

Des ateliers pour développer les compétences transversales, la relation pédagogique et la réussite universitaire

ANGELA TESSE*, AUDE PICHON*, JOHANNY DARGENT*

*UFR DES SCIENCES ET TECHNIQUES, BD MICHELET, NANTES UNIVERSITE
angela.tesse@univ-nantes.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME (153 MOTS)

La réussite des étudiants dans leurs études est une préoccupation nationale et locale. Au sein de la Faculté des Sciences et des Techniques de Nantes Université, un projet pour développer des compétences transversales a été mis en place afin d'augmenter la réussite universitaire des étudiants des parcours accompagnés « Oui-Si » en difficultés d'apprentissage, en reprise d'études ou simplement qui cherchent une remise à niveau avant l'intégration d'une Licence scientifique classique. Des ateliers permettant le développement de compétences transversales sont mis en place. Après quatre années d'animation de ces ateliers et plusieurs évolutions pédagogiques, nous constatons qu'ils favorisent l'échange et l'entraide dans le groupe classe, une meilleure orientation dans la formation et qu'ils instaurent une relation pédagogique de confiance et d'appui sur l'enseignant accompagnateur. Dans cet article, nous tenterons de comprendre les effets de ces ateliers sur la réussite des étudiants et la réduction des décrochages des primo-entrants du parcours « Oui-Si ».

SUMMARY (157 WORDS)

The success of students in their studies is a national and local concern. Within the Faculty of Sciences and Technologies of Nantes University, a project for the transversal skills development has been set up to ensure the university success of students in the accompanied university degree « Yes-If » with learning difficulties, resumption of studies or simply who are looking for an upgrade before integrating a classic scientific University degree. Transversal skills workshops have been created. After four years of setting up these workshops and several educational changes and developments, we found that they promote the exchange and mutual aid in the class group, a better orientation in training as well as a pedagogical relationship of trust and support for the accompanying teacher. Here we will try to understand the effects of these transversal skills workshops to improve the university success and to reduce the dropouts of the students who followed them in the university degree « Yes-If ».

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Réussite universitaire, Compétences transversales, réduction du décrochage, relation pédagogique

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Success at the University, Transversal skills, reduction of the dropouts, pedagogical relationship

1. Introduction

Nous décrirons tout d'abord le contexte du dispositif puis nous poserons notre problématique et notre question de recherche pour l'analyser : pour quelles raisons les ateliers de développement des compétences transversales chez les étudiants de ce parcours « Oui-Si » les aident-ils à persévérer ?

Afin d'être ouverts aux multiples axes possibles de recherche, nous mettons en œuvre une méthode d'analyse inductive du dispositif du point de vue de l'enseignante responsable qui en fera émerger l'élément saillant : la relation pédagogique développée par les acteurs qui deviendra notre objet de recherche. Ensuite, nous interpréterons cet élément à partir du cadre conceptuel expliquant ce qui a été observé dans la description du projet.

A partir de ce cadre conceptuel et de l'observation sur le terrain, nous discuterons de ce dispositif et nous émettrons des perspectives.

1.1 Le contexte national et local

Les parcours accompagnés ont été conçus en réponse à la loi ORE (Orientation et Réussite des Étudiants) de 2018. Les décrets qui ont suivi (Code de l'éducation, 2018 et 2020) encouragent des dispositifs d'accompagnement pédagogique pour les étudiant·e·s* de Licence ne répondant pas aux attendus.

Depuis 2018 à la Faculté des Sciences et des Techniques (FST) de Nantes le parcours accompagné TREMP-Li-N a été créé pour des étudiants ayant besoin d'une année de remise à niveau, afin de favoriser leur réussite et intégrer ensuite la L1 scientifique de leur choix. Les étudiants du parcours TREMP-Li-N suivent des cours pour atteindre le niveau de connaissances d'une terminale scientifique et rester dans leur zone proximale de développement.

