



**Supports didactiques, ressources pédagogiques** Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques

 **LIÈGE université**  
**UR interfacultaire DIDACTif en**  
Didactique et formation des enseignants

*Didactif en 2024 - 23 et 24 mai - Liège (Belgique)*

**Enseigner l'histoire politique au XXI<sup>e</sup> siècle.  
La diversité des supports didactiques au service de l'égalité**  
GRANDJEAN Geoffrey et PAVIER Jeanne (ULiège)

Supports didactiques, ressources pédagogiques.  
Formes, (in-)égalités, autorités et pratiques  
Université de Liège, 23 et 24 mai 2024

## Résumé

Dans le cadre de notre enseignement de l'histoire politique belge en première année à l'Université de Liège, le dispositif d'apprentissage est fondé sur une série de supports didactiques dont les strates énonciatives donnent à voir la présence d'acteurs variés et d'organisations structurantes. Ces supports sont une tentative de réponse au caractère inégalitaire de la démocratisation de l'accès au savoir, quand bien même on assiste à une démocratisation à l'entrée de l'enseignement universitaire.

Une question de recherche structure notre communication : Comment la diversité des supports didactiques favorise-t-elle une plus grande égalité dans la réussite du cours ?

L'enseignement de l'histoire politique de Belgique repose tout d'abord sur un volumineux manuel articulé autour de trois types de contenus : 1) l'histoire chronologique, 2) les notices biographiques et 3) des textes fondamentaux. Afin d'aider les étudiants à structurer leur travail et leur étude, une liste de 120 dates devant être retenue par cœur est également fournie et est accompagnée d'une ligne du temps détaillée. Par ailleurs, deux autres livres, reprenant l'histoire de la Constitution belge et les écrits d'un intellectuel belge du XIX<sup>e</sup> siècle viennent donner vie à la matière. Ces supports sont l'occasion de réaliser des exercices pratiques avec les étudiants. Outre le cours *ex cathedra*, une évaluation formative lors de chaque séance de cours (grâce à Wooclap) et des répétitions sont mises en place afin de développer deux objectifs d'apprentissage : la connaissance et la compréhension. Des séances de remédiations sont par ailleurs organisées pour les étudiants doublant. L'ensemble de ces supports de cours permettent de jouer sur différents tableaux en mobilisant différentes techniques d'apprentissage : le test, l'interrogation, l'explicitation, la variation, entre autres, en se basant sur une étude démontrant le caractère favorable de ces techniques.

Outre ce dispositif d'apprentissage, des données statistiques ont été récoltées tout au long de l'année et mises en perspective avec les résultats de l'épreuve finale qui prend la forme d'un questionnaire à choix multiples. Il est proposé de présenter pour la première fois le traitement de ces données statistiques afin d'identifier d'éventuelles corrélations entre la réussite de l'examen et les effets d'un support didactique, à savoir l'utilisation de Wooclap dans le processus d'évaluation formative. Le dispositif de remédiation fait également l'objet d'une évaluation sur la base de ces données statistiques. Le traitement de celles-ci intègre plusieurs facteurs et caractéristiques : type d'études secondaires, discipline choisie par les étudiants, présence au cours, genre, origine géographique et socio-économique, motivation de l'étudiant et parcours scolaire secondaire ; ces facteurs pouvant conditionner la réussite académique.

## Introduction

1. Depuis l'implémentation des premières politiques publiques dans les années 1960 concernant l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, la question de la démocratisation des études de troisième cycle est portée et analysée tant dans le champ de la recherche politique que sociologique et pédagogique. Plus fondamentalement, cette démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur interroge directement une valeur au cœur de nos systèmes politiques contemporains : l'égalité. Cette démocratisation garantit-elle une égale réussite des étudiants en fonction de leurs origines diverses, lorsque l'on sait que « l'élitisme et les inégalités sont toujours bien présents dans les enseignements supérieurs »<sup>1</sup>.

2. Cette question est une des préoccupations principales qui nous animent dans le cadre du cours d'*Histoire politique belge* donné aux étudiants de première année de bachelier en droit, en science politique et en sciences humaines et sociales à l'Université de Liège (Belgique). Dans le cadre de notre enseignement, le dispositif d'apprentissage est fondé sur une série de supports didactiques dont les strates énonciatives donnent à voir la présence d'acteurs variés et d'organisations structurantes. Ces supports sont une tentative de réponse au caractère inégalitaire de la démocratisation de l'accès au savoir, quand bien même on assiste à une démocratisation à l'entrée de l'enseignement universitaire<sup>2</sup>.

3. Sur cette base, une question de recherche structure notre communication : 1) Comment la diversité des supports didactiques favorise-t-elle une plus grande égalité dans la réussite du cours ?

### 1. Les inégalités persistantes

4. Dans les années 1960, on assiste à un tournant concernant la conception du rôle des systèmes universitaires dans les dynamiques de société. En effet, les chercheurs la présentent désormais comme « une société du savoir et/ou de la connaissance »<sup>3</sup> où l'enseignement supérieur est mis en valeur en tant que facteur de cohésion sociale. À ce titre, de nombreuses politiques publiques voient le jour pour en démocratiser l'accès. Au-delà de la plus-value sociale, la mise en contexte plus large d'une concurrence accrue entre les États en termes de compétitivité et la difficulté de ces mêmes États à diminuer la dette publique, sont également des éléments de compréhension de l'attention particulière des acteurs politiques pour démocratiser l'accès aux études supérieures.

