

Serge Dupont, Mikaël De Clercq et Benoît Galand

Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur

Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Serge Dupont, Mikaël De Clercq et Benoît Galand, « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 191 | avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 30 mars 2016. URL : <http://rfp.revues.org/4770>

Éditeur : ENS Éditions

<http://rfp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rfp.revues.org/4770>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour ENS Éditions et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)

© tous droits réservés

Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation

Serge Dupont
Mikaël De Clercq
Benoît Galand

Ces trente dernières années, de nombreuses recherches en psychologie de l'éducation ont étudié les facteurs liés à la réussite dans l'enseignement supérieur. Cet article propose de réaliser une revue critique de la littérature sur ce sujet. Nous avons regroupé les différents prédicteurs qui ont été étudiés en quatre catégories : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement. Pour chaque catégorie, nous rendons compte des différents effets qui ont été observés dans des études anglo-saxonnes et européennes, identifions les résultats incohérents et soulignons les différentes limites que nous avons relevées. Cette analyse se termine par une discussion dans laquelle nous exposons les limites générales de cette littérature, nous proposons des implications pratiques de notre revue et des réflexions sur de nouvelles voies qui peuvent être empruntées dans cette étude. Notre objectif est de permettre au lecteur francophone d'acquérir une vision d'ensemble des principaux prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés (TESE) : enseignement supérieur, psychologie, motivation, dispositif de soutien.

Introduction

Le constat est clair : beaucoup d'étudiants échouent dans l'enseignement supérieur. Si le phénomène est plus marqué en première année, où le taux d'échec s'élève à 44 % en France (Système d'information sur le suivi [SISE], 2012), à 60 % en Belgique (Entreprise des technologies nouvelles de l'information et de la communication [ETNIC], 2011) et à 56 % aux États-Unis (Allen, Robbins

& Sawyer, 2010)¹, il s'étend également à l'ensemble du cursus. En Belgique francophone, 17 % des étudiants de dernière année ne remettent pas leur mémoire de fin d'études dans les délais fixés par l'institution et doivent donc se réinscrire en dernière année (Dupont, Meert, Galand *et al.*, 2013). En outre, d'après l'OCDE (2013), entre 32 % et 52 % des étudiants européens et états-unienais à avoir entamé leurs études n'obtiennent pas leur diplôme. Ce pourcentage est moins élevé au Japon et en Turquie où moins de 15 % des étudiants sont dans cette situation. L'échec dans l'enseignement supérieur concerne donc la majorité du monde occidental.

Les conséquences d'un tel échec sont notamment financières et psychologiques. Par exemple, l'État belge débourse chaque année entre 5 500 et 8 000 euros par étudiant dans l'enseignement supérieur (ETNIC, 2011). Cette perte d'argent est également conséquente pour les étudiants et/ou leur famille qui doivent financer une nouvelle année. Selon DeBerard, Spielmans et Julka (2004), ceux qui n'obtiennent pas leur diplôme accèdent difficilement à des professions bien rémunérées. Au niveau psychologique, Romainville (2000) a montré que l'échec affectait négativement l'image que les étudiants avaient d'eux-mêmes (voir également Schmitz & Frenay, 2013).

Au-delà de ces conséquences, l'ampleur du taux d'échec dans l'enseignement supérieur alimente des débats sur l'accès à l'enseignement supérieur (faut-il en limiter l'accès ? Et si oui, sur quelle base sélectionner les étudiants ?), sur le caractère plus ou moins inégalitaire de cet enseignement (les étudiants ont-ils les mêmes chances selon leur genre, leur origine sociale, leur âge [ex. : adultes en reprise d'études], etc. ?), sur ses contenus et ses méthodes, et plus largement sur ses finalités. Face à ces questionnements, de nombreux pays et institutions ont mis en place des politiques de promotion de la réussite, parfois dotées de moyens substantiels. Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure ces actions sont efficaces et si elles ciblent les bonnes priorités au regard des connaissances actuelles.

Les études portant sur la réussite dans l'enseignement supérieur sont nombreuses et analysent une variété de concepts et de facteurs (Galand, Neuville & Frenay, 2005). Notre objectif est d'en proposer une revue systématique. Dans cette optique, nous avons sélectionné des études empiriques réalisées dans le champ de la psychologie de l'éducation au cours des 40 dernières années (1975-2015) par des chercheurs européens et américains. Cette sélection s'est faite en introduisant les mots-clés suivants : *academic achievement, higher education, performance, retention, dropout, transition, first year students, freshmen, college, university, success et failure* (et leurs équivalents français) dans trois moteurs de recherche : PsychINFO, PsychARTICLE et *Google Scholar*. Au final, ce sont 160 articles et livres qui ont été consultés pour cette revue de la littérature.

Vu la multiplicité de facteurs analysés, la question de leurs poids respectifs se pose d'emblée : ces facteurs ont-ils tous la même importance dans la réussite ? Et si non, quels sont les plus importants ? Se pose également la question des relations entre ces facteurs : sont-ils indépendants les uns des autres ? S'ils sont associés, certains médient-ils les effets d'autres facteurs ? Pour tenter de répondre à ces questions, notre revue portera une attention particulière à quatre récentes méta-analyses ayant recensé plusieurs centaines d'études, conduites en Europe et en Amérique du Nord (Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004 ; Sackett, Kuncel, Arneson *et al.*, 2009) ainsi qu'aux études empiriques qui ont examiné simultanément plusieurs facteurs, de sorte à clarifier les effets directs et indirects des différents facteurs étudiés sur l'échec dans l'enseignement supérieur. Cette revue

1 L'indicateur de taux d'échec est controversé car il englobe deux réalités différentes : les étudiants qui échouent leur première année (et décident alors de se réinscrire ou de se réorienter) et ceux qui abandonnent l'enseignement supérieur. Des études belges montrent par exemple que derrière un taux d'échec de 60 % se cache 35 % d'échec avec réinscription et 25 % d'abandon (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin *et al.*, 2008). Pour une discussion du concept de réussite et de son opérationnalisation, voir l'article de De Clercq, Roland, Dupont *et al.* (2014).

se veut également critique : elle soulignera les résultats contradictoires, les limites des analyses et les confusions conceptuelles. À notre connaissance, une telle synthèse n'est pas disponible dans la littérature francophone.

Dans un souci de clarté et de cohérence théorique, nous regroupons ces facteurs en quatre catégories : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement. Ces catégories s'appuient sur les classifications propres aux modèles de l'engagement qui conçoivent l'échec comme un processus dynamique en quatre étapes allant des prédicteurs les plus distaux de la réussite (les caractéristiques d'entrée) aux plus proximaux, l'engagement dans les études (Dupont, Galand & Nils, 2014 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner, Furrer, Marchand *et al.*, 2008). Ce modèle (voir figure 1 en annexe) nous permet de structurer notre propos en un ensemble cohérent.

Les caractéristiques d'entrée regroupent un ensemble de facteurs relativement stables et externes au vécu de l'étudiant : son statut socioéconomique, ses performances passées, ses compétences intellectuelles, sa personnalité, son genre et son âge. Ceux-ci sont en quelque sorte le « bagage » avec lequel l'étudiant intègre l'université. L'environnement social comprend les différents acteurs sociaux qui sont présents dans la vie de l'étudiant : ses pairs, sa famille, les professeurs et l'institution de formation. Les croyances motivationnelles représentent un ensemble de croyances qui soutiennent et dirigent les actions de l'étudiant : sa motivation intrinsèque et extrinsèque, la valeur qu'il attribue à ses études ainsi que ses attentes de succès, ses croyances d'efficacité personnelle et les buts qu'il poursuit durant ses études. L'engagement est la catégorie qui rassemble les actions de l'étudiant mises en œuvre pour répondre aux exigences et attentes de l'enseignement supérieur. L'action n'est pas entendue ici comme un comportement au sens strict du terme, mais correspond à un schéma plus général et complexe qui inclut des comportements, des émotions et des cognitions qui reflètent la qualité de l'investissement académique de l'étudiant (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009).

La structure de cet article s'organise autour de ces quatre catégories. Pour chacune de ces dernières, nous proposons une introduction générale, une description des facteurs, une présentation des résultats observés dans la littérature ainsi que certaines limites des recherches mentionnées. Tout au long de l'article, nous précisons, lorsque c'est nécessaire, le pays d'origine des recherches, car les contextes d'enseignement supérieur sont parfois différents. Lorsqu'ils sont issus de méta-analyses qui intègrent un nombre conséquent d'études, nous préciserons aussi l'ampleur des effets des variables étudiées sur la réussite académique.

Les caractéristiques d'entrée

L'intérêt porté aux caractéristiques d'entrée est déjà ancien (Tinto, 1975). L'idée est très simple : les étudiants échouent à cause du « bagage » qu'ils emportent avec eux dans l'enseignement supérieur. Celui-ci est composé du milieu culturel et socioéconomique dans lequel ils ont vécu, de leurs expériences d'échec et de réussite à l'école, de leurs personnalités et de leurs compétences intellectuelles. En psychologie de l'éducation, deux lignes s'opposent : la première considère que ces facteurs sont déterminants dans l'échec des étudiants (voir par exemple Hawkins, Catalano & Miller, 1992) ; la seconde les estime plus distaux et sans effets directs sur l'échec (voir par exemple Allen, Robbins & Sawyer, 2010). Selon le modèle présenté dans la figure 1 (Connell & Wellborn, 1991), ce sont surtout les processus proximaux qui déterminent l'échec des étudiants, c'est-à-dire les interactions entre l'environnement proche (les acteurs impliqués dans la vie de l'étudiant), les croyances motivationnelles et l'engagement des étudiants. Ce point vise à établir un bilan rigoureux du poids des caractéristiques d'entrée sur la réussite des étudiants, en distinguant les variables sociodémographiques, les variables de personnalité et les variables de compétences cognitives et de performances passées.

Les variables sociodémographiques

Depuis le phénomène de la massification des études qui a débuté dans les années 1960, l'enseignement supérieur accueille un public varié qui ne se limite plus à une certaine élite masculine de la société : des étudiants de différents milieux, genres et âges entreprennent des études supérieures (Alava & Romainville, 2001). Soucieux de décrire l'intégration de ce public varié dans l'enseignement supérieur, Linnehan, Weer et Stonely (2011) ont effectué une revue des études ayant analysé ces différents profils d'étudiants. Ils ont observé que les étudiants provenant de familles mieux dotées en capital culturel ou économique (principalement mesuré par le niveau de diplôme ou la profession des parents) obtiennent de meilleures performances (voir également Dennis, Phinney & Chuateco, 2005 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004 ; Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012).

L'association entre le genre et la réussite est bien établie : les filles réussissent proportionnellement mieux que les garçons (Lekholm & Cliffordson, 2008 ; Van den Berg & Hofman, 2005). Cependant, celle-ci disparaît quasiment lorsque sont introduites dans les analyses d'autres caractéristiques d'entrée (telles que la performance passée ou le niveau socioéconomique) ainsi que des facteurs motivationnels (Hackett, Betz, Casas *et al.*, 1992 ; Slotte, Lonka & Lindblom-Ylänne, 2001 ; De Clercq, Galand, Dupont *et al.*, 2013). Le coefficient de corrélation corrigé² est de .04 dans la méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012). Selon Jansen et Bruinsma (2005), le genre a un effet direct sur les stratégies d'études employées et l'investissement dans le cursus. Ces auteurs montrent, au travers d'analyses en pistes causales, que les filles étudient de façon plus efficace (meilleure gestion du temps, emploi de stratégies en profondeur) et sont plus impliquées dans leurs études que les garçons. L'effet du genre n'est donc pas direct, mais serait plutôt indirect, *via* l'engagement dans les études.

Les résultats relatifs à l'âge sont globalement inconsistants. Certaines études ont montré que les étudiants plus âgés s'adaptaient mieux à l'université (p. ex. Clifton, Perry, Roberts *et al.*, 2008), alors que d'autres ont obtenu des résultats contraires (p. ex. Farsides & Woodfield, 2007). Richardson et collègues (2012) ont observé dans leur méta-analyse une corrélation corrigée de .03. Cet effet généralement faible pourrait s'expliquer par les difficultés qu'auraient les étudiants plus âgés à intégrer des informations nouvelles (Zemke & Zemke, 1984) ainsi que par leur plus grande crainte de l'échec (Bruinsma, 2004).

Le lien entre réussite et niveau socioéconomique apparaît dans les méta-analyses, intégrant des recherches menées principalement aux États-Unis et en Europe, de Richardson et ses collègues (2012), de Robbins et ses collègues (2004) et de Sackett et ses collègues (2009). Cet effet est encore présent lorsque d'autres variables de contrôle sont intégrées dans les analyses, comme la performance passée (Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012), la motivation et le sentiment de compétence (Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004). Cependant, le coefficient de corrélation corrigé (.15) entre le niveau socioéconomique et la réussite académique est plus faible que dans les études qui ne prennent pas en compte ces variables de contrôle. Cet effet est surprenant dans la mesure où un phénomène d'autosélection existe dans les milieux moins favorisés qui est lié à une plus grande aversion au risque ainsi qu'à une moindre familiarité culturelle avec ces institutions (Duru-Bellat, 2002). L'effet du niveau socioéconomique montre que même si ce sont les étudiants, issus de milieux moins favorisés, les plus sûrs d'eux-mêmes qui entreprennent des études supérieures, ceux-ci éprouvent tout de même plus de difficultés que ceux provenant de milieux plus aisés.

