L'effet des méthodes pédagogiques dans la réussite à l'université : Quels apports de la recherche ?

Benoit Galand
Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
Paris, octobre 2026

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'ESPACE
Liberté
Égalité
Fraternité

UCLouvain

1

Plan

1. Étudier les facteurs de réussite à l'université
2. Mieux comprendre le rôle des facteurs pédagogiques
3. Et les compétences dans tout cela ?

2

Un travail d'équipe

Mariane Frenay, Etienne Bourgeois, Frédéric Nils, Benoit Raucent, Assad Azzi, Olivier Klein

Noémie Baudoin, Gentiane Boudrenghien, Mikaël De Clercq, Christelle Devos, Serge Dupont, Virginie Hospel, Justine Jacquemart, Sandrine Neuville, Nathalie Roland, Nicolas Van der Linden, Robin Wollast, …

3

3

1. Étudier les facteurs de réussite à l'université

4

Point de départ (Galand et al., 2005)

- Prévalence importante de l'échec et de l'abandon dans l'enseignement supérieur.
- Coûts individuels et collectifs associés + demandes sociétales de qualification.
- Abondance d'études concernant la réussite et la persévérance des étudiants.
- Mais le plus souvent :
  - Peu d'intégration théorique
  - Approches par facteurs isolés
  - Centrées sur les variables
  - Peu informatives sur les effets des environnements d'apprentissage

5

5

Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 191*, 105-136.

Regroupement en quatre catégories

Caractéristiques d'entrée

- SSE
- Résultats scolaires
- Genre
- Âge
- Choix informé
- …

Environnement d'apprentissage

- Structures de but
- Soutien des pairs
- Relations professeurs-étudiants
- Guidage et soutien à l'apprentissage
- …

Croyances motivationnelles

- Valeur perçue
- Sentiment d'efficacité
- Buts personnels
- Intention d'abandon
- …

Engagement

- Fréquentation des cours
- Temps d'étude
- Stratégies d'étude
- Stratégies d'auto-régulation
- Activités extra-académiques
- …

6

Des études dans plusieurs contextes

- Réussite en 1ère année d'université
- Dépôt différé du mémoire de fin d'études
- Abandon et persévérance dans la réalisation du doctorat
- Dispositifs pédagogiques et pratiques enseignantes

- (Projets parallèles dans l'enseignement obligatoire)

De Clercq M., Galand B., Dupont S. & Frenay, M. (2013). Factors Predicting Achievement among 1st Year University Students: An Integrative and Contextualised Approach. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 641-662.

- Approche intégrative des facteurs prédictifs : beaucoup d'appelés, peu d'élus
- Certains facteurs sont prédictifs dans un programme d'études mais pas dans un autre

Table 2 Zero-order correlations and standardized coefficients for multiple regressions (stepwise) with achievement as dependant variable

	Physical Education (n=111)				Science (n=206)			
	r	Step 1	Step 2	Step 3	r	Step 1	Step 2	Step
Background								
Gender	−.12				−.08			
Age	−.15*				−.35***	−.20*	−.20*	-.17*
Parents' education	.29**	.31**	.31**	.21*	.16*	.13*	.13*	.10
Failure at secondary school	−.18*	−.17*	−.19*	−.21*	−.37***	−.19*	-.23**	−.19*
School specialisation								
Language	−.10				−.10			
Math	.16*				.30***	.26***	.20*	.15*
Science	−.10				−.09			
Study choice								
Moment of choice	.04				.04			
Informed choice	.13*				.23**			
Reasons for choice								
Passion	−.02				.21**		.17*	.04
Self-image	−.06				−.04			
Vocation	.04				.07			
Probability of success	−.07				−.06			
Job opportunities	−.08				.04			
Course avoidance	.04				−.18*			
Others pressure	−.20*		−.22*	−.16*	.03			
Experience of the program								
Learning environment								
Academic support	.05				.07			
Organizational problems	−.10				−.15*			
Peer support	.06				.25***		.19*	.10
Institutional commitment	.00				.05			
Motivational beliefs								
Perceived instrumentality	.11				.22**			
Clarity of future goals	−.09				−.04			
Self-efficacy	.40***			.35***	.34***			.17*
Learning strategies								
Self-regulation strategies								
Adaptive	.20*				.25***			
Maladaptive	−.18*				−.34***			
Processing strategies								
Deep processing	.24**			.18*	.24**			
Surface processing	.06				.01			
Behavioural engagement								
Intention to persist	.25**				.48***			.31*
Extra-academic activities	.02				.15*			
Attendance	.16*				.22**			
Study time	.06				.28***			.13*
R^2		.13	.18	.33		.25	.33	.48
ΔR^2		.13*	.05*	.15*		.25*	.08*	.15*

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J. Richardson & J. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives* (pp. 141-162). Oxon: Routledge.