5. En parallèle, on assiste à une massification des études supérieures, qui entraîne « un triple mouvement de différenciation, de compétition et d'internationalisation »<sup>4</sup> de l'enseignement tertiaire. Il a souvent été pensé qu'il y avait une relation de cause à effet entre la massification et l'élévation du niveau scolaire avec la démocratisation de l'enseignement supérieur.

---

<sup>1</sup> GOASTELLEC Gaële, FASSA Farinaz, LERESCHE Jean-Philippe et BENNINGHOFF Martin, « Les inégalités dans l'enseignement supérieur : une introduction » in BENNINGHOFF Martin, FASSA Farinaz, GOASTELLEC Gaële et LERESCHE Philippe (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2012, p. 8.

<sup>2</sup> COULON Alain, « Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire », *Educ. Pesqui.*, 2017, vol. 43, n° 44, pp. 1239-1250.

<sup>3</sup> GOASTELLEC Gaële, FASSA Farinaz, LERESCHE Jean-Philippe et BENNINGHOFF Martin, « Les inégalités dans l'enseignement supérieur : une introduction », *op. cit.*, p. 7.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 8.

Cependant, ce lien de causalité est aujourd'hui perçu comme simpliste et de façade : l'élitisme et les inégalités restent présentes dans le monde de l'enseignement du troisième cycle.

Premièrement, les caractéristiques inhérentes aux individus continuent d'impacter leur choix d'étude, leur niveau scolaire ainsi que les potentiels échecs et abandons ; ces caractéristiques individuelle, institutionnelle, socio-économique, de genre ou familiale influencent les parcours scolaires. Ainsi, les recherches sociologiques ont souligné « combien l'accès aux études universitaires était marqué du sceau de la reproduction sociale »<sup>5</sup>.

Deuxièmement, depuis l'instauration du processus de Bologne en Europe arguant une égalité des diplômes au-delà des frontières, force est de constater que cette égalité formelle invisibilise des « réalités bien différentes qui renvoient à une différenciation accrue et, parfois, à une dévalorisation des diplômes »<sup>6</sup>.

Troisièmement, les chercheurs mettent en avant que cette expansion de l'accès à l'enseignement supérieur a bénéficié inégalement aux différents groupes sociaux. En effet, ce sont d'abord les groupes les plus élevés socialement et culturellement qui ont profité de cet élargissement, là où les groupes moins bien lotis les ont rattrapés mécaniquement, par ce qui a été nommé les ondes démocratiques<sup>7</sup>. De plus, les groupes sociaux privilégiés ont également usé de la différenciation grandissante du système éducatif supérieur pour se maintenir aux meilleures positions sociales, en s'appropriant les filières qui débouchent sur des positions sociétales plus favorables et laissant ainsi les filières qui débouchent sur des emplois moins qualifiés aux groupes sociaux moins privilégiés<sup>8</sup>.

6. Ainsi, là où on pourrait parler aujourd'hui d'égalité à l'accès à l'enseignement, cela ne signifie pas pour autant qu'il y a une égalité à l'accès au diplôme. Face aux inégalités au sein du système éducatif tertiaire, « le problème n'est donc plus d'entrer à l'université, il est d'y rester et d'y réussir son parcours »<sup>9</sup>.

## 2. Les facteurs et caractéristiques du primo-étudiant influençant sa réussite

7. Les différents chercheurs conviennent qu'il existe différents facteurs et caractéristiques inhérentes au primo-étudiant (à savoir, l'étudiant en première année dans l'enseignement supérieur) et au contexte universitaire qui influencent et conditionnent sa réussite académique. La différence entre facteurs et caractéristiques réside dans le fait que les premiers peuvent être des leviers d'action sur lesquels le primo-étudiant a une certaine emprise tandis que les seconds sont objectivement distincts de sa portée actionnelle individuelle. Néanmoins, ils sont considérés comme un tout et certains s'influencent d'ailleurs mutuellement.

---

<sup>5</sup> DORAY Pierre, CANISIUS Pierre, COMOE Elise, MURDOCH Jake et MOULIN Stéphane, « Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure : l'exemple canadien », in BENNINGHOFF Martin, FASSA Farinaz, GOASTELLEC Gaële et LERESCHE Philippe (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, op. cit., p. 48.

<sup>6</sup> GOASTELLEC Gaële, FASSA Farinaz, LERESCHE Jean-Philippe et BENNINGHOFF Martin, « Les inégalités dans l'enseignement supérieur : une introduction », op. cit., p. 9.

<sup>7</sup> DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 2008, vol. 63, n°1, pp. 123-157.

<sup>8</sup> DURU-BELLAT Marie, « Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures ? », in BENNINGHOFF Martin, FASSA Farinaz, GOASTELLEC Gaële et LERESCHE Philippe (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, op. cit., pp. 17-29.

<sup>9</sup> COULON Alain, « Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire », op. cit., p. 1241.