Plusieurs explications de ces associations ont été proposées. Pour Hart et Risley (1995), les parents dont le niveau socioéconomique est élevé (diplôme universitaire, ressources matérielles

2 Le coefficient de corrélation corrigé est le coefficient de corrélation observé par une analyse factorielle qui est corrigé pour les erreurs de mesure.

importantes) utilisent beaucoup plus de mots lors des interactions qu'ils ont avec leur enfant, et cette diversité est un prédicteur de la réussite scolaire et académique future. Pour Duru-Bellat (2002), ces parents éveillent plus la curiosité de leurs enfants en mettant à leur disposition un ensemble de ressources (livres, réseau social des parents, ordinateurs) et en les encourageant dans la voie de l'apprentissage. D'autres auteurs (Sackett, Kuncel, Arneson *et al.*, 2009; Zwick & Green, 2007) suggèrent que les étudiants de niveau socioéconomique faible ont réalisé leur scolarité dans de moins bons établissements secondaires et sont donc mal préparés aux exigences de l'enseignement supérieur. Une autre étude menée en Belgique par Galdiolo et ses collègues (2012) a montré que le diplôme des parents est corrélé au choix des établissements scolaires, aux options suivies par les enfants à l'école, ainsi qu'à la maîtrise de certains prérequis attendus à l'entrée à l'université; ces variables étaient ensuite des prédicteurs de la réussite en première année d'études. La qualité de l'expérience scolaire et familiale expliquerait donc en partie ce lien entre le niveau socioéconomique et la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, Phinney, Dennis et Gutierrez (2005) ont montré que les étudiants issus de milieux plus pauvres ont moins confiance dans leurs capacités à réussir dans l'enseignement supérieur et ont en général un parcours scolaire moins bon que ceux issus de milieux plus favorisés (voir également Zwick & Green, 2007). Cependant, De Clercq, Galand, Dupont *et alii* (2013) ont montré, dans une étude menée en Belgique, que l'association entre le diplôme des parents et la réussite variait en fonction des facultés dans lesquelles les étudiants étaient inscrits, et ce même lorsque d'autres variables, qui prédisent la réussite en première année d'études, étaient intégrées dans les analyses. Cette dernière recherche suggère que l'impact du niveau socioéconomique dépendrait, en partie, du programme d'études et donc du contexte éducatif dans lequel l'étudiant évolue. Ce résultat, en soulignant le rôle du contexte éducatif, nuance les explications susmentionnées quant aux rôles respectifs de la famille et du parcours scolaire. De nouvelles recherches, analysant quels aspects du contexte éducatif interviennent dans cette association entre le niveau socioéconomique et la réussite des étudiants, permettraient de mieux comprendre les processus en jeu. Il n'empêche que le niveau socioéconomique de l'étudiant reste un facteur associé de manière directe et consistante avec la réussite, mais aussi de manière indirecte *via* le sentiment de compétence et les performances passées (voir ci-dessous).

La personnalité

Le modèle de la personnalité le plus accepté au sein de la littérature scientifique est celui des cinq facteurs bipolaires (Costa & McCrae, 1992; Poropat, 2009) qui sont l'agréabilité (une personne amicale et aimable *versus* peu soucieuse des autres), le caractère consciencieux (une personne organisée et ayant une volonté de réussir *versus* désorganisée), l'extraversion (une personne sociale et active *versus* introvertie), l'ouverture à l'expérience (une personne imaginative, ouverte d'esprit et avec une sensibilité artistique *versus* fermée) et enfin le névrosisme (une personne instable émotionnellement *versus* calme, stable).

La personnalité influence-t-elle la réussite académique? Au regard des méta-analyses, deux facteurs y sont positivement associés : le caractère consciencieux et l'ouverture à l'expérience (Poropat, 2009; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Le coefficient de corrélation corrigé est de .23 pour le premier et de .09 pour le second. Pour le premier trait, De Raad et Schouwenburg (1996) avancent l'explication suivante : les étudiants consciencieux sont organisés et ambitieux et c'est pourquoi ils sont plus motivés et réussissent mieux dans l'enseignement supérieur (voir également Paunonen & Ashton, 2001). À l'opposé du caractère consciencieux se trouve la procrastination (Steel, 2007), qui est définie comme une tendance comportementale à différer les décisions et l'exécution des tâches. C'est l'étudiant qui remet toujours au lendemain ce qu'il doit réaliser. Richardson, Abraham et Bond (2012) ont observé que ce trait de personnalité était associé à l'échec des étudiants ($r = .25$). Pour le second trait, une étude

néerlandaise de Busato, Prins, Elshout *et alii* (2000) a mis en évidence que les étudiants ouverts à l'expérience étaient plus intéressés aux nouvelles idées, les apprenaient mieux et disposaient de plus de ressources intellectuelles, ce qui est lié à leur réussite (voir également O'Connor & Paunonen, 2007).

Une étude particulièrement intéressante à propos du lien entre la personnalité et la réussite est celle de Dollinger, Matyja et Huber (2008) qui a intégré les 5 traits de la personnalité dans une régression hiérarchique incluant également les performances passées, les compétences cognitives, les buts et l'engagement de l'étudiant envers son cursus. Cette étude a montré que seuls l'ouverture à l'expérience et le caractère consciencieux étaient des prédicteurs significatifs de la réussite. Cependant, ces associations disparaissaient lorsque les performances passées et les compétences cognitives de l'étudiant étaient intégrées dans les régressions. Le parcours scolaire antérieur et les capacités cognitives sont donc plus importants que la personnalité pour la réussite des études supérieures. En nous appuyant sur cette étude, nous suggérons que la personnalité est plutôt un prédicteur indirect de la réussite (à moins que les aptitudes cognitives et le parcours scolaire aient une influence sur la personnalité).

Les compétences intellectuelles et la performance passée

Le lien entre les compétences intellectuelles et la performance académique a une longue histoire qui remonte aux travaux de Binet et Simon (1916). Les résultats de trois méta-analyses récentes (Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004) concordent : les compétences cognitives générales – qu'elles soient mesurées à travers des tests d'intelligence générale ou des tests d'admission dans l'enseignement supérieur (lesquels sont principalement utilisés aux États-Unis) – sont des prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur (*coefficient de corrélation corrigé* entre .20 et .35). Cependant, Zwick et Green (2007) ont contesté ces résultats, car ils seraient sujets aux biais culturels et socioéconomiques. Cette critique n'a pas été confirmée par une récente méta-analyse de Sackett et ses collègues (2009). Les auteurs ont recensé les études qui ont analysé l'impact du statut social et des tests d'admission sur la réussite en première année d'études afin d'évaluer dans quelle mesure ces tests reflétaient le statut social des étudiants. Leurs résultats ont montré que le statut social était corrélé positivement aux tests d'admission ($r = .42$), que les tests d'admission étaient corrélés à la performance en première année ($r = .35$), mais que les tests d'admission n'étaient pas un médiateur de la relation entre le statut social et la réussite dans l'enseignement supérieur. En d'autres mots, les tests d'admission n'expliquent pas la relation entre le statut social et la réussite en première année d'études, suggérant un effet partiellement indépendant de ces variables.

La performance passée représente les résultats que les étudiants ont obtenus lors des années scolaires précédant leur entrée dans l'enseignement supérieur. Selon la méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012), cette variable est associée à la réussite, et ce indépendamment des programmes d'études et des critères utilisés pour attribuer les notes. Plusieurs auteurs ont affirmé que la performance passée était le prédicteur le plus puissant (r entre .20 et .41) de la réussite dans l'enseignement supérieur (Allen, Robbins, Casillas *et al.*, 2008 ; Dollinger, Matyja & Huber, 2008 ; Perry, Hladkyj, Pekrun *et al.*, 2001 ; Vandamme, Superby & Meskens, 2005). En Belgique, une étude intégrative a également montré que les performances passées étaient toujours un prédicteur important de la réussite même en tenant compte d'une trentaine d'autres variables (De Clercq, Galand, Dupont *et al.*, 2013). Cette mesure est un meilleur prédicteur que les tests d'intelligence et les tests d'admission à l'université (Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004), même si ces derniers sont en partie des prédicteurs complémentaires du niveau de réussite. Au-delà de ses compétences intellectuelles générales, ce sont les compé-

tences et les connaissances que l'étudiant a acquises durant son parcours scolaire qui sont déterminantes pour sa réussite dans l'enseignement supérieur. Un dernier point important concerne le lien entre la performance passée et le sentiment de compétence, mis en évidence dans la méta-analyse de Robbins et ses collègues (2004). Il signifie qu'un étudiant qui a obtenu de bonnes notes dans son parcours antérieur se sent plus capable de faire face aux exigences de l'enseignement supérieur.

Résumé et mise en perspective concernant les caractéristiques d'entrée

Cette brève revue a montré que les caractéristiques d'entrée expliquent une partie non négligeable de la variance de la réussite des étudiants. Ce sont essentiellement, et par ordre d'importance, les performances passées, les résultats obtenus aux tests d'admission (ou d'intelligence), ainsi que l'origine socioéconomique de l'étudiant qui sont des prédicteurs de la réussite. Bien que réduites, ces associations restent significatives même lorsque des variables plus proximales (p.ex. l'engagement et la motivation) sont prises en compte dans l'analyse de l'échec des étudiants (De Clercq, Galand, Dupont *et al.*, 2013; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004). Cependant, la majorité des études citées sont corrélationnelles et analysent les facteurs isolément les uns des autres sans les intégrer à des modèles théoriques. Il est donc difficile d'évaluer les effets directs et indépendants de chacune de ces variables sur la réussite dans l'enseignement supérieur, sans parler du caractère causal de ces relations. Ce point est une des principales limites de la littérature étudiée, et ce d'autant plus que des facteurs étudiés séparément sont souvent intimement reliés. En effet, notre revue a entre autres montré que le statut socioéconomique et les performances passées étaient corrélés (Sackett, Kuncel, Arneson *et al.*, 2009; Zwick & Green, 2007) et que la personnalité et les compétences intellectuelles l'étaient également (Busato, Prins, Elshout *et al.*, 2000; Dollinger, Matyja & Huber, 2008).

L'environnement social

En psychologie, deux lignes s'opposent : la première, défendue entre autres par Riger (1993), perçoit l'individu « performant » comme quelqu'un d'indépendant et trouvant les ressources en lui-même pour affronter les situations de son existence. C'est la figure du « *Lonely Ranger* », de l'homme seul face aux éléments. La deuxième, au contraire, considère que l'individu « fonctionne » bien parce qu'il évolue au sein d'un environnement qui le soutient (Rimé, 2009). Selon cette dernière perspective, l'étudiant réussit parce qu'il est entouré par des personnes qui l'aident, le conseillent, le motivent et sont impliquées dans son parcours. En psychologie de l'éducation, Weiss (1998) a proposé le concept de soutien pour représenter ces actes qui favorisent l'apprentissage des étudiants. Selon cet auteur, le soutien se manifeste par des conseils, des échanges d'informations, une aide directe, de la sympathie, des encouragements et enfin par l'intérêt pour l'autre.

De nombreuses études ont analysé les liens entre le soutien perçu et la réussite des étudiants. Ceux-ci pourraient être particulièrement importants en première année, car, selon Alava et Romainville (2001), l'étudiant vit alors une période de transition entre l'école et l'enseignement supérieur. Alors que l'environnement scolaire lui était familier, celui de l'enseignement supérieur est nouveau : il doit gérer son temps libre et son temps d'étude, qui entrent parfois en conflit, il suit les cours dans un amphithéâtre où les relations pédagogiques avec le professeur (pas de contacts directs et manque de relations avec les autres étudiants), les situations d'examens ainsi que l'ampleur de la matière à étudier diffèrent de l'école. En outre, il fréquente moins sa famille et ses anciennes relations, car une partie importante des étudiants vont habiter à proximité de leur institution de formation.

Plusieurs recherches ont montré que le soutien perçu par l'étudiant dans son environnement social était un prédicteur de sa réussite, de sa persévérance, de son sentiment d'efficacité et le protégeait du stress dû aux situations d'évaluations (Fass & Tubman, 2002 ; Hackett, Betz, Casas *et al.*, 1992 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004 ; Torres & Solberg, 2001). Le soutien de plusieurs acteurs a été analysé : des pairs, de la famille, de l'institution et des professeurs. Ces résultats sont détaillés ci-dessous.

Les pairs

Lorsque l'étudiant intègre l'enseignement supérieur, il rencontre d'autres étudiants qui adoptent différents types de comportements à son égard : d'aide et de soutien, par exemple, en lui donnant des notes de cours et des informations appropriées, d'encouragement lors de situations difficiles, d'incitation à des activités festives, sportives, associatives, voire intellectuelles, mais encore de rejet, de manipulation, de discrimination ou encore de rivalité.

Les méta-analyses de Richardson et ses collègues (2012) et de Robbins et ses collègues (2004) ont observé des coefficients de corrélation corrigée entre le soutien perçu des pairs et la réussite de respectivement .09 et .11. Ces associations sont donc faibles. De même, une étude de De Clercq, Galand, Dupont *et alii* (2013) a montré que l'effet du soutien perçu des pairs sur la réussite disparaissait lorsque d'autres variables motivationnelles étaient intégrées dans des régressions hiérarchiques. Torres et Solberg (2001) ont montré, à travers des analyses en pistes causales, que le soutien perçu des pairs était lié au sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'à une diminution du stress. Un étudiant entouré de pairs le conseiller, l'aidant et le rassurant est plus confiant dans ses capacités et moins stressé. Robbins et ses collègues (2004), dans leur méta-analyse, ont observé un coefficient de corrélation corrigé de .43 entre le soutien perçu des pairs et le sentiment d'efficacité personnelle. Cette association particulièrement forte suggère que l'effet du soutien perçu des pairs sur la réussite passe par le sentiment d'efficacité personnelle. L'effet du soutien perçu des pairs ne serait donc pas direct, mais indirect *via* son influence sur la motivation.

Les observations précédemment mentionnées doivent être nuancées au regard des études menées sur les minorités dans l'enseignement supérieur. Par exemple, Dennis, Phinney et Chuateco (2005) ont montré lors d'une étude corrélationnelle américaine sur des minorités ethniques que le support des pairs était en lien significatif et direct avec la réussite académique, et ce même après avoir tenu compte de l'effet des performances passées, des variables socio-démographiques et des variables motivationnelles. Une étude de Seymour et Hewitt (1997) menée auprès de femmes inscrites en faculté d'ingénieur a montré des résultats allant dans le même sens. Celles-ci avaient plus tendance à abandonner leurs études du fait des discriminations qu'elles vivent au quotidien, par exemple des plaisanteries ou des remarques à caractère sexiste. Ces deux études suggèrent que les étudiants issus d'un groupe minoritaire sont plus sensibles à l'environnement social. S'ils ont l'impression d'évoluer dans un climat hostile caractérisé par des préjugés à leur encontre, des conflits ainsi que de la discrimination, ils obtiennent des notes plus faibles.

La famille

L'étudiant dans l'enseignement supérieur est également entouré par sa famille qui va dans certains cas le motiver, l'encourager, l'aider directement et le rassurer sur sa valeur. Une récente méta-analyse de Mattanah, Lopez & Govern (2011), intégrant des études menées dans les continents européen, asiatique et américain, met en évidence une corrélation corrigée de $r = .23$ entre le soutien familial perçu et l'adaptation des étudiants en première année d'études. Cependant, leur opérationnalisation du concept d'adaptation est vague et englobe à la fois la réussite et des variables sociales, motivationnelles, émotionnelles et développementales.