La FST a remporté en 2018 un appel à manifestation d'intérêt « Transformation pédagogique et numérique » pour la thématique « Personnaliser les parcours pour un accompagnement réussi

* Dans la suite de l'article, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

de publics variés » tels que les étudiants « Oui-Si ». Ce projet intitulé « CARé » (Centre d'aide pour la réussite étudiante) a permis de mettre en place une nouvelle unité d'enseignement (UE) sous forme d'ateliers interactifs de développement des compétences transversales adressés aux étudiants des parcours accompagnés. Des soutiens après la fin du financement du Ministère en aout 2020 ont été apportés sur l'appel à projet Hybrid'UNe remporté par Nantes Université, Le projet est adressé à la population étudiante variée de TREPMP-Li-N (étudiants en reprise d'études, avec un baccalauréat professionnel, technologique, non scientifique de type littéraire par exemple, un diplôme étranger, un dossier scolaire scientifique faible, un baccalauréat général sans les bonnes spécialités).

1.2 Les compétences transversales développées

Dans l'offre de formation du parcours TREPMP-Li-N, l'équipe pédagogique a développé, grâce au projet CARé, l'UE « Compétences du XXIe siècle » (CXXIs), concentrée sur l'acquisition de compétences transversales considérées comme étant fondamentales dans le cursus universitaire. Elle est basée sur des ateliers animés de façon stimulante, collaborative et interactive développés grâce à l'expertise d'Hélène Weber, psychologue et formatrice. Elle les a conçus à partir de ses expériences, connaissances et réflexions sur les compétences transversales pour réussir la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur (Weber, 2018 ; 2019 ; 2022). Les compétences transversales développées sont :

- Apprendre à donner du sens à ses projets, identifier ses talents, ses valeurs, ses besoins ;
- Apprendre à apprendre (prendre des notes, identifier ses connaissances, techniques de mémorisation, fiches contenu, méthode et problème...)
- Apprendre à s'organiser (planifier ses tâches, hiérarchiser ses priorités, avancer à son rythme...)
- Apprendre à se motiver (trouver sa place, apaiser son stress, apprivoiser les contraintes du quotidien...)
- Apprendre à travailler en équipe ;
- Apprendre à communiquer en équipe (gestion des conflits et initiation à l'écoute active).

Les enseignants, animant ces ateliers, ont suivi des formations pour s'appropriier le contenu et les techniques d'animation de chaque atelier, utiliser le bon vocabulaire et développer l'empathie nécessaire pour la création d'un lien de confiance avec les étudiants.

1.3 L'ingénierie pédagogique des ateliers

Pédagogie active

En 2019, treize ateliers de l'UE CXXIs sont dispensés avec un volume horaire de 32 heures sur les deux semestres avec la fréquence d'une fois toutes les deux semaines. Chaque séance dure 2h40 initialement donnée en présentiel. Les séances sont animées de façon ludique grâce aux développements de kits d'animation pour les enseignants sous forme de jeux de cartes, de jeux de plateaux avec des schémas, des mind-maps interactifs sur les contenus des ateliers et les compétences associées. Des groupes de quatre-cinq étudiants travaillent ensemble la compétence abordée sous le guide de l'enseignant animateur.

Puis la réalisation de l'hybridation des cours asynchrone a évolué de façon intense en 2020 et 2021.

Hybridation

Lors de la crise sanitaire et le passage aux cours à distance, les ateliers en présentiel de CARé, qui demandent de la proximité physique, un travail de groupe et des échanges de matériel (cartes, plans, schémas...) entre étudiants, n'étaient plus adaptés. Pour faire face aux confinements successifs, à l'aide d'un ingénieur multimédia, le développement des ateliers numériques a été accéléré en 2020 et 2021 avec des modules asynchrones grâce aux logiciels Adobe Captivate pour la création des capsules vidéo (sons, voix, textes, images, etc.) et ScenariChain pour l'intégration dans la plateforme pédagogique de l'UE. Les ateliers asynchrones sont ludiques, avec des activités individuelles avant l'échange en groupe et avec l'enseignant, en synchrone, via Zoom ou en salle de classe. Un espace Moodle de l'UE et un guide d'utilisation pour les étudiants et les enseignants ont été développés pour chaque atelier asynchrone.

Cela a permis :

- d'initier la réflexion de l'étudiant avant les rencontres avec l'enseignant, en intégrant des informations sur les sujets des ateliers et en favorisant sa participation aux échanges ;
- d'obtenir des ateliers plus adaptés pour l'utilisation des contenus aussi bien en présentiel qu'en distanciel selon les besoins ;

- de prendre en compte les étudiants absents aux séances en groupe, qui peuvent utiliser les modules asynchrones pour récupérer les contenus essentiels des ateliers et ainsi valider les séances manquées par le biais de devoirs postés sur la plateforme pédagogique de l'UE.