- Selon le type d'évaluation, les facteurs prédictifs ne sont pas les mêmes

Table 8.4 Hierarchical regression on the different achievement outcomes

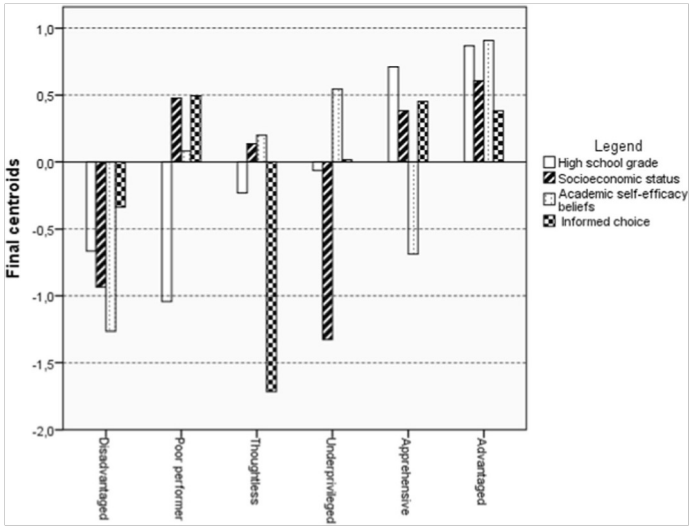
	Average final percentage[a]			*Test grades*[b]		
	Step 1	*Step 2*	*Step3*	*Step 1*	*Step 2*	*Step3*
1. Past performance	.71***	.69***	.69***	.35***	.36***	.36***
2. Academic self-efficacy beliefs		.00	−.02		−.05	−.02
3. Mastery goal		.12*	.12*		.08	.03
4. Performance goal		−.04	−.04		.02	.02
5. Deep processing			.02			.24**
6. Surface processing			−.01			−.21**
7. Adaptive self-regulation			−.01			−.09
8. Maladaptive self-regulation			−.08			−.05

9

9

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of psychology of education*, *32*, 39-59.

- Diversité des profils d'entrée des étudiants



10

10

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of psychology of education*, *32*, 39-59.

- L'accumulation de certaines caractéristiques est nettement liée à la trajectoire universitaire

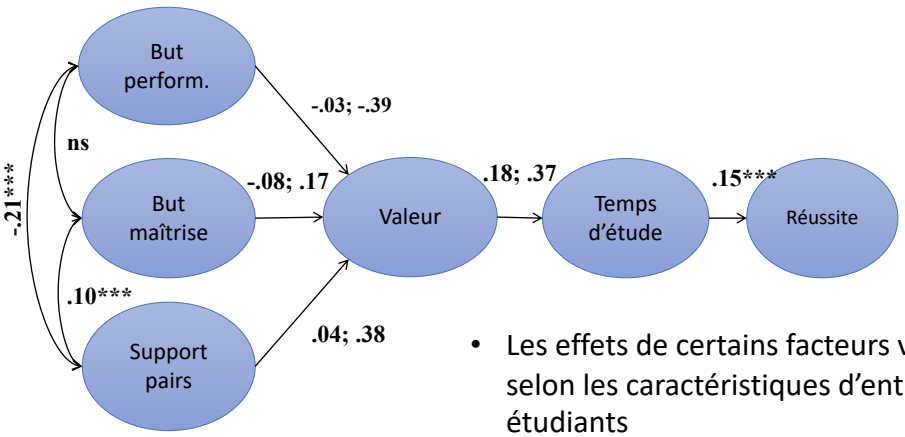
Table 4 Crosstabs cluster membership × achievement outcomes