## 2.1. Les facteurs du primo-étudiants

8. Les facteurs du primo-étudiant sont doubles. D'une part, les **facteurs personnels** renvoient à la motivation et aux capacités cognitives de l'étudiant, car de celles-ci dépendent les stratégies qu'il mettra en place pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé ainsi que sa compétence à s'autoréguler. La motivation est un élément crucial en ce qui concernant la réussite à l'université<sup>10</sup>. Elle est étroitement liée au projet d'études du primo-étudiant, lui-même lié au projet professionnel de celui-ci. Dans son travail, Séraphin ALAVA lie la définition de ce projet avec le meilleur développement de compétences organisationnelles de l'étudiant, déterminantes pour sa réussite : ces compétences lui permettent de mieux gérer les activités d'études et de loisirs<sup>11</sup>. À cet égard, il convient de différencier deux types de motivations, distinction relevée par les chercheurs en psychologie de la motivation. La théorie de la double motivation, initialement présentée par Edward L. DECI en 1975 puis formalisée avec Richard M. RYAN en 1985<sup>12</sup>, décrit deux grandes catégories de motivations.

D'un côté, les motivations extrinsèques renvoient à « l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même »<sup>13</sup>. Dans le cadre scolaire, il s'agit, notamment, de travailler afin de réussir son cursus, d'obtenir un diplôme ou dans la perspective de l'aboutissement d'un projet professionnel.

D'un autre côté, les motivations intrinsèques regroupent « les comportements uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité »<sup>14</sup>. Dans le monde scolaire, elle est plus difficile à déceler, car les comportements étudiants sont généralement liés à une promesse externe. Néanmoins, il est possible de la retrouver chez les étudiants passionnés par leurs études, par leur envie d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences liées au fonctionnement universitaire. Le sentiment de réussite est également déterminant : le regard auto-critique que les étudiants portent à leur égard influencent l'assiduité et l'intensité avec lesquelles ils travaillent et ajustent leurs stratégies d'étude et d'apprentissage. À cet égard, l'obstacle majeur lié à ce facteur est la capacité de l'étudiant à se mettre au travail.

9. D'autre part, les **facteurs interpersonnels/relationnels** sont liés à l'intégration académique du primo-étudiant, sa capacité à réseauter, à lier des liens avec ses pairs, mais également la vision qu'il a de son propre réseau. Ces différents critères influencent le déroulement de ses études et particulièrement sa persévérance. Les relations sociales des étudiants sont doubles,

---

<sup>10</sup> BERTHRAUD Julien, CORBIN Lucie, DUGUET Amélie, LANG RIPERT Elsa, LE MENER Marielle, MORLAIX Sophie, « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Licence et participation à un dispositif 'apprendre à apprendre' : étude des déterminants et approche motivationnelle », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2022, vol. 38, n°1, pp. 1-25.

<sup>11</sup> ALAVA Séraphin, « Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur 'le métier d'étudiant' », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, 2000, vol. 33, n° 1, pp. 43-71.

<sup>12</sup> DECI Edward L. et RYAN Richard M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*, New-York, Plenum, 1985, 371 p.

<sup>13</sup> FENOUILLET Fabien, « La motivation à l'école », *10<sup>e</sup> Entretiens de la Villette*, Actes de colloque « Apprendre autrement aujourd'hui », 1999, p. 3, disponible à l'adresse suivante : <http://fabien.fenouillet.free.fr/documents/citedessciences.pdf> (consultée le 25 avril 2024).

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 4.

à la fois avec leurs pairs et avec le corps enseignant. Concernant les premiers, ils sont nécessaires pour la ténacité de l'étudiant ainsi que sa mise au travail, mais constituent également un double piège : à trop réseauter, le primo-étudiant peut décrocher de ses études, car il valorise plus ses interactions sociales que l'investissement temporel que nécessitent les études universitaires. Néanmoins, s'il ne se crée pas un cercle de pairs, le primo-étudiant peut alors connaître un sentiment d'isolement qui le démotivera dans son travail individuel d'étude. Il y a donc un réel travail de juste milieu à acquérir<sup>15</sup>. Les locaux universitaires sont l'endroit prédominant où le primo-étudiant se crée son réseau de pairs. Concernant le second, la capacité du primo-arrivant à solliciter ses professeurs pour de plus amples explications ou pour l'approfondissement de connaissances est également pertinente dans la vision qu'il a de son réseau académique et, *in fine*, de ses compétences à mener à bien ses études<sup>16</sup>.

## 2.2. Les caractéristiques du primo-étudiant

10. Les caractéristiques du primo-étudiant sont également doubles. D'une part, les **caractéristiques socio-économiques** sont généralement mesurées par le diplôme des parents. Il a une incidence sur les opportunités dont l'étudiant bénéficie éventuellement au cours de sa vie et lui fournit un bagage économique et culturel plus ou moins favorable à l'enseignement universitaire. En effet, l'étudiant qui est issu d'un milieu favorisé a plus de chances d'avoir accès à un enseignement dans de meilleurs établissements secondaires, prérequis pour mieux appréhender le système universitaire<sup>17</sup>.