1.3.3 Évaluation en situation

L'UE CXXIs ne donne pas de crédits pour l'année universitaire et elle n'est pas notée. Néanmoins, les compétences développées dans cette UE sont évaluées dans le cadre de situations dites "authentiques" dans les autres UE transversales et disciplinaires de TREMP-Li-N. En effet une UE transversale nommée « Projet intégratif » demande le développement sur les deux semestres d'un projet collaboratif en groupe de cinq-six étudiants. La situation de projet et la production finale permettent d'évaluer les compétences transversales du travail et communication en équipe, la capacité de rester motivés, d'organiser le travail commun sans stress et en respectant un échéancier sur l'année universitaire. Les étudiants doivent imaginer et produire un jeu sérieux destiné à l'apprentissage pour les lycéens d'un thème scientifique. Les compétences transversales de CARé sont aussi évaluées dans les UE disciplinaires par l'application des méthodes d'apprentissage et mémorisation des contenus des cours et la présentation en groupe de sujets de Biologie dans le cadre de travaux dirigés en classe inversée.

2. Problématisation et question de recherche

La première année 2018/2019 de la création de TREMP-Li-N, seulement 37% de la promotion a validé la formation, une partie des étudiants inscrits ne sont jamais venus en cours et beaucoup d'étudiants ont décroché ou abandonné en cours d'année. De plus, la démotivation d'une partie des étudiants présents perturbait les cours et l'apprentissage de ceux qui étaient motivés. Depuis la participation des étudiants aux ateliers de CXXIs en 2019/2020, 2020/2021 et 2021/2022, et malgré la crise Covid, il a été observé une réduction significative des décrochages et d'abandons des études et pour certains une réorientation vers d'autres formations plus adaptées pour eux. D'où la question de notre étude : pour quelles raisons les ateliers de développement des compétences transversales chez les étudiants de TREMP-Li-N les aident-ils à persévérer ?

3. Méthodologie de l'étude, résultats et analyse

3.1 Une méthode inductive

La méthode inductive permet de partir des observations du terrain puis de construire le cadre conceptuel en fonction des remontées du terrain. Il s'agit de construire l'objet de recherche non à partir de la théorie mais du terrain qui « *n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation* » (Kaufman, 2016, p. 22).

Le cadre conceptuel de la recherche en tant que tel est inexistant au début de la recherche inductive (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 169). Il se construit suite aux retours du terrain. Par conséquent, nous aborderons des pistes pour un cadre conceptuel après la phase de résultats et d'une première analyse du dispositif. La phase d'interprétation et de discussion se fera après et au regard des pistes du cadre conceptuel identifié.

La méthodologie de cette étude portera sur l'analyse de données quantitatives telles que l'évolution du décrochage et de la réussite en TREMP-Li-N d'année en année à partir de 2018-2019, le questionnaire d'évaluation de l'Enseignement par les Étudiants (EEE) ainsi que sur l'analyse de données qualitatives telles que les verbatims du questionnaire d'EEE, l'observation du comportement des étudiants au fur et à mesure des évolutions pédagogiques et l'analyse de la responsable du parcours accompagné.

3.2 Les participants à l'étude

Étudiants

Le tableau 1 représente la répartition des étudiants des quatre cohortes par sexe et leur moyenne d'âge :

	2018/2019	2019/2020	2021/2022	2021/2022
Filles (%)	40,24	41,57	40,66	32,10
Garçons (%)	59,76	58,43	59,34	67,90
Total étudiants	82	88	86	77
Moyenne d'âge (ans)	20,32	19,45	19,28	20,17

Tableau 1 : Répartition des étudiants TREMP-Li-N par sexe et moyenne d'âge par année.

Le tableau 2 représente la répartition des origines des baccalauréats des étudiants des 4 cohortes.

	2018/2019	2019/2020	2021/2022	2021/2022
Baccalauréat généraux (%)	32	31	33	44
Baccalauréat Technologique (%)	38	52	52	32
Baccalauréat Professionnel (%)	23	10	12	9
Autres baccalauréats (%)	7	7	3	14

Tableau 2 : Répartition des étudiants TREMP-Li-N par type de baccalauréat et par année.

Les étudiants titulaires d'un autre baccalauréat sont généralement des étudiants l'ayant obtenu dans un autre pays.