Plusieurs études ont observé que le soutien familial était davantage lié aux variables motivationnelles et émotionnelles qu'à la réussite. Dennis et ses collègues (2005) ont montré que, lorsque l'on tient compte de l'effet des variables sociodémographiques, des performances passées et de la motivation, le lien entre le soutien familial et la réussite disparaissait. Torres et Solberg (2001) ont observé par contre un lien fort entre le soutien familial perçu et le sentiment d'efficacité personnelle (voir également Fass & Tubman, 2002). Les analyses en pistes causales de Cutrona et ses collègues (1994) vont plus loin en montrant que le soutien de la famille n'est pas directement lié à la réussite, mais aurait un effet indirect *via* le sentiment d'efficacité personnelle. Ces résultats montrent à nouveau que l'effet du support social sur la réussite n'est pas direct, mais qu'il est médiatisé par le sentiment d'efficacité personnelle. Comme le suggérait Bandura (1997), les pairs ou la famille, par leur soutien manifeste ou leurs actes de persuasion verbale (« tu vas y arriver »), sont des sources importantes de la confiance qu'ont les étudiants dans leurs capacités.

L'institution

L'institution tente également de soutenir les étudiants dans leur parcours. Certaines universités ont investi dans la création de dispositifs dont l'objectif est de favoriser la réussite des étudiants (Pascarella & Terenzini, 2005). Dans une récente méta-analyse, intégrant principalement des études menées aux États-Unis, Robbins, Oh, Le *et alii* (2009) ont recensé des études empiriques qui ont analysé l'impact de ces interventions institutionnelles sur la persévérance et la réussite ; les auteurs les ont regroupées en trois catégories principales : celles basées sur les compétences académiques des étudiants, celles basées sur la gestion de soi et celles basées sur l'intégration des étudiants. Les premières interventions sont directement orientées vers l'amélioration des compétences et connaissances considérées comme favorisant la réussite et la persévérance des étudiants : compétences d'études, de prise de notes, de mémorisation ou encore de gestion du temps. Les secondes interventions proposent des programmes visant à améliorer la gestion de soi, des émotions et du stress. Enfin, les dernières interventions, qui débutent généralement dès le début de la première année, tentent d'intégrer au mieux les nouveaux étudiants au cadre universitaire. Les résultats de la méta-analyse ont montré que les interventions les plus efficaces sur la réussite des étudiants ($r = .23$) et leur persévérance ($r = .15$) étaient celles basées sur les compétences, alors que les deux autres types d'intervention ont des effets directs essentiellement sur la persévérance des étudiants, mais pas sur leur niveau de réussite (Robbins, Oh, Le *et al.*, 2009). Le soutien à la réussite par l'institution est efficace lorsqu'il se concentre sur l'acquisition des compétences concrètes adaptées à l'enseignement supérieur (gestion du temps, prise de notes, rédaction de synthèses).

En outre, l'institution influence également la réussite des étudiants de par sa structure et son organisation interne. En effet, le type d'activités proposées, le taux d'encadrement, le niveau de formation des enseignants, l'organisation de l'année, le type d'examens, les types de compétences évaluées et la taille des groupes sont autant de variables spécifiques à une institution qui peuvent influencer la réussite de l'étudiant ou son adaptation au milieu universitaire (Galand & Frenay, 2005 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Quelques chercheurs ont étudié l'influence de la structure de l'institution sur l'étudiant. Chickering et Reisser (1993) ont identifié certains facteurs favorables à la réussite : la clarté des objectifs institutionnels ; la consistance entre la politique de l'institution, l'enseignement et les activités proposées ; une taille d'institution permettant des interactions multiples ; le développement d'un curriculum favorisant l'apprentissage de connaissances et de compétences réflexives, ainsi qu'un enseignement flexible et varié favorisant la réflexivité de l'étudiant. Dans un ouvrage récent, les chercheurs américains Kuh, Kinzie, Schuh *et alii* (2011) ont proposé une réflexion théorique sur l'impact de l'institution sur la réussite de l'étudiant. Ces auteurs soulignent la nécessité d'établir

des objectifs institutionnels clairs, de promouvoir l'interaction entre les étudiants et de mettre en place un curriculum favorisant l'acquisition de compétences réflexives (voir aussi Galand, Raucant & Frenay, 2010). Cependant, très peu de recherches empiriques solides permettent de confirmer l'influence de la structure institutionnelle sur la réussite. De nouvelles études doivent être réalisées pour attester la réelle importance de ces facteurs.

Les professeurs

Dans deux récentes méta-analyses sur la réussite à l'université (Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004; Richardson, Abraham & Bond, 2012), aucune étude sur le rôle joué par le professeur n'a été mentionnée. Cependant, des indices de ce rôle se retrouvent notamment chez des chercheurs qui ont étudié l'effet de la perception qu'ont les étudiants de leurs professeurs sur leur réussite et leur engagement (pour des revues, voir Feldman, 1989, 2007; Marsh, 1987). Dans ce contexte, Feldman (2007) a recensé les comportements des professeurs qui étaient associés à la réussite des étudiants. Les principaux sont : la préparation et la clarté du cours, le fait de présenter les objectifs, la stimulation, l'encouragement, leur disponibilité, leur aide, leur enthousiasme et leur équité. Certains de ces comportements reflètent le soutien tel qu'il a été conceptualisé par Weiss (1998), et dont il a été établi qu'il est associé à la performance des apprenants.

Plusieurs études ont montré que le soutien perçu des professeurs était associé à la réussite académique des étudiants. Tinto (1997) a observé que des contacts positifs et fréquents entre le professeur et les étudiants étaient associés à l'intégration de ces derniers dans l'enseignement supérieur; cette intégration est, à son tour, associée à la réussite en fin d'année. À l'inverse, un professeur perçu comme ne soutenant pas ses étudiants ou ne les stimulant pas intellectuellement accroît les risques d'échec (Etcheverry, Clifton & Roberts, 2001). Des recherches menées en Australie confirment que la perception des professeurs et de l'environnement d'apprentissage est associée à la performance finale de l'étudiant (Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007).

Une étude intégrative réalisée en Belgique (De Clercq, Galand, Dupont *et al.*, 2013) indique cependant que l'effet direct de la perception du professeur et de l'environnement d'apprentissage disparaît lorsque l'engagement comportemental et cognitif des étudiants est pris en compte simultanément dans des régressions hiérarchiques. Dans cette perspective, une étude norvégienne de Diseth, Pallesen, Brunborg *et alii* (2010) a observé que la perception du professeur et du contexte d'enseignement avait surtout un effet direct sur les stratégies d'apprentissage mises en place par l'étudiant. Un professeur perçu comme soutenant, équitable et fixant des objectifs clairs amène les étudiants à approfondir leur étude des cours. Ces études suggèrent que le soutien du professeur pourrait influencer indirectement la réussite *via* ses effets sur les stratégies d'apprentissage et l'engagement des étudiants.

Résumé et mise en perspective concernant l'environnement social

Les études que nous avons recensées confirment que l'étudiant n'est pas uniquement un « *Lonely Ranger* » qui affronte ses études sur la seule base de ses propres ressources. Au contraire, son entourage, à travers des conseils, des aides formelles, de la sympathie, le stimule, lui apporte de la confiance et peut l'aider à réussir. Cependant, nous avons observé à plusieurs reprises que l'effet de l'environnement social sur la réussite n'était pas direct, mais indirect. Il passe notamment par le sentiment d'efficacité personnelle et la réduction de l'anxiété (Cutrona, Cole, Coleangelo *et al.*, 1994; Torres & Solberg, 2001). Seule l'institution, lorsqu'elle soutient le développement de compétences cognitives, semble avoir une influence directe sur la réussite des étudiants (Robbins, Oh, Le *et al.*, 2009). Les professeurs quant à eux auraient surtout un effet sur les stratégies d'apprentissages développées par l'étudiant. Enfin, nous suggérons que les futures

études observent conjointement l'effet de ces quatre dimensions de l'environnement social, de sorte à comprendre laquelle est la plus importante (Dupont, Galand & Nils, 2015). De plus, pour bien comprendre l'influence de l'environnement social, il est sans doute pertinent, comme le suggèrent Skinner et ses collègues (2008), de recourir à des modèles qui représentent les relations entre l'environnement social, la motivation et l'engagement. Comme le montre la suite de ce texte, ces facteurs contribuent en effet également à la dynamique de réussite ou d'échec.

Les croyances motivationnelles

De nombreuses théories motivationnelles ont émergé ces trente dernières années ; elles s'inscrivent dans différents courants de la psychologie (Higgins & Kruglanski, 2000 ; Galand & Bourgeois, 2006), mais la plupart se concentrent sur la relation entre croyances, valeurs, objectifs et actions des étudiants (Eccles & Wigfield, 2002). Selon plusieurs de ces perspectives théoriques, les croyances motivationnelles soutiennent et dirigent le comportement dans une certaine direction. Elles concernent ce qui met les étudiants en activité (Pintrich, 2003 ; Weiner, 1992). Ces croyances sont généralement considérées comme des prédicteurs proximaux de l'engagement des étudiants et de leur réussite (pour des revues, voir Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Selon les théoriciens de l'engagement (Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner, Furrer, Marchand *et al.*, 2008), ces croyances motivationnelles sont également des médiateurs de la relation entre l'environnement social et l'engagement des étudiants. L'étudiant sera motivé dans les activités académiques parce qu'il est soutenu par les acteurs qui l'entourent, et cette motivation l'amènera ensuite à s'engager davantage dans ces dernières. Ci-dessous, nous présentons les principaux construits théoriques qui ont été utilisés pour expliquer la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur : *expectancy-value*, sentiment d'efficacité, buts, sentiment d'autodétermination.

Le modèle *expectancy-value*

Le modèle *expectancy-value* (Eccles, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield & Eccles, 1994) postule que les attentes de succès des étudiants et la perception qu'ils ont de la valeur des tâches contribuent aux choix qu'ils posent ainsi qu'à leurs performances. Dans ce modèle, ces deux variables ont des effets indépendants, mais positivement associés. Des attentes positives amènent les étudiants à percevoir plus positivement leurs activités d'apprentissage, et une perception positive de ces activités augmente leurs attentes de succès. Les attentes de succès reflètent la perception qu'ont les étudiants de leur future performance à une tâche (Eccles & Wigfield, 2002) et prédisent la réussite dans l'enseignement supérieur (Updegraff, Eccles, Barber *et al.*, 1996).

La valeur de la tâche représente la perception qu'a l'étudiant de l'activité (Eccles, 2005). Elle est composée de quatre éléments : la valeur intrinsèque (le plaisir que les étudiants auront lors de la réalisation d'une tâche), la valeur d'importance (bien faire est important pour l'identité et l'image de soi de l'étudiant), la valeur d'utilité (la tâche correspond à des objectifs à court terme et à long terme), enfin le coût (la tâche interfère avec d'autres activités). La valeur a souvent été analysée comme un facteur unique recouvrant l'importance, l'utilité et l'intérêt (Anderman, Eccles, Yoon *et al.*, 2001 ; Jacobs, Lanza, Osgood *et al.*, 2002 ; Wigfield, Eccles, Yoon *et al.*, 1997). Pintrich et Garcia (1991) ont montré qu'une perception positive des tâches proposées était associée aux efforts des étudiants ainsi qu'à leur usage de stratégies de traitement en profondeur du contenu des tâches (par exemple le développement de leur esprit critique). En outre, elle est associée à plus de temps consacré à l'étude, plus d'émotions positives, de persistance et de réussite en première année d'études (Eccles, 1983 ; Wigfield & Eccles, 1994).

Selon la méta-analyse de Robbins et ses collègues (2004), intégrant des études menées en Europe et aux États-Unis, la valeur de la tâche est un important prédicteur de la réussite ($r = .30$). Cependant, des études multivariées de Neuville et ses collègues ont montré que l'effet de la valeur de la tâche sur la réussite était indirect et qu'il passait par l'engagement comportemental et cognitif de l'étudiant (Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Neuville, Frenay, Schmitz *et al.*, 2007).

D'autres études ont analysé séparément les éléments de la valeur. L'intérêt est lié à la réussite (Harackiewicz, Barron, Tauer *et al.*, 2002), de même que la perception de l'utilité de la tâche qui semble particulièrement importante (Simons, Dewitte & Lens, 2004). Une recherche de Hulleman, Godes, Hendricks *et alii* (2010) a montré expérimentalement que des interventions axées sur l'utilité (consistant à conscientiser les étudiants sur l'utilité des tâches qu'ils réalisaient pour leur futur) amélioreraient la performance académique des étudiants en fin d'année.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (1997) a élaboré un modèle sociocognitif de la motivation qui s'axe autour de l'influence des croyances d'efficacité personnelle des apprenants sur leurs actions d'apprentissage. Les croyances d'efficacité personnelle sont définies comme la confiance qu'a un apprenant dans sa capacité à organiser et à exécuter une action en vue de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche. Selon Bandura, ces croyances sont un important prédicteur des actions des apprenants. La nature et l'intensité des croyances varient. Par exemple, certains étudiants se sentiront capables dans différents domaines alors que d'autres s'estimeront capables de ne réaliser qu'un seul type d'activités. Certains se sentiront capables face à des tâches complexes alors que d'autres le seront seulement face à des tâches faciles. Les croyances d'efficacité personnelle sont proches des attentes de succès, développées dans le modèle *expectancy-value*. Alors que les attentes de succès sont orientées sur les résultats – la croyance que certains comportements donneront tels résultats –, les croyances d'efficacité personnelle sont basées sur la notion d'agentivité qui se réfère à la croyance qu'a un individu en sa capacité d'agir sur les éléments d'une situation (Galand & Vanlede, 2004).

De nombreuses études empiriques ont analysé les liens entre les croyances d'efficacité personnelle et le niveau de réussite. Les résultats montrent que les étudiants qui ont confiance dans leur capacité à réussir les tâches académiques persévèrent davantage (Torres & Solberg, 2001), ressentent moins d'émotions négatives (Chemers, Hu & Garcia, 2001), utilisent plus de stratégies d'études profondes et d'autorégulation (Neuville, Frenay, Schmitz *et al.*, 2007 ; Phan, 2009 ; Zimmerman, 2000) et s'engagent plus dans leur cursus (Boudrenghien & Frenay, 2011). Ils obtiennent également une performance plus élevée (Bandura, 1991 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Une étude américaine menée par Elias et MacDonald (2007) a montré que le sentiment d'efficacité personnelle expliquait 22 % de la variance de la réussite même après avoir tenu compte de l'effet d'autres variables telles que les performances passées. Richardson et ses collègues (2012) ont confirmé ces résultats dans une méta-analyse plus récente, montrant que les croyances d'efficacité personnelle étaient parmi les plus importants prédicteurs de la réussite en première année d'études (r entre .28 et .67, selon l'échelle utilisée).

La théorie des buts

Durant leurs études, les étudiants poursuivent différents buts. Un but est une représentation cognitive relative aux raisons pour lesquelles des étudiants s'engagent dans une activité, ou aux référents personnels qu'ils utilisent comme critères de succès (Dupeyrat, Escribe & Mariné, 2006).