	Four-level academic outcomes				
	Attrition	Failure	Success	Honor roll	Total
1. Disadvantaged	61	105	61	16	243
	25.1 %	43.2 %	25.1 %	6.6 %	100.0 %
2. Poor performer	76	138	153	23	390
	19.5 %	35.4 %	39.2 %	5.9 %	100.0 %
3. Thoughtless	49	77	97	26	249
	19.7 %	30.9 %	39.0 %	10.4 %	100.0 %
4. Underprivileged	57	84	99	27	267
	21.3 %	31.5 %	37.1 %	10.1 %	100.0 %
5. Apprehensive	40	91	148	101	380
	10.5 %	23.9 %	38.9 %	26.6 %	100.0 %
6. Advantaged	34	75	159	136	404
	8.4 %	18.6 %	39.4 %	33.7 %	100.0 %
Total	317	570	717	329	1933
	16.4 %	29.5 %	37.1 %	17 %	100 %

11

11

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, *81*, 101908.



- Les effets de certains facteurs varient selon les caractéristiques d'entrée des étudiants

12

12

- Importantes variations de la réussite selon les programmes d'études
  Une partie de ces variations est liée aux pratiques des enseignants

- De Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, M. (2021). Bridging Contextual and Individual Factors of Academic Achievement: A Multi-Level Analysis of Diversity in the Transition to Higher Education. *Frontline Learning Research*, *9*(2), 96-120.
  - 1173 étudiants, 21 programmes d'études
  - Analyse multiniveaux
  - Liens entre pratiques perçues et résultats des étudiants
  - L'effet de certains facteurs varie entre les programmes
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). The black box revelation of instructional practices: a mixed study of the transition to HE. *European Journal of Higher Education*, 1-22.
  - 932 étudiants, 18 cours, 5 universités
  - Analyse multiniveaux
  - Liens entre pratiques rapportées par enseignants et résultats des étudiants

13

Synthèse

- Approche intégrative des facteurs prédictifs : beaucoup d'appelés, peu d'élus (De Clercq et al., 2013, 2021).
- Certains facteurs sont prédictifs dans un programme d'études mais pas dans un autre (De Clercq et al., 2013, 2021).
- Selon le type d'évaluation (moyenne générale ou test critérié), les facteurs prédictifs ne sont pas les mêmes (De Clercq, Galand & Frenay, 2013).
- Diversité des profils d'entrée des étudiants (De Clercq et al., 2017).
- L'accumulation de certaines caractéristiques est nettement liée à la trajectoire universitaire (De Clercq et al., 2017).
- Les effets de certains facteurs varient selon les caractéristiques d'entrée des étudiants (De Clercq et al., 2020).
- **Seuls quelques facteurs ont une valeur prédictive directe, qui varie selon les caractéristiques d'entrée des étudiants, le contenu du cours/programme et le type d'évaluation.**

14

Synthèse

- Importantes variations de la réussite selon les programmes d'études (De Clercq et al., 2021 ; Jacquemart et al., 2024)
- Une partie de ces variations entre programme est liée aux pratiques des enseignants (De Clercq et al., 2021 ; Jacquemart et al., 2024)
- Structure de la part du promoteur/de la promotrice
  - ➢ sentiment d'efficacité + valeur de la tâche
    - ➢ engagement comportemental
      - ➢ Niveau réussite/persévérance (De Clercq et al., 2019 ; Dupont et al., 2015)
- L'environnement d'apprentissage « compte », mais est-il plutôt le reflet de pratiques, de dispositifs ou de méthodes pédagogiques (Jacquemart et al., 2023; Rey, 2017) ?

15

2. Mieux comprendre le rôle des facteurs pédagogiques

16

Galand, B., Frenay, M., & Raucent, B. (2012). Effectiveness of problem-based learning in engineering education: a comparative study on three levels of knowledge structure. *International Journal of Engineering Education*, *28*(4), 939-947.

- Étude de cohorte en formation d'ingénieur
- 2 cohortes avant réforme / 2 cohortes **Apprentissage par problème et par projet (APP)**
- Même épreuve, 3 tâches
  - Compréhension de concepts
  - Compréhension de principes
  - Application de connaissances
- Les étudiants de cohortes APP ont de meilleurs résultats en application des connaissances uniquement
- Pas de réduction de inégalités selon le niveau initial

17

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of educational research*, *90*(4), 499-541.