Néanmoins, il convient de nuancer cette affirmation par l'importance de l'engagement familial face aux études ; en effet, la position de classe de la famille d'origine est certes vectrice d'influence quant à la nature du projet scolaire post-études secondaires de l'étudiant, mais l'origine sociale des individus ne destine pas irrémédiablement les parcours scolaires. Le fait d'être soutenu et encouragé dans son projet étudiant permet au jeune une stabilité nécessaire pour le bon déroulement de ses études. L'éducation est conceptualisée comme un outil de promotion tant individuelle que collective, ce qui permet également d'expliquer la profusion de de profils hétéroclites qui se retrouvent aujourd'hui sur les bancs universitaires<sup>18</sup>.

Cette caractéristique couvre également le passé scolaire de l'étudiant et ses performances jointes, qui sont considérées comme le prédictateur le plus puissant de la réussite en première année<sup>19</sup>. Cette caractéristique se mesure à la hauteur des résultats que l'étudiant a obtenu en secondaires et permet d'estimer sa capacité à l'adaptation au nouvel environnement universitaire par l'acquisition des nouvelles compétences et stratégies nécessaires pour sa réussite.

---

<sup>15</sup> BERTHRAUD Julien, « Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1<sup>er</sup> cycle sont-ils significatifs ? », *Revue française de pédagogie*, 2017, vol. 200, pp. 99-117 et DE CLERCQ Mikaël, FRENAY Mariane et VAN MEENEN Florence, « Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2021, vol. 50, n° 2, pp. 231-261.

<sup>16</sup> DE CLERCQ Mikaël et PERRET Cathy, « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu des étudiants français et belges », *Les Cahiers du CERFEE*, Éducation et socialisation, 2020, vol. 58, pp. 1-21.

<sup>17</sup> DE CLERCQ Mikaël, « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 2019, n° 116, pp. 1-25.

<sup>18</sup> DOAY Pierre, CANISIUS KAMANZI Pierre, COMOE Elise, MURDOCH Jake et MOULIN Stéphane, « Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure : l'exemple canadien », in BENNINGHOFF Martin, FASSA Farinaz, GOASTELLEC Gaële et LERESCHE Philippe (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, op. cit., pp. 47-68.

<sup>19</sup> DE CLERCQ Mikaël, « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique », op. cit., p. 8.

11. Bien que divers chercheurs aient investigué le champ de la réussite universitaire, tous s'accordent pour affirmer qu'il n'existe pas une formule miracle qui serait applicable à tout un chacun et qui garantirait automatiquement le succès scolaire. La raison principale en est qu'il est impératif de prendre en compte la diversité des établissements universitaires et de les contextualiser au mieux, puisque chacun est unique<sup>20</sup>. Ce sont les **caractéristiques contextuelles**. À titre d'exemple, un élément à prendre en compte est la (non)présence de modules d'aide et leur mise en œuvre. Le tutorat, à savoir « le processus visant, généralement, à améliorer les taux de passage de première en deuxième année de Licence, principalement pour les publics primo-entrants »<sup>21</sup>, est le dispositif le plus populaire mis en place. Néanmoins, une de ses principales limites est qu'il repose généralement sur le volontariat ; nécessitant ainsi une participation et un engagement actifs de la part des intéressés, il n'est généralement saisi que par les étudiants déjà motivés et impliqués dans leur cursus scolaire, manquant ainsi le public qu'il devrait cibler. Pourtant, les résultats de l'étude menée par Sandoss ABDI-ZARROUK et Marc WEISSER<sup>22</sup> sont clairs : les tutorés réussissent mieux à l'université que les étudiants en général.

12. Un dernier point en termes de caractéristiques inchangeable par l'étudiant, mais impactant sa réussite selon la littérature scientifique est à mettre en lumière ; il s'agit de son genre. En effet, diverses études relèvent des données genrées différenciées au sein de la population étudiante lorsqu'il s'agit d'appréhender les facteurs de réussite. D'une part, le genre impacte l'emploi des stratégies d'étude<sup>23</sup> (développées ci-dessous) ainsi que, d'autre part, le sentiment de réussite et leur assimilation au système universitaire<sup>24</sup>.

### 3. Les stratégies et méthodes des primo-étudiants

13. Cette section a pour objectif de détailler les stratégies d'études et les stratégies d'apprentissages que les primo-étudiants mettent en place ou pas, leur pertinence objective scientifiquement et la perception, souvent erronée, que les étudiants en ont.

14. Cette catégorie désigne les stratégies et méthodes mises en place par les étudiants en dehors des périodes d'étude pour maximiser leurs opportunités de réussite, à savoir donc les **stratégies et méthodes d'apprentissage**. Peu de travaux se sont penchés sur le sujet ; néanmoins, ceux qui s'y sont intéressés concordent. Quatre facteurs de réussite d'un apprentissage sont évoqués : l'attention, l'engagement actif, le retour d'informations et la consolidation<sup>25</sup>. Séraphin ALAVA attire l'attention sur deux autres stratégies, à savoir l'assiduité aux cours et l'implication

---

<sup>20</sup> DE CLERCQ Mikaël et PERRET Cathy, « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu des étudiants français et belges », *op. cit.*

<sup>21</sup> ABDI-ZARROUK Sandoss Ben et WEISSER Marc, « Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés », *Recherches en Education*, 2016, vol. 13, p. 90.