Ces données, qui peuvent influencer la réussite des étudiants, vont nous permettre de comprendre certaines analyses du dispositif.

Équipe pédagogique

L'équipe pédagogique de TREMP-Li-N est constituée d'une trentaine d'enseignants/année universitaire dans toutes les principales disciplines scientifiques, un responsable de parcours, un co-responsable enseignant-réfèrent des étudiants. Les enseignants qui animent les ateliers sont 4 (un par groupe TD du parcours) et sont aussi enseignants d'UEs scientifiques.

3.3 Analyse quantitative de l'évolution de la réussite d'année en année à partir de 2018-2019

3.3.1 La réussite de leur année universitaire

En 2018/2019 les étudiants inscrits en début d'année en TREMP-Li-N étaient 82 dont 6 ne sont jamais venus en cours. 31 étudiants ont décroché ou abandonné en cours d'année (35%). Sur 45 étudiants présents jusqu'à la fin de l'année, 27 étudiants ont validé leur année (37% de la promotion, Figure 1A).

En 2019/2020, les ateliers du projet CARé ont été proposés aux étudiants, il est observé seulement 24% de décrochages et d'abandons par rapport aux 35% d'abandons en 2018/2019, malgré la crise sanitaire en deuxième semestre. De façon encore plus intéressante 54% de la promotion 2019/2020 a validé son année TREMP-LI-N, 16 étudiants en plus par rapport à 2018/2019, c'est à dire 69% des étudiants présents. De plus, 6% des étudiants se sont orientés vers d'autres formations plus adaptées pour eux en s'appuyant, entre autres, sur l'atelier

« Apprendre à s’orienter » et à l’aide de l’enseignant référent du parcours (Figure 1B). En 2020/2021 la crise sanitaire s’est étalée sur les deux semestres, cependant, le décrochage a été limité à 26% et le taux de réussite a été de 43% de la promotion, c’est-à-dire 68% des étudiants présents en cours même si à distance (Figure 1C). Enfin en 2021/2022, il y a eu un taux de réussite de 35% de la promotion, soit 46% des étudiants présents aux cours (Figure 1D). Cela était probablement dû à la baisse dans cette cohorte du pourcentage des étudiants titulaires d’un baccalauréat technologique qui réussissent habituellement mieux en TREMP-Li-N (Tableau 2). Dans cette promotion, une étudiante avec un baccalauréat littéraire a réussi le parcours avec une moyenne de 14,7/20, elle est actuellement en Licence de Mathématiques et engagée dans le tutorat. D’autres étudiants poursuivent des formations au sein de la Faculté, certaines sélectives.

Depuis 2019, nous constatons une baisse significative de l’abandon des étudiants dans ce parcours accompagné d’année en année de 35% en 2018/2019 à 6% en 2021/2022 (Figure 1).

