

# Projet d'innovation en faveur de la réussite des primo-entrants dans l'Enseignement Supérieur français

*Projeto de inovação para o engajamento de alunos iniciantes no Ensino Superior francês*

*Innovation project for the engagement of first-time students in French Higher Education*

Pascal Lafont<sup>1</sup>  
Marcel Pariat<sup>1</sup>

## Editora

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil

## Editora Colaboradora

Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Carla Spagnolo  
PUCRS, Brasil

Rosa Maria Rigo  
PUCRS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.  
[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

## RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur la conduite d'une recherche-action relative à la mise en œuvre d'un projet d'innovation en faveur de la réussite des primo-entrants dans l'Enseignement Supérieur français, et plus particulièrement au niveau d'une faculté des Sciences de l'Education d'une université française. Dans un contexte politico-éducatif où des ajustements pédagogiques viennent prolonger des dispositifs peu efficaces, il s'agit d'interroger l'élaboration d'un projet d'innovation pédagogique et ses conditions d'expérimentation pour rendre compte des conditions auxquelles il peut soutenir la réussite des étudiant.e.s. Sachant que ce dispositif expérimental est sous-tendu par une démarche pédagogique par projets, les auteurs s'attachent à montrer que la corrélation entre des perspectives méthodologiques et pédagogiques portées par la diversité, l'innovation et le projet, est déterminante pour produire de la transformation des pratiques pédagogiques, en même temps que du rapport aux savoirs entretenu par les acteurs de la communauté universitaire. Enfin, leur démonstration s'attache à analyser comment innovation pédagogique et réussite universitaire sont portées par un changement de paradigme d'accompagnement et d'évaluation dans lequel l'équipe pédagogique tiendra compte de l'évolution des apprentissages tout autant que de la réalisation des travaux attestant de l'ensemble des savoirs mobilisés et produits tant par un mode d'écriture collective, que de manière individuelle.

**Mots clés:** Innovation pédagogique; Réussite des primo-entrants; Projet expérimental; Enseignement Supérieur français.

<sup>1</sup> Doutores. Université Paris-Créteil.

## RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a condução de uma pesquisa-ação relativa à implementação de um projeto de inovação para o sucesso dos estudantes de primeiro ingresso no ensino superior francês e, mais particularmente, de uma faculdade de Ciências da Educação de uma Universidade francesa. Em um contexto político-educacional em que ajustes pedagógicos são usados para prolongar mecanismos ineficientes, questiona-se o desenvolvimento de um projeto pedagógico de inovação e suas condições experimentais para explicar as condições a que pode apoiar sucesso estudantil. Sabendo que este sistema experimental é sustentado por uma abordagem pedagógica baseada em projetos, os autores procuram mostrar que a correlação entre perspectivas metodológicas e pedagógicas trazidas pela diversidade, inovação e o projeto, é decisiva para produzir a transformação das práticas pedagógicas, bem como a relação com o conhecimento mantido pelos atores da comunidade universitária. Finalmente, sua demonstração se concentra em analisar como a inovação pedagógica e o sucesso acadêmico são conduzidos por uma mudança de paradigma de apoio e avaliação, na qual a equipe de professores levará em conta a evolução da aprendizagem, bem como a realização de trabalho atestando todo o conhecimento mobilizado e produzido tanto por um método de escrita coletiva, quanto individualmente.

**Palavras-chave:** inovação educacional; Sucesso de estudantes de primeiro ingresso; Projeto experimental; Educação Superior francesa.

## ABSTRACT

This article proposes a reflection on the conduct of a research-action relative to the implementation of an innovation project for the success of the first-time entrants in the French higher education, and more particularly at the level of a faculty of Sciences of Education of a French university. In a politico-educational context where pedagogical adjustments are used to prolong inefficient mechanisms, it is a matter of questioning the development of a pedagogical innovation project and its experimental conditions to account for the conditions to which it can support student success. Knowing that this experimental system is underpinned by a project-based pedagogical approach, the authors endeavor to show that the correlation between methodological and pedagogical perspectives brought by diversity, innovation and the project, is decisive for producing transformation of pedagogical practices, as well as the relationship with knowledge maintained by the actors of the university community. Finally, their demonstration focuses on analyzing how pedagogical innovation and academic success are driven by a paradigm shift in support and evaluation in which the teaching team will take into account the evolution of learning as well as the achievement of work attesting to all the knowledge mobilized and produced both by a method of collective writing, and individually.

**Keywords:** educational innovation; Success of first-time entrants; Experimental project; French Higher Education.

## Introduction

Dès l'été 2017, le Président de la République Française, Emmanuel Macron a annoncé vouloir *“en finir avec notre imposture de ces dernières années: celle d'un pays dur aux faibles mais qui se gargarise d'égalité et de fraternité (...), d'un pays inégalitaire mais qui ne fait pas sa place au mérite, d'un pays à la fois inefficace et injuste, injuste parce qu'inefficace, inefficace parce qu'injuste”*. Des mesures majeures sont venues concrétiser cette volonté politique d'une part, à travers la réforme du baccalauréat applicable à la rentrée 2020 et d'autre part, au moyen de la mise en œuvre de la nouvelle plate-forme “Parcoursup” dont la vocation est de mettre un terme au tirage au sort, stigmaté de l'iniquité de traitement entre les bacheliers souhaitant s'inscrire dans les filières en tension. En 2018, en France, l'effectif potentiel global d'entrants dans l'enseignement supérieur est de l'ordre de 750 000<sup>1</sup>, dans un contexte de croissance démographique de la population estudiantine; dès lors, en termes de réussite, d'échec ou d'abandon, les enjeux tendent à se cristalliser autour de la première année de licence. Récemment, la Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), Frédérique Vidal évoquait un taux d'échecs de 60% dès la première année d'études supérieures, pour justifier la pertinence et l'urgence d'une réforme des modalités d'accès à l'Université. En effet, 31% des étudiant.es inscrits en première année de licence renonceraient dès la première année, et 13% de plus au cours de leur deuxième année, que ceux-ci ou celles-ci aient redoublé (10% des cas) ou qu'ils ou elles soient passé.es en en deuxième année de licence (3%). Confronté à des taux d'échec et d'abandon élevés qui sont régulièrement dénoncés comme autant de gaspillages sociaux, humains et financiers, les établissements d'enseignement supérieur n'ont jamais été autant soumis à l'impérieuse nécessité de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques ayant pour vocation de favoriser la réussite scolaire (Romainville & Michaut, 2012).

Notre contribution propose une réflexion sur la conduite d'une recherche-action relative à la mise en œuvre d'un projet d'innovation en faveur de la réussite scolaire des primo-entrants dans l'enseignement supérieur français, et plus particulièrement au niveau d'une faculté des Sciences de l'Education d'une université de l'Est parisien. Dans un premier temps, il s'agit d'interroger les éléments de contexte qui rendent compte de la pertinence d'un tel projet puis de questionner les conditions d'expérimentation. Dans un second temps, nous nous attacherons à caractériser les orientations du projet au regard des objectifs de réussite scolaire, pour ensuite analyser les hypothèses d'action et possiblement les résultats attendus.

---

<sup>1</sup> Toutefois, il convient de préciser que 812 000 lycéens et étudiants en réorientation sont inscrits sur la nouvelle plate-forme d'admission “Parcoursup”, dont 58% d'entre eux, soit 593 800 jeunes, ont définitivement validé leur orientation, selon les indicateurs en date du 27 juillet.