<sup>22</sup> *Ibid.*, pp. 90-104.

<sup>23</sup> BERTHRAUD Julien, CORBIN Lucie, DUGUET Amélie, LANG RIPERT Elsa, LE MENER Marielle, MORLAIX Sophie, « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Licence et participation à un dispositif 'apprendre à apprendre' : étude des déterminants et approche motivationnelle », *op. cit.*

<sup>24</sup> DE CLERCQ Mikaël et PERRET Cathy, « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu des étudiants français et belges », *op. cit.*

<sup>25</sup> CORBIN Lucie, « « Apprendre à apprendre » : quels enjeux pour les apprenants et les enseignants ? », *A.N.A.E.*, 2019, vol. 163, p. 4 et BERTHRAUD Julien, CORBIN Lucie, DUGUET Amélie, LANG RIPERT Elsa, LE MENER Marielle, MORLAIX Sophie, « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Licence et participation à un dispositif 'apprendre à apprendre' : étude des déterminants et approche motivationnelle », *op. cit.*, p. 2.

dans la vie étudiante, toutes deux qualifiées « d'élément important pour la réussite aux examens »<sup>26</sup>.

15. *A contrario*, la catégorie des **stratégies et méthodes d'étude** a été plus largement étudiée dans la littérature scientifique. Dans ce domaine, le travail de John DUNLSOKY *et al.*, au début des années 2010, est un incontournable, car il a recensé dix techniques d'étude et les a divisées en deux sous-ensembles : les favorables à la réussite (à savoir se tester, s'interroger, expliciter, varier, échelonner) et les moins favorables (à savoir : relire, surligner/souligner, résumer, moyens mnémotechniques, s'imaginer)<sup>27</sup>. Il est à noter que dans ses travaux, il croise ces dix techniques au regard de quatre types de variables : les conditions d'apprentissage, les caractéristiques des élèves, le type de matériel à apprendre et les critères de réussite<sup>28</sup>.

16. Au-delà de cette catégorisation, il a démontré que les étudiants utilisent plus les techniques prouvées comme moins favorables à la réussite que celles qui le sont plus<sup>29</sup>. Quant à l'interrogation du pourquoi les étudiants agissent de la sorte, deux réponses principales ont été apportées. D'une part, les étudiants ont généralement une mauvaise perception de l'utilité pertinente (ou non) de certaines techniques ; ils sont mal informés sur le sujet et considèrent, par exemple, que relire ses notes est efficace alors qu'il a été démontré que ce n'est pas le cas. D'autre part, les étudiants s'adaptent aux contraintes externes et contextuelles dans leur étude et un facteur important est le temps. Souvent acculé face à une échéance, bien qu'annoncée et connue, l'étudiant aura tendance à mal investir son temps d'étude et sera contraint d'abandonner des méthodes plus efficaces, mais qui prennent plus de temps à la réalisation pour se concentrer sur des techniques rapides de mémorisation<sup>30</sup>.

17. De façon plus générale et pour reprendre les mots des chercheurs qui concluent « qu'une majorité des étudiants semble adopter des stratégies improvisées, vraisemblablement basées sur l'intuition ou l'habitude et non pas sur leur efficacité mise à l'épreuve des faits »<sup>31</sup>. Le constat dressé est donc que les étudiants manquent d'informations sur les stratégies réellement efficaces. Néanmoins, ils ne sont pas les seuls puisque Lucie CORBIN met en évidence que le corps enseignant est, lui aussi, en reste en ce qui concerne la connaissance du rendement des différentes méthodes. Leur manque de connaissance, basé sur des biais cognitifs, entraîne parfois la dispense de conseils d'étude désuets ou incomplets<sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> ALAVA Séraphin, « Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur 'le métier d'étudiant' », *op. cit.*, p. 5.

<sup>27</sup> DUNLSOKY John, RAWSON Katherine A., MARSH Elizabeth J., NATHAN Mitchell J. et WILLINGHAM Daniel T., « Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology », *Psychological Science in the Public Interest*, 2013, vol. 14, n° 1, pp. 4-58.

<sup>28</sup> BERTHRAUD Julien, CORBIN Lucie, DUGUET Amélie, LANG RIPERT Elsa, LE MENER Marielle, MORLAIX Sophie, « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Licence et participation à un dispositif « apprendre à apprendre » : étude des déterminants et approche motivationnelle », *op. cit.*, p. 2.

<sup>29</sup> *Ibid.*, pp. 1-25.

<sup>30</sup> CORBIN Lucie, « 'Apprendre à apprendre' : quels enjeux pour les apprenants et les enseignants ? », *op. cit.* et BLASIMAN Rachel, DUNLSOKY John et RAWSON Katherine, « The what, how much, and when of study strategies: comparing intended versus actual study behaviour », *Memory*, 2017, vol. 25, n° 6, pp. 784-792.

<sup>31</sup> BERTHRAUD Julien, CORBIN Lucie, DUGUET Amélie, LANG RIPERT Elsa, LE MENER Marielle, MORLAIX Sophie, « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Licence et participation à un dispositif 'apprendre à apprendre' : étude des déterminants et approche motivationnelle », *op. cit.*, p. 3.