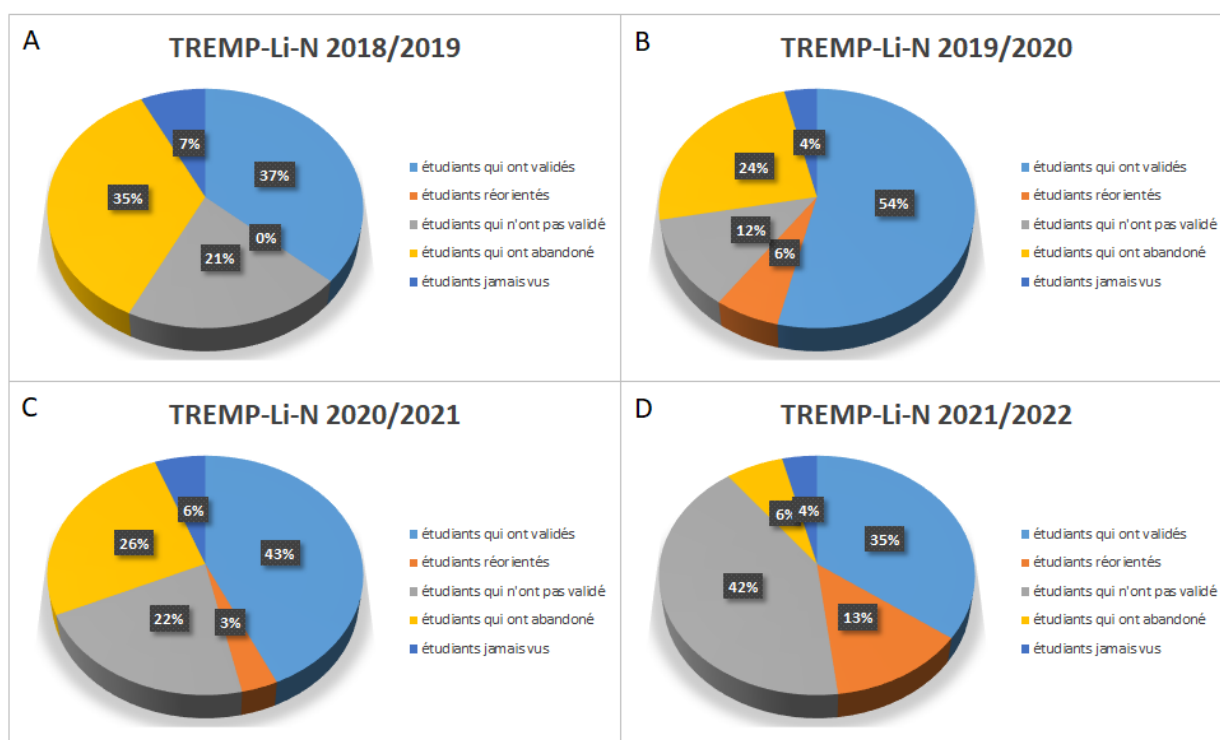


Figure 1 : Analyse en pourcentage de la réussite des étudiants TREMP-Li-N à partir de 2018/2019.

3.3.2 La moyenne générale

La moyenne générale des étudiants ayant validé le parcours TREMP-Li-N a évolué positivement dans le temps. En 2021/2022 était de 12,77/20, plus d’un point supérieur au 11,69/20 des étudiants qui ont validé la formation en 2018/2019 (Figure 2).

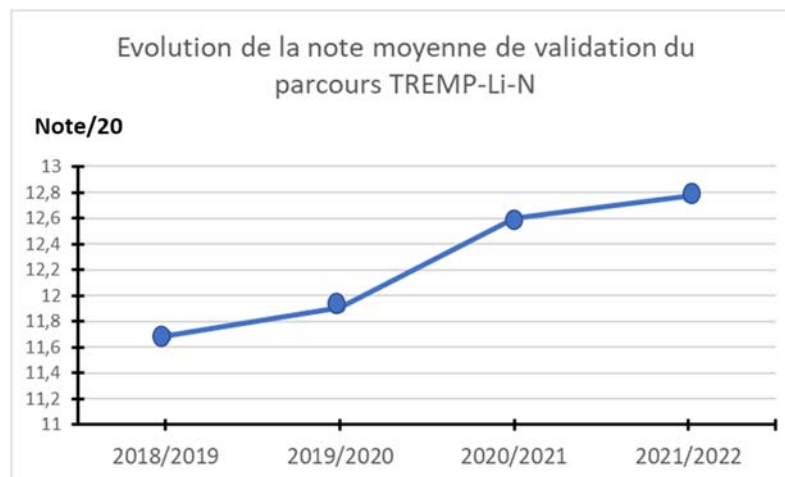


Figure 2 : Amélioration de la note moyenne de validation de TREMP-Li-N dans le temps.

3.3.3 Analyse quantitative du questionnaire d'EEE

La première année 2018/2019 sur les 82 étudiants inscrits, 42 ont répondu au questionnaire EEE en ligne sur le Moodle du parcours. Malgré le pourcentage faible de réussite et le décrochage de cette première année, une satisfaction générale du 79% a été exprimée, au fait de travailler en groupes de petits effectifs (24 étudiants) et à la disponibilité des enseignants. Une remarque remontée par les étudiants a été qu'il n'y avait pas assez de cohésion dans et entre les groupes. En 2019/2020, avec l'introduction des ateliers CARé, le taux de satisfaction du programme général du parcours est resté au tour du 79% mais il est monté à 94% dans la formation en Biologie de TREMP-Li-N où on a eu le plus de réussite et moins de décrochages.