À l'origine, les psychologues ont constaté que des élèves de niveau équivalent réagissaient différemment lorsqu'ils rencontraient des difficultés dans la résolution d'un problème. Certains

d'entre eux étaient stimulés par ces difficultés : ils les percevaient comme des défis à atteindre, ils restaient concentrés sur la tâche et essayaient de faire des efforts afin d'avoir une maîtrise du problème. D'autres, au contraire, les fuyaient : ils les percevaient comme un potentiel révélateur de leur incompétence, ils s'engageaient dans d'autres activités ou abandonnaient tout simplement l'activité en cours (Dupeyrat, Escribe & Mariné, 2006; Dweck & Leggett, 1988). L'interprétation de Dweck et Leggett a fait de ces réactions de stimulation ou de fuite la conséquence des buts, de qualité différente, que les élèves poursuivaient. La théorie des buts a classifié les buts poursuivis par les étudiants en fonction de leur orientation vers la performance ou l'apprentissage (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Les individus qui poursuivent des buts de performance essaient de démontrer leur capacité, d'obtenir de la reconnaissance, de protéger leur ego et d'être supérieurs aux autres (Pintrich, 2003). À cette fin, ils cherchent des indices dans leur environnement afin de valider cette appréciation positive de leurs capacités. Au contraire, ceux qui poursuivent des buts d'apprentissage visent à s'améliorer par rapport à des référents personnels et à apprendre et à maîtriser de nouvelles tâches. Ils sont orientés vers les tâches en tant que telles (Galand & Philippot, 2002). Les recherches ont montré que les buts de maîtrise étaient associés à des comportements, des cognitions et des émotions plus adaptatives (Anderman & Patrick, 2012; Dweck & Leggett, 1988) et à la réussite dans l'enseignement supérieur (Bong, 2005; Simons, Dewitte & Lens, 2004). Ce dernier résultat a été confirmé dans la méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012) montrant un lien faible, mais consistant, entre buts de maîtrise et réussite ($r = .10$). Les buts de performance ont, quant à eux, donné des résultats inconsistants, prédisant tantôt la réussite, tantôt une performance plus faible (Fenollar, Romajn & Cuestas, 2007; Galand & Frenay, 2005; Harackiewicz, Barron, Pintrich *et al.*, 2002).

Des chercheurs ont proposé une distinction supplémentaire à l'intérieur même des buts de performance : l'approche et l'évitement (Elliott & Church, 1997; Galand & Philippot, 2002). Les buts de performance d'approche traduisent la volonté de s'engager dans une tâche afin d'être meilleur que les autres. Lorsque l'étudiant adopte ce genre de buts, il s'engage plus dans les tâches et réussit mieux en première année à l'université ($r = .09$) (Harackiewicz, Barron, Pintrich *et al.*, 2002; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Les buts de performance d'évitement consistent à vouloir éviter, lorsqu'on réalise une tâche, de paraître incompétent aux yeux des autres. Selon la méta-analyse de Richardson et ses collègues, ces buts conduisent à une performance plus faible ($r = -.14$). Dans cette logique, les auteurs ont proposé de distinguer les buts de maîtrise sous ce même axe d'approche-évitement (Elliot & Dweck, 2005). Cependant, les résultats concernant les buts d'évitement de maîtrise sont inconsistants. À ce jour, de nouvelles modélisations encore plus complexes sont proposées (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011), mais elles soulèvent des problèmes importants au niveau de la généralisation des résultats (Marsh, Craven, Hinkley *et al.*, 2003; Van Nuland, Dusseldorp, Martens *et al.*, 2010).

La théorie de l'autodétermination

La dernière approche théorique considérée ici est celle de l'autodétermination, qui propose une distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci & Ryan, 1985, 2000). Lorsque les individus sont intrinsèquement motivés, ils s'engagent dans des activités parce qu'ils sont intéressés par celles-ci. Lorsqu'ils sont extrinsèquement motivés, ils s'engagent dans les activités pour des raisons instrumentales (Eccles & Wigfield, 2002). Cette théorie se base sur un double postulat. Le premier soutient que les êtres humains sont motivés à maintenir un niveau élevé de stimulation. Comme le disent Skinner et Pitzer (2012) : « Ils ont un amour naturel pour apprendre et un désir d'internaliser les connaissances, les coutumes et les valeurs qui les entourent » (p. 22). Si cet amour n'est pas présent, c'est que l'environnement l'étouffe. Le deuxième est que les êtres humains ont des besoins basiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation; ceux-ci seraient physiologiques et issus de l'évolution (Ryan & Deci, 2000). Ces

besoins sont considérés comme étant la source de différents types de motivation. S'ils sont tous les trois satisfaits, ils donneront lieu à une motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque est proche du concept d'intérêt qui a été introduit dans le modèle *expectancy-value*. Cependant, le concept de motivation intrinsèque va au-delà du simple intérêt pour la tâche, car il englobe également la perception qu'a l'étudiant d'être autonome et autodéterminé (Pintrich, 2003), qui en est la plus importante composante. Si seuls les besoins de compétence et d'affiliation sont satisfaits, la motivation extrinsèque l'emporte (Ryan & Deci, 2000).

La compétence reflète le besoin qu'ont les individus de vivre des expériences où ils se sentent compétents dans les interactions avec leur environnement social et physique (Elliot & Dweck, 2005 ; Harter, 1978). À l'inverse, lorsque les individus ont peu d'occasions d'exprimer leur compétence au sein de leur environnement (ils reçoivent des indices négatifs de leur compétence), leurs actions sont plus difficilement accomplies. La compétence correspond aux croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Nous avons déjà mentionné que ces croyances étaient des prédicteurs importants de la réussite.

L'autonomie reflète le besoin qu'ont les individus de vivre des expériences où leur authenticité moi s'exprime et est la source des actions qu'ils réalisent (Deci & Ryan, 1985, 2000). Un étudiant dont le besoin d'autonomie est satisfait s'engage dans une tâche parce qu'elle le passionne. À l'inverse, un étudiant qui réalise des tâches par obligation ou pour des raisons instrumentales ne satisfait pas son besoin d'autonomie.

Enfin, le besoin d'affiliation reflète le besoin qu'ont les individus d'être connectés aux autres personnes de leur environnement direct et de se sentir appartenir à cet environnement social. Ce besoin a été initialement mis en évidence par les théories de l'attachement (Bowlby, 1969, 1973) ; il a été étudié dans la littérature entre autres sous le terme « besoin d'appartenance » (Baumeister & Leary, 1995).

De nombreuses études ont montré que la motivation intrinsèque, résultant de la satisfaction de ces trois besoins, était associée à l'engagement comportemental des étudiants (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), à leur traitement en profondeur de l'information (Van Nuland, Dusseldorp, Martens *et al.*, 2010) ainsi qu'à leur réussite dans l'enseignement supérieur (Pintrich & De Groot, 1990). La méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012) fait état d'un lien faible entre motivation intrinsèque et réussite ($r = .16$). Ce lien significatif direct a également été confirmé par une étude longitudinale qui intégrait simultanément dans des régressions multiples d'autres variables motivationnelles (telles que le sentiment de compétence) et les performances passées (Perry, Hladkyj, Pekrun *et al.*, 2001).

Résumé et mise en perspective concernant les croyances motivationnelles

Les croyances motivationnelles, qui soutiennent et dynamisent les actions des étudiants (Pintrich, 2003), apparaissent clairement comme étant des prédicteurs proximaux de la réussite des étudiants en première année d'études. Ces résultats ont été observés dans des contextes différents en Europe et aux États-Unis. Ci-dessous, nous proposons un bilan des principaux résultats issus de la revue réalisée. Les croyances d'efficacité personnelle, les buts de maîtrise et la motivation intrinsèque sont en lien direct avec la réussite. Parmi ces croyances motivationnelles, c'est le sentiment d'efficacité personnelle qui a le lien le plus fort avec la réussite. Ces facteurs ont également un impact sur l'engagement cognitif et comportemental de l'étudiant. Concernant la valeur de la tâche, elle n'est pas directement associée à la réussite dans les études multivariées passées en revue. Comme pour le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation intrinsèque, elle aurait par contre un effet sur l'engagement de l'étudiant.

Cependant, les études que nous avons recensées comprennent une limite importante : les construits sont relativement proches les uns des autres et se chevauchent à différents

niveaux (pour une revue, voir Van Nuland, Dusseldorp, Martens *et al.*, 2010). Par exemple, les attentes de succès et les croyances d'efficacité personnelle sont des construits très similaires; il en va de même pour les buts de maîtrise, la motivation intrinsèque et l'intérêt. De plus, au sein d'une même théorie (p.ex. théorie des buts), de multiples approches et conceptualisations d'un même concept ont vu le jour, rendant la généralisation des résultats des recherches très difficile (Hulleman, Schrager, Bodmann *et al.*, 2010). Par conséquent, il est difficile de tirer des conclusions décisives quant aux croyances motivationnelles qui sont les plus pertinentes pour la réussite dans l'enseignement supérieur. Comme le soulignent De Raad et Shouwenburg (1996), il serait profitable de réaliser des études intégratives incluant la majorité de ces construits en un ensemble cohérent, de sorte à identifier les variables les plus à même de prédire la réussite. Malgré ces limites, un construit ressort comme étant un prédicteur fort et cohérent de la réussite : le sentiment d'efficacité personnelle.

L'engagement des étudiants

L'engagement concerne essentiellement la participation volontaire, active, intéressée et réfléchie des étudiants durant des activités d'apprentissage (Connell & Wellborn, 1991 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000). Celui-ci est la concrétisation des croyances motivationnelles en actions; c'est leur manifestation extérieure et observable (Skinner & Pitzer, 2012). Pour Reeve (2012), les croyances motivationnelles sont des facteurs privés, invisibles, psychologiques et biologiques alors que l'engagement reflète la conduite publiquement observable des élèves. Par exemple, le langage intérieur (et donc invisible) de l'étudiant (la motivation) lorsqu'il réalise une tâche – comme la phrase : « Tiens, c'est vraiment intéressant » –, reflète une croyance, alors que la concentration, l'attention, la participation des étudiants sont des actions observables de l'extérieur.

L'idée importante sous-jacente au construit de l'engagement est qu'il faut considérer, outre la quantité d'investissement (en temps), la qualité de celui-ci, car cette dernière permet de rendre compte plus précisément de phénomènes tels que l'abandon, l'échec ou encore certains comportements antisociaux (Reschly & Christenson, 2012). Selon cette perspective, c'est seulement si les élèves participent à la fois avec leur corps et leur esprit que le temps passé en classe ou dans l'enseignement supérieur résultera en connaissances et performances.

Pour Pirot et De Ketele (2000), l'engagement est un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation : affective (émotions), cognitive (stratégies de traitement de l'information), métacognitive (stratégies d'autorégulation) et comportementale (effort). Ces modalités sont considérées par les modèles de l'engagement (Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner, Furrer, Marchand *et al.*, 2008) comme étant les variables les plus proximales de la réussite académique. Celles-ci ainsi que leur impact sur la réussite en première année sont présentés ci-dessous.

Les émotions et affects

Durant leurs études, les étudiants éprouvent un ensemble varié d'émotions (Pekrun, Goetz, Titz *et al.*, 2002). Celles-ci semblent d'autant plus intenses en première année d'études. Selon Pekrun et ses collègues (2002), le fait d'intégrer l'enseignement supérieur et de réussir la première année représente souvent, dans l'esprit de l'étudiant, une étape importante de la vie, car réussir a des implications pour la vie professionnelle future. Cette année est donc une source importante d'émotions : anxiété du fait des situations d'évaluations, joie consécutive aux nouvelles rencontres, honte suite à un éventuel échec, etc.

Selon Rimé (2005), une émotion est « une structure préparée de réponses qui intervient de manière automatique dans le cours du processus adaptatif. Elle se manifeste à la fois par

des changements dans l'expression, par une impulsion marquée à développer une action spécifique, ainsi que par une coloration marquée de l'expérience subjective » (p. 35). Il ajoute que l'émotion entraîne aussi une modification importante sur le plan cognitif caractérisée par un déplacement de l'attention sur la source de l'émotion, ainsi que par une priorité accordée aux informations pertinentes dans l'environnement de l'individu.

Pekrun et ses collègues ont analysé le rôle joué par des émotions qui étaient directement liées aux activités académiques (Pekrun, Goetz, Titz *et al.*, 2002 ; Pekrun, Elliot & Maier, 2006). Ils ont évalué le lien entre des émotions telles que la joie, la fierté, l'espoir, la peur, la honte, l'anxiété et l'ennui et différentes finalités, dont la réussite dans l'enseignement supérieur. À travers des analyses corrélationnelles, ils ont observé que la joie, la fierté et l'espoir étaient associés positivement à la motivation intrinsèque, aux efforts, au traitement en profondeur de l'information, à l'emploi de stratégies d'autorégulation ainsi qu'à la réussite académique (Pekrun, Goetz, Frenzel *et al.*, 2011). Cependant, comme ces analyses ne tiennent pas compte de l'impact d'autres prédicteurs potentiels de la réussite, il est difficile d'évaluer l'effet direct réel des émotions. À notre connaissance, une seule étude multivariée a étudié, au travers d'analyse en pistes causales, l'influence des émotions sur la réussite conjointement à d'autres prédicteurs : celle de Harackiewicz, Barron, Tauer *et alii* (2002). Ces auteurs ont observé que l'effet de la joie sur la réussite disparaissait après avoir tenu compte de l'effet des croyances motivationnelles et des performances passées.

Pekrun et ses collègues ont également observé que la peur, la honte, l'ennui et l'anxiété étaient négativement liés au sentiment d'efficacité personnelle, aux efforts, au traitement en profondeur de l'information, à l'emploi de stratégies d'autorégulation et au niveau de réussite (Daniels, Haynes, Stupnisky *et al.*, 2008 ; Pekrun, Goetz, Frenzel *et al.*, 2011 ; Perry, Hladkyj, Pekrun *et al.*, 2001). Une émotion négative dont les effets ont été abondamment étudiés est l'anxiété. La méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012) recense plusieurs dizaines d'études multivariées qui montrent un lien négatif faible entre anxiété et réussite ($r = -.14$). L'anxiété serait donc un prédicteur direct de la réussite. Cependant, Phillips (1992) a montré que cette relation était curvilinéaire : un peu d'anxiété a des effets positifs sur la réussite, mais trop d'anxiété a des effets négatifs.

Nous pouvons conclure que les émotions sont liées aux actions des étudiants, à leurs cognitions ainsi qu'à leur motivation. Cependant, l'effet direct sur la réussite est plus difficile à évaluer. Des recherches multivariées supplémentaires sont nécessaires pour attester l'effet réel des émotions sur la réussite académique.

