

Les réussites dans l'enseignement supérieur : fondements conceptuels pour une approche tridimensionnelle

Student Success in Higher Education: the Conceptual Cornerstones of a Tridimensional Approach

Mikael De Clercq^a, Cathy Perret^b & Alice Constans^c

^a mikael.declercq@uclouvain.be

^b cathy.perret@u-bourgogne.fr

^c alice.constans@univ-amu.fr

Résumé

Les questions de réussite dans l'enseignement supérieur constituent un enjeu politique et scientifique majeur depuis de nombreuses années. Bien que la littérature scientifique soit abondante, deux limites conceptuelles peuvent être identifiées. Premièrement, la notion même de réussite manque souvent de définition, ce qui engendre un flou conceptuel et une confusion sur ses indicateurs. Deuxièmement, la réussite se restreint essentiellement à une mesure factuelle de performance ou de diplomation occultant de nombreux autres aspects de ce concept polysémique. Ce présent article propose donc d'effectuer une analyse critique du concept de réussite dans l'enseignement supérieur, afin d'en proposer une définition étendue qui permet d'en décliner trois dimensions : la réussite académique, éducative et étudiante. Ensuite, au travers d'une analyse de la littérature, cet article détaille la dimension étudiante de la réussite en y identifiant cinq facettes. Une discussion viendra également questionner l'approche et proposer des pistes futures d'expansion de cette réflexion théorique.

Mots clés :

transition entre niveaux d'enseignement - établissement d'enseignement supérieur- réussite scolaire – abandon scolaire – université - rendement de l'éducation

Abstract

Academic success in higher education is an ongoing political and scientific incentive. Despite a vast body of literature, two conceptual limits can be identified. First, the notion of success lack of explicit definition which implies conceptual haziness and a lack of precise measures. Second, usual measures of success restrain to grade point average and diplomation rates that hidden other aspects of the concept. The current paper provides a critical analysis of the notion of success in higher education and proposes an extended definition that covers three dimensions: academic success, educational success and student success. Then, a literature review, this paper detailed five aspects of student success. The discussion will question our approach and propose future perspectives in that perspective.

Keywords :

transition between levels of education – higher education institution - educational success – dropout - study progress

Introduction

Depuis nombre de décennies, les politiques d'enseignement supérieur s'inscrivent dans des logiques de massification avec des attentes importantes en termes de réussite des étudiants. Ainsi, l'OCDE (2011) a établi un plan Horizon 2030 incitant à une expansion continue de l'accès et de la réussite permettant d'atteindre à minima 50% de diplômés de l'enseignement supérieur ainsi qu'une réussite plus équitable. Gale & Parker (2017) résument cet enjeu comme une volonté de permettre à un maximum d'étudiants présentant des profils de plus en plus variés de réussir dans l'enseignement supérieur. Ces propos traduisent la volonté d'une démocratisation quantitative (augmentation des taux de réussite) et qualitative (réduction des écarts de performances en fonction des différences sociales, économiques, ethniques, culturelles...), la réussite telle que décrite par Maroy (2008).

Cette attention sur la réussite dans l'enseignement supérieur renvoie initialement à des perspectives où l'éducation est considérée comme un facteur de croissance économique et de meilleures rémunérations pour les plus qualifiés dans une économie de la connaissance portée par une augmentation de la qualification de la population (pour une revue, voir Logossah 1994). Désormais de nouveaux arguments sont développés autour de la nécessité de l'augmentation du niveau de qualification afin de répondre aux enjeux futurs de la société et à l'évolution du monde du travail. Ainsi, l'enseignement supérieur serait le vecteur principal pour développer les compétences des connaissances de haut niveau nécessaires aux enjeux d'une société plus durable et équitable (Žalėnienė & Pereira ; 2021). Ces perspectives renvoient à différentes finalités de l'enseignement supérieur avec d'un côté une logique professionnelle visant à l'employabilité et l'adaptation des étudiants aux conditions du marché du travail, et d'un autre côté logique culturelle, plus proche des traditionnelles missions de l'enseignement supérieur, visant des objectifs de culture et d'émancipation intellectuelle, morale et professionnelle des étudiants formés (Roegiers, 2012).