En 2020/2021, l'UE CXXIs a été proposée de façon hybride avec une partie des ateliers en asynchrone pour la réflexion individuelle suivie de l'atelier avec le groupe et l'enseignant en synchrone. Un questionnaire d'évaluation a été mis à disposition des étudiants en ligne. Sur la totalité des étudiants qui ont pu suivre l'UE et qui ont répondu au questionnaire, 70% l'a trouvée utile pour l'année universitaire et cela malgré les ateliers à distance. Les étudiants ont déclaré avoir amélioré leur capacité de comprendre, analyser et mémoriser, de s'organiser et se motiver, ainsi que de travailler et communiquer en groupe, malgré la distance. 78% des étudiants ont estimé que les contenus théoriques étaient pertinents et utiles et que globalement ces ateliers avaient répondu à leurs attentes. Les ateliers asynchrones étaient appropriés même si certains supports semblaient trop longs. 80% des étudiants étaient satisfaits d'avoir pu suivre les ateliers en autonomie avant la connexion Zoom avec l'enseignant et étaient satisfaits des techniques d'animation de l'intervenant qui permettait de les rendre dynamiques et interactifs même à distance.

3.4 Analyse qualitative de l'observation du comportement des étudiants selon la responsable du parcours

3.4.1 Une participation active

Du côté des enseignants animateurs, les groupes de vingt-quatre étudiants et la pédagogie active permettaient une meilleure animation et observation des étudiants en créant plus facilement un lien avec et entre eux. Un groupe classe se forme ainsi que des relations d'amitié. Des étudiants initialement réticents à parler d'eux et à changer leurs habitudes de travail d'apprentissage, au fur et à la mesure des ateliers, ont trouvé des points positifs aux compétences transversales et amélioré leurs résultats universitaires. Les enseignants ont remarqué l'augmentation progressive de la cohésion entre les étudiants des groupes, provoquée pendant les ateliers 100% en présentiel (année 2019/2020) ou hybrides avec la partie synchrone en présentiel (année 2021/2022). Les jeux d'inclusion en début d'atelier prédisposent à l'apprentissage, et des jeux de cartes en petits groupes permettent de travailler une compétence. Les échanges sur des sujets personnels ont permis de mieux se connaître entre étudiants et enseignants. Ces ateliers ont permis à des étudiants timides de s'exprimer et de prendre plus facilement la parole dans une ambiance bienveillante en satisfaisant le besoin d'appartenance à un groupe. Nous observons de l'entraide entre étudiants.

L'hybridation des ateliers, et en particulier de ceux avec la rédaction d'une feuille de route introspective, a permis aux étudiants de prendre le temps de réfléchir sur les thèmes abordés et de répondre aux questions soulevées de façon asynchrone. Ensuite en groupe et avec l'enseignant, les étudiants, plus dynamiques, ont participé aux échanges parce qu'ils avaient déjà des réponses aux questions soulevées, en demandant l'aide de l'enseignant si besoin. Même ceux qui étaient moins à l'aise dans la prise de parole arrivaient à lever la main pour partager leur avis, ils avaient les réponses prêtes aux questions de l'enseignant.

Les enseignants suivent les étudiants aussi dans des UE disciplinaires notées. Cela permet plus facilement de vérifier l'acquisition et l'application des compétences transversales dans les mises en situation disciplinaires et de suivre la progression des étudiants pendant l'année.

3.4.2 Le lien de confiance

Nous observons un lien de confiance se renforcer d'un atelier à l'autre. Nous appelons les étudiants par leur prénom avec respect et considération pour qu'ils comprennent que pour l'enseignant ils sont considérés comme des personnes auxquelles il s'intéresse. L'enseignant apprend à les connaître pour mieux les accompagner. Pour qu'ils puissent parler d'eux de façon

introspective l'enseignant parle de situations similaires le concernant en faisant des exemples concrets pour mieux accompagner leur réflexion. Les étudiants comprennent qu'ils ont des expériences en commun avec leur enseignant. Ils se sentent compris et sont encouragés à échanger avec lui.

3.4.3 La cohésion de groupe dans le travail en équipe

La cohésion de groupe est favorisée pendant les moments ludiques, d'échange bienveillant et de célébration du chemin parcouru à mi-parcours et en fin d'année. Ces moments de convivialité (un repas ou un goûter partagé en fin d'atelier) renforcent les liens, favorisent la formation du groupe classe et permettent aux étudiants les plus réservés de se faire des amis. Les étudiants regardent l'enseignant d'un point de vue moins détaché, ils ont plus confiance et ils vont plus vers lui pour se confier et échanger.