# 1 Contexte politico-éducatif et ajustements pédagogiques

Les études ne manquent pas pour démontrer les corrélations entre inégalités sociales ( Benninghoff et al., 2012), motivations (Galland & Bourgeois, 2006; Carré & Fenouillet, 2008...), engagements (Bourgeois, 1998), projets (Boutinet, 2001) et réussite scolaire; pour autant, force est de constater que dans un contexte d'obligation de résultats en éducation (Lessard & Meirieu, 2005) et de fortes incitations des politiques éducatives européennes en faveur du développement de socles de compétences (Famose & Margnes, 2016), les nouvelles dispositions politiques et leurs impacts sur le contexte éducatif mettent en débat les processus d'interaction entre les caractéristiques des étudiants et celles de leur sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

Comment répondre à l'incertitude des étudiants dont les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur ne correspondent pas aux choix d'orientation universitaire les plus attendus? En effet, fin juillet 2018, 123 800 étudiant.e.s ont reçu une proposition, mais ont maintenu d'autres vœux en attente, et 71 200 n'ont reçu aucune réponse favorable. Comment dans ces conditions, peuvent-ils, elles, se projeter sachant qu'une "nouvelle catégorie s'ajoute à ces habituels "sans-facs" de l'été: celle des bachelier.es qui ont reçu une proposition mais ont choisi de conserver d'autres vœux pour lesquels ils figurent en liste d'attente"<sup>2</sup>.

En dépit d'une mise à jour des données réalisées chaque jour, la plate-forme de placement semble, selon Camille Stromboni, "suffisamment engorgée pour que le Ministère ait tenté d'accélérer les choses. A la mi-juillet, le Ministère est passé à la vitesse supérieure en Ile-de-France, où la situation serait la plus bloquée: il a enjoint les universités franciliennes, par le biais des rectorats puis par courrier, à pratiquer un taux de remplissage supérieur de 10% dans l'ensemble de leurs licences". Cependant, il convient de noter que les filières traditionnelles reconnues comme sélectives (DUT, BTS, Prépa...) ne sont pas soumises aux mêmes injonctions, même si toutes les institutions de l'enseignement supérieur, pour la rentrée 2018-2019, devront adresser des réponses aux candidats qui y postuleront en procédure complémentaire programmée jusqu'à fin septembre.

Parmi les nouveaux bachelier.es inscrit.es en licence en 2016, 41,6% d'entre eux, elles, étaient passé.es en deuxième année, contre 40,1% en 2015; et 28,4% avaient obtenu leur diplôme en trois ans, tandis qu'ils étaient 27,5% dans ce cas en 2015. Selon une note<sup>3</sup> du Ministère, ces chiffres dissimulent une réalité complexe: 28,3% des inscrits en première année ont redoublé leur année, 2,3% ont changé d'orientation à l'université, et 27,8% ne sont plus comptabilisés à l'université un an plus tard. Le taux de réussite semble s'expliquer par le nombre élevé d'étudiant.

<sup>2</sup> Camille Stromboni (2017). Parcoursup: avant la trêve estivale, un quart des candidats n'est pas encore fixé. **Le Monde**, 27 juillet.

<sup>3</sup> Note Flash du SIES. **Parcours et réussite en licence et en PACES**: les résultats de la session de 2016, n° 18, novembre 2017.

es abandonnant leur formation en début de parcours sans avoir obtenu de diplôme. Les écarts de réussite observés paraissent importants en fonction du baccalauréat d'origine de l'étudiant.e, constituant même le facteur le plus déterminant dans la réussite; si 41,6% des étudiants inscrit.es en première année de licence passent en seconde année, 50,8% d'entre eux sont des bachelier.es généraux, 13,6% des bachelier.es technologiques et 4,6% des bachelier.es professionnel.les; mais, ces différences s'estompent par la suite puisque 73% de ces dernier.es passent de deuxième en troisième année de licence. Cette situation constitue-t-elle le reflet des distinctions de classe et de genre?

Selon Jean Ferrette et David Ledent (2006), à partir d'un échantillon d'étudiants restreint à leur université, les chances d'accès selon le bac obtenu renvoient au choix d'une filière où d'un côté, il y aurait l'enseignement technique accueillant majoritairement les individus issus des classes populaires, ce qui est encore plus le cas pour les jeunes filles lorsqu'il s'agit du secteur médico-social et de l'autre, la filière scientifique dans laquelle les jeunes, et plus particulièrement les garçons, des milieux culturellement plus favorisés se retrouvent en nombre. "C'est pourquoi les taux de réussite selon les types de baccalauréat doivent rejoindre les résultats obtenus<sup>4</sup>.

Du type de baccalauréat dépendent des savoirs et des méthodes plus ou moins conformes aux attentes disciplinaires" (p. 132). Mais, ces écarts varient aussi en fonction des universités, le taux de passage de première en deuxième année de licence passant par exemple, selon les cas, de 60,8% à 21%. Si le territoire de référence et le profil, y compris de genre, de la population accueillie jouent un rôle non négligeable, la pédagogie mise en œuvre apparaît comme un facteur important de réussite, tandis que la discipline choisie paraît avoir moins d'influence.

Deux études du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation datant de novembre et décembre 2017, montrent que le niveau des taux de réussite s'explique par le nombre élevé d'étudiant.es qui abandonnent leur formation en début de parcours, sans obtenir de diplôme (31% des étudiant.es inscrit.es en L1 ne sont pas réinscrits en licence l'année suivante); en revanche, les taux de passage de la deuxième année à la troisième année de Licence, ainsi que celui de réussite en troisième année de Licence sont élevés, et, les différences de réussite entre bachelier.es généraux, technologiques et professionnelles sont importantes puisque leur réussite en trois ou quatre années atteint respectivement 50,7%; 15,6% et 5,0%. Les bachelier.es avec mention présentent un taux de réussite nettement plus élevé que ceux et celles qui n'ont obtenu aucune mention et ce en dépit de toutes les mesures visant à remédier aux difficultés auxquelles les étudiant.e.s sont confronté.e.s mises en place dans

<sup>4</sup> À la session de juin 2018, 765 500 candidats se sont présentés aux épreuves du baccalauréat, 52% dans les séries générales, 20% dans les séries technologiques, 28% dans la voie professionnelle. Avec 88,3% d'admis, la session de juin permet à 675 600 candidats de devenir bacheliers. Le taux de réussite dans les séries générales s'élève à 91,1% (+0,4 point par rapport à 2017), celui dans les séries technologiques s'établit à 88,9%, en baisse par rapport à 2017 (-1,6 point). Le taux de réussite du baccalauréat professionnel s'établit à 82,6%. Il gagne 1,1 point par rapport à 2017 (Source: MEN-DEPP et MAA).

les universités depuis plus de vingt ans, dont la vocation était “d’endiguer les échecs relativement importants en première année d’études. Ces dispositifs sont destinés à faciliter l’adaptation, l’intégration et la réussite des étudiants. Il s’agit principalement du tutorat, notamment méthodologique, et des séances ou des cycles de remise à niveau<sup>5</sup>” (Michaut, 2012, p.67). En outre, ces dispositifs révèlent une grande hétérogénéité autant en termes d’offres que d’objectifs à l’instar du fonctionnement pédagogique des enseignements universitaires et feraient selon Christophe Michaut, preuve de peu d’efficacité. Deux angles morts semblent persister, entre autres, d’une part, celui relatif aux effets des caractéristiques et des pratiques des enseignants et leurs rapports aux savoirs, et d’autre part, la moindre reconnaissance de l’investissement en matière d’enseignement et de responsabilité pédagogique dans l’évolution de carrière des enseignants-chercheurs subordonnée aux règles de valorisation des productions scientifiques et de la recherche.

### ***La réussite est-elle alors possible la première année d’enseignement supérieur?***

Dans le droit fil de travaux de recherche antérieurs, effectués au cours des années 2000, des auteurs ont mentionné l’existence d’une continuité dans les facteurs explicatifs de réussite ou d’échec des étudiant.es en première année d’enseignement supérieur (Beaupère et al. (2007), tels que le passé scolaire de l’individu, et la série du baccalauréat. Et, pour certain.es, cela “conditionne toujours le parcours postbac, et constitue ainsi un indicateur important à prendre en compte dans la compréhension du phénomène de l’échec” (Duguet A., Le Mener M., Morlaix S., 2016: 31-53). Mais, n’est-il pas possible d’identifier d’autres facteurs déterminants de la réussite à l’Université?

D’autres auteurs ont émis l’hypothèse selon laquelle l’échec en premier cycle ne serait pas dû uniquement à des caractéristiques personnelles des étudiants, mais aussi à celles de l’institution universitaire (Felouzis, 2001), les recherches faisant apparaître plusieurs facteurs explicatifs; par exemple, une préoccupation majeure est apparemment celle relative aux conditions de vie des étudiants, en particulier pour ce qui est de leurs ressources financières.