L'atteinte des objectifs de réussite tend à être analysée au travers d'indicateurs globaux tels la performance en première année ou le taux de diplomation, avec des attentes politiques et institutionnelles d'accroissement de ces indicateurs. Considérés comme trop faibles à

l'université, ils ont participé à l'émergence de recherches sur la réussite (pour une recension en contexte francophone : Michaut, 2023). Cependant, force est de constater que, malgré les nombreuses recherches sur le sujet et la démultiplication des moyens d'accompagnement des étudiants, le taux de réussite à l'entrée de l'université reste relativement stable (40% depuis près de trente ans en Belgique et France ; Perret & De Clercq, 2022). Ce taux souffrirait d'une constante manifestement insensible aux efforts des uns et des autres, et ce malgré de nombreux dispositifs d'aide à la réussite (Morlaix & Perret, 2013; Parmentier, 2011). Les acteurs de la réussite pourraient alors se sentir relativement démunis face à l'impératif de renforcer une réussite qui se mesure par un taux global de réussite. Mais est-ce l'unique perspective d'analyse pour répondre à ces enjeux ? Quels sont les réels enjeux sous-jacents de réussite et comment les mesurer de façon opérationnelle ? Que se cache-t-il derrière la notion de réussite ? Ce sont à ces questions que cet article ambitionne de répondre. Cet article propose une synthèse actualisée et une mise en perspective de différents travaux pour une définition opérationnelle et nuancée de la réussite dans l'enseignement supérieur. Ce travail offrira un cadre de référence précis permettant de mieux expliciter les enjeux de réussite visés par les politiques, les institutions et les actions d'accompagnement. Par cette approche, cet article répond aux préconisations déjà établies par Annoot (2015) en synthèse d'une conférence de consensus tentant de faire état des lieux des recherches dans le domaine. Parmi les recommandations énoncées, Annoot (2015) souligne la nécessité de concevoir la réussite comme un terme polysémique et multidimensionnel s'accompagnant de l'élaboration d'un faisceau d'indicateurs de réussite permettant d'appréhender cette diversité.

Les limites conceptuelles de l'approche de la réussite

Une critique principale peut être énoncée sur les recherches relatives à la réussite dans l'enseignement supérieur. Ces dernières sont mues par une volonté de répondre à des objectifs politiques (Romainville & Michaut, 2012), où sont mis en avant la responsabilité sociale des universités dans l'avenir de la jeunesse (Annoot, 2012), ainsi que des questionnements sur l'utilisation des ressources avec un échec associé à gaspillage humain, social et financier. Les débats politiques et institutionnels variés, voire polémiques agitées par des titres de presse provocateurs sur l'échec à l'université sont porteurs de représentations pouvant éloigner la réflexion scientifique de la conceptualisation, d'autant que sont mis en avant d'autres questionnements sur la secondarisation de l'enseignement supérieur (Bourgin, 2011), le caractère dysfonctionnel des universités (Manifet, 2016), l'égalité des chances dans des

systèmes inégalitaires (Bodin & Millet, 2011 ; Annoot, & Étienne, 2020 ; Huguée & Poullaouec, 2022). Et d'autant que ces discours focalisent l'attention sur les premiers cycles voire la première année à l'université comme le soulignait le rapport du CNEC en 2019 (Annoot et al. 2019), alors que la problématique de la réussite n'est pas inexistante dans d'autres établissements ou à des niveaux supérieurs (masters et doctorats). Dès lors, ces recherches placent la mesure opérationnelle de la réussite au centre de la problématique et ne laissent qu'une place secondaire à la conceptualisation du phénomène. En effet, plusieurs recherches et actions de terrain vont avoir comme objectif premier de documenter comment « produire de la réussite » en réduisant les taux d'échec et d'abandon. Ces approches quantitatives de la réussite peuvent avoir pour effet pervers de réduire la notion de réussite à des indicateurs « macro » de rétention et de validation de crédits ou de diplomation, sans prendre le temps de définir le concept théorique. De fait, c'est comme si la définition de la réussite était d'autant plus évidente que ces calculs statistiques sont facilités par les systèmes de gestion et d'informations sur les étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur comme au niveau national. Les indicateurs viennent induire une manière particulière de penser la réussite et peuvent mener à des glissements conceptuels (Duru-Bellat, 2007) sur ce qu'est ou non la réussite au niveau individuel ou institutionnel et engendrer plusieurs difficultés dans la priorisation des actions pour atteindre une plus grande réussite.

Plusieurs auteurs s'accordent d'ailleurs pour affirmer que la notion de réussite dans l'enseignement supérieur pose actuellement problème d'un point de vue scientifique et pratique (De Clercq et al., 2023 ; Annoot et al., 2019 ; Romainville & Michaut, 2012). D'un point de vue scientifique, Romainville et Michaut (2012 ; p. 251) traduisent ce problème de la façon suivante : « *échec et réussite sont davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés de manière rigoureuse pour décrire et expliquer certaines réalités observées* ». Ce manque d'explicitation peut mener à de nombreux problèmes dont un problème méthodologique principal appelé « Jingle-Jangle Fallacies » en anglais. Ce terme signifie que le mot réussite est employé pour référer à des concepts et processus différents. Par exemple, il peut se traduire par une mesure de persévérance dans les études, d'engagement dans les cours, de performances aux examens ou de maîtrise des compétences de la matière. Toutes ces mesures sont distinctes et leur rassemblement sous un même vocable rend la compréhension du terme de réussite très abscond. Ensuite, le manque d'explicitation du terme de réussite amène chaque acteur de la réussite à générer sa propre définition implicite de la réussite. Ainsi sous le même vocable de réussite des conceptions implicites différentes coexistent (De Clercq et al.,

2023) engendrant « *une grande hétérogénéité de discours sur le rôle de l'université, sur ses missions, sur le rôle que doit jouer l'État* » (Musselin, 2022, p.246).