Les activités ludiques se font en petits groupes formés sur la base des groupes de l'UE « Projet intégratif ». Les membres de chaque équipe travaillent ensemble lors des ateliers « Apprendre à travailler en équipe » et « Apprendre à communiquer en équipe » afin de renforcer leurs liens et surmonter leur difficulté au sein de leur équipe et dans leur projet. La prise de conscience des difficultés et les opportunités du travail d'équipe, l'autopositionnement par rapport aux autres et au projet, l'identification et la gestion de possibles conflits existants dans le groupe de travail, l'identification des besoins de chacun en matière d'écoute, connaître les étapes d'une écoute active et bienveillante réduisent les risques d'échec du travail en équipe et évitent les tensions dans le groupe de travail. En effet, nous constatons que les étudiants des groupes de CXXIs qui étaient toujours présents aux ateliers et qui avaient un meilleur rapport avec leur enseignant animateur ont fait plus attention à l'intégration et à la valorisation de tous les membres de leur équipe dans le « Projet intégratif ». Ces étudiants ont produit les meilleurs jeux sérieux en fin d'année et obtenu les notes les plus élevées dans cette UE.

3.4.4 La posture de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est de susciter le questionnement et la réflexion à l'aide des jeux et des tests. Les étudiants font un bilan sur ce qu'ils ont appris et développé à la fin de l'atelier. L'enseignant est toujours souriant, rassurant, emphatique et à l'écoute avant de parler des sujets des ateliers. Il accueille donc les étudiants et veille à garder une ambiance agréable pour qu'ils se sentent en sécurité.

Un témoignage sur un exemple d'animation d'un de ces ateliers sur la motivation ainsi que le ressenti des étudiants impliqués pendant la séance ont été décrits récemment par des journalistes scientifiques dans un article (Mounissamy et Forestier, 2022).

4. Pistes du cadre conceptuel et interprétation : la relation pédagogique

Cette analyse du dispositif nous amène à la construction du cadre conceptuel : la relation pédagogique (RP) développée entre les étudiants et les enseignants.

Selon la revue de la littérature de Kozanitis et Latte (2017), la RP comporterait deux dimensions : affective et d'aide. La première dimension fait appel au lien affectif développé entre l'enseignant et les étudiants « *qui rend possible une relation basée sur la confiance mutuelle et exempte de menace* », évoquée par l'enseignante responsable dans le lien de confiance pour un cadre sécurisant. La deuxième dimension est « *l'attention personnalisée que fait preuve l'enseignant envers les étudiants. Il s'agit, entre autres, de valoriser les contributions étudiantes, de les encourager à participer et à poser des questions en classe, ainsi qu'à répondre aux questions qui leur sont posées (Crombie et al., 2003)* » (2017, p. 4), ce que répète l'enseignante dans son rôle de poser des questions et d'encourager « même les plus timides ».

La mise en œuvre d'une RP de qualité a démontré avoir des effets sur « *une augmentation du taux de réussite scolaire (Hughes et Chen, 2011 ; Teren, 2001), ainsi qu'à une diminution du taux d'abandon (Hagenaur et Volet, 2014 ; Kozanitis et Latte, 2017)* » (Kozanitis et Latte, p. 1), constatés dans l'analyse quantitative de la réussite étudiante.

Les définitions sur la RP convergent sur « *des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant (Legendre, 2005)* » (Kozanitis et Latte, 2017, p. 2). Cette relation dépend des « *convictions éducatives, épistémologiques et des méthodes pédagogiques privilégiées par les enseignants* » (Raynald et Rieunier, 2014, p.425). La relation peut donc être différente dans une pédagogie traditionnelle ou en pédagogie active entre autres pédagogies (Raynald et Rieunier, 2014, p. 426). Les enseignants indiquent être des « guides ».

Cette RP crée un climat propice aux apprentissages et un lien de confiance (2014, p. 1). Elle a des effets sur « *un sentiment d'appartenance envers le groupe et inciter une meilleure disposition des étudiants à prendre part aux activités coopératives proposées par l'enseignant (Hughes et Chen, 2011).* » (Kozanitis et Latte, 2017, p. 1), indiqués par l'enseignante dans la description du dispositif.