La démocratisation de l’enseignement supérieur a fait surgir de nouveaux besoins de financement des études pour une part plus importante d’étudiants d’origine populaire et, ou, contraints de quitter le domicile familial (Béduvé & Giret, 2004). Par ailleurs, il a été observé que le soutien personnalisé créé à titre expérimental en 1992 dans l’intention de favoriser l’intégration et la réussite des étudiants à l’université, a initialement été le fait de certaines universités, et plus précisément d’enseignants précurseurs. C’est sur la base de leurs projets que les Etats généraux de l’université (1996) ont mis en évidence l’importance de cette mesure dans le but de favoriser la réussite des étudiants

---

<sup>5</sup> Le “plan réussite en Licence” instauré il y a dix ans par le Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche vise à informer les futur.e.s étudiant.e.s sur leurs chances de réussite et à faciliter les réorientations des étudiant.e.s généralistes vers les filières technologiques et professionnelles.

dès leur entrée à l'Université (Annot, 2001). Le tutorat a alors été généralisé, puis officialisé par arrêté (décret Bayrou, 1997). Par la suite, de nouvelles missions ont été confiées à l'Université<sup>6</sup>, ses enseignants étant appelés à prendre en charge l'orientation et l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, des possibilités de réorientation au cours de la première année ont été ouvertes; des ateliers individualisés consacrés au thème de la méthodologie du travail universitaire ou à l'orientation ont également été proposés par certaines universités dans le but de former et d'informer les étudiants quant aux attentes de l'institution et sur les perspectives qu'elle offre.

Au cours des cinq dernières années, différents travaux produits conduisent aux mêmes conclusions que précédemment. Et, si Lambert-Le Mener (2012) démontre de nouveau que la catégorie sociale de l'étudiant appréhendée par le niveau de diplôme de ses parents n'a pas d'effet sur la réussite, et que son passé scolaire apparaît comme étant hautement prédictif de la réussite première année; or, si cette tendance est confirmée par une recherche sur les déterminants de la réussite effectuée par Morlaix & Suchaut (2012), pour autant, Lambert-Le Mener (2012) introduit un autre facteur explicatif dans le débat; il précise l'importance du rôle joué par la motivation sur la réussite des étudiants de première année, la motivation intrinsèque jouant un rôle positif et significatif sur la moyenne annuelle obtenue par les étudiants, tandis que l'absence de motivation exercerait un impact négatif sur les résultats aux examens. Mais, cet effet semble varier en fonction du niveau des étudiants, la motivation n'ayant aucune incidence sur les plus faibles.

Au fil du temps et des recherches, un autre questionnement apparaît, c'est celui relatif aux effets des facteurs pédagogiques. A cet égard, le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (Raby, 2011) souligne qu'une évolution des pratiques pédagogiques des universitaires s'impose. Et, il précise que cette évolution devrait passer par une valorisation de la mission d'enseignement à un niveau semblable à celui de la recherche. Néanmoins, outre la valorisation et la formation des enseignants à la pédagogie, c'est aussi le rôle de leurs pratiques sur les apprentissages qui est interrogé. Le comité, indique que cette évolution et valorisation de la fonction dite "pédagogique" constituent des « éléments indispensables de la réussite des étudiants et à la qualité des formations de l'enseignement supérieur ». Cela est corroboré par Bertrand (2014), pour lequel la pédagogie constitue un facteur "déterminant pour la réussite des étudiants". Il est pour lui essentiel de faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage afin de mieux pouvoir faire face aux différents publics étudiants. Prolongeant dans ce sens, Felouzis (2003), dans un ouvrage "les mutations actuelles de l'université", développe une critique argumentée du modèle pédagogique universitaire qui prévaut, et qui lui apparaît inadapté aux nouveaux types de publics évoluant à l'université; aussi, cette inadéquation serait-elle à l'origine de la "fuite des étudiants de premier cycle. Cette position est confirmée, puis renforcée par

---

<sup>6</sup> Loi LRU n° 2007-1199 du 10 août 2007.

Paivandi (2012), qui évoque le fait que pour parer au “décrochage précoce” et favoriser la réussite des étudiants, il est nécessaire que l’université repense sa pédagogie. C’est donc aussi sur cette base que nous avons pris appui sur les résultats d’une recherche conduite par Duguet (2014) consacrée aux effets de l’implication dans les pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants inscrits en première année universitaire. Au terme de cette recherche, émergent trois dimensions des pratiques pédagogiques liées aux interactions avec les étudiants, à la façon d’organiser le cours et à l’attitude des enseignants, qui exercent un réel effet significatif sur la réussite.

C’est à partir de ces constats, et dans un contexte d’incertitude, que nous avons élaboré un projet pédagogique expérimental pour prédisposer les primo-entrants dans l’enseignement supérieur à la réussite de leur parcours de formation universitaire.

## **2 Elaboration d’un projet d’innovation pédagogique et conditions d’expérimentation**

Si le contexte politico-éducatif national et les ajustements pédagogiques qui en découlent conduisent à envisager l’innovation comme la mise en œuvre de méthodes pédagogiques dans un contexte complexe de mises en œuvre qui relèvent de la réflexion, l’aspect social se révèle aussi prégnant dans la mesure où les concepteurs ont souhaité attribuer à ce projet “une coloration militante fournissant des valeurs alternatives à travers des actions ne poursuivant pas les objectifs officiellement assignés ou, tout du moins, en n’accordant pas la priorité présentée par les décideurs patentés” (Cros, 2009, p. 584). Il convient donc de préciser les intentions et le sens, même s’ils sont associés à la réussite, donnés à l’innovation à travers les conditions d’expérimentation.

### ***Éléments contextuels justifiant l’existence de ce projet***

Ce projet a été élaboré en prenant appui sur un constat relatif au taux de décrochage significatif et récurrent d’étudiant.es inscrit.es en première année de licence de sciences de l’éducation dès les premières semaines de formation dans l’enseignement supérieur, dont la conséquence a été la non validation de l’année universitaire pour 2016-2017 pour 34,46%<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Statistiques basées sur l’analyse des pourcentages de réussite en L1 pour 2016-2017 (filière sciences de l’éducation de l’UFR SESS Staps) montrant que pour la session 1: Seuls 169 étudiants ont été admis sur 296 soit 57,09%, dont 42 ont été ajournés soit 14,19%, et 85 ont été absents (sans résultat à l’année, tous n’ont pas forcément abandonné, certains peuvent avoir été absents à un examen seulement). Pour la session 2: 25 ont été admis sur 127 soit 19,69%, 49 ont été ajournés soit 38,58% et 53 ont été absents (sans résultat à l’année, tous n’ont pas forcément abandonné, certains peuvent avoir été absents à un examen seulement).

d'entre eux. Cet état des lieux est plus particulièrement relatif à une filière dite en tension dans une université de l'est parisien, dont le flux est d'un peu plus de 300 étudiant.es entrant.es chaque année, et pour laquelle l'afflux d'étudiant.es croît chaque année, 40 000 néo-bachelier.ières supplémentaires en France, étant attendu.es à chaque rentrée; en outre, les besoins économiques et démocratiques de notre société en citoyens qualifiés et émancipés augmentent.

Ce projet a pour ambition de créer, à titre préventif, un groupe expérimental d'étudiant.es identifié.es à partir de la nouvelle plateforme d'accès à l'enseignement supérieur: "Parcoursup", dont la vocation est de favoriser la réussite des étudiant.es en articulant les principes d'une pédagogie active connectés aux savoirs et aux disciplines traditionnellement enseignés. De plus, ce projet pourrait constituer une première réponse à la volonté du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation pour "imaginer des solutions durables et structurelles" à la lutte contre l'échec dans le premier cycle universitaire (Filâtre, 2017, p. 2) dans un contexte où seulement 40% des bachelier.es inscrits en licence obtiennent leur diplôme en trois ou quatre années.