Les stratégies de traitement de l'information

Dans l'enseignement supérieur, l'étudiant doit apprendre à maîtriser une matière conséquente et à la restituer de façon à satisfaire aux exigences du cursus. Dans cette optique, il met en place des stratégies d'apprentissage/de traitement de l'information. Celles-ci ont été définies par les chercheurs néerlandais Busato, Prins, Elshout *et alii* (2000) comme « les activités mentales que l'étudiant emploie pour traiter les informations qui lui sont transmises dans le but d'atteindre certains objectifs d'apprentissage » (p. 1058).

De nombreuses conceptualisations des stratégies de traitement de l'information ont été développées dans la littérature (pour une revue, voir Vermunt & Vermetten, 2004). Parmi les stratégies étudiées, nous retrouvons entre autres la connexion entre différentes idées, l'esprit critique, l'apprentissage par cœur, la répétition, l'organisation de l'information et la synthèse. Deux auteurs (Biggs, 1984 ; Marton, 1988) ont proposé une classification des stratégies qui est aujourd'hui la plus communément employée. Ils les ont regroupées sur la base d'un critère qualitatif : les stratégies se distinguent selon le traitement en profondeur ou superficiel que font les étudiants du contenu qu'ils étudient. Lorsqu'ils le traitent profondément, ils essayent

d'en comprendre le sens sous-jacent, d'être critiques et d'établir des liens entre la matière étudiée, les connaissances antérieures et les expériences personnelles (Kember & Gow, 1994; Marton & Säljö, 1997). Lorsqu'ils traitent le contenu superficiellement, ils reproduisent l'information étudiée sans chercher à l'approfondir – c'est par exemple l'étude par cœur et la répétition (Marton & Säljö, 1997; Phan, 2007).

L'effet des stratégies d'études sur la réussite varie d'une étude à l'autre. Des recherches multivariées, menées en Espagne et en Australie, ont montré que les stratégies de traitement en profondeur étaient associées à la performance des étudiants en première année d'études alors que l'usage de stratégies superficielles était un prédicteur de leur échec (Fenollar, Roman & Cuestas, 2007; Phan, 2009, 2010). Zeegers (2001) dans une étude longitudinale sur cinq années, a observé un lien positif consistant entre les stratégies d'apprentissage en profondeur et la réussite. Cependant, d'autres études multivariées, menées en Belgique, en Norvège et aux Pays-Bas, n'ont pas permis de répliquer l'effet des stratégies de traitement en profondeur sur la réussite (De Clercq, Galand, Dupont *et al.*, 2013; Diseth, 2011; Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 1999). Ces résultats suggèrent que l'effet direct des stratégies d'apprentissage sur la réussite est tributaire du contexte d'études. Vermetten et ses collègues (1999) ont suggéré que les examens, dans certaines institutions d'enseignement supérieur, requéraient une restitution superficielle de la matière et que, par conséquent, ils amenaient les étudiants à adopter des stratégies d'études superficielles. Selon Alava et Romainville (2001), « la surcharge des programmes et les méthodes d'évaluations de grands groupes, qui consistent souvent en des mesures de restitution rapides et peu fréquentes, renforcent la prédilection de certains étudiants pour l'apprentissage par cœur » (p. 163). Si l'évaluation des acquis des étudiants se fait au travers de tests ne permettant pas d'estimer la compréhension profonde de la matière, il est logique que l'emploi de stratégies d'études en profondeur ne garantisse pas à l'étudiant une meilleure réussite (De Clercq, Galand & Frenay, 2013; De Clercq, Roland, Dupont *et al.*, 2014).

Parmi les stratégies de traitement en profondeur, une en particulier a été étudiée : l'esprit critique (Leung & Kember, 2003; Phan, 2007, 2010). Ces travaux prennent leur source dans les écrits de Dewey (1933), qui a développé la notion de pensée réflexive (Phan, 2010). Cette pensée se traduit par deux étapes : de doute où l'étudiant hésite et est perplexe face au contenu de ce qu'il étudie, et de recherche où l'étudiant essaye de trouver le matériel qui lui permettra de résoudre son questionnement initial (Dewey, 1933). L'esprit critique correspond à un niveau élevé de la pensée réflexive. L'étudiant qui adopte un esprit critique est un être perplexe qui essaye de comprendre l'origine de cette perplexité de sorte à élever le niveau de sa compréhension. À cette fin, l'étudiant s'efforce de synthétiser l'information initiale, de l'analyser et de l'évaluer au regard d'autres sources d'information. Cette démarche se caractérise par une attention particulière de l'étudiant vis-à-vis des biais que peuvent générer ses propres croyances et connaissances et au cheminement de ses pensées, actions et sensations (Norris & Ennis, 1989; Phan, 2009, 2010). Phan, un chercheur australien, a réalisé plusieurs études multivariées sur l'effet de l'esprit critique sur la réussite (2006, 2008, 2010). Il a observé que l'adoption, par l'étudiant, d'un tel esprit était associée de façon consistante à une performance plus élevée et à la réussite. Ces résultats ont également été observés dans une étude néerlandaise de Vermunt (2005). La méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012) reporte un effet faible ($r = .16$) de cette variable. L'esprit critique serait donc faiblement associé à la réussite indépendamment du contexte d'études. Cependant, l'esprit critique est mesuré dans ces études par des questionnaires autorapportés (les étudiants doivent mentionner s'ils sont critiques par rapport aux matières qu'ils étudient), ce qui crée un biais de désirabilité sociale, étant donné que l'université valorise un tel esprit. De nouvelles mesures plus précises et objectives de l'esprit critique permettraient de consolider ces premières observations.

Les stratégies d'autorégulation

Comparé à l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur exige des étudiants qu'ils gèrent leur apprentissage de façon plus autonome. Cette situation implique, si les étudiants veulent réussir, de s'organiser, de gérer l'avancement de la matière étudiée et de contrôler les potentielles sources de distractions (télévision, jeux, fêtes, ordinateurs, etc.). Ces actions ont été traduites en différents concepts : stratégies métacognitives, stratégies d'autorégulation ou encore apprentissage autorégulé (Pintrich, 2000; Wolters, 2009; Zimmerman, 2000). Ils se basent cependant tous sur les mêmes postulats : les étudiants participent activement à leur apprentissage – ils ne sont pas des réceptifs passifs absorbant un contenu provenant des professeurs, parents et autres adultes – ; ils ont le potentiel pour gérer, contrôler et réguler leurs cognitions, émotions, comportements et les aspects de leur environnement ; ils sont capables d'établir des critères personnels quant à leur apprentissage et leur performance – ceux-ci leur permettront d'évaluer la pertinence de leurs actions, émotions et cognitions lors de leur apprentissage (Pintrich, 2004; Wolters, 2009; Zimmerman & Schunk, 2001). L'autorégulation représente donc la façon dont un étudiant va guider, diriger et contrôler son processus d'apprentissage afin de concrétiser ses objectifs en actions (Elias & MacDonald, 2007; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Pintrich, 2004).

Pintrich (2000, 2004) a proposé que les stratégies d'autorégulation se divisent en quatre dimensions : planification, autogestion, contrôle et régulation. Ces dimensions reflètent une séquence temporelle généralement adoptée par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des tâches (Pintrich, 2000). Par exemple, un étudiant qui adopte des stratégies d'autorégulation lors de l'étude d'un examen commencera, durant la phase de planification, par établir des objectifs précis lui permettant d'organiser temporellement son apprentissage (« j'étudie cinq pages du syllabus par jour »). Pendant la phase d'autogestion, il essaiera d'éveiller son intérêt (« j'aime vraiment bien ce cours ») et de prendre conscience des difficultés potentielles en tenant compte de ses connaissances antérieures (« je me souviens que cet auteur était difficile à comprendre »). Ensuite, durant la phase de contrôle, il évaluera l'état d'avancement de son apprentissage (« quelles sont les parties du cours que je maîtrise déjà ? »). Enfin, cet étudiant contrôlera l'efficacité de ses stratégies d'apprentissage et décidera d'intensifier, de réduire ou de changer de stratégies en fonction de l'état d'avancement et de la productivité estimée de celles-ci (phase de régulation). Cet étudiant est donc proactif : il se fixe des objectifs clairs et raisonnables, il est conscient de ses limites et de ses acquis et il essaye de gérer au mieux ses comportements, émotions et cognitions durant l'apprentissage (Wolters, 2009).

De nombreuses études menées, aux États-Unis et en Europe, ont montré que les stratégies d'autorégulation sont associées à la réussite (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2004; Valle, Núñez, Cabanach *et al.*, 2008). Les étudiants qui utilisent plus fréquemment ces stratégies apprennent et réussissent mieux que ceux qui les utilisent moins. Par ailleurs, des interventions institutionnelles, visant à améliorer les stratégies d'autorégulation des étudiants de première année, améliorent leur performance en fin d'année (Hofer & Yu, 2003). Dans leur méta-analyse, Richardson et ses collègues (2012) ont observé que le lien entre les stratégies d'autorégulation et la réussite était modéré (r entre .20 et .35). Une étude multivariée (Dupont, Galand & Nils, 2014) a répliqué cet effet après avoir pris en compte l'effet des compétences intellectuelles de l'étudiant. Ces différents résultats permettent d'attester un effet direct consistant des stratégies d'autorégulation sur la réussite.

L'engagement comportemental

L'engagement comportemental reflète les efforts de l'étudiant durant l'initiation et l'exécution d'une tâche d'apprentissage (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995; Skinner,

Kindermann & Furrer, 2009). Ce sont des comportements tels que la participation aux cours, l'étude, ou encore l'effort en tant que tel. Selon Pirot et De Ketele (2000), l'engagement comportemental reflète la quantité d'énergie psychique et physique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage (voir aussi Astin, 1984). L'aspect physique (et objectivable) est caractérisé par le nombre d'heures d'études, la participation aux cours et les efforts déployés par l'étudiant. L'aspect psychique correspond à l'intensité de la concentration.

La méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012) montre un lien positif faible entre l'aspect psychique de l'engagement comportemental (concentration) et la réussite ($r = .18$). Concernant l'aspect physique de l'engagement comportemental (mesuré par l'assistance aux cours), une méta-analyse américaine (Credé, Roch & Kieszczynka, 2010) a observé un lien positif fort avec la réussite de l'étudiant ($r = .42$). Des études multivariées belges et françaises (De Clercq, Galand, Dupont *et al.*, 2013 ; Dupeyrat & Mariné, 2005) ont montré que ce lien se maintenait lorsque l'on tenait compte de l'effet des variables d'entrée, des croyances motivationnelles et des autres dimensions de l'engagement. Pirot et De Ketele (2000) ont observé que l'engagement comportemental était plus fortement associé à la réussite que les autres modalités de l'engagement (affectives, cognitives et métacognitives).

Résumé et mise en perspective concernant l'engagement

La qualité de l'investissement de l'étudiant dans ses études, qui se manifeste par des modalités cognitives, métacognitives, émotionnelles ou comportementales, est un important prédicteur de sa réussite en fin d'année. Sur la base des études que nous avons recensées, le constat est clair : si les étudiants veulent réussir, ils ont intérêt à aller au cours, faire des efforts et réguler leurs apprentissages. Parmi les dimensions de l'engagement, la dimension comportementale est sans surprise la plus proximale de la réussite. Viennent ensuite les stratégies d'autorégulation qui, comme nous l'avons vu, peuvent être améliorées par l'institution à travers des programmes spécifiques proposés aux étudiants de première année. Concernant l'impact de l'engagement cognitif, il semble que l'effet du type de stratégies d'apprentissage employées sur la performance soit partiellement tributaire du contexte d'études : lorsque les évaluations ne requièrent qu'une « simple » restitution de la matière, l'étudiant n'a pas besoin de mettre en place une étude en profondeur, ce qui pourrait expliquer pourquoi cette variable n'est pas toujours associée à la réussite. Les acteurs de l'enseignement supérieur devraient considérer ces observations dans la mesure où le développement de l'esprit critique est généralement un des objectifs affirmés et cultivés des institutions de l'enseignement supérieur. Finalement, l'engagement émotionnel, et plus particulièrement l'anxiété, est également associé à la réussite et à la motivation de l'étudiant. Cependant, le faible nombre de recherches sur ce sujet ne permet pas d'attester rigoureusement la force et le caractère direct de cette relation.

Discussion

Notre objectif, au cours de ce travail, était de proposer une revue de la littérature des facteurs qui affectent la réussite de l'étudiant dans l'enseignement supérieur. Une meilleure compréhension de ces derniers est importante dans la mesure où un échec a des conséquences importantes sur le vécu et le devenir des étudiants et représente un coût financier pour la société (OCDE, 2013). Nous rappelons brièvement ci-dessous les facteurs dont les effets sur la réussite sont les plus importants et qui pourraient être les cibles prioritaires des actions de promotions de la réussite.

Concernant les *caractéristiques d'entrée*, les performances passées, les résultats obtenus aux tests d'admission et l'origine socioéconomique ressortent comme des prédicteurs de la réussite

de l'étudiant. La personnalité, le genre et l'âge ne semblent pas avoir d'effet direct et consistant. Leurs effets pourraient d'ailleurs essentiellement s'expliquer par leur relation avec les performances passées et le statut socioéconomique.

Concernant *l'environnement social*, un soutien minimal des proches (autres étudiants et familles) favorise l'engagement de l'étudiant dans ses études. Cependant, l'effet sur la réussite est faible et peut parfois être négatif en cas d'affiliation avec des pairs fort éloignés des attentes de l'enseignement supérieur. Concernant l'impact de la structure institutionnelle et des professeurs, plusieurs auteurs soulignent l'importance de ces variables. Cependant, le nombre d'études est fort limité pour juger de l'effet précis de ces facteurs sur la réussite.

Du point de vue des *croyances motivationnelles*, un facteur ressort comme ayant un impact fort et consistant sur la réussite : le sentiment d'efficacité personnelle. D'autres variables motivationnelles (valeur, buts de maîtrise, motivation intrinsèque) sont également associées à la réussite. Toutefois, les nombreux chevauchements conceptuels rendent la délimitation des effets de ces variables difficile. Cette réalité entraîne une difficulté dans l'interprétation de leurs effets réels sur la réussite académique.

Finalement, *l'engagement* est manifestement un prédicteur important et proximal de la réussite. Parmi les différentes dimensions qui composent l'engagement, l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation apparaissent comme étant les prédicteurs les plus importants de la réussite. Le rôle des stratégies d'apprentissage, quant à lui, semble tributaire du contexte d'apprentissage et du type d'évaluation proposé. L'engagement émotionnel est faiblement associé à la réussite, il est par contre lié à la motivation de l'étudiant. Cependant, cette dernière dimension de l'engagement n'a été que peu étudiée dans la littérature et nécessiterait davantage de recherches.