D'un point de vue pratique, ce manque de clarté peut également amener à des difficultés dans le choix des actions d'accompagnement des étudiants ainsi que dans la justification et la compréhension de leur efficacité. En effet, sous le même objectif général de réussite, nous pouvons retrouver des actions d'accompagnement à la gestion de l'étude (De Clercq et al., 2016), du tutorat (Bachelet, 2010), des ateliers de gestion du stress (Hailikari et al., 2022), du soutien à l'orientation (De Clercq et al., 2002 ; Leroy et al., 2021), des outils d'analyse des prérequis (Hublet et al., 2021), des dispositifs « apprendre à apprendre » (Berthaud et al., 2022), etc. Il est clair que ces actions ne pourront avoir le même effet sur la réussite des étudiants et ne peuvent pas être considérées comme promouvant un même aspect de la réussite. De plus, plusieurs actions risquent de peiner à justifier leur effet direct sur le taux de réussite. Plus généralement, une politique de promotion de la réussite ayant comme cible un indicateur macro tel que le taux de réussite risque d'engendrer des problèmes d'alignement entre les actions mises en place, leurs objectifs précis et leur efficacité relative. Développer une approche de la réussite étayée conceptuellement pourrait donc amener à clarifier les effets des actions mises en œuvre et à éclairer sur les raisons de l'apparente inefficacité de certains dispositifs d'accompagnement.

Clarification et extension de la notion de réussite

La réussite académique

Certains auteurs ont tenté de fournir une définition plus explicite de la réussite. Roland et ses collègues proposent une définition de la **réussite académique** comme la « *satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus selon les normes, les usages et les décrets de son contexte éducatif validée par le jury de délibération* » (2015 ; p.8). Cette réussite est associée aux performances de l'étudiant, aux évaluations des apprentissages et des acquis organisées dans chaque programme de formation. Elle peut donner lieu à des informations sur le niveau des performances par le biais de la délivrance de mentions. Ces performances sont le fondement des décisions administratives affectant l'étudiant : autorisation ou non de passage en année supérieur (voire de redoublement ou exclusion de la formation), obtention ou non du diplôme.

Cette définition de la réussite académique associée à une notion de certification des connaissances et compétences de chaque individu par l'institution est déclinée au niveau macro par des indicateurs globaux de taux de passation en deuxième année, taux de succès aux

examens, de performance en première année, de pourcentage de crédits ECTS validés ou en taux de diplomation. De tels indicateurs sont utilisés pour répondre à des incitations externes demandant une démonstration des performances des établissements selon une logique de régulation par les résultats (new public management, school effectiveness) et de reddition de comptes (accountability system ; Maroy, 2013). Ils sont également considérés comme des signaux de la qualité des établissements et des formations pour établir des classements et des réputations sur le marché de l'enseignement supérieur, ces signaux étant utilisés par les étudiants et leurs familles dans leurs choix éducatifs, par les employeurs des étudiants lors de leurs recrutements et par les financeurs des institutions d'enseignement supérieur. Précisons que dès que ces indicateurs sont associés à une temporalité (par exemple en France avec les taux de réussite en 3 ans ou 4 ans en Licence), ces indicateurs renvoient à une norme implicite de performance concernant la réussite académique (Paivandi, 2018).

Cette définition de la réussite académique est cependant limitée et les mesures qui lui sont associées sont générales et cachent des réalités très différentes (De Clercq et al., 2014). Se basant sur les résultats de différentes recherches, Roland et ses collègues (2015) expliquent ainsi que ces mesures globales de réussite sont : *« difficilement généralisables, et ce, parce que cette mesure n'est pas toujours composée des mêmes évaluations sous-jacentes. Par exemple, en Belgique, le pourcentage final de l'étudiant reflète la moyenne des notes obtenues aux examens de son programme de cours. Or, les cours et les compétences développées par les étudiants dépendent du pays, de l'université, de la faculté et du programme choisi par ces derniers. Dans cette perspective, un étudiant inscrit à l'Université catholique de Louvain en psychologie est amené à suivre des cours et à démontrer des compétences différentes d'un étudiant inscrit en médecine à l'Université de Sydney. Pour maximiser leurs chances de passer en deuxième année du bachelier ou de poursuivre leur programme, ces deux étudiants utiliseront normalement des stratégies spécifiques qui concorderont avec les exigences liées à leur formation et à leur contexte éducatif spécifique »*. En ce sens, ces auteurs soutiennent l'importance de dépasser une simple définition académique de la réussite et de la compléter par d'autres approches.