### ***Un projet en faveur de la réussite des étudiant-e-s***

Ce projet pédagogique pose comme principe d'action la création d'un groupe expérimental au sein de la première année de licence. Il renvoie à une intention tant pédagogique que méthodologique dont l'intitulé témoigne de la spécificité: "Diversité, Innovation et Projets (DIP)".

Forts de leur expérience et de leur investissement au niveau des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, les membres de l'équipe impliqués partagent une préoccupation affirmée qui consiste à articuler le maintien de véritables exigences en termes d'acquisition de connaissances et d'apprentissage d'une culture universitaire et scientifique, et une perspective pédagogique prédisposant l'étudiant.e à se situer au centre des dispositifs de formation en tenant compte de la diversité qui s'offre à elle ou à lui. Conformément aux orientations et recommandations inscrites dans le rapport "Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants" de Daniel Filâtre (2017), ce projet expérimental s'inspire d'une volonté à plus long terme de contribuer à réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur en s'appuyant sur une réingénierie de l'offre de formation et le renouvellement de la pédagogie à partir de la mise en œuvre d'une méthodologie de projet qui vise à favoriser les conditions de réussite des étudiant.es.

L'intention portée par ce projet est de favoriser l'apprentissage accompagné individuellement et collectivement, pour permettre un "apprentissage" simultané et internalisé dont la plus-value et l'efficacité ont été soulignées par des recherches en Sciences de l'Education (Reverdy, 2017). Les trois piliers de ce projet renvoient à leur nécessaire articulation pour soutenir efficacement les conditions de réalisation des objectifs énoncés:

- la diversité, qui sous-tend la prise en compte d'une hétérogénéité des publics, en même temps que des perspectives multi et interdisciplinaire, justifiant par là-même le recours à une méthode alternant travail individuel et collectif, sachant que la diversité des niveaux d'acquisition en matière de connaissances de bases, tout comme la prise en considération de la diversité des cultures de références sont incontournables.
- l'innovation, qui est porteuse d'une ambition consistant à positionner les étudiant.es au cœur de leur apprentissage en travaillant à partir de leur histoire personnelle en tant que finalité, en y associant une approche pédagogique fondée sur la méthodologie de projet qui inclut une mobilité collective d'une semaine à l'étranger afin d'ouvrir les étudiant.es sur d'autres horizons culturels et linguistiques. A cela s'ajoutent des modalités d'évaluation innovantes telles que l'évaluation par compétences.
- le(s) projet(s) comme démarche pédagogique dont l'objectif est de positionner les étudiant.es au cœur de leur apprentissage en travaillant à partir de leur projet; cela se révèle indispensable pour appréhender la dimension transformationnelle en fondant le suivi des parcours individuels et collectifs sur l'écriture d'un journal personnel, l'élaboration d'un portefeuille de compétences à partir de l'identification de thèmes de travail, sources de projets individuels et collectifs qui débouchent sur des projets thématiques individuels et en petits groupes.

Les objectifs de ce projet consistent donc à mettre en regard des enjeux d'avenir tant pour les étudiant.es du premier cycle universitaire que pour apporter des réponses à la responsabilité sociale qui incombe à toute université. L'hypothèse centrale de ce projet est que la création d'un groupe expérimental, inspiré de la différenciation positive, associé à une démarche pédagogique active et à une pédagogie de projet est de nature à corrélérer les perspectives méthodologiques et pédagogiques portées par la diversité, l'innovation et le projet pour produire de la transformation des pratiques pédagogiques, ainsi que du rapport aux savoirs entretenu par les acteurs de la communauté universitaire, en particulier par les étudiant.es et les enseignant.es. Aussi, l'équipe pédagogique souhaite-t-elle approfondir l'exploration des modalités d'articulation du rapport au savoir des étudiants avec celui des enseignants et poursuivre la caractérisation des savoirs universitaires enseignés afin de mieux appréhender les difficultés rencontrées par les étudiants entrant à l'université (Therriault et al., 2017).

Ce projet expérimental a pour but de prédisposer les étudiant.es bénéficiaires de ce dispositif expérimental à répondre de manière différenciée aux exigences universitaires tout en les accompagnant, afin qu'ils progressent et soient en capacité d'attester des compétences acquises à l'issue de leur première année universitaire et de mettre en œuvre de "nouvelles approches pédagogiques comme la pédagogie par projet, de formes hybrides (...) individualisation du parcours de formation qui doit s'opérer en fonction du niveau initial de l'étudiant, de ses progressions et de son projet professionnel" (Filatre, 2017, p. 22). L'innovation est ici assortie de l'introduction de nouveaux enseignements

(apprendre à apprendre, chemins de la connaissance, mieux se connaître et connaître les autres, l'écriture impliquée, se documenter pour agir, etc...) en vue de couvrir les connaissances traditionnelles (Introduction aux Sciences de l'éducation, à la psychologie, à la sociologie, etc...). Toutefois, l'innovation requiert des négociations, des transactions sociales de reconnaissance.

Destiné à accueillir un groupe de 32 étudiant.es présentant des fragilités en termes d'acquis de connaissances de base, motivé.es pour s'engager dans une démarche pédagogique active, ce projet repose sur le principe selon lequel il convient de (re)positionner les étudiant.es au cœur de leurs apprentissages en travaillant à partir de leur histoire -parcours biographique, trajectoire scolaire et sociale... – et de leur projet, en les accompagnant pour qu'ils développent une réflexivité et des compétences issues à la fois de leur expérience et des acquisitions académiques. Ce projet nourrit l'ambition d'amener au plus haut niveau de qualification tous les étudiant.es, quelle que soit leur origine scolaire et sociale, et de réduire les choix par défaut qui les conduisent à se considérer trop faibles ou à estimer que les dispositifs d'accompagnement sont déconnectés du reste de la formation et qu'ils revêtent un effet stigmatisant.

### ***Les fondements de la constitution du groupe expérimental***

En référence aux données relatives à la population d'étudiant.es ajourné.es (49) pour l'année universitaire 2016-2017, la moyenne des résultats de la majorité d'entre eux se situait entre 9,9/20 et 8/20 (26). Celles et ceux qui détenaient un baccalauréat général étaient minoritaires parmi les étudiant.es ajourné.es; toutefois si l'on considère les moyennes entre 9,9/20 et 6/20, ils ou elles sont autant représenté.es que les étudiant.es issu.es des filières professionnelles. A contrario, quelle que soit la catégorisation par moyenne, les étudiant.es qui possèdent un baccalauréat technologique représentent près de la moitié des étudiant.es ajourné.es (soit 43%). C'est pour cela que nous avons choisi de retenir prioritairement pour population cible des étudiant.es titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel et des étudiant.es n'ayant pas obtenu de mention au baccalauréat général, sachant que figurent dans ce groupe des étudiant.es en situation de décrochage ou d'abandon; c'est aussi la raison pour laquelle il a été prévu d'y intégrer des étudiant.es ayant déjà été inscrit.es dans l'enseignement supérieur sans avoir validé une année universitaire en totalité. Tou.te.s pourraient être concerné.e.s par la notion de "ruptures scolaires", entendue au sens "non seulement comme une 'absence' ou une scolarisation à l'envers (la déscolarisation) mais comme une carrière scolaire et institutionnelle pleine et entière (bien que négative)" (Millet & Thin, 2012, p. 9).

Outre ces éléments, l'admission dans ce groupe expérimental est conditionnée par une lettre de motivation assortie d'un Curriculum-Vitae retraçant le parcours scolaire, voire universitaire; un entretien individuel a également été prévu dans le but d'évaluer à la fois les éléments à l'origine de l'engagement dans ce groupe expérimental et le potentiel de mobilisation de l'étudiant.e. Aussi, s'agit-il de prendre en compte le profil de l'étudiant.e, ses aspirations,

son projet, avant son entrée dans l'enseignement supérieur. Cependant, compte tenu de l'incertitude que ressentent les bacheliers pour leur accès à l'Université dans le cadre de la procédure "Parcoursup", même s'ils acceptent une proposition d'affectation dans une filière, pour un tiers d'entre eux, ils maintiennent leur(s) demande(s) non encore satisfaite(s) en "attente", espérant ainsi obtenir *in fine* une proposition d'inscription dans la filière de leur choix. Aussi, cet effet inattendu de la mise en œuvre de cette nouvelle plateforme constitue-t-il un obstacle à la constitution du groupe expérimental avant la rentrée universitaire.