L'apprentissage basé sur la simulation offre un large éventail de possibilités pour mettre en pratique des compétences complexes dans l'enseignement supérieur et pour mettre en œuvre différents types d'accompagnement afin de favoriser un apprentissage efficace. Cette méta-analyse porte sur 145 études empiriques et examine l'efficacité de différents types d'accompagnement et de technologies dans les environnements d'apprentissage basés sur la simulation pour faciliter l'acquisition de compétences complexes. Les simulations ont eu **un effet global positif important** : g = 0,85, SE = 0,08 ; IC [0,69 ; 1,02]. L'utilisation de la technologie et l'accompagnement ont eu des effets positifs sur l'apprentissage. **Les apprenants disposant d'un niveau élevé de connaissances préalables ont davantage bénéficié des phases de réflexion ; ceux dont les connaissances préalables étaient faibles ont mieux appris lorsqu'ils étaient aidés par des exemples.** Ces résultats se sont confirmés dans différents domaines de l'enseignement supérieur (par exemple, la formation médicale et la formation des enseignants, la gestion). Nous en concluons que (1) les simulations comptent parmi les moyens les plus efficaces pour faciliter l'acquisition de compétences complexes dans tous les domaines et (2) différents types d'accompagnement peuvent faciliter l'apprentissage par simulation au cours des différentes phases du développement des connaissances et des compétences.

18

Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur: proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession 31*(3), 1-19.

Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. *e-JIREF*, *10*(3), 95-129.

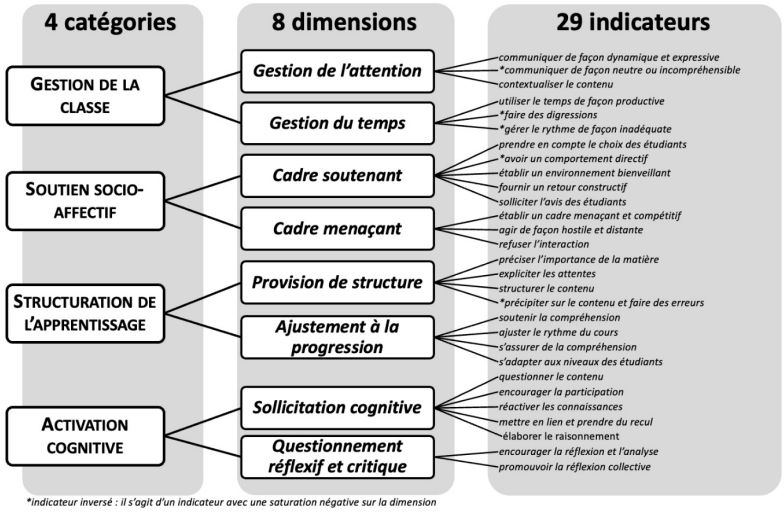


Figure 1 : Grille d'observation finale *Just Teach*

19

Perspectives de recherche en pédagogie universitaire

- Développement et validation d'une grille d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur > effet des pratiques observées (Jacquemart et al., 2026)
- Les effets des pratiques déclarées, perçues et observées ne sont pas toujours cohérents (Duguet & De Clercq, 2025).
- Cibler des méthodes, des dispositifs ou des pratiques ? > implications pour l'accompagnement des professeurs
- Grosses limites des plans de recherche les plus utilisés : Absence de contrôle de variables importantes (ex. connaissances antérieures/3ème variable), biais de sélection, effets réciproques et direction inversée des effets, …
- Besoin de davantage de recherches longitudinales et quasi-expérimentales.
- Faible articulation entre recherche en « pédagogie universitaire » et pratiques des professionnels : quelles formes de collaborations ?

20

20

3. Et les compétences dans tout cela ?

21

Un détour par la psychologie cognitive

- Qu'est-ce qui caractérise l'expertise ?
- Esprit critique es-tu là ?
- Le transfert lointain existe-t-il ?
- Le rôle des connaissances spécifiques

22

Qu’est-ce qui caractérise l’expertise ?

- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, *61*(4), 394-403.
- Gobet, F., & Simon, H. A. (1996). Recall of random and distorted chess positions: Implications for the theory of expertise. *Memory & cognition*, *24*(4), 493-503.
- Gobet, F., & Simon, H. A. (1998). Expert chess memory: Revisiting the chunking hypothesis. *Memory*, *6*(3), 225-255.