La réussite éducative

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de ne pas limiter l'approche à une focalisation exclusive sur la réussite dite académique, dans la mesure où cette dernière peut amener à des dérives. Premièrement une mesure de réussite par des indicateurs quantitatifs globaux pourrait occulter l'objectif premier qui est la qualité de la formation de l'étudiant (Segers, Dierick &

Dochy, 2001). Par exemple, un décret voté en 2013 en Belgique francophone afin de réduire le seuil de réussite de 12/20 à 10/20 a eu des conséquences délétères sur les aspects plus qualitatifs de maîtrise des apprentissages et de développement de compétences des étudiants (Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique, 2021). Cette tension entre qualité de l'apprentissage, accessibilité de l'enseignement supérieur et taux de réussite est d'ailleurs relevé par Eiffers (2016) dans ce qu'elle nomme le trilemme de la réussite.

Suivant les propos des auteurs précités, Leclercq et Parmentier (2011) soutiennent l'intérêt de compléter la notion de réussite académique par celle de réussite éducative. Ces propos sont d'ailleurs rejoints par Annoot et ses collègues (2019) L'intérêt serait de compléter la focale axée sur le taux global de réussite par une réflexion sur le développement des compétences et connaissances visées par le programme de cours de l'étudiant, en la déconnectant de toute décision administrative concernant l'étudiant. Connaissances et compétences variées sont ainsi acquises par l'étudiant, quelle que soit sa réussite académique, c'est-à-dire son niveau de performances aux évaluations dans son programme de formation. Ce n'est ainsi plus le niveau minimal des connaissances et compétences liées au passage dans l'enseignement supérieur qui est considéré, mais le type et le degré de maîtrise des connaissances et compétences développées par chaque étudiant lors de son passage dans un programme d'enseignement supérieur. Notons ici que la notion de compétences est à comprendre au sens large comme l'ensemble des compétences académiques et non académiques (résolution de problème, pensée critique, régulation émotionnelle...) au sens de Duru-Bellat (2015).

A un niveau individuel, il est possible de recourir à différents instruments pour mesurer les compétences individuelles acquises reconnues *via* des certifications données par l'institution liés à des tests d'acquisition (mesure objective) ou par le biais de déclarations faites par les étudiants (mesure autodéclarée) concernant des degrés de maîtrise établis. Plusieurs types de connaissances et compétences pourraient ainsi être appréhendés : disciplinaires, transversales, métacognitives, numériques, sociales...A priori aucun obstacle ne semble être opposable à l'agrégation de ces différentes mesures pour la production d'indicateurs à une échelle « macro », si ce n'est la nature des systèmes d'information des établissements d'enseignement supérieur. Mais en réalité derrière la notion de réussite éducative, la réussite est vue selon les objectifs de l'institution et du programme de cours dans lequel l'étudiant réalise ses études. Dès lors, ces indicateurs « macro » sont fortement dépendant des finalités de l'enseignement supérieur déterminées par chaque formation et établissement et pays, sachant qu'ils balancent

entre une logique professionnelle et une logique culturelle (Roegiers, 2012). Quid dès lors d'indicateurs de nature « macro » sans une homogénéisation de ces normes et finalités ?