### **La démarche pédagogique et méthodologique**

La démarche retenue étant celle du projet (Boutinet, 1990), l'équipe pédagogique privilégie les enseignements en petits groupes d'études et de travail, articulés à des thématiques qui permettent d'engager un processus d'apprentissage individuel et collectif tout au long de l'année universitaire. Outre le projet pédagogique, la méthodologie d'apprentissage, favorise la création de binômes d'entraide mutuelle, et de petits groupes coopératifs thématiques. Dès lors, comment préparer en amont de la rentrée universitaire le travail susceptible de favoriser la constitution de groupes thématiques?

Conformément à la démarche de projet, chaque étudiant.e sera invité.e à ébaucher l'écriture d'un journal personnel (Hess, 1998), fondement pour une esquisse d'un portefeuille de compétences et instrument au service de la (re)constitution du parcours scolaire, universitaire, personnel et social de chacun.e. Cette démarche pédagogique et méthodologique permettra, à l'aide de l'analyse du journal, d'identifier des thèmes marquants de l'histoire vécue et construite par chacun.e, dont des événements ou incidents tels que le décrochage au cours du parcours scolaire ou universitaire, le redoublement, l'exclusion, l'indiscipline, voire l'incivilité, un comportement déviant, des troubles du comportement, du développement, des difficultés scolaires et ou sociales, voire affectives, socio-affectives, un ou des engagements (notamment associatifs), des activités militantes, de loisirs (musique, corporelle, sportive, ludique...).

A partir de l'identification de thèmes récurrents, une représentation graphique en forme d'arbre des compétences et des connaissances acquises pourra être élaborée afin de définir, puis d'adopter des thèmes de travail, sources de projets individuels et collectifs débouchant sur des projets thématiques. Ceux-ci permettront de conjuguer travail individuel et collectif, mais aussi d'acquérir et de s'approprier des connaissances fondamentales grâce à une approche multidisciplinaire – psychologie, sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation –, et transversale: croisée et interdisciplinaire. A cette fin, les cours magistraux seront supprimés au profit de journées d'études thématiques -trois séquences de deux journées d'études thématiques permettant des apports disciplinaires croisés- organisées à des moments clés de l'année universitaire à partir d'objets thématiques transversaux permettront d'apporter un éclairage

théorique et pratique en relation avec les différents projets thématiques. Ces journées d'études constitueront une opportunité visant à croiser apports théoriques et savoir-faire. Par ailleurs, un recueil de textes abordant différents champs disciplinaires est en cours d'élaboration, et il sera remis à chaque étudiant.e pour être travaillé individuellement et collectivement complémentirement à des liens électroniques destinés à faciliter l'accompagnement à la lecture et à l'appropriation du contenu de ces textes.

Dans le cadre de ce projet, la diversité des niveaux d'acquisition en matière de connaissances de base et la diversité des cultures de référence sont considérées comme des atouts propices à la mobilisation des étudiant.es autant que la dynamique de groupe pour laquelle chacun.e est amené.e à la considérer comme une ressource potentielle de développement. De ce point de vue, la progression des apprentissages en mode projet au service du développement des capacités réflexives des étudiant.es est en étroite relation avec les thèmes d'étude et de travail, ainsi qu'avec la mobilité collective à l'étranger. Les étudiant.es seront partie prenante de l'élaboration et de l'organisation du projet de mobilité à l'étranger fondé sur un cahier des charges arrêté au préalable.

La démarche pédagogique active et de projet, ici privilégiée, vise à prévenir le décrochage dès premières semaines d'accès à la première année d'enseignement supérieur en sciences de l'éducation; il s'agit de préparer et d'accompagner les étudiant.es vers l'autonomie dans leur processus d'apprentissage et d'appropriation des connaissances. Aussi, pourront-ils, elles, s'appuyer sur un travail d'écriture leur permettant de concilier des finalités doublement contradictoires: livrer tous les éléments nécessaires à l'analyse la plus objective possible de leur position dans les contextes que chacun.e souhaite étudier, et à la compréhension de ses prises de position, sans instaurer avec elle la distance objectivante qui la réduirait à l'état de curiosité entomologique.

Il s'agit d'une démarche pédagogique proactive vecteur de construit de soi et de construit collectif. La signification du "*projet*" génère l'apparition d'une image, d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. Il y a donc intention, dessein, projection en fonction d'une représentation du but à atteindre à l'aide de la mise en œuvre de moyens, de plans, de stratégies pour y parvenir, même si l'idée de projection n'est pas sans évoquer une interprétation psychologique. Aux termes de la "*méthode du projet*"<sup>8</sup>, l'activité de l'étudiant est orientée vers un but réel délibérément choisi et mentalement défini tout au long de la formation. Dans cette acception, la séquence pédagogique visée est abordée par chacun selon son rythme propre et aboutit à des formes multiples d'individualisation ou d'auto-instruction. Elle a été complétée par celle du "*contrat*" en France vers 1930, et introduite en Allemagne et en Espagne, tandis que la "*pédagogie par objectifs*" était relancée aux Etats-Unis. Dès 1922, en France, Adolphe Ferrière définissait les partisans de l'éducation nouvelle comme des novateurs se référant à la psychologie de l'enfant, tout en contestant la valeur

---

<sup>8</sup> Kilpatrick est un disciple de John Dewey.

éducatrice de la méthode du projet, sa visée allant au-delà du didactique et du biologique. Il voulait, par l'enfance, l'éducation, la famille, l'école, embrasser l'humanité toute entière.

La méthode ou pédagogie du projet s'inscrit dans la pensée pédagogique de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et du début du XX<sup>ème</sup>; elle fait écho aux travaux de John Dewey dont la conception pragmatique de l'éducation implique l'union du "savoir" et du "faire". Mais, pour Jean-Pierre Boutinet (1990), l'usage du terme "projet" est très flou dans le langage quotidien jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, même si la philosophie de la liberté<sup>9</sup> le décrit comme l'effort de l'individualité de se réaliser en tant que Moi en englobant le Non-Moi en tant qu'aspect objectif indispensable. Ainsi, le premier moment du projet semble-t-il se situer au niveau individuel, l'étape suivante étant celle du niveau relationnel, de l'interaction Moi/Non-Moi. Retenant cette acception, Boutinet explore deux modes de conceptualisation du temps, en dissociant premièrement le temps circulaire – présent – (vécu existentiel) au temps linéaire – action – (changement), puis le passé, le présent, et l'avenir. Dans le cadre de ce projet expérimental, l'intention est donc de mettre les étudiant.es en situation de responsabilité de manière dynamique tout au long de leur année de formation et de mobiliser le projet comme vecteur de développement sur différents registres, y compris linguistiques, en ayant recours à la technique du journal, à celle de la correspondance en langue française et étrangère, et aux échanges avec des étudiants d'autres pays. Ainsi, la démarche de projet prévoit-elle d'introduire une expérience de mobilité collective à l'étranger, instrument de mobilisation pour une appropriation harmonieuse de connaissances tant sur le plan culturel que linguistique, source de transformation individuelle et collective.

### **3 Innovation pédagogique et réussite scolaire portées par un changement de paradigme d'accompagnement et d'évaluation**

Si les principes de ce dispositif d'innovation en faveur de la réussite des primo-entrants dans l'enseignement supérieur français ne portent rien d'intrinsèquement nouveau, la nouveauté irriguée par ce projet expérimental s'origine dans le contexte de cette université où la suppression des cours magistraux conjuguée d'une part, à un accompagnement par les pairs, complément de celui assuré par l'équipe pédagogique, d'autre part, à l'évaluation des compétences, fondent une innovation de changement autorisant à "apprendre autrement". S'agit-il d'une bataille pour initier un changement concernant le mode d'apprentissage et plus largement, changer le rôle de la formation universitaire? Et, quel est le devenir de ce dispositif innovant?

---

<sup>9</sup> J.-G. Fichte, philosophe de l'éducation fin XVIIIème, début XIXème siècle.