23



24



25

Schneider, W., Körkel, J., & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high-and low-aptitude children. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 306-312.

Compréhension et mémorisation d'un texte concernant un match de football vécu par un élève

	Connaissances préalables	en football
Niveau initial d'aptitude intellectuelle	Faibles	Élevées
Faible		
Fort		

26

Esprit critique es-tu là ?

- Esprit critique = évaluer la plausibilité ou la crédibilité d'une affirmation en rapport avec les connaissances actuelles, la pertinence des arguments et la qualité des preuves à l'appui d'une affirmation, la fiabilité de la source d'information.
- Notre habileté à réfléchir de façon critique sur un sujet est fortement dépendante de nos connaissances et de notre pratique concernant ce sujet (Surma et al., 2025).
- On ne peut pas vraiment enseigner la pensée critique, mais on peut mettre ne place des environnements d'apprentissage qui favorise son utilisation chez les apprenants (Willingham, 2019).

Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., ... & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking: The knowledge revival* (p. 91). Springer Nature.

Willingham, D. T. (2019). How to teach critical thinking. *Education: Future Frontiers*, *1*(1), 1-17.

27

27

Le transfert lointain existe-t-il ?

- Minear, M., & Shah, P. (2008). Training and transfer effects in task switching. *Memory & cognition*, *36*(8), 1470-1483.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental science*, *12*(1), 106-113.
- Enge, S., Behnke, A., Fleischhauer, M., Küttler, L., Kliegel, M., & Strobel, A. (2014). No evidence for true training and transfer effects after inhibitory control training in young healthy adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *40*(4), 987-1001.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental cognitive neuroscience*, *18*, 34-48.
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training. *Current directions in psychological science*, *26*(6), 515-520.
- Sala, G., Tatlidil, K. S., & Gobet, F. (2018). Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. *Psychological bulletin*, *144*(2), 111-139.

28

28

McCabe, J. A., Redick, T. S., & Engle, R. W. (2016). Brain-training pessimism, but applied-memory optimism. *Psychological Science in the Public Interest*, *17*(3), 187-191.

- (…) malgré les nombreuses formes d'entraînement cérébral qui ont été testées et vantées au cours des 15 dernières années, il n'existe pratiquement aucune preuve que les programmes actuels entraînent des changements durables et significatifs dans l'exécution de tâches cognitives différentes de celles sur lesquelles l'entraînement a porté.
- (…) en ce qui concerne le transfert à long terme, aucune amélioration convaincante n'a été mise en évidence, en particulier lorsque l'entraînement de la mémoire de travail a été comparé à un groupe témoin actif.
- Stratégies d'apprentissage issues de la recherche appliquée sur la mémoire
  - Élaboration (interrogations élaboratives, auto-explication, visualisation, …) ; Évaluation (apprentissage par la récupération) ; Espacement (traitement distribué)
  - faible conscience métacognitive du fait que ces stratégies (par exemple, l'évaluation, l'espacement) devraient être particulièrement utiles pour l'apprentissage.
- Les situations d'apprentissage « souhaitablement difficiles » (desirable difficulty) sont celles que l'apprenant peut percevoir comme lentes, exigeantes et propices aux erreurs, mais qui s'avèrent pourtant très bénéfiques pour la mémoire à long terme.

29

29

Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. *Educational Psychology Review, 26*(2), 265-283.

Les connaissances cognitives générales du domaine ont souvent été utilisées pour expliquer les compétences, alors que les connaissances spécifiques du domaine conservées dans la mémoire à long terme pourraient fournir une meilleure explication. L'accent mis sur les connaissances générales du domaine peut être mal placé si les connaissances spécifiques du domaine sont le principal facteur d'acquisition des compétences intellectuelles. Nous retraçons la longue histoire des tentatives d'expliquer la cognition humaine en mettant l'accent sur les compétences générales du domaine et en réduisant l'importance des connaissances spécifiques au domaine. Nous montrons comment des données autrement inintelligibles peuvent être facilement expliquées par des hypothèses concernant la **primauté des connaissances spécifiques au domaine**. Cette primauté peut être expliquée par certains aspects de la psychologie éducative évolutionniste. Une fois l'importance des connaissances spécifiques au domaine acceptée, les théories et les processus de conception pédagogique sont transformés.