<sup>32</sup> CORBIN Lucie, « 'Apprendre à apprendre' : quels enjeux pour les apprenants et les enseignants ? », *op. cit.*



#### 4. Le dispositif pédagogique

18. Le cours d'*Histoire politique de Belgique* repose tout d'abord sur un volumineux manuel<sup>33</sup> articulé autour de trois types de contenus : 1) l'histoire chronologique, 2) les notices biographiques et 3) des textes fondamentaux. Afin d'aider les étudiants à structurer leur travail et leur étude, une liste de 120 dates devant être retenue par cœur est également fournie et est accompagnée d'une ligne du temps détaillée. Par ailleurs, deux autres livres, reprenant l'histoire de la Constitution belge et les écrits d'un intellectuel belge du XIX<sup>e</sup> siècle viennent donner vie à la matière. Ces supports sont l'occasion de réaliser des exercices pratiques avec les étudiants. Outre le cours *ex cathedra*, une évaluation formative lors de chaque séance de cours (grâce à Wooclap). Le Wooclap consiste en des questions à choix multiples (6 possibilités de réponses, à l'instar des questions d'examen), projetées à un moment donné durant le cours et auxquelles les étudiants répondent via leur ordinateur ou leur smartphone. Un compte à rebours de 30 secondes est prévu pour chaque question. Des répétitions sont également mises en place afin de développer deux objectifs d'apprentissage : la connaissance et la compréhension, selon la taxonomie des objectifs pédagogiques de Benjamin BLOOM *et al.*<sup>34</sup>. À travers le premier, les étudiants sont amenés à acquérir une série de connaissances nouvelles dès leur entrée à l'Université. C'est également l'occasion de rappeler des faits dont ils peuvent déjà avoir entendu parler. À travers le second objectif, les étudiants sont amenés à distinguer et à expliquer l'exercice du pouvoir politique, en s'appuyant sur les progressives connaissances qui leur sont données. Les séances de cours leur permettent également d'examiner et d'étudier des textes fondamentaux, disponibles en annexes du manuel, afin de mieux les comprendre. Les étudiants peuvent ainsi employer leurs connaissances pour comprendre la signification de ces textes. Des séances de remédiations sont par ailleurs organisées pour les étudiants doublant. L'ensemble de ces supports de cours permettent de jouer sur différents tableaux en mobilisant différentes techniques d'apprentissage : le test, l'interrogation, l'explicitation, la variation, entre autres, en se basant sur les études démontrant le caractère favorable de ces techniques<sup>35</sup>.

19. Outre ce dispositif d'apprentissage, des données statistiques ont été récoltées tout au long de l'année et mises en perspective avec les résultats de l'épreuve finale qui prend la forme d'un questionnaire à choix multiples. Il est proposé de présenter pour la première fois le traitement de ces données statistiques afin d'identifier d'éventuelles corrélations entre la réussite de l'examen et les effets d'un support didactique, à savoir l'utilisation de Wooclap dans le processus d'évaluation formative. Le dispositif de remédiation fait également l'objet d'une évaluation sur la base de ces données statistiques. Le traitement de celles-ci intègre plusieurs facteurs et caractéristiques : type d'études secondaires, discipline choisie par les étudiants, présence au cours, genre, origine géographique et socio-économique, la motivation de l'étudiant et son parcours scolaire secondaire ; ces facteurs pouvant conditionner la réussite académique<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> GRANDJEAN Geoffrey, *Histoire politique belge*, Liège, Presses universitaires de Liège, 2022-2023, 496 p.

<sup>34</sup> BLOOM Benjamin S. *et al.*, *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1, Domaine cognitif*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975, 232 p.

<sup>35</sup> Voy. les paragraphes 15 et 16.

<sup>36</sup> DE CLERCQ Mikaël, « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique », *op. cit.* et DE CLERCQ Mikaël et PERRET Cathy, « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu des étudiants français et belges », *op. cit.*

## 5. L'analyse des résultats

20. Durant l'année académique 2022-2023, 750 étudiants inscrits au cours d'*Histoire politique belge* ont passé l'examen. Les analyses portent donc sur ce nombre maximal. Les résultats présentés portent sur les deux sessions d'examen (juin et août 2023). Afin de simplifier la présentation des résultats, nous avons décidé de distinguer les étudiants ayant réussi (avec une note comprise entre 10 et 19) des étudiants ayant échoué (avec une note comprise entre 0 et 9), peu importe donc que le cours ait été crédité.

21. Une première analyse permet de dresser un tableau global des résultats sur la base de diverses caractéristiques du public étudié (Tableau 1). Le taux de réussite de l'évaluation certificative est de 56,26 %. Si on examine les résultats par filière d'études, on se rend compte que les étudiants en droit réussissent davantage que les étudiants en sciences humaines qui réussissent également davantage que les étudiants en science politique. Sous l'angle du genre, les résultats sont quasi-identiques entre les hommes et les femmes.