La réussite des primo-entrants dans l'enseignement supérieur français reste une réalité complexe à analyser même si notre intention est de dépasser l'usage pratique des institutions et de leurs représentants qui l'associent soit au passage en seconde année, soit aux taux de diplômation à plus long terme. Notre vision se nourrit de ce que les étudiant.e.s en pensent, en interrogeant tantôt les mécanismes de (dé)construction de leur(s) représentation(s) en matière d'échec et de réussite, tantôt les pratiques enseignantes et leur rôle dans la promotion de la réussite.

### ***Un accompagnement par les pairs favorable à la pédagogie de la mobilité***

Certaines universités proposent en fonction de l'analyse des candidatures des étudiants enregistrées dans "Parcoursup", une acceptation dans les formations sollicitées par les étudiants sous condition d'une acceptation d'un aménagement pédagogique qui conduit à suivre les enseignements de la première année en deux ans. Ainsi des enseignements renforcés de méthodologie (méthodes de travail universitaire, projet professionnel, suivis individualisés, tutorat, etc.), des enseignements de remise à niveau et d'approfondissement dans les matières fondamentales nécessaires à la poursuite d'études supérieures, conformément aux attendus nationaux de la discipline justifient l'obtention d'une licence en quatre années. A l'inverse, l'un des enjeux de ce dispositif expérimental est d'intégrer cet aménagement sans que cela se traduise par un allongement de la durée de la licence. En effet, tout au long de l'année universitaire, la démarche pédagogique initiée et expérimentée par l'équipe pédagogique sera enrichie par l'accompagnement d'étudiant.es référents de Master en sciences de l'éducation en parcours international (n=32) sous forme de tutorat, eux-mêmes engagés dans un processus de formation innovant. Ces dernier.es interviendront dans une fonction d'accompagnement tutoral individualisé aux côtés de chaque étudiant.e du groupe expérimental de licence. Ils ou elles pourront notamment s'appuyer sur leur expérience de la différence culturelle dans la mesure où certain.es d'entre eux ou elles, sont originaires de pays étrangers. Ils ou elles auront à cœur de partager leur intérêt pour une pédagogie du projet et de la mobilité, et ce, d'autant plus qu'ils ou elles sont inscrit.es dans une démarche comparée dans le cadre d'études centrées sur des objets originaux, tels les flux migratoires, l'insertion sociale des sortants de prison, l'accompagnement des populations vulnérables, l'enseignement à l'étranger, la mobilité internationale des étudiant.es, l'internationalisation du fait prostitutionnel..., pour ne citer que ces exemples.

La pédagogie de la mobilité et du projet appelle l'individu à se repérer dans l'espace et dans le temps, car elle le projette dans un monde différent, inconnu, qui, sans être hostile, le conduit à progresser, chercher, se situer, comprendre, communiquer (Fortin, Lafont & Montandon, 2018). Et, cela se traduit par une rupture vis-à-vis des modalités d'enseignements auxquels les étudiant.es ont jusqu'alors été confronté.es. Après un premier temps de déstabilisation, grâce au vécu en groupe et à l'accompagnement formatif, un dépassement de la difficulté à communiquer, à comprendre, à se situer, laisse place au désir de construire. Aussi, l'expérience du dépassement, au

sens de Kaës et al. (2013) permet-elle de faire émerger un processus de prise de conscience des difficultés objectives d'appréhension du monde, elle-même source d'une aptitude nouvelle à transférer les stratégies cognitives acquises au profit de situations de formation créatives et/ou innovantes. C'est pour cela que l'équipe pédagogique du projet expérimental vise une transformation des pratiques d'évaluation, du rapport au savoir et à la connaissance des étudiant.es et secondairement des enseignant.es à l'issue de la formation en intégrant des dimensions de créativité, d'innovation, et de mobilité.

En ce sens, cette démarche pédagogique propose à l'apprenant.e étudiant.e d'élaborer lui/elle-même un projet en envisageant les problèmes d'ordre théorique et les stratégies opératoires<sup>10</sup> que suppose la réalisation. A titre d'exemple, c'est ce qui est à l'œuvre dans la pédagogie que nous mettons déjà en œuvre dans le cadre d'un stage de master qui se déroule à l'étranger durant le second semestre de l'année universitaire, qui sert de fondement à la réalisation d'une production écrite; mais il peut aussi s'agir d'un projet collectif défini globalement par un groupe d'étudiant.es dont chaque sous-ensemble est étudié par un groupe réduit, à l'image de ce qui se passe au cours d'un séminaire collectif à l'étranger au sein du parcours international de ce même Master:

*“Des frustrations nourrissent parfois des inquiétudes sur le parcours. Et... ce séjour constitue en partie une réponse aux inquiétudes bien légitimes des étudiants. C'est la possibilité d'une immersion qui donne l'opportunité de développer des méthodes d'investigation, de rencontrer des personnes étrangères, de concrétiser un travail de terrain, de développer des compétences liées à l'autonomie et au travail collectif, et s'adapter....nous apprenons des théories, et surtout en France, les parcours traditionnels suscitent des stages en France mais ne procurent pas cette dynamique qui nous conduit à découvrir tout ou partie d'une autre langue, d'une autre culture... il me semble, avec le recul, que les pratiques pédagogiques qui sont initiées dans ce parcours nous conduisent à devenir plus matures, et que cette évolution s'effectue plus rapidement...”* (Etudiant de première année de Master)

Des situations pédagogiques plus ou moins partielles sont de nature à permettre au formé de concevoir, d'analyser plusieurs possibilités pour déterminer des choix qui l'engagent dans une réalisation. L'individu se structure alors, dans la mesure où il se situe lui-même dans le réel, ce qu'il ne peut effectuer qu'en prise personnelle sur le réel. Accéder à l'autonomie suppose de lui accorder la possibilité d'extérioriser, dans une dimension authentique, son

---

<sup>10</sup> La référence à des notions telles que la projection, la représentation de l'avenir semblent ici contenues dans l'approche pédagogique, laissant transparaître la référence aux stades du développement de j. Piaget.

existence, par son cheminement, vers l'ensemble des phénomènes qui constituent le monde, afin qu'il perçoive dans son environnement son propre "moi".

*"... cela n'est pas toujours explicitement dit, mais le parcours est avant tout ce que l'on se construit soi-même avec le soutien des enseignants, ils sont des personnes ressources qui ont cette expérience nécessaire à notre orientation quand nous les sollicitons."* (Etudiante de première année de Master)

Dans un processus de formation, rendre possible "l'advenir", c'est à dire le pouvoir d'être, ne relève pas unilatéralement d'un registre de compétence ou de connaissances: c'est assurer par son comportement un mode de relation qui utilise les phénomènes techniques comme des moyens; c'est assumer la temporaire déstabilisation de l'état présent que provoquent les perturbations inévitables de la tentative dans l'espoir de sortir vainqueur de l'épreuve. L'individu se projette pour se rassurer lui-même sur l'avenir de son existence, et par là-même désamorcer son interrogation sur sa propre réalité, juguler l'angoisse latente de sa finitude, à l'image de ce qui est en jeu dans la mobilité des étudiant.es lors d'un séminaire intensif à l'étranger, mais aussi durant un stage long à l'étranger. La dynamique de l'action qui traduit la volonté des étudiant.es de se réaliser, leur permet de se situer en découvrant et multipliant des points de repères. Par le projet, ils ou elles endiguent les chocs provoqués par la friction avec l'extérieur, et les perturbations susceptibles de les traumatiser, de les submerger. Le projet doit donc leur permettre d'organiser leur avenir pour le maîtriser. Cette condition fondamentale de toute structuration de la réalité permet d'ancrer le passage entre le rêve et la création, entre un imaginaire subjectif et une réalisation objective.