Selon Kozanitis et Latte, une RP de qualité comprend quatre éléments : « *1) les enseignants sont faciles d'approche et plaisants ; 2) ils démontrent de l'enthousiasme et de la passion pour*

leur travail ; 3) ils se préoccupent de leurs étudiants ; 4) ils leur servent de modèles ou de mentors (Alderman, 2008) » (2017, p. 3). Pour que les étudiants puissent s'ouvrir avec l'enseignant et avec les autres du groupe, un lien amical entre les membres du groupe est fortement encouragé ainsi qu'une relation pédagogique de confiance et d'appuis sur l'enseignant qui ne juge pas, qui s'intéresse à la nature humaine de chaque étudiant pour un accompagnement efficace et personnalisé.

Les interactions entre étudiants et enseignants favorisent « *la persévérance, l'engagement et la motivation (Anaya et Cole, 2001) » (Kozanitis et Latte, 2017, p. 6).*

L'UE s'étale sur deux semestres, le lien entre les étudiants se renforce sur l'année entière favorisant la réduction du décrochage.

5. Discussion et perspectives

Le projet CARé a permis, malgré l'accueil d'étudiants d'origine variée en TREMP-Li-N et la crise sanitaire, de créer la cohésion, l'entraide dans les groupes d'étudiants, de réduire de façon significative le décrochage et d'augmenter le niveau des apprentissages.

Ce projet a permis aussi d'aider les étudiants à s'orienter vers les besoins importants du monde actuel, à identifier ceux vers lesquels ils sont attirés pour développer un projet d'études qui aligne leurs goûts, leurs talents et leurs valeurs, qui donne du sens à leur formation universitaire en se projetant avec envie vers l'insertion professionnelle dans une société actuelle aux enjeux complexes.

Après analyse, interprétation et discussion, nous observons que la création d'un lien de confiance, le développement de la cohésion de groupe, l'hybridation des ateliers et la posture des enseignants jouent un rôle essentiel dans la RP et la réussite universitaire en TREMP-Li-N.

La RP positive mise en œuvre est un facteur permettant de comprendre la baisse du taux d'abandon dans ce parcours car il s'agit d'« *un facteur de protection pour les étudiants au risque d'échec ou d'abandon (Jennings et Greenberg, 2009 ; Pianta et Allan, 2008) » (2017, p. 6).*

Actuellement dans la création de la nouvelle offre de formation à la FST, une UE de développement de l'étudiant sur les trois années de Licence impliquera des ateliers de CARé. Un espace d'autoformation numérique sur le Moodle est mis en place pour tous les enseignants et les étudiants de la FST. D'autres compétences transversales ont été identifiées telles que « apprendre à s'informer » et « avoir un raisonnement scientifique ». Elles seront développées par différents acteurs de l'Université. L'amélioration future du dispositif concerne l'application

des compétences transversales dans chacune des UE disciplinaires et l'hybridation systématique des ateliers qui demandent une réflexion personnelle.

Références bibliographiques

Code de l'éducation. (2018, mars).

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043193970

Code de l'éducation. (2020, février).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000041665964/2020-03-01/>

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Kozanitis, A. et Latte, K. (2017, 10 mai). *Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature*. Colloque : « Journée de la recherche sur la motivation au collégial » Acfas, Montréal, Canada.

Loi ORE. (2018, mars). <https://www.vie-publique.fr/loi/20786-loi-8-mars-2018-ore-orientation-et-reussite-des-etudiants-parcoursup>

Mounissamy, A. et Forestier, M. (2022, 24 Octobre). *À l'université de Nantes, une année tremplin pour limiter le décrochage*. <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/a-l-universite-de-nantes-une-annee-tremplin-pour-limiter-le-decrochage.html>

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5ème édition). Armand Colin.

Pichon, A., Tanguy, E. (2019). Une évolution pédagogique et numérique pour susciter engagement et motivation : exemple d'un cours à l'université. Dans (Faire) coopérer pour (faire) apprendre ? 10ème colloque Question de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France. <https://qpes2019.sciencesconf.org/data/pages/ACTESQPES2019.pdf>

Weber, H. (2022). *Objectif mémoire, retenez et comprenez plus facilement tout ce que vous apprenez*. Eyrolles poche.

Weber, H. (2019). *30 outils pour bien démarrer mes études*. Vuibert.

Weber, H. (30 novembre 2022). *Objectif mémoire*. Donner du sens. <http://donnezdusens.fr/la-librairie-du-site/objectif-memoire/>