30

30

Retour sur l'approche par compétences

(Bocquillon et al., 2020 ; Chall, 2002 ; Chenu et al., 2014 ; Crahay, 2006 ; Romainville, 2006 ; Schneider-Gilot, 2006 ; Tobias & Duffy, 2009)

- Distinguer définition des objectifs/acquis d'apprentissage du choix des démarches d'enseignement/formation
- Pas de consensus ni d'opérationnalisation claire, problèmes pour définir, délimiter des compétences / familles de situations
- Pièges de l'adéquationisme : e.a. impossibilité de définir à l'avance l'ensemble des situations professionnelles potentielles, face aux incertitudes et aux évolutions rapides, nécessité de donner des bases pour pouvoir imaginer de nouvelles actions
- Compétences complexes = entrée par la complexité ? Progressivité, séquençage ; on apprendre à partir de ce que l'on sait déjà ; nécessité d'un niveau élevé de maîtrise des savoirs et savoirs-faire qui composent une compétence pour pouvoir la développer. Copier la façon de faire des maîtres ou des experts n'est généralement pas une manière efficace de former à des compétences.
- Spécificités de l'expertise, pas ou très peu de transfert lointain, illusion des compétences transversales (résolution de problème, pensée critique, approche systémique, etc.)
- Choix de compétences comme objectifs = très ambitieux > nécessite une acquisition très élevée de connaissances et habiletés spécifiques + articulation entre elles + conditions de leur pertinence.
- Espoir = éviter connaissances inertes, abstruses
- Déjà implanté depuis au moins deux décennies dans l'enseignement obligatoire dans certains systèmes éducatifs > quel bilan ?

31

Références

- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(1), 87-141.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences: antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, *28*(2), 3-18.
- Chall, J. S. (2002). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?*. Guilford Press.
- Chenu, F., Crahay, M., & Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences: quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation? *Education et formation*.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement. *Swiss Journal of Psychology, 78* (3-4), 101-113.
- De Clercq M., Galand B., Dupont S. & Frenay, M. (2013). Factors Predicting Achievement among 1st Year University Students: An Integrative and Contextualised Approach. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 641-662.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J. Richardson & J. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives* (pp. 141-162). Oxon: Routledge.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of psychology of education*, *32*, 39-59.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, *81*, 101908.
- Duguet, A., & De Clercq, M. (2025). Croiser les regards sur les pratiques enseignantes en cours magistral: analyse, validation et comparaison de trois instruments de mesure. *Mesure et évaluation en éducation*, *48*(2), 58-90.
- Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 191*, 105-136.

32

Références

- Dupont, S., Galand, B., & Nils, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *European Review of Applied Psychology*, *65*(5), 227-237.
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B., & Nils, F. (2013). Postponement in the completion of the final dissertation: An underexplored dimension of achievement in higher education. *European Journal of Psychology of education*, *28*, 619-639.
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur: proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession*, *31*(3), 1-19.
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. *e-JIREF*, *10*(3), 95-129.
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2025). The black box revelation of instructional practices: a mixed study of the transition to HE. *European Journal of Higher Education*, *15*(2), 301-322.
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2026). Le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite académique : analyse des dimensions observables en séance. In Mikael De Clercq, Isabelle Bournaud, Ruth Philion et Joris Felder (eds.), *Accompagnement à la réussite des personnes étudiantes dans l'enseignement supérieur : des regards multiples* (pp. 115-143). Peter Lang. https://doi.org/10.4000/books.igpde.7993
- Rey, O. (2017). Étiqueter les méthodes ou parler des pratiques réelles? *Cahiers Pédagogiques*, 541, 7.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 69-81.
- Schneider-Gilot, M. (2006). Quand le courant pédagogique «des compétences» empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes. *Revue française de pédagogie,* 154, 85-96.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (Eds.). (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* Routledge.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2016). La cécité aux connaissances spécifiques. *Éducation et didactique*, *10*(1), 9-26.
- Theis, E., De Clercq, M., Jacquemart, J., & Galand, B. (2025). Vers un enseignement engageant : une analyse multi-niveaux des pratiques enseignantes dans le supérieur. Cahier de Recherche du GIRSEF, 137. https://hdl.handle.net/2078.5/274668
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., ... & Frenay, M. (2018). Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. *International Journal of Higher Education*, *7*(4), 143-156.