Le projet est une intentionnalité qui mobilise les aptitudes en fonction du but à atteindre. Il prend corps sur des représentations personnelles; leur objectivité sera validée en confrontant l'effet obtenu à l'effet attendu. Les prédictions ne sont qu'un élément du processus enclenché, et il est impératif que le formé puisse se confronter aux réalités matérielles pour dégager les aspects caractéristiques du problème et les facteurs qui conditionnent l'efficacité de la solution. Une réelle activité s'amorce par un investissement pulsionnel qui se métamorphose, pour la perspective du faire à venir, en engagement volontaire et rationnel. Prendre des décisions à l'occasion de la recherche d'un stage, tout comme dans son propre travail, oriente les conduites vers le but. Et, le choix suppose toute une gestion anticipée des informations actuelles et antérieures allant de l'intégration à l'appropriation, une combinaison d'hypothétiques stratégies débouchant sur l'autonomie.

Elaborer un projet en éliminant par déduction les aberrations, les impossibles, vérifier par la pratique que l'on peut traiter logiquement et originalement les informations et pas seulement les utiliser par analogie en fonction de modèles antérieurs plus ou moins adéquats, ou en puisant dans des catalogues de recettes, planifier l'action, superviser

d'un contrôle effectif la réalisation ou la fabrication, relève de toute une activité cognitive qui, dans le domaine matériel comme dans les autres est déterminante. La prise d'une décision reste mentale et sa qualité dépend du degré de subordination des facteurs subjectifs à l'objectivation du problème.

L'obligation d'anticiper, que nécessite le projet, apparaît comme un mode privilégié d'intégration des connaissances objectives par la rigueur qu'impose a posteriori la confrontation inévitable non pas entre abstrait et concret, mais entre une représentation du concret sur un mode plus ou moins abstrait et le réel authentique, l'activité personnelle jouant un rôle décisif dans ce cheminement. Le projet se présente aussi comme un processus de socialisation. Mais il symbolise des fantasmes de puissance. Projection idéale du moi, il resterait captif de son narcissisme dans un fonctionnement autonome circonscrit si une visée corrélative ne l'affrontait et ne le soumettait au verdict de la réalité matérielle et sociale. L'autonomie relève de la tension entre ces deux systèmes qui conditionnent l'intégration. Le formé ne peut dégager ses propres structures indépendamment d'un environnement matériel et humain dans lequel il se projette. L'étape devient initiatique, transition entre rôle et statut. Les choix, les projets entraînent des activités d'identification au modèle perfectionniste, qui renouvellent les capacités.

A travers toutes les interrogations, les justifications des intentions, les résultats, ce qui est intériorisé c'est non pas l'image de l'autre, mais le modèle de la relation avec l'autre, créant non pas une dépendance à la référence, mais par le jeu des réponses alternatives dans le dialogue conceptuel ou matériel avec l'environnement, un positionnement relatif, une autonomie, une insertion sociale corrélative de l'élaboration du moi. La perspective globale du projet peut alors servir d'appui à des hypothèses pédagogiques et de point de départ pour une analyse des questions pratiques qu'elle implique :

*“On arrive en étant très scolaire et j'ai appris au cours d'une année que je considère comme une année d'adaptation, à faire évoluer ma posture...”* (Etudiante de première année de Master)

Ainsi, la pédagogie du projet fait-elle de l'enseignant.e un acteur ou une actrice privilégié.e pour l'épanouissement et le développement de l'étudiant.e, et pour sa socialisation, le chargeant parfois même du rôle d'initiateur ou d'initiatrice.

### ***Transformation des pratiques d'évaluation et conditions de transférabilité du modèle pédagogique expérimenté***

L'hypothèse de l'équipe pédagogique incite à considérer que l'enracinement de cette expérience de vie universitaire différente dans l'histoire des étudiant-e-s, individuelle et/ou collective, constituera un levier au service

non pas d'une banale forme d'épanouissement ou de développement personnel, mais de l'émergence d'une aspiration à innover, créer, dans une perspective renouvelée, transformée, clé de voûte de l'acte de formation. Dans cette perspective pédagogique, outre des évaluations formatrices tout au long de l'année, la réalisation d'un écrit collectif par chaque groupe thématique fera l'objet d'une soutenance collective, chaque étudiant réalisera un portefeuille de compétences qui servira de support à l'entretien de fin de formation. Afin d'évaluer les connaissances acquises, tant en termes de savoirs que de savoir-faire et de savoir-être, une grille d'évaluation apparentée à un référentiel des compétences formation à acquérir en fin d'année universitaire sera élaborée par l'équipe pédagogique sur la base d'indicateurs en adéquation d'une part avec les objectifs fixés, et d'autre part avec les contenus et les niveaux de formation correspondant aux pré-requis exigés pour l'accès à la deuxième année de licence en Sciences de l'Éducation.

Néanmoins, l'évaluation des compétences donnera lieu *in fine* à l'identification de notes afin de répondre aux exigences institutionnelles. Toutefois, pour rompre avec une représentation visant à associer la notion de compétences à la promotion d'une vision individualisante du travail universitaire, l'équipe pédagogique tiendra compte de l'évolution des apprentissages tout autant que de la réalisation des travaux attestant de l'ensemble des savoirs mobilisés et produits tant par un mode d'écriture collective au moyen de comptes rendus de séance, que de manière individuelle par rapport à des recherches effectuées en dehors des cours. Consciente du nécessaire croisement des regards, l'équipe entend affiner sa démarche d'évaluation des compétences, sachant "combien toute instrumentalisation de gestion (de cette démarche), ne peut trouver les conditions de sa pérennité qu'en enclenchant des dynamiques d'apprentissage collectif permettant une transformation continue des règles et des acteurs" (Brochier, 2009, p. 1034).

A l'image de l'expérience acquise dans une autre formation de niveau master, dans le cadre du projet expérimental "DIP", une analyse systématique des observations et des données recueillies tout au long de la réalisation de l'expérimentation permettra d'identifier des modalités de transférabilité, et de modéliser une possible généralisation à plusieurs groupes de la première année de licence susceptibles d'accueillir la population encline à des difficultés d'apprentissage scolaire. Mettre en œuvre une prise en charge personnalisée et un accompagnement renforcé des nouveaux étudiant.es sera l'occasion de mobiliser les enseignant.es-chercheur.es (LIRTES EA 7313) dans leurs activités de recherche-action afin qu'ils puissent rendre compte autant de leur engagement pédagogique que des aspects de l'innovation relative à ce projet au sens où celle-ci peut recouvrir aussi bien des dimensions techniques (objectaliser la formation), des paramètres technologiques (insérer un mode d'emploi réfléchi comme cela a été le cas pour la pédagogie par objectifs), voire des dimensions valorielles associées au développement de valeurs sociales, voire politiques, et s'attacher à d'autres indicateurs que ceux purement cognitifs. Ainsi, les membres de l'équipe prendront-ils appui sur des "programmes de recherche et le développement de dispositifs de transfert sur ces évolutions pédagogiques..." (Filatre, 2017, p. 23).

Parmi les conditions exigées pour harmoniser les pratiques pédagogiques, il sera nécessaire d'organiser des rencontres avec d'autres enseignants impliqués au niveau du premier cycle d'apprentissage universitaire pour mettre en débats "pratiques pédagogiques et résultats d'apprentissage" relatifs à la mise en œuvre de ce groupe expérimental, afin d'envisager à la fois de faire de cette filière du premier cycle de l'enseignement supérieur une voie de réussite et de contribuer à la sécurisation des parcours de formation supérieure. En menant une enquête de satisfaction des parties prenantes et plus particulièrement auprès des étudiant.es et des enseignant.es en deux temps, à mi-parcours et en fin d'année universitaire cela permettra d'évaluer une stratégie transversale d'appropriation en continu, de manière personnelle et autonome des compétences à dimension interculturelle. Cette stratégie comporte différentes phases adaptées de la proposition de Le Bossé et Lavallée (1993) susceptibles de favoriser: la remise en question des résistances individuelles qui confinent à l'égoïsme; de faire émerger le désir d'agir; de faire percevoir des opportunités d'action; de faire acquérir des capacités de projection; d'acquérir les moyens d'élargir la conscience des facteurs déterminant l'action; de favoriser la détermination de la direction de la transformation que la personne cherche à provoquer. D'autres indicateurs de réussite devraient pouvoir être identifiés: au moyen d'une batterie d'indicateurs pertinents visant à évaluer les marges de progrès, non seulement en termes d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, mais aussi en termes de développement personnel, relationnel et linguistique, mais aussi en grâce à l'élaboration d'un référentiel de formation des compétences.