Cette revue de la littérature permet de dégager différentes implications pratiques. Premièrement, comme le montrent les résultats présentés, la réussite dépend de nombreux facteurs. Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant ont un impact sur sa réussite au même titre que son adaptation et le contexte éducatif dans lequel il évolue. Dans cette optique, le soutien à la réussite doit donc pouvoir s'accorder aux constats empiriques en proposant des interventions permettant d'agir sur les différents facteurs de la réussite. Trois types d'interventions complémentaires pourraient donc être mises en place, à savoir : 1) des interventions à l'entrée permettant de pallier les faiblesses de l'étudiant pouvant lui poser des problèmes d'adaptation ; 2) des interventions durant l'année permettant de soutenir l'engagement de l'étudiant dans son cursus ; et 3) des interventions agissant sur les caractéristiques de l'institution de sorte qu'elles s'ajustent mieux aux besoins de l'étudiant. Cette revue a également identifié les principaux prédicteurs individuels de la réussite de l'étudiant (stratégies d'autorégulation, croyances d'efficacité personnelle, engagement) sur la base desquels des interventions pourraient être mises en place dans l'enseignement supérieur. Dans le cas des croyances d'efficacité personnelle, l'institution pourrait agir sur les sources de ces dernières : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1997 ; Galand & Vanlede, 2004). Par exemple, les professeurs peuvent, par leurs feedbacks, encourager l'expertise de l'étudiant ainsi que ses habiletés par rapport à l'étude (Pintrich, 2003). Si ces feedbacks sont accompagnés de recommandations sur les améliorations possibles, ils augmentent également les croyances d'efficacité personnelle des étudiants. Par contre, des feedbacks négatifs, irrespectueux, sans analyse des possibilités qu'a l'étudiant de s'améliorer ont des effets négatifs sur les croyances. En outre, l'institution peut créer une norme de collaboration entre les étudiants de l'enseignement supérieur. Un esprit collaboratif permet d'observer des modèles sur lesquels l'étudiant peut s'appuyer afin d'améliorer ses croyances d'efficacité personnelle. En d'autres mots, pour un étudiant doutant de ses capacités, le fait d'observer un autre étudiant du même niveau évoluant positivement dans ses études pourrait augmenter ses croyances d'efficacité personnelle. Pour que de telles comparaisons soient pos-

sibles, il est nécessaire de créer une atmosphère collaborative entre les étudiants plutôt que compétitive (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Plus largement, au regard de cette revue de la littérature, nous pouvons nous positionner dans certains débats récents qui concernent l'enseignement supérieur. Premièrement, vu la diversité des facteurs en jeu, il nous semble qu'une tentative de sélection à l'entrée comprend une marge d'erreur appréciable dans la prédiction de la réussite et par conséquent risque de renforcer les inégalités sociales et scolaires. Par ailleurs, l'absence de sélection ne garantit pas pour autant l'égalité entre les étudiants, il conviendrait peut-être d'imaginer des aides à la réussite qui soutiennent certains publics ou minorités (par exemple les femmes inscrites dans les facultés d'ingénieur) qui, comme nous l'avons montré, sont plus sensibles à un environnement caractérisé par des conflits, des discriminations et de l'hostilité. Ensuite, un défi de l'université est de développer des évaluations qui portent sur des processus cognitifs de haut niveau et qui sollicitent la pensée critique des étudiants. En effet, exiger des étudiants qu'ils restituent uniquement des connaissances factuelles les amène à étudier de façon superficielle, ce qui risque d'entraver l'atteinte des objectifs que l'enseignement supérieur se propose de poursuivre. Finalement, les décideurs pourraient développer des dispositifs d'accompagnement des professeurs de l'enseignement supérieur de sorte que ceux-ci soient capables d'interagir de façon plus efficace avec les étudiants.

Les résultats observés dont nous avons rendu compte doivent être compris au regard des limites de la littérature actuelle. En effet, la majorité des études qui ont été recensées sont corrélatives, ne recueillaient qu'une seule fois des observations et ne tenaient pas compte des éventuelles relations entre différents « prédicteurs » potentiels. Seules quelques études ont analysé l'influence des facteurs simultanément, mais de façon limitée (par exemple : Cutrona, Cole, Colangelo *et al.*, 1994 ; Fass & Tubman, 2002 ; Fenollar, Romajn & Cuestas, 2007). Les effets indépendants et directs de chacune des variables sont, par conséquent, souvent méconnus. À notre connaissance, aucune étude n'a intégré des variables des quatre catégories. Deuxièmement, la nature des facteurs passés en revue est très diversifiée et ces facteurs proviennent parfois de théories très différentes, peu articulées entre elles. La multiplicité des facteurs analysés, souvent séparément, crée une confusion conceptuelle dans la mesure où ils se chevauchent à différents niveaux (ex. attente de succès et croyances d'efficacité personnelle) ; ce qui rend difficile l'analyse précise du phénomène de l'échec dans l'enseignement supérieur.

Une étape importante serait dès lors de passer des observations empiriques réalisées à ce jour à l'élaboration d'un modèle théorique qui précise comment les différentes facettes de la vie de l'étudiant interagissent entre elles pour faciliter ou entraver la réussite. En d'autres mots, dans ce champ de recherche, il ne s'agit plus tellement d'évaluer l'effet de tel ou tel facteur isolé, mais bien de tester des processus médiateurs ou modérateurs au sein de modèles théoriques plus élaborés. Une telle approche permettrait de mieux représenter la réalité complexe des étudiants, d'expliquer les chaînes causales aboutissant à la réussite et, par conséquent, de mieux guider les interventions. Cet effort théorique n'a été fait que par très peu de chercheurs (Neuville, Frenay, Noel *et al.*, 2013). Pour l'instant, deux principaux modèles ont, à notre connaissance, été proposés. Le premier est celui de Tinto (2006), selon lequel les caractéristiques d'entrée influencent l'intégration et l'engagement des étudiants qui, à leur tour, influencent leur réussite en première année d'études. Ce modèle manque d'observations empiriques qui soutiennent ces propositions. En outre, il ne prend pas en compte les croyances motivationnelles qui sont pourtant d'importants prédicteurs de la réussite des étudiants.

Le second modèle a été proposé par Richardson (2006) et Price (2013). Il intègre trois des catégories que nous avons présentées précédemment : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social et l'engagement des étudiants. Ce modèle considère que les caractéristiques individuelles sont les variables les plus distales de la réussite. Ensuite, celles-ci influencent directement les habitudes d'études (qui correspondent à l'engagement) et les perceptions

qu'ont les étudiants de leur environnement social. Ces deux groupes de variables sont considérés comme les plus proximaux de la réussite. Le modèle spécifie un ensemble de relations directes et indirectes entre ces groupes de variables. Par exemple, les caractéristiques d'entrée ont une influence directe sur la réussite, mais également indirecte, qui passe par les habitudes d'études et les perceptions qu'ont les étudiants de leur environnement social. Ce modèle représente plusieurs facettes de la vie des étudiants de l'enseignement supérieur et certaines des relations postulées ont reçu quelques confirmations empiriques (Price, 2013). Cependant, tout comme le modèle de Tinto, il ne prend pas en considération les variables motivationnelles.

Des modèles plus prometteurs existent, mais ils ont été étudiés uniquement dans le contexte de la scolarité obligatoire. Ceux-ci s'appuient sur les théories de l'engagement (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Connell & Wellborn, 1991; Lam, Wong, Yang *et al.*, 2012; Skinner, Furrer, Marchand *et al.*, 2008) qui, d'une part, postulent, conformément aux résultats présentés dans cette revue, que les variables d'engagement sont les plus proximales de la réussite et d'autre part, organisent en un ensemble cohérent de relations trois des catégories que nous avons détaillées ci-dessus. Plus précisément, ces théories conceptualisent l'engagement comme un état malléable qui est influencé par l'environnement social et les croyances motivationnelles : « l'engagement n'est pas conceptualisé comme un attribut de l'étudiant, mais plutôt comme un état de l'être qui est influencé par des facteurs contextuels comme les politiques mises en place, les pratiques institutionnelles et les relations avec la famille et les pairs » (Sinclair, Christenson, Lehr *et al.*, 2003, p. 31). Cependant, cette approche ne prend pas en compte le rôle potentiel des caractéristiques d'entrée de l'étudiant (le diplôme des parents, le niveau socioéconomique) dans la réussite, car celles-ci ne permettent pas de comprendre le comment de l'échec ni d'intervenir efficacement au niveau institutionnel (Finn, 1993). Ces variables sont généralement considérées comme des variables contrôles dans les modèles de l'engagement. Ces modèles nous semblent prometteurs pour une compréhension des processus qui mènent à l'échec des étudiants dans l'enseignement supérieur, d'autant plus que les résultats dans l'enseignement supérieur passés en revue jusqu'ici sont quasi identiques à ceux obtenus à d'autres niveaux d'enseignement, ce qui plaide pour une transférabilité de ces modèles (Dupont, Galand, Hospel *et al.*, 2014).

Outre le peu de recherches intégratives ou testant les effets croisés de différentes variables (interactions), il manque également des recherches nous informant sur la manière dont plusieurs « prédicteurs » peuvent se combiner chez différentes personnes. Des travaux recourant à des analyses centrées sur les personnes plutôt que sur les variables (Hayenga & Corpus, 2010) pourraient peut-être permettre d'identifier différents profils d'étudiants caractérisés par des combinaisons spécifiques de prédicteurs (ex : statut socioéconomique favorisé, mais performance passée faible) et d'évaluer par là même l'effet différentiel d'un prédicteur en fonction du niveau d'autres prédicteurs de la réussite (ex : le sentiment d'efficacité n'aurait pas le même effet sur la réussite en fonction du niveau de performance passée de l'étudiant) (De Clercq, 2013; De Clercq, Galand & Frenay, à paraître).

Un autre point concerne une des limites majeures de la littérature sur la réussite présentée dans ce texte : la majorité des variables étudiées sont centrées sur l'étudiant et ses caractéristiques individuelles plutôt que sur les caractéristiques de l'institution, des professeurs et des pratiques d'enseignement. Cette manière de problématiser la question postule d'emblée que la réussite dépend principalement de l'étudiant, et que par conséquent la compréhension de la réussite consiste essentiellement à identifier les variables permettant de distinguer l'étudiant qui échoue de celui qui réussit. Ce postulat est rarement discuté dans les études recensées, qui répondent finalement plus à la question de savoir « Qui réussit ? » qu'à celle de savoir « Comment améliorer l'apprentissage et la réussite ? » Cette vision nous semble limitée, car elle tend à occulter le rôle des caractéristiques contextuelles dans la réussite, par exemple les méthodes d'enseignement ou d'évaluation utilisées (Dochy, Segers, Van den Bossche *et al.*, 2003; De Clercq, Galand & Frenay,

2013). De plus, une telle approche risque de réifier la notion de (niveau de) réussite, en passant sous silence les processus relationnels, institutionnels et sociétaux de construction des notes et des seuils de réussite (Crahay, 2003). Nous suggérons que les recherches concernant la réussite dans l'enseignement supérieur se penchent davantage sur les conditions environnementales favorables à l'apprentissage et à la réussite des étudiants. Dans cette optique, de futures recherches pourraient développer la position défendue par des auteurs tels que Kuh et ses collègues (2011) qui ont proposé d'identifier les caractéristiques institutionnelles et contextuelles pouvant favoriser la réussite de l'étudiant. Cette perspective très peu étudiée actuellement permettrait de rééquilibrer les rôles respectifs de l'étudiant et de l'institution dans la problématique de la réussite dans l'enseignement supérieur. Il s'agirait par exemple d'étudier davantage les différences de taux de réussite entre programmes au sein d'une même institution ou entre institutions et d'examiner dans quelle mesure ces différences sont liées au profil des étudiants accueillis ou aux demandes et aux formes d'évaluation au sein de ces programmes. Pour conclure, nous recommandons donc dans les futures recherches de se baser sur les multiples théories et modélisations existantes pour créer une modélisation intégrative de la réussite tenant compte de variables individuelles et contextuelles. Celle-ci permettrait des avancées dans la littérature existante, donnant plus de cohérences aux résultats et limitant les chevauchements conceptuels.

Enfin, une dernière limite concerne la définition même de « l'échec » dans l'enseignement supérieur. Millet (2012) met les acteurs de l'éducation en garde contre cette notion « attrape-tout » qui conduit souvent à agréger des situations scolaires hétérogènes. Plusieurs auteurs (Roland, De Clercq, Dupont *et al.*, 2015 ; Soulié, 2013) soulignent que, lorsque le terme d'échec est appliqué à l'enseignement supérieur, il renvoie également à des réalités très différentes. Il regroupe à la fois étudiants qui échouent et décident de se réinscrire pour une autre année dans le même programme et des étudiants qui échouent et ne se réinscrivent pas l'année suivante (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin *et al.*, 2008). Par exemple, un étudiant qui abandonne ses études suite à un décès dans sa famille est considéré de la même manière que celui qui n'a pas les compétences nécessaires à sa réussite. En outre, les non-réinscriptions dans le même programme rassemblent également des profils différents. Selon Bodin et Orange (2013), 62 % des étudiants dits « décrocheurs » sont en réalité toujours dans l'enseignement supérieur, mais ils ont changé d'études, d'institution ou de type d'enseignement supérieur. Ces réorientations sont fréquentes dans des systèmes éducationnels ouverts qui caractérisent des pays comme la France et la Belgique. Par conséquent, il est nécessaire d'être prudent lorsque l'on interprète le taux d'échec élevé présenté dans les statistiques générales sur l'échec dans l'enseignement supérieur, étant donné qu'il sous-tend des réalités différentes. En outre, il faut s'interroger sur le caractère fondamentalement négatif de cet échec en première année. En effet, pour certains étudiants, la première année dans l'enseignement supérieur peut être un moment d'expérimentation qui leur permet de préciser leur projet professionnel et de le faire mûrir (Bodin & Orange, 2013). Dans ce cas, l'échec pourrait être perçu comme une étape dans un processus de construction d'un avenir professionnel. La question se pose néanmoins de savoir si cette manière de gérer les trajectoires de formation des étudiants est la plus fructueuse pour nos systèmes d'éducation et pour les personnes qu'ils ont mission de former.

