser la motivation nous utilisons le « sentiment d'efficacité personnelle » de Bandura⁷. Nous fixons des objectifs qui favorisent le **sentiment d'efficacité personnelle**. Voici un exemple d'objectif spécifique : Après ces deux heures de cours, les étudiants 1BLO et 1BAU seront capable de transcrire en écriture phonétique des mots courants. Nous indiquons au préalable les liens avec la pratique professionnelle et en quoi cette tâche est importante. Les étudiants s'investissent activement dans la tâche parce qu'ils se sentent compétents, ils contrôlent leurs productions et ils mesurent l'importance pour leur profession.
- **(s') informer** : Nous intégrons la matière dans un champ disciplinaire et interdisciplinaire et nous encourageons les recherches autonomes. Par exemple, les étudiants doivent trouver en sous groupes des activités qui permettent d'évaluer les compétences phonologiques du jeune enfant. Ils peuvent consulter des ouvrages, aller à la bibliothèque, chercher sur internet....
- **(s')activer** : En grand groupe il est difficile de pratiquer une pédagogie active qui exerce l'apprentissage en profondeur de la taxonomie de Bloom. C'est la raison pour laquelle nous avons mis au point un « laboratoire de phonétique » et que nous sommes en train de réaliser un DVD (version + du cdrom). Pour le laboratoire, le grand groupe est divisé en petits groupes de 25 étudiants. Chaque étudiant est installé devant un ordinateur muni d'un casque et d'un micro. Grâce à un tutoriel et à un cahier d'activités que nous avons réalisés, l'étudiant est acteur et peut agir sur son apprentissage. Il peut comprendre, appliquer analyser, synthétiser et s'évaluer (taxonomie de Bloom) et apprendre en profondeur. La réalisation du DVD fait l'objet d'une contribution spécifique à ce congrès (atelier 2). Nous n'en parlerons donc pas ici.

⁶ Lebrun M. (2002). Pg 44

⁷ Bandura (2004)

- **Interagir** : En plus de favoriser un dialogue dans l'enseignement de type informel, nous utilisons des feed-backs rapides qui permettent aux étudiants d'estimer leur degré de satisfaction. Les évaluations formatives permettent très rapidement aux étudiants de se rendre compte s'ils ont compris ou non la matière du cours. Nous proposons après chaque leçon des QCM à main levée. Les 250 étudiants sont invités à lire la question présentée avec le power point et à lever la main pour la réponse (a), (b) ou (c). La majorité des mains levées détermine la réponse considérée juste par tous les étudiants. Nous donnons le corrigé immédiatement. Avec cet exercice, l'étudiant prend conscience qu'il a déjà intégré un certain nombre de concepts théoriques. Il a le sentiment positif d'être efficace (rapport personnel en lien avec la motivation), il peut se situer par rapport au groupe (rapport social). Comme la réponse est liée à la majorité, chacun se sent responsable de l'apprentissage des autres (intégration au niveau des pairs) et enfin cet outil prépare aux examens sous forme de choix multiples (intégration institutionnelle).
- **Produire**: A chaque leçon, nous demandons aux étudiants de produire et de créer par rapport à la matière vue au cours et ensuite ils s'évaluent pendant la remise en synthèse. Par exemple, en groupe de 6, les étudiants doivent créer des moyens mnémotechniques pour apprendre le tableau de classification des consonnes en phonétique articulatoire. La mise en commun permet de valoriser leurs propositions ou permet d'adopter une autre façon de faire.

Résultats et conclusion

En réalisant tous ces choix, nous installons un climat propice à l'intégration des étudiants par rapport à l'institut que nous représentons et entre les étudiants entre eux par des exercices et des participations actives. Nous avons un rôle dans l'intégration des étudiants. Par nos choix politiques de mises en situation dans une optique de formation nous pouvons -en fonction du groupe - adapter les démarches pour faciliter les échanges entre pairs et baliser la rencontre avec l'institution. Ainsi les deux dimensions de l'intégration, académique et collective, sont prises en compte. De telles démarches ont montré les effets suivants :

Dans l'enseignement en Haute Ecole : il est possible de faciliter l'intégration des étudiants de première année en grand groupe. Nous avons constaté un effet positif sur la motivation, sur l'interaction professeur- élèves, sur le sentiment d'appartenance à un groupe social et sur le taux de réussite. Les deux niveaux d'intégration sont indissociables pour favoriser la réussite. Des données (2004) ont été collectées par statistique et par enquête sur base d'un questionnaire d'évaluation pédagogique .Sur 212 étudiants qui ont présenté l'examen il y a 9 échecs. La moyenne est de 16, 2/20 pour les logopède et de 16, 8/ 20 pour les audiologues. La question comprenant des QCM entraînés au cours obtient 92% de réponses correctes. Les étudiants (9 réponses du questionnaire en ligne 2005) sont tout à fait d'accord (100%) pour les questions concernant le contenu, l'interaction et la contextualisation.

Bibliographie

- Bajoit, G. ; Bodson, X. (1996) Analyse d'un sociologue : nos questions sont-elles les bonnes ou comment poser la question de l'échec scolaire ? Journée de rencontre des Directeurs de l'enseignement secondaire et des centres PMS libres. IPM Louvain-La-Neuve
- Bandura, A. (2004). « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle. Sciences humaines n°148 pg 42-45
- Champagne marc. (1996). L'enseignement aux grands groupes. Réseau de valorisation de l'enseignement. Université de Laval

- Compère, Dominique ; Lammé Alain. (2004). L'identité d'un enseignant au regard des savoirs enseignés, l'université et dans les Hautes Ecoles. 3^{ème} congrès des chercheurs en Education Bruxelles
- Coulon, Alain (1996). Penser, classer et catégoriser : l'efficacité dans l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. Espace Universitaire n°15 Urfist : Paris
- De Ketele, Jean-Marie, Chastrette, Maurice et Cie (1989). Guide du Formateur. Bruxelles : De Boeck
- De Ketele JM. (1997). Pédagogie universitaire. Université Catholique de Louvain. Pédagogies n°11
- Donnay, J ; Romainville, M (1996). Enseigner à l'université. Bruxelles :De Boeck université
- Dubet François. (2002). Le déclin de l'institution. Paris :Seuil
- Evano Chantal (1999). La gestion mentale. Nathan Pédagogie
- Frenay, M ; Noël, B ; Parmentier, P ; Romainville, M. (1998) L'étudiant-apprenant. Bruxelles : Deboeck Université
- Galley Françoise (2001). Débuter des études à l'EPFL. Lausanne : EPFL
- Lebrun M. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : Deboeck université
- Paquay L., Altet M. Charlier E. (1996). Former des enseignants professionnels. Bruxelles : Deboeck université
- Raynal F. et Rieunier A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Paris : ESF
- Romainville, M.(2004). L'approche par compétences dans l'enseignement universitaire : enjeux, avantages et limites. Séminaire de l'agence de Mutualisation des Universités et Etablissements. Paris.
- Verhaeghe Jean-Claude ; Wolfs José Luis. (2004). Pratiquer l'épistémologie : un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs. Bruxelles : De Boeck université
- Viau Rolland (1994). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : Deboeck
- Viau Rolland. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3^{ème} congrès des chercheurs en Education Bruxelles