## Conclusion

Même si le projet expérimental respecte les attendus de la maquette accréditée nationalement de première année de Licence en sciences de l'éducation, et si les mêmes Unités d'Enseignements (UE) et Eléments constitutifs d'unités d'enseignement (Ecu) seront validés à l'issue de l'année universitaire, selon le même calendrier de début et de fin des enseignements, les principaux résultats s'inscriront autant sur la plan quantitatif que qualitatif, sachant qu'il s'agit d'une aventure où la gestion des aléas, des incertitudes, de la prise de risque, du désordre participe des objectifs non avoués des initiateurs, en quelque sorte innovateurs. La spécificité du projet réside dans le fait que les enseignements seront organisés au sein d'un groupe expérimental sous la forme d'un équivalent "groupe classe". Les enseignements disciplinaires y seront appréhendés sur la base de thèmes ayant trait à l'éducation et au développement des personnes en fondant analyse et réflexions sur des éclairages multidisciplinaire et interdisciplinaire. Les fondamentaux en sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, philosophie, seront donc traités. La pédagogie de projet mobilisée offrira des modalités d'apprentissage des langues étrangères ainsi que le perfectionnement en littérature et en mathématiques à l'usage des sciences humaines et sociales. Enfin, la démarche pédagogique active privilégiée

favorisera le développement individuel en même temps que la relation à autrui au sein des groupes de travail thématiques, renforçant en cela une coopération éducative, l'acquisition de compétences et une attitude citoyenne responsable.

Enfin, ce projet expérimental qui prend en compte la différenciation positive, associé à une démarche pédagogique active et à une pédagogie de projet, corrélé à des perspectives méthodologiques et pédagogiques portées par la diversité, l'innovation et le projet, vise à produire de la transformation des pratiques pédagogiques, en même temps que du rapport aux savoirs entretenu par les acteurs de la communauté universitaire. Et, même si de premières difficultés s'apparentant à une forme de résistance au changement émanent d'enseignants chercheurs de la Faculté, qui disent craindre un "appauvrissement du niveau académique" de la licence chez les futur.es étudiant.es de ce groupe expérimental, se sont déjà exprimées, l'action recherche engagée est de nature à permettre d'apporter la preuve de la contribution de ce dispositif expérimental à la réduction de l'échec et de l'abandon en fin de première année d'études supérieures, tout en favorisant l'amélioration de la réussite des étudiant.es. Mais, il se pourrait aussi qu'il soit associé à un parcours d'excellence pour les étudiant.e.s les plus avides "d'apprendre autrement". Compte tenu de la particularité de cette action recherche, le protocole pédagogique et scientifique permettra d'identifier la nature et la qualité des acquisitions et des progressions des étudiant.es tout au long de l'année universitaire.

## Rapports

Annot E. (2012). **La réussite à l'université du tutorat au plan licence**. Bruxelles: De Boeck.

Beaupère N., Chalumeau L., Gury N., & Huguée C. (2007). **L'abandon des études supérieures**. Paris: La Documentation Française.

Bédoué C. & Giret J. F. (2004). Le travail encours d'études a-t-il une valeur professionnelle? **Economie et Statistique**, **378**(1), 55-83.

Benninghoff M., F. Fassa, G. Goastellec. (2012). **Inégalités sociales et enseignement supérieur**. Bruxelles: de boeck.

Bertrand C. (2014). **Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur**. Paris: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. **Éducation Permanente**, **136**, 101-110.

Boutinet, J-P. (1990). **Anthropologie du projet**. Paris: PUF.

Boutinet, J-P. (2001). Le jeune face à ses projets d'orientation, au prix de quels renoncements. **Revue du CERFOP**, **16**, 45-50.

Brochier, D. (2009). La compétences, mode ou modèle? Genèse, usage et sens de la notion de compétence en GRH et en Formation. In Barbier, J.-M. et al. (Dir.). **Encyclopédie de la formation** (pp. 1013-1036). Paris: PUF.

Carré, Ph. & Fenouillet, F. (Dir.) (2008). **Traité de psychologie de la motivation**. Paris: Dunod.

- Cros, F. (2009). Innovation et formation. In Barbier, J.-M. et al. (Dir.). **Encyclopédie de la formation** (pp. 581-611). Paris: PUF.
- Dewey J. (1931). **Les Écoles de demain** [“Schools of Tomorrow, 1915”]. Traduction R. Duthil. Paris: Flammarion.
- Duguet A., Le Mener M., & Morlaix S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'Université. Quels apports de la recherche en éducation? Quelles perspectives de recherche. **Dans Spirale, Revue de Recherches en Education**, **57**, 31-53.
- Famose J.-P. & Margnes E. (2016). **Apprendre à apprendre – La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école**. Bruxelles: De Boeck.
- Felouzis G. (2003). **Les mutations actuelles de l'Université**. Paris: PUF.
- Felouzis G. & Le Guyader M. (2007). Qu'enseigne-t-on en première année de licence? La place de la recherche dans l'enseignement universitaire. **Revue de l'Inspection Générale**, **4**, 71-77.
- Ferrette J. et Ledent D. (2006). **La sociologie à travers les grands auteurs**. Paris: Ellipses.
- Ferrière A. Pour l'ère nouvelle. (1922). **Revue de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle**, **1**.
- Fichte J. G. (1923). **Discours à la nation allemande**. Discours II. Traduction J. Molitor. Paris. Costes. pp. 26-28.
- Filatre, D. (2017). **Réformer le cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants**. Rapport général. Paris: Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Fortun, V., Lafont, P., & Montandon, F. (Dir.) (2018). **Recherche et formation des enseignants: Défis de la “mobilité”, stratégies d'ouverture et apprentissages interculturels**. Paris: Teraèdre.
- Galland & Bourgeois. (2006). **Se motiver à apprendre**. Paris: PUF.
- Giret J.-F. (2011). “L'activité rémunérée des étudiants”. In O. Galland E. Verley & R. Vourc'h. **Les mondes étudiants: enquête conditions de vie 2010** (pp. 207-216). Paris: La Documentation Française.
- Hess, R. (1998). **La pratique du journal. L'enquête au quotidien**. Paris: Anthropos.
- Kaës, R., Missenard, A., Anzieu, D., & Guillaumin, J. (Dir.) (2013). **Crise, rupture et dépassement**. Paris: Dunod.
- Kilpatrick, in G. Mialaret (1971). **Traité des sciences pédagogiques**. Tome II. Paris: PUF.
- 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, Université de Bourgogne, Dijon:
- Le Bossé Y. & Lavallée M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspectives d'avenir. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, **18**, 7-20.
- Lessard C. & Meirieu P. (Dir.) (2005). **L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux**. Bruxelles: De Boeck.
- Michaut C. (2002). **L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants**. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Millet, M. & Thin, D. (2012). **Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale**. Paris: PUF.

Morlaix S. & Le Mener M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université: quels effets directs ou indirects sur la réussite? **Recherches en Education**, **22**, 152-167.

Morlaix S. & Suchaut B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire: effet des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. **Document de travail de l'IREDU 2012/2**.

Paivandi S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. **Cahiers Pédagogiques**, **25**, 22-25.

Raby G. (2011). **Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants**. Paris: Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.

Reverdy C. (2017). L'accompagnement à l'école: dispositifs et réussite des élèves. **Dossier de veille de l'IFÉ**, **119**, juin. En ligne: <<https://m-url.eu/r-16wa>>.

Romainville, M. & Michaut, Ch. (Dir.) (2012). **Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur**. Bruxelles: De Boeck.

Therriault, G. et al. (2017). **Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant**. Bruxelles: De Boeck.

Vallerand R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R. J. Vallerand & E. E. Thill (Éds.). **Introduction à la psychologie de la motivation** (pp. 533-581). Laval: Etudes Vivantes.

Recebido em: julho/2018

Aceito em: outubro /2018

**Endereço para correspondência:**

Marcel Pariat <[pariat@u-pec.fr](mailto:pariat@u-pec.fr)>

61 Avenue du Général de Gaulle

94000 Créteil, França