**Tableau 1**  
Les résultats des évaluations certificatives sur la base des filières d'études et du genre

n = 748	Études		n
Résultats Examen	0-9	10-19	
Droit	42 %	58 %	464
Science politique	48 %	52 %	124
Science humaine et sociale	46 %	54 %	160
n = 750	Genre		
Résultats Examen	0-9	10-19	
Femmes	44 %	56 %	517
Hommes	43 %	57 %	228
Autres	40 %	60 %	5

22. Ces résultats contrastent avec l'analyse des taux de réussite aux évaluations formatives réalisées lors des séances de cours (Tableau 2). En effet, le taux de réussite lors de ces évaluations formatives est de 20,93 %. Si on examine les résultats par filière d'études, on se rend compte, à nouveau, que les étudiants en droit réussissent davantage que les étudiants en sciences humaines qui réussissent également davantage que les étudiants en science politique, mais dans une moindre proportion. Sous l'angle du genre, les résultats divergent un peu, les femmes réussissant davantage que les hommes.

**Tableau 2**  
Les résultats des évaluations formatives sur la base des filières d'études et du genre

n = 748	Études		n
Résultats Wooclap	0-49%	50-100%	
Droit	76 %	24 %	464
Science politique	85 %	15 %	124
Science humaine et sociale	83 %	17 %	160
n = 750	Genre		
Résultats Wooclap	0-49%	50-100%	
Femmes	77 %	23 %	517
Hommes	83 %	17 %	228
Autres	80 %	20 %	5

23. Une autre caractéristique importante à prendre en compte est le niveau socio-économique. Pour cette recherche, nous ne disposons que de la commune de résidence. Nous avons donc pu obtenir le revenu moyen de la commune (code INS) de résidence à partir des statistiques de Statbel, l'office belge de Statistique. Sur cette base, nous avons divisé les étudiants sur la base de la moyenne des revenus moyens (**Tableau 3**). Les étudiants issus d'une commune dont le revenu moyen est inférieur à la moyenne ont été classés comme étudiants défavorisés alors que les étudiants issus d'une commune dont le revenu moyen est supérieur à cette moyenne ont été considérés comme favorisés. Les résultats des évaluations formatives et certificatives ne montrent pas de divergences entre les étudiants défavorisés ou favorisés, la seule différence apparaissant au niveau de la proportion de réussite, plus faible lors des évaluations formatives que des évaluations certificatives.

**Tableau 3**  
Les résultats des évaluations formatives et certificatives sur la base du niveau socio-économique

n = 750	Origine socio-économique		n
Résultats Wooclap	0-49%	50-100%	
Défavorisée	80 %	20 %	466
Favorisée	77 %	23 %	284
Résultats Examen	0-9	10-19	
Défavorisée	44 %	56 %	466
Favorisée	43 %	57 %	284

24. Par contre, si on prend en compte le type d'établissement scolaire fréquenté par les étudiants (**Tableau 6**), une différence majeure se marque. Les étudiants issus de l'enseignement général réussissent davantage l'examen que les étudiants issus de l'enseignement technique, professionnel ou autres<sup>37</sup>.

**Tableau 4**  
Les résultats des évaluations certificatives sur la base du type d'enseignement secondaire

n = 716	Type d'enseignement secondaire		n
Résultats Examen	0-9	10-19	
Général	37 %	63 %	616
Technique, professionnel ou autres	74 %	26 %	100

25. Une dernière caractéristique déterminante à relever est le niveau d'enseignement précédemment dispensé à l'étudiant dans son établissement secondaire. Afin de le déterminer, nous avons à notre connaissance ledit établissement qui a, ensuite, pu être mis en parallèle avec l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, publié au moniteur belge le 20 avril 2023<sup>38</sup>. En effet, depuis le Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements secondaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque

<sup>37</sup> Dans la catégorie « autres », on retrouve les étudiants diplômés de l'enseignement technique de transition et de qualification, de l'enseignement professionnel et de l'enseignement artistique de transition. Les étudiants détenteurs d'un diplôme étranger ne sont pas pris en compte.

<sup>38</sup> Arrêté du 20 avril 2023 du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité (M. B. du 13 septembre 2023).

élève des chances égales d'émancipation dans un environnement pédagogique de qualité dant du 30 avril 2009<sup>39</sup>, un classement des différents établissements d'enseignement maternelle, primaire, fondamental et secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française doit être rendu annuellement. Ce classement attribue une note croissante à chaque établissement de 1 à 20 ; ainsi, les établissements les mieux côtés sont ceux qui mettent le plus de moyens humains et financiers complémentaires dans le but de promouvoir des actions pédagogiques complémentaires destinées à atteindre ces chances égales susmentionnées. Nous avons donc repris le classement de l'arrêté de 2023 qui portait sur l'analyse des établissements secondaires pour l'année 2021-2022, période scolaire correspondant à l'année de rhétorique des primo-étudiants qui constituent notre base de données. Les étudiants issus d'une école dont la note est inférieure à 10 ont été considérés comme étant issus d'un établissement scolaire défavorisé ; alors que les étudiants issus d'un établissement dont la note est égale ou supérieure à 10 ont été considérés comme étant issus d'un établissement favorisé (Tableau 5). Une différence majeure se marque, les proportions étant totalement inversées. Ainsi, les étudiants issus d'un établissement scolaire considéré comme favorisé réussissent davantage l'examen que les étudiants issus d'un établissement scolaire considéré comme défavorisé.