La réussite étudiante

Bien que l'ajout de la notion de réussite éducative amène plus de clartés et de nuances à la notion de réussite, plusieurs auteurs soutiennent qu'il est également nécessaire de pouvoir concevoir la réussite du point de vue de l'étudiant (Annoot et al., 2019 ; Millet, 2012 ; Paivandi, 2016). En effet, Paivandi (2016) affirme que l'étudiant ne s'ajuste pas automatiquement aux enjeux de réussite tels que définis par l'institution et les politiques éducatives. Sa conception et ses objectifs de réussite se détermineront davantage selon sa temporalité et son contexte précis. Dans cette idée, Mouhib (2018 ; p.13) décrit différents parcours de réussite qui ne s'accordent pas réellement aux notions et mesures précitées de la réussite : « *Le parcours d'un étudiant qui réussit trois blocs de 60 crédits tels que proposés par l'établissement, en trois ans, est un exemple de parcours de réussite. Mais il en existe bien d'autres : des parcours qui comprennent une réorientation, une interruption temporaire pour diverses raisons, un allègement, une répartition différente des crédits sur le bloc avec par exemple des crédits résiduels ou anticipés, etc. Ne pas limiter la notion de parcours de réussite au cas le plus évident (réussir 60 crédits chaque année pendant trois ans) permet de mettre en évidence des pratiques de résilience et de persévérance, des stratégies différentes, des parcours particuliers* ». De Clercq (2023) précise également que l'objectif premier de réussite de l'étudiant, surtout dans un système ouvert tel que la Belgique ou la France, n'est pas toujours d'obtenir un diplôme ou passer en deuxième année. Certains visent à trouver leur voie ou encore vivre l'expérience de l'enseignement supérieur dans ses dimensions sociales, cognitives et culturelles. Dubet (1994) propose une typologie de l'expérience étudiante soulignant la diversité des étudiants. On peut rencontrer, par exemple, des étudiants qui n'ont pas de projet professionnel défini et qui conçoivent leurs études comme un moyen de trouver un emploi, ou encore des étudiants qui sont guidés par une vocation et qui multiplient les formations bien que les professions envisagées ne soient pas forcément liées avec leurs études. Face à cette limite évidente d'une vision de la réussite selon les normes de l'institution, nous proposons de la compléter également par une **réussite étudiante** qui tiendraient compte des différents aspects que la réussite pourrait revêtir du point de vue de l'étudiant. Schreiner et ses collègues (2020, traduction libre ; p.18) développent d'ailleurs cette idée de la façon suivante : « *La réussite étudiante fournirait une perspective nouvelle et étendue de la réussite ne se concentrant pas uniquement sur la réussite académique,*

mais aussi sur les relations, les vécus des étudiants et leur bien-être psychologique qui permettront de bénéficier au maximum de leur expérience dans l'enseignement supérieur. Vu que cette approche se centre sur des aspects modulables, elle possède un potentiel énorme pour les institutions de développer des dispositifs permettant à un large nombre d'étudiants de réussir ».

Au final, une vision multidimensionnelle de la réussite est soutenue par un grand nombre d'auteurs dans la littérature (Kuh et al., 2006 ; Schreiner et al., 2020 ; Van der Zanden et al., 2018 ; York et al., 2015). Par ailleurs, Chan et Rose (2023) soutiennent l'importance d'adopter une vision plus holistique tenant compte de trois aspects académiques, socio-éducatifs et personnels. Dans cette idée et selon notre analyse de la littérature, nous proposons donc une vision tri-dimensionnelle de la réussite au sein de l'enseignement supérieur (résumée en figure 1) composée de :

1. La réussite académique : répondant à des normes de critères minimaux de maîtrise de connaissances et compétences. Elle se traduit par des décisions administratives et des certifications pour l'étudiant.e. entraînant également des décisions propres à l'étudiant concernant ses études (choix de formation, persévérance ou abandon).
2. La réussite éducative : correspondant à une évolution des compétences et connaissances des étudiants durant leurs études, tant du point de vue du type des connaissances et compétences considérées que du niveau de maîtrise atteint pour chacune de ces connaissances et compétences.
3. La réussite étudiante : répondant à l'atteinte des objectifs personnels de l'étudiant dans l'enseignement supérieur. Cette dimension de la réussite est multifactorielle et sera développée plus en détails ci-dessous.