Serge Dupont

Université catholique de Louvain
s.dupont@uclouvain.be

Mikaël De Clercq

Université catholique de Louvain
mikael.declercq@uclouvain.be

Benoît Galand

Université catholique de Louvain
benoit.galand@uclouvain.be

Bibliographie

- ALAVA S. & ROMAINVILLE M. (2001). « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 159-180.
- ALLEN J., ROBBINS S., CASILLAS A. & OH I.-S. (2008). « Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness ». *Research in Higher Education*, n° 49(7), p. 647-664.
- ALLEN J., ROBBINS S. B. & SAWYER R. (2010). « Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success? ». *Applied Measurement in Education*, n° 23(1), p. 1-22.
- AMES C. (1992). « Achievement goals, motivational climate, and motivational processes ». In G.C. Roberts (dir.), *Advances In Motivation in Sport and Exercise*. Champaign : Human Kinetics, p. 161-176.
- ANDERMAN E. M. & PATRICK H. (2012). « Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate ». In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New Yprk : Springer, p. 173-191.
- ANDERMAN E. M., ECCLES J. S., YOON K. S., ROESER R., WIGFIELD A. & BLUMENFELD P. (2001). « Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices ». *Contemporary Educational Psychology*, n° 26, p. 76-95.
- APPLETON J. J., CHRISTENSON S. L. & FURLONG M. J. (2008). « Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct ». *Psychology in the Schools*, n° 45, p. 369-386.
- ASTIN W. A. (1984). « Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students ». *Journal of College Student Personnel*, n° 25, p. 297-308.
- BANDURA A. (1991). « Social cognitive theory of self-regulation ». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, n° 50, p. 248-287.
- BANDURA A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- BAUMEISTER R. F. & LEARY M. R. (1995). « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation ». *Psychological Bulletin*, n° 117, p. 497-529.
- BIGGS J. B. (1984). « Learning strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success ». In J. R. Kirby (dir.), *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York : Academic Press, p. 111-134.
- BINET A. & SIMON T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore : Williams & Wilkins.
- BIRCH S. H. & LADD G. W. (1997). « The teacher-child relationship and children's early school adjustment ». *Journal of School Psychology*, n° 35, p. 61-79.
- BODIN R. & ORANGE S. (2013). *L'université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant.
- BONG M. (2005). « Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels ». *Journal of Educational Psychology*, n° 97(4), p. 656-672.
- BOUDRENTHIEN G. & FRENAY M. (2011). « La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 40(2).
- BOWLBY J. (1969/1973). *Attachment and loss. Vols. 1 and 2*. New York : Basic Books.
- BRUINSMA M. (2004). « Motivation, cognitive processing and achievement in higher education ». *Learning and Instruction*, n° 14(6), p. 549-568.
- BUSATO V. V., PRINS F. J., ELSHOUT J. J. & HAMAKER C. (2000). « Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education ». *Personality and Individual Differences*, n° 29(6), p. 1057-1068.
- CHEMERS M. M., HU L.-T. & GARCIA B. (2001). « Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment ». *Journal of Educational Psychology*, n° 93(1), p. 55-64.
- CHICKERING A. W. & REISSER L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CLIFTON R. A., PERRY R. P., ROBERTS L. W. & PETER T. (2008). « Gender, psychological dispositions, and the academic achievement of college students ». *Research in Higher Education*, n° 49(8), p. 684-703.
- CONNELL J. P. & WELLBORN J. G. (1991). « Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes ». In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Self-processes and development, vol. 23*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 43-77.

- COSTA P. T. & MCCRAE R. R. (1992). « Four Ways Five Factors Are Basic ». *Personality and Individual Differences*, n° 13(6), p. 653-665.
- CRAHAY M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- CREDÉ M., ROCH S. G. & KIESZCZYNSKA U. M. (2010). « Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics ». *Review of Educational Research*, n° 80(2), p. 272-295.
- CUTRONA C. E., COLE V., COLANGELO N., ASSOULINE S. G. & RUSSELL D. W. (1994). « Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 66, p. 369-378.
- DANIELS L. M., HAYNES T. L., STUPNISKY R. H., PERRY R. P., NEWALL N. E. & PEKRUN R. (2008). « Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes ». *Contemporary Educational Psychology*, n° 33(4), p. 584-608.
- DEBERARD M. S., SPIELMANS G. I. & JULKA D. C. (2004). « Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study ». *College Student Journal*, n° 38(1), p. 66-80.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (2000). « The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior ». *Psychological Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.
- DE CLERCQ M. (2013). *Learning and thriving in academic context: « Apprehend freshmen achievement process through cluster and multigroup analysis »*. Communication au colloque « BAPS annual meeting » organisé à Louvain-la-Neuve le 28 mai 2003.
- DE CLERCQ M., GALAND B., DUPONT S. & FRENAY M. (2013). « Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach ». *European Journal of Psychology of Education*, n° 28(3), p. 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. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (dir.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*. Oxford : Taylor & Francis.
- DE CLERCQ M., GALAND B. & FRENAY M. (à paraître). « Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement ». *European Journal of Psychology of Education*.
- DE CLERCQ M., ROLAND N., DUPONT S., PARMENTIER P. & FRENAY M. (2014). « De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 98, p. 1-26.
- DENNIS J. M., PHINNEY J. S. & CHUATECO L. I. (2005). « The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students ». *Journal of College Student Development*, n° 46, p. 223-236.
- DE RAAD B. & SCHOUWENBURG H. C. (1996). « Personality in learning and education: A review ». *European Journal of Personality*, n° 10, p. 303-336.
- DEWEY J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D.C Health.
- DISETH Å. (2011). « Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement ». *Learning and Individual Differences*, n° 21(2), p. 191-195.
- DISETH Å., PALLESEN S., BRUNBORG G. & LARSEN S. (2010). « Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies ». *Higher Education*, n° 59(3), p. 335-352.
- DOCHY F., SEGERS M., VAN DEN BOSSCHE P. & GIJBELS D. (2003). « Effects of problem-based learning: A meta-analysis ». *Learning and Instruction*, n° 13, p. 533-568.
- DOLLINGER S. J., MATYJA A. M. & HUBER J. L. (2008). « Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? ». *Journal of Research in Personality*, n° 42(4), p. 872-885.
- DROESBEKE J.-J., LECRENIER C., TABUTIN D. & VERMANDELE C. (2008). *Réussite ou échec à l'université : trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Paris : Ellipses.
- DUPEYRAT C. & MARINÉ C. (2005). « Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults ». *Contemporary Educational Psychology*, n° 30(1), p. 43-59.

- DUPEYRAT C., ESCRIBE C. & MARINÉ C. (2006). « Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition ». In B. Galand & É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF, p.64-74.
- DUPONT S., GALAND B., HOSPEL V. & NILS F. (2014). « Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development ». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n°12(1), p.5-32.
- DUPONT S., GALAND B. & NILS F. (2014). « Factors Predicting Postponement of a Final Dissertation: Replication and extension ». *Psychologica Belgica*, n°54(1), p.33-54.
- 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*, n°65(5), p.227-237.
- DUPONT S., MEERT G., GALAND B. & NILS F. (2013). « Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? » In M. Frenay & M. Romainville, *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- DWECK C. S. & LEGGETT E. L. (1988). « A social-cognitive approach to motivation and personality ». *Psychological Review*, n°95, p.256-273.
- ECCLES J. S. (1983). « Expectancies, values, and academic behavior ». In J.T. Spencer (dir.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco : W.H. Freeman, p.75-146.
- ECCLES J. S. (2005). « Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices ». In C.S. Dweck & A.J. Elliot (dir.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford, p.105-121.
- ECCLES J. S. & WIGFIELD A. (2002). « Motivational beliefs, values, and goals ». *Annual Review of Psychology*, n°53, p.109-132.
- ELIAS S. M. & MACDONALD S. (2007). « Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance ». *Journal of Applied Social Psychology*, n°37(11), p.2518-2531.
- ELLIOT A. J. & CHURCH M. A. (1997). « A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n°72, p.218-232.
- ELLIOT A. J., MURAYAMA K. & PEKRUN R. (2011). « A 3 × 2 achievement goal model ». *Journal of Educational Psychology*, n°103(3), p.632-648.
- ELLIOTT E. S. & DWECK C. S. (2005). « Goals : An approach to motivation and achievement ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n°54, p.5-12.
- ENTREPRISE DES TECHNOLOGIES NOUVELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (ETNIC) (2011). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- ETCHEVERRY E., CLIFTON R. & ROBERTS L. (2001). « Social Capital and Educational Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education ». *Alberta Journal of Educational Research*, n°47(1), p.24-39.
- FARSIDES T. & WOODFIELD R. (2007). « Individual and gender differences in "good" and "first-class" undergraduate degree performance ». *British Journal of Psychology*, n°98, p.467-483.
- FASS M. E. & TUBMAN J. G. (2002). « The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement ». *Psychology in the Schools*, n°39, p.561-573.
- FELDMAN K. A. (1989). « The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies ». *Research in Higher Education* n°30, p.583-645.
- FELDMAN K. A. (2007). « Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings ». In R.P. Perry & J.C. Smart (dir.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based approach*. New York : Springer, p.93-129.
- FENOLLAR P., ROMAJS S. & CUESTAS P. J. (2007). « University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis ». *British Journal of Educational Psychology*, n°77(4), p.873-891.
- FINN J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington : National Center for Education Statistics.
- FINN J. D., PANNOZZO G. M. & VOELKL K. E. (1995). « Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders ». *Elementary School Journal*, n°95, p.421-454.
- FREDRICKS J. A., BLUMENFELD P. C. & PARIS A. H. (2004). « School engagement: potential of the concept, state of the evidence ». *Review of Educational Research*, n°74, p.59-109.

- GALAND B & BOURGEOIS É. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF
- GALAND B. & FRENAY M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- GALAND B., NEUVILLE S. & FRENAY M. (2005). « L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ». *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 39, p. 5-17
- GALAND B. & PHILIPPOT P. (2002). « Style motivationnel des élèves du secondaire : développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques ». *Canadian Journal of Behavioral Science*, vol. 34, p. 261-275
- GALAND B., RAUCENT B. & FRENAY M. (2010). « Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula ». *International Journal of Engineering*, n° 26, p. 523-534.
- GALAND B. & VANLEDE M. (2004). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? ». *Savoirs-Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, hors-série « Autour de l'œuvre d'Albert Bandura », p. 91-116.
- GALDIOLO S., NILS F. & VERTONGEN G. (2012). « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 41(1), p. 125-150.
- HACKETT G., BETZ N. E., CASAS J. M. & ROCHA-SINGH I. A. (1992). « Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering ». *Journal of Counseling Psychology*, n° 39(4), p. 527-538.
- HARACKIEWICZ J. M., BARRON K. E., PINTRICH P. R., ELLIOT A. J. & THRASH T. M. (2002). « Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating ». *Journal of Educational Psychology*, n° 94, p. 638-645.
- HARACKIEWICZ J. M., BARRON K. E., TAUER J. M. & ELLIOT A. J. (2002). « Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation ». *Journal of Educational Psychology*, n° 94(3), p. 562-575.
- HART B. & RISLEY T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Brookes.
- HARTER S. (1978). « Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model ». *Human Development*, n° 21, p. 34-64.
- HAWKINS J. D., CATALANO R. F. & MILLER J. Y. (1992). « Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention ». *Psychological Bulletin*, n° 112, p. 64-105.
- HAYENGA A. O. & CORPUS J. H. (2010). « Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school ». *Motivation and Emotion*, n° 34(4), p. 371-383.
- HIGGINS E. T. & KRUGLANSKI A. (2000). « Motivational science: The nature and functions of wanting ». In E. T. Higgins & A. Kruglanski (dir.), *Motivational science: Social and personality perspectives*. Philadelphia : Psychology Press, p. 1-20.
- HOFER B. K. & YU S. L. (2003) « Teaching Self-regulated Learning Through a "Learning to Learn" Course ». *Teaching of Psychology* n° 30(1), p. 30-33.
- HULLEMAN C. S., GODES O., HENDRICKS G. L. & HARACKIEWICZ J. M. (2010). « Enhancing interest and performance with a utility value intervention ». *Journal of Educational Psychology*, n° 102(4), p. 880-895.
- HULLEMAN C. S., SCHRAGER S. M., BODMANN S. M. & HARACKIEWICZ J. M. (2010). « A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? » *Psychological Bulletin*, n° 136(3), p. 422-449.
- JACOBS J. E., LANZA S., OSGOOD D., ECCLES J. S. & WIGFIELD A. (2002). « Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve ». *Child Development*, n° 73, p. 509-527.
- JANSEN E. P. W. A. & BRUINSMA M. (2005). « Explaining Achievement in Higher Education ». *Educational Research & Evaluation*, n° 11(3), p. 235-252.
- KEMBER D. & GOW L. (1994). « Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning ». *The Journal of Higher Education*, n° 65(1), p. 58-74.
- KUH G. D., KINZIE J., SCHUH J. H. & WHITT E. J. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Hoboken : John Wiley & Sons.