**Tableau 5**

Les résultats des évaluations certificatives sur la base du niveau d'enseignement secondaire

n = 750	Résultats Examen		n
Niveau d'enseignement	0-9	10-19	
Défavorisé	61 %	39 %	188
Favorisé	38 %	62 %	562

**26.** Dans la mesure où un dispositif de remédiations a été mis en place à partir de l'année académique 2022-2023, il est possible d'examiner les données relatives à cette caractéristique contextuelle (Tableau 6). Ainsi, parmi les étudiants qui ont participé au dispositif de remédiations 72% d'entre eux finissent par réussir l'examen, ce chiffre étant bien supérieur au taux de réussite total de l'examen (pour rappel, 56,26%). Par contre, parmi les étudiants inscrits pour la première fois au cours et qui n'ont donc pas pu participer au dispositif de remédiations, le taux de réussite est de 53%.

**Tableau 6**

Les résultats des évaluations certificatives sur la base du dispositif de remédiations

n = 750	Résultats Examen		n
Remédiations	0-9	10-19	
Oui	28 %	72 %	120
Non	47 %	53 %	630

**27.** Les données récoltées permettent de se tourner vers une des stratégies et méthodes d'étude ayant été étudiées dans la littérature scientifique : le fait de se tester régulièrement. Il est possible de comparer les résultats des étudiants ayant réussi leur examen sur la base de leur taux de réponse aux évaluations formatives (Tableau 7). Ainsi, nos données montrent que parmi les étudiants ayant échoué à l'examen, 10% d'entre eux avaient un taux de bonnes réponses

<sup>39</sup> Décret du 30 avril 2009 de la Communauté française organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité (M. B. du 9 juillet 2007).

aux évaluations formatives supérieur à 50%. Par contre, parmi les étudiants ayant réussi l'examen, 29% d'entre eux avaient un taux de bonnes réponses aux évaluations formatives supérieur à 50%.

**Tableau 7**

Les résultats des évaluations certificatives sur la base des évaluations formatives

n = 750	Résultats Wooclap		n
Résultats Examen	0-49%	50-100%	
0-9	90 %	10 %	328
10-19	71 %	29 %	422

**28.** Les données récoltées portent également sur les facteurs personnels que sont les motivations intrinsèques et extrinsèques. Le croisement de ces données avec les caractéristiques des étudiants et leur réussite permet de mettre en avant quelques différences (Tableau 8). Ainsi, en termes de filières d'études, les étudiants inscrits en science humaine et sociale sont plus majoritairement motivés pour des raisons extrinsèques qu'intrinsèques. Il en va de même pour les étudiantes. Une différence se marque en ce qui concerne l'origine socio-économique. Les motivations des étudiants considérés comme défavorisés sont davantage intrinsèques alors que celles des étudiants considérés comme favorisés sont davantage extrinsèques.

**Tableau 8**

Les motivations sur la base des caractéristiques

n = 278	Motivations		n
	Intrinsèques	Extrinsèques	
Études			
Droit	48 %	52 %	194
Science politique	50 %	50 %	28
Science humaine et sociale	43 %	57 %	56
Genre			
Femmes	46 %	54 %	209
Hommes	52 %	48 %	66
Autres	33 %	67 %	3
Socio-économique			
Défavorisés	52 %	48 %	174
Favorisés	39 %	61 %	104
Examen			
0-9	47 %	53 %	92
10-19	47 %	53 %	186

## Conclusion

**29.** À l'entame de notre contribution, nous avons cherché à savoir comment la diversité des supports didactiques favorise-t-elle une plus grande égalité dans la réussite du cours. Sur la base des données récoltées et des analyses réalisées (qui relèvent uniquement de la statistique descriptive), quelques traits saillants peuvent être mis en avant.

Tout d'abord, il semble que l'hypothèse selon laquelle se tester régulièrement favorise la réussite soit partiellement confirmée. En effet, nous avons pu constater que les étudiants ayant réussi l'examen final avaient un taux de réponses aux évaluations formatives supérieur à 50% plus important que les étudiants ayant échoué l'examen.

Ensuite, et ce résultat mériterait d'être confirmé, il semble que le dispositif d'évaluation formative, envisagé comme un support de cours à part entière et qui rythme chaque séance de cours ne permet pas d'éviter une forme d'inégalité de réussite sur la base du niveau et du type d'établissement secondaire dont sont issus les étudiants, même si les données utilisées pour classer les étudiants comme étant issus d'un milieu favorisé ou défavorisé sont discutables. L'origine socio-économique des étudiants tempère toutefois cette affirmation, même si à nouveau, les données utilisées pour classer les étudiants sont discutables.

Toujours en termes de supports didactiques, les remédiations offertes aux étudiants ayant échoué le cours une première fois leur permettent de réussir avec un meilleur taux de réussite que ceux qui n'ont suivi le cours pour la première fois. Nous avons évidemment conscience que ces étudiants ont par ailleurs assisté une deuxième fois au cours.

Insistons également sur le fait que le dispositif d'évaluation formative n'explique pas tout, car une différence de réussite importante se marque entre les résultats des évaluations formatives et ceux des évaluations certificatives.

Enfin, en termes de motivation, des différences se marquent surtout en termes de genre et d'origine socio-économique (les étudiantes et les étudiants favorisés étant davantage motivés sous l'angle extrinsèque).