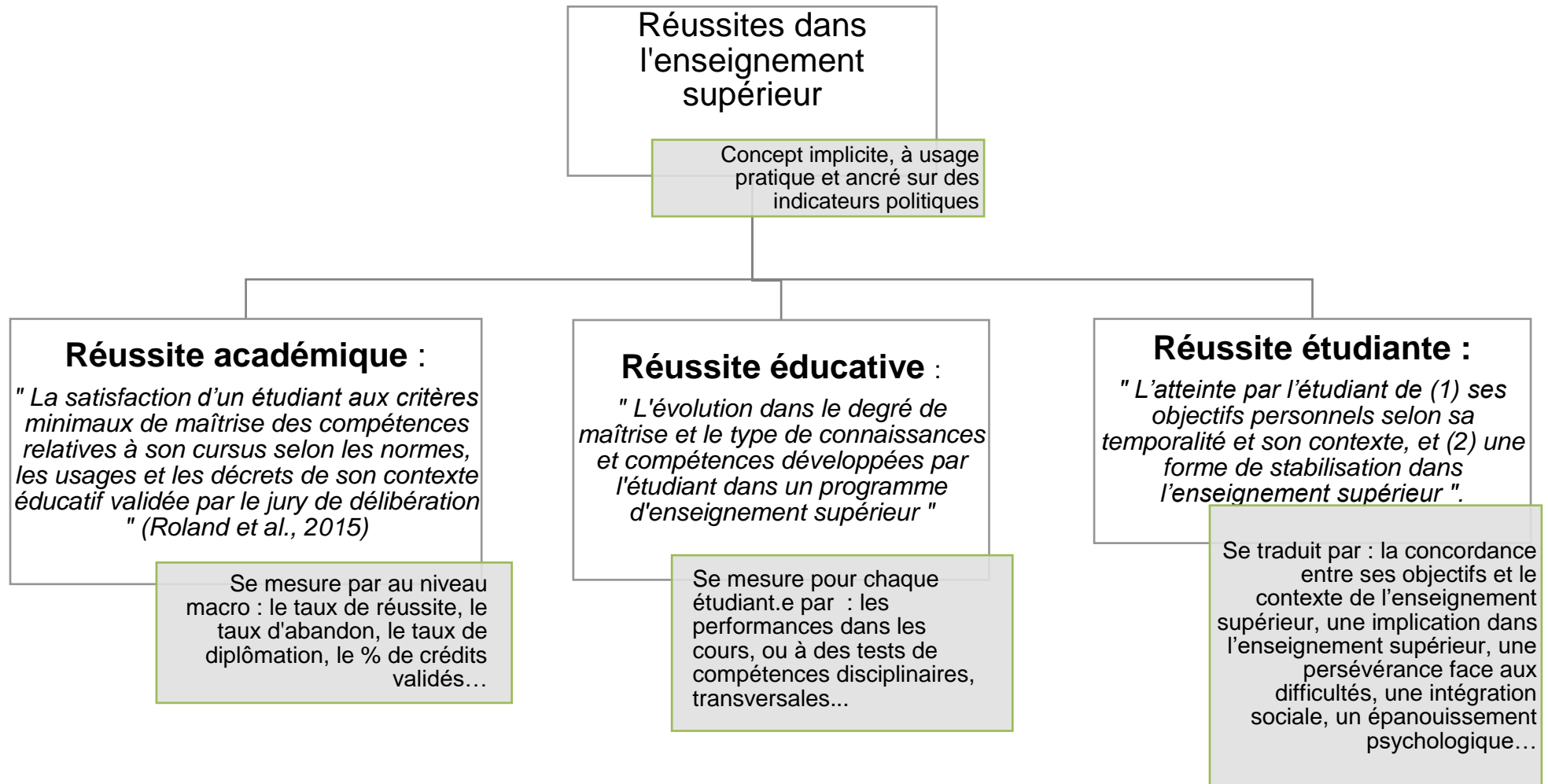


Figure 1. Conception tri-dimensionnelle de la réussite

Développement de la notion de réussite étudiante

Bien que la modélisation tridimensionnelle de la réussite proposée ci-dessus amène plus de clarté sur la complexité du concept, cette dernière manque encore de précision dans ce qui sous-tend la réussite étudiante. Cela ne permet donc pas encore de proposer des actions précises et ciblées sur les différentes dimensions de la réussite.

En effet, si la réussite étudiante semble revêtir plusieurs facettes (Kuh et al., 2006 ; York et al., 2015), d'autres auteurs proposent aussi de définir la notion de réussite au regard de celle d'adaptation et de stabilisation telle que décrite dans les théories de la transition (De Clercq, 2019 ; Harris, 2014). Ainsi, l'étudiant pourrait être en réussite de différentes façons en arrivant à trouver sa place dans l'enseignement supérieur. Selon les notions d'adaptation et de stabilisation, la réussite pourrait se caractériser par une performance dans le nouveau contexte de transition (traduite par les notions de réussites académiques et éducatives déjà définies), la confiance et l'engagement dans les tâches de son contexte, l'établissement d'un réseau social solide, un épanouissement personnel, l'atteinte de ses objectifs personnels et une préparation aux futures transitions (De Clercq, 2019). Ces propos peuvent également être mis en lien avec la notion de Schreiner (2010) de Student Thriving. Cette auteure définit ce terme comme un étudiant n'étant pas uniquement performant académiquement mais atteignant également un niveau d'engagement, d'intégration et d'épanouissement lui permettant de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme et de maximiser les bénéfices de son expérience dans l'enseignement supérieur au sens large (Schreiner, 2010). Cette notion s'approche davantage de la notion francophone d'accomplissement personnel.

Schreiner et ses collègues (2020) ont d'ailleurs conçu une recherche mixte combinant une approche inductive et déductive afin de déterminer trois dimensions du « student thriving », qui se rapproche grandement de notre notion de réussite étudiante et que nous traduirons ici par accomplissement : l'accomplissement académique se compose de l'engagement dans l'apprentissage et la détermination académique. L'engagement dans l'apprentissage traduit la volonté de s'impliquer comportementalement et cognitivement dans les activités d'apprentissage. En plus d'aller aux cours et de répondre aux exigences, l'étudiant serait alors animé d'une volonté de tirer profit de nouvelles opportunités d'apprendre, de pouvoir faire du lien avec ce qu'il connaît déjà et de s'engager dans des discussions avec ses pairs sur leurs apprentissages. Cette détermination académique se caractérise comme la capacité d'un étudiant à fournir des efforts répétés malgré les difficultés, à sa capacité à gérer simultanément les multiples exigences personnelles et académiques issues de l'enseignement supérieur et sa

détermination à poursuivre et atteindre ses objectifs personnels (Schreiner, 2010). En cas de difficultés ces étudiants persévèrent, cherchent de nouvelles solutions et changent de stratégies.

L'accomplissement interpersonnel se traduit par le développement de liens profonds avec les autres. Il fait référence au développement d'un réseau social soutenant en tant que tel au sein de l'enseignement supérieur, ainsi qu'à la notion d'engagement citoyen qui se rapporte à la capacité à s'ouvrir aux autres, à être curieux des expériences des autres, à valoriser les différences et à être ouvert au partage avec des étudiants présentant des profils diversifiés.

L'accomplissement psychologique se rapporte au développement d'une attitude positive envers soi et ses études. Cet aspect est défini comme la possibilité pour l'étudiant de porter un regard positif sur son vécu dans l'enseignement supérieur, de développer une vision optimiste des épreuves caractérisant ce contexte et à maintenir leur objectif à long-terme en ligne de mire. L'accomplissement personnel permettrait de mieux gérer le stress et les événements négatifs pour en retirer les potentiels bénéfiques et opportunités d'apprentissage (Schreiner, 2010).

Au regard de ces différentes conceptions, nous pourrions alors proposer une définition de la réussite étudiante comme étant « *L'atteinte par l'étudiant de ses objectifs personnels selon sa temporalité et son contexte ; démontrant une forme de stabilisation dans l'enseignement supérieur se traduisant par une implication dans l'enseignement supérieur, une persévérance face aux difficultés, une intégration sociale, un épanouissement psychologique et une préparation à sa future transition professionnelle* ». Cette perspective de la réussite serait celle des étudiants mais pourrait également être celles de certains acteurs et actrices de terrain qui tentent avant tout d'agir sur des aspects concrets de l'ajustement des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Plus en détails, cinq aspects de la réussite étudiante pourraient alors se décliner : volitionnel, psychoaffectif, social, personnel et vocationnel (De Clercq, 2019 ; Kuh et al., 2006 ; Schreiner et al., 2020 York et al., 2015).

Définition des cinq aspects de la réussite étudiante

L'ensemble des aspects de la réussite étudiante est illustré en figure 2.

Aspect volitionnel

L'aspect volitionnel de la réussite étudiante renvoie au processus d'engagement et de persévérance de l'étudiant. Ce processus a été notamment étudié dans l'étude des facteurs d'abandon des études (Gury, 2007 ; Schmitz et al., 2010). Le taux d'abandon général peut d'ailleurs être compris comme un enjeu politique global se rattachant à la notion de réussite académique plus macro développée plus haut. Toutefois, la mesure plus fine d'engagement et de persévérance tout au long de l'année pourrait être conçue comme un aspect proximal de réussite étudiante traduisant la capacité du jeune à s'impliquer et à maintenir une motivation pour ses études. Plusieurs auteurs, tels que Tinto (1975), insistent d'ailleurs sur l'importance de s'intéresser au processus progressif de développement et de maintien de l'engagement durant l'année. Cette approche rejoint les travaux de Roland (2015 ; p. 4) définissant le processus de persévérance comme "*l'adoption et le maintien de l'engagement d'un étudiant envers ses études malgré les obstacles rencontrés*". Cela signifierait que la persévérance est liée au degré de détermination et d'effort fourni par l'étudiant concernant ses études. Notons que la persévérance n'est pas uniquement une question d'effort et est également fonction de contraintes sociales et économiques (Gury ; 2007).

Le processus d'engagement et de persévérance a largement été étudié en regard avec la première année dans l'enseignement supérieur (Kahu & Nelson, 2018). De nombreuses conceptions de l'engagement coexistent dans la littérature scientifique, cependant la plus communément acceptée serait une conception tridimensionnelle rassemblant engagement comportemental, cognitif et affectif (Fredricks et al., 2004). L'engagement comportemental renvoie à l'« engagement du corps » ; le jeune est présent, participe aux tâches en classe et hors classe, fait des efforts, persévère, est attentif, réalise les exercices... (Christenson et al., 2012). L'engagement cognitif est considéré comme l'engagement de l'esprit se traduisant par un étudiant qui réfléchit, analyse en profondeur et met en lien les contenus de cours, régule sa concentration, vise des activités complexes, s'assure de bien comprendre la matière... (Christenson et al., 2012). Finalement, l'engagement affectif se rapproche de l'« engagement du cœur » se traduisant par un étudiant qui prend du plaisir et se passionne pour ses études. Selon la célèbre théorie de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2002), le niveau d'engagement de l'étudiant serait fonction de deux aspects : ses attentes de résultats et la valeur

qu'il accorde à ses cours. Les attentes de résultats se rapproche de la notion de sentiment d'efficacité personnelle qui traduit les croyances de l'étudiant dans ses capacités à réussir (Bandura et al., 2003). La valeur se définit comme le degré d'intérêt, d'utilité et d'importance accordé aux cours, ainsi que le coût perçu des cours pour l'étudiant.

En conclusion, l'aspect volitionnel de la réussite étudiante renvoie à la capacité de l'étudiant à rester engagé dans sa formation tout au long de l'année, et ce malgré les obstacles rencontrés. Ce processus volitionnel pourrait alors se mesurer au travers d'échelles d'engagement comportemental et cognitif comme proposées par Pirot et De Ketele (2000) et d'engagement émotionnel telles que proposés par Jang et ses collègues (2016). Ce processus pourrait également s'appréhender par des mesures de sentiment d'efficacité personnelle ou de valeur perçue des cours telles que Bourgeois et ses collègues (2009). Notons que cet aspect de la réussite étudiante est considéré par de nombreuses recherches comme rassemblant les déterminants les plus directs de la réussite académique (De Clercq et Perret, 2020 ; Hue, 2010). Le développement de l'aspect volitionnel de la réussite étudiante pourra donc être une stratégie efficace pour soutenir également la réussite académique.

Aspect Psychoaffectif

Le deuxième aspect de la réussite étudiante concerne le bien-être et la qualité de vie des étudiants. La période de l'émergence de l'âge adulte est une période à risque pour la santé mentale des étudiants (Adams et al., 2021) avec de l'instabilité et des doutes sur la carrière, les relations sociales et les convictions politiques et morales (Nelson & Barry, 2005). L'entrée dans l'enseignement supérieur, coïncide avec cette période venant ajouter plusieurs défis en termes de développement psychosocial et d'autonomie. Les étudiants s'éloignent de leur domicile parental, de leurs familles et leurs amis, ils doutent de leurs compétences et prennent de plus en plus conscience qu'ils doivent prendre des décisions d'adultes. Ils entrent également dans un nouvel environnement académique (Adams et al., 2021). Ainsi, selon Rey et ses collègues, une importante proportion des étudiants déclarent des symptômes de mal-être (stress, dépression et sentiment d'épuisement) et ce d'autant plus depuis la crise sanitaire de la Covid-19 (Rey et al., 2023). Ceci est confirmé par d'autres recherches montrant une augmentation des troubles psychosociaux des étudiants (Heumann et al., 2023). Lassarre et ses collaborateurs ont d'ailleurs montré en 2003, que le sentiment d'être débordé et l'anxiété concerne toute la population étudiante, y compris ceux qui réussissent académiquement.

La volonté de se prémunir contre un certain mal-être et de s'accomplir psychologiquement peut donc être l'objectif de réussite privilégié de certains étudiants. Dans l'étude de O'Shea et Delahunty (2018), une partie des étudiants envisage la réussite dans un sens de bonheur, de satisfaction et d'accomplissement psychologique. On parle alors de réussite psychoaffective si les étudiants sont satisfaits de leurs études, ont un bien-être élevé et une bonne santé mentale.

Pour conclure, l'aspect psychoaffectif de la réussite émotionnelle des étudiants peut se concevoir comme leur degré d'épanouissement personnel dans le contexte d'enseignement supérieur. D'un point de vue positif, cet aspect peut s'évaluer par des mesures d'épanouissement ou de bien-être dans les études telles que celles employées par Brault-Labbé et Dubé (2010). A l'inverse, des indicateurs négatifs pourrait se rattacher aux mesures de dépression, anxiété et stress développées par des auteurs tels que Lan et ses collègues (2020).

Notons que réussite psychoaffective peut soutenir la réussite académique. Selon plusieurs études, les étudiants qui font face aux facteurs de stress de manière proactive seraient plus susceptibles de réussir (Dupont et al., 2016 ; Van Der Zanden et al., 2018).

Aspect social

La réussite étudiante peut également se traduire par son aspect social. En effet, à l'entrée dans l'enseignement supérieur une importante part des difficultés de transition de l'étudiant peut concerner l'adaptation à une relation plus anonyme avec les enseignants, la nécessité de reconstruire un nouveau réseau social, d'évoluer dans des contextes de grands groupes renforçant l'anonymat... (De