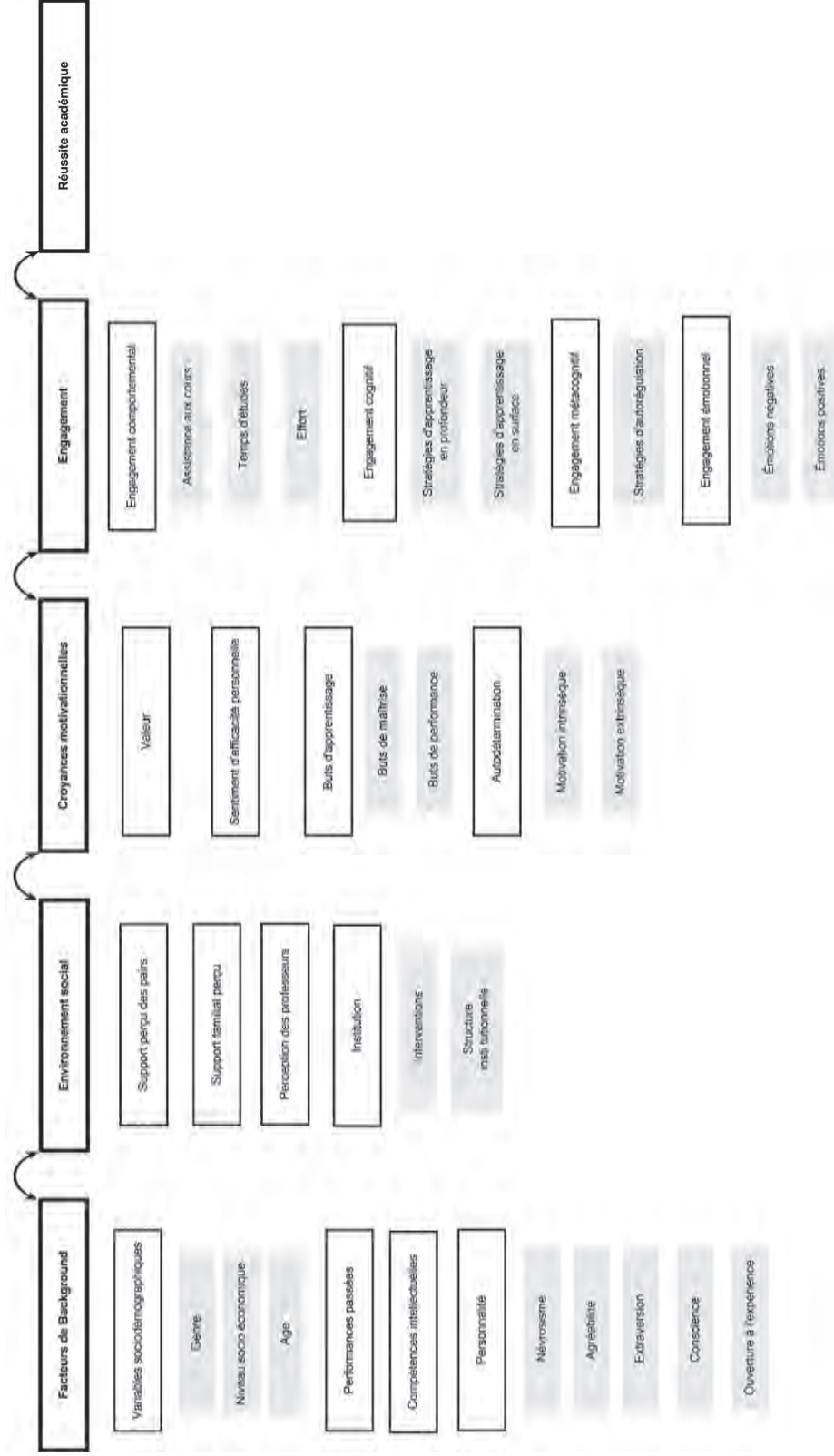
- LAM S., WONG B. R., YANG H. & LIU Y. (2012). « Understanding Student Engagement with a Contextual Model ». In S. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York : Springer, p. 403-419.
- LEKHOLM A. K. & CLIFFORDSON C. (2008). « Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background ». *Educational Research & Evaluation*, n° 14(2), p. 181-199.
- LEUNG D. & KEMBER D. (2003). « The relationship between approaches to learning and reflection upon practice ». *Educational Psychology*, n° 23, p. 61-71.
- LINNEHAN F., WEER C. H. & STONELY P. (2011). « High school guidance counselor recommendations: The role of student race, socioeconomic status, and academic performance ». *Journal of Applied Social Psychology*, n° 41(3), p. 536-558.
- LIZZIO A., WILSON K. & SIMONS R. (2002). « University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice ». *Studies in Higher Education*, n° 27, p. 27-52.
- LIZZIO A., WILSON K. & HADAWAY V. (2007). « University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, n° 32(2), p. 195-213.
- MARSH H. W. (1987). « Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research ». *International Journal of Educational Research*, n° 11, p. 253-388.
- MARSH H. W., CRAVEN R. G., HINKLEY J. W. & DEBUS R. L. (2003). « Evaluation of the Big-Two-Factor Theory of academic motivation orientations: An evaluation of jingle-jangle fallacies ». *Multivariate Behavioral Research*, n° 38(2), p. 189-224.
- MARTON F. (1988). « Describing and improving learning ». In R. R. Scmeck (dir.), *Learning strategies and learning styles*. New York : Plenum, p. 54-82.
- MARTON F. & SÄLJÖ R. (1997). « Approaches to learning ». In F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (dir.), *The Experience of Learning*. Edimbourg : Scottish Academic Press.
- MATTANAH J. F., LOPEZ F. G. & GOVERN J. M. (2011). « The contributions of Parental Attachment Bonds to College Student Development and Adjustment: A Meta-Analytic Review ». *Journal of Counseling Psychology*, n° 58, p. 565-596.
- MILLET M. (2012). « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques ». In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 69-88.
- NEUVILLE S., FRENAY M., NOEL B. & WERTZ V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- NEUVILLE S., FRENAY M., SCHMITZ J., BOUDRENGHIEN G., NOËL B. & WERTZ V. (2007). « Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement ». *Psychologica Belgica*, n° 47(1), p. 31-50.
- NICHOLLS J. G. (1984). « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance ». *Psychological Review*, n° 91(3), p. 328-346.
- NOTA L., SORESI S. & ZIMMERMAN B. J. (2004). « Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study ». *International Journal of Educational research*, n° 41(3), p. 198-215.
- NORRIS S. & ENNIS R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove (États-Unis) : Critical Thinking Press and Software.
- O'CONNOR M. & PAUNONEN S. (2007). « Big Five personality predictors of post secondary academic performance ». *Personality and Individual Differences*, n° 43, p. 99-990.
- OCDE (2013). *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OECD (1995) *Research training present and future*. Paris : OECD.
- PASCARELLA E. T. & TEREZINI P. T. (2005). *How college affects students : Vol. 2. A third decade of research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- PAUNONEN S. V. & ASHTON M. C. (2001). « Big Five Predictors of Academic Achievement ». *Journal of Research in Personality*, n° 35(1), p. 78-90.
- PEKRUN R., ELLIOT A. J. & MAIER M. A. (2006). « Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test ». *Journal of Educational Psychology*, n° 98, p. 583-597.
- PEKRUN R., GOETZ T., TITZ W. & PERRY R. P. (2002). « Academic emotions in students' self-regulated

- learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research». *Educational Psychologist*, n° 37, p. 91-106.
- PEKRUN R., GOETZ T., FRENZEL A. C., BARCHFELD P. & PERRY R. P. (2011). « Measuring emotions in students' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36 n° 1, p. 36-48.
- PERRY R. P., HLADKYJ S., PEKRUN R. H. & PELLETIER S. T. (2001). « Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study ». *Journal of Educational Psychology*, n° 93(4), p. 776-789.
- PHAN H. P. (2007). « Examination of student learning approaches, reflective thinking, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis ». *Educational Psychology*, n° 27(6), p. 789-806.
- PHAN H. P. (2009). « Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations ». *Educational Psychology*, n° 29(3), p. 297-313.
- PHAN H. P. (2010). « Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning ». *Psicothema*, n° 22 (2), p. 284-292
- PHINNEY J. S., DENNIS J. M. & GUTIERREZ D. M. (2005). « College Orientation Profiles of Latino Students From Low Socioeconomic Backgrounds: A Cluster Analytic Approach ». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, n° 27(4), p. 387-408.
- PHILLIPS E. M. (1992). « The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes ». *The Modern Language Journal*, n° 76, p. 14-26.
- PINTRICH P. R. (2000). « Multiple goals, multiple pathways : The role of goal orientation in learning and achievement ». *Journal of Educational Psychology*, n° 92(3), p. 544-555.
- PINTRICH P. R. (2003). « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts ». *Journal of Educational Psychology*, n° 95, p. 667-686.
- PINTRICH P. R. (2004). « A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students ». *Educational Psychology Review*, n° 16, p. 385-407.
- PINTRICH P. R. & DE GROOT E. V. (1990). « Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance ». *Journal of Educational Psychology*, n° 82(1), p. 33-40.
- PINTRICH P. R. & GARCIA T. (1991). « Student goal orientation and self-regulation in the college classroom ». In M. Maehr & C. Ames (dir.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, vol. 7. Greenwich : JAI, p. 371-402.
- PIROT L. & DE KETELE J.-M. (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 26, p. 367-394.
- POROPAT A. E. (2009). « A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance ». *Psychological Bulletin*, n° 135(2), p. 322-338.
- PRICE L. (2013). « Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education ». In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (dir.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*. Oxford : Taylor & Francis.
- REEVE J. (2012). « A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement ». In S. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York : Springer.
- RESCHLY A. L. & CHRISTENSON S. L. (2012). « Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct ». In S. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York : Springer, p 3-19.
- RICHARDSON J. T. E. (2006). « Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 76, p. 867-893
- RICHARDSON R., ABRAHAM C. & BOND R. (2012). « Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis ». *Psychological Bulletin*, n° 138, p. 353-387.
- RIGER S. (1993). « What's Wrong with Empowerment ». *American Journal of Community Psychology*, n° 21, p. 279-292.
- RIMÉ B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- RIMÉ B. (2009). « Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review ». *Emotion Review*, n° 1, p. 60-85.
- ROBBINS S. B., LAUVER K., LE H., DAVIS D., LANGLEY R. & CARLSTROM A. (2004). « Do psychosocial and study

- skill factors predict college outcomes? A meta-analysis». *Psychological Bulletin*, n°130(2), p.261-288.
- ROBBINS S. B., OH I., LE H. & BUTTON C. (2009). «Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses». *Journal of Applied Psychology*, n°94, p.1163-1184.
- ROLAND N., DE CLERCQ M., DUPONT S., PARMENTIER P. & FRENAY M. (2015). «Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°31(3).
- ROMAINVILLE M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- RYAN R. M. & DECI E. L. (2000). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist*, n°55, p.68-78.
- SACKETT P. R., KUNCLE N. R., ARNESON J. J., COOPER S. R. & WATERS S. D. (2009). «Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance?». *Psychological Bulletin*, n°135, p.1-22.
- SCHMITZ J. & FRENAY M. (2013). «La persévérance en première année à l'université». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel & V. Wertz, *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- SCHUNK D. H., PINTRICH P. R. & MEECE J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River : Merrill-Pentrice Hall, 3^e ed.
- SEYMOUR E. & HEWITT N. M. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Boulder : Westview Press.
- SIMONS J., DEWITTE S. & LENS W. (2004). «The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!». *British Journal of Educational Psychology*, n°74, p.343-360.
- SKINNER E. A. & PITZER J. R. (2012). «Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience». In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*. New York : Springer Sciences, p.21-44
- SKINNER E. A., KINDERMANN T. A. & FURRER C. J. (2009). «A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom». *Educational and Psychological Measurement*, n°69, p.493-525.
- SKINNER E., FURRER C., MARCHAND G. & KINDERMANN T. (2008). «Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic». *Journal of Educational Psychology*, n°100(4), p.765-781.
- SINCLAIR M. F., CHRISTENSON S. L., LEHR C. A. & ANDERSON A. R. (2003). «Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies». *Journal of California Association of School Psychologists*, n°, p.
- SLOTTE V., LONKA K. & LINDBLOM-YLANNE S. (2001). «Study-strategy use in learning from text. Does gender make a difference?». *Instructional Science*, n°29, p.255-272.
- SOULIÉ C. (2013). «Bodin Romuald & Orange Sophie. *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*». *Revue française de pédagogie*, n°184, p.121-122.
- STEEL P. (2007). «The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure». *Psychological Bulletin*, n°133, p.65-94.
- SYSTÈME D'INFORMATION SUR LE SUIVI (SISE). (2012). *Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session de l'étudiant 2012*.
- TINTO V. (1975). «Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research». *Review of Educational Research*, n°45(1), p.89-125.
- TINTO V. (1997). «Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence». *Journal of Higher Education*, n°68(6), p.599-623.
- TINTO V. (2006). «Research and practice of student retention: What next?». *Journal of College Student Retention*, n°8(1), p.1-19.
- TORRES J. B. & SOLBERG V. S. (2001). «Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health». *Journal of Vocational Behavior*, n°59(1), p.53-63.
- UPDEGRAFF K. A., ECCLES J. S., BARBER B. L. & O'BRIEN K. M. (1996). «Course enrollment as self-

- regulatory behavior: Who takes optional high school math courses». *Learning and Individual Differences*, n° 8, p.239-259.
- VALLE A., NÚÑEZ J. C., CABANACH R. G., GONZÁLEZ-PIENDA J. A., RODRÍGUEZ S., ROSÁRIO P. & MUÑOZ-CADAVID M. A. (2008). «Self-regulated profiles and academic achievement». *Psicothema*, n° 20(4), p. 724-731.
- VAN NULAND H. J. C., DUSSELDORP E., MARTENS R. L. & BOEKAERTS M. (2010). «Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem». *International Journal of Psychology*, n° 45(4), p. 250-259.
- VANDAMME J.-P., SUPERBY J. F. & MESKENS N. (2005). *Freshers' achievement: prediction methods and influent factors*. Paper presented at the Higher Education, Multi-jurisdictionality and Globalisation Conference, Mons, Belgium.
- VAN DEN BERG M. N. & HOFMAN W. H. A. (2005). «Student Success in University Education: A Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress». *Higher Education*, n° 50(3), p. 413-446.
- VERMANDELE C., DUPRIEZ V., MAROY C. & VAN CAMPENHOUDT M. (2012). «Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille». *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 87.
- VERMETTEN Y., VERMUNT J. & LODEWIJKS J. (1999). «A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - Different viewpoints towards development». *British Journal of Educational Psychology*, n° 69, p. 221-242.
- VERMUNT J. D. (2005). «Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance». *Higher Education*, n° 49 (3), p. 205-234.
- VERMUNT J. D. & VERMETTEN Y. J. (2004). «Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations». *Educational Psychology Review*, n° 16(4), p. 359-384
- WEINER B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park : Sage.
- WEISS R. S. (1998). «A Taxonomy of Relationships». *Journal of Social and Personal Relationships*, n° 15, p. 671-683.
- WIGFIELD A. & ECCLES J. S. (1994). «Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school». *Journal of Early Adolescence*, n° 14, p. 104-138.
- WIGFIELD A., ECCLES J. S., YOON K. S., HAROLD R. D., ARBRETON A. J., FREEDMAN-DOAN C. & BLUMENFELD P. C. (1997). «Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study». *Journal of Educational Psychology*, n° 89, p. 451-469.
- WOLTERS C. (2009). *Regulation of motivation: Contextual and social aspects*. Teacher's College Record.
- ZEEGERS P. (2001). «Approaches to learning in science: A longitudinal study». *British Journal of Educational Psychology*, n° 71(1), p. 115-132.
- ZEMKE R. & ZEMKE S. (1984). «30 Things we know for sure about adult learning». *Innovation Abstracts*, n° 6(8). En ligne : <<https://gwplusone.files.wordpress.com/2014/06/30-things-we-know-about-adult-learning.pdf>> (consulté le 23 août 2003).
- ZIMMERMAN B. J. (2000). «Self-efficacy : an essential motive to learn». *Contemporary Educational Psychology*, n° 25, p. 82-91.
- ZIMMERMAN B. J. & SCHUNK D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale : Erlbaum.
- ZWICK R. & GREEN J. G. (2007). «New Perspectives on the Correlation of SAT Scores, High School Grades, and Socioeconomic Factors». *Journal of Educational Measurement*, n° 44(1), p. 23-45.

Figure 1. Modèle de l'engagement adapté au contexte éducationnel



Cette figure présente les quatre catégories de variables étudiées dans cette revue de la littérature, organisées sur la base du modèle proposé par Appleton et ses collègues (2008, p. 380), qui se sont inspirés de Connell et Wellborn (1991) et de Skinner et ses collègues (2008). À gauche se situent les variables considérées comme les plus distales de la réussite. À droite se trouvent celles qui sont considérées comme les plus proximales. Chaque catégorie est représentée par un cadre en gras, en dessous duquel sont exposées les variables qui la constituent. Les double flèches entre chaque catégorie illustrent une relation entre ces dernières telle que postulée dans le modèle initial de l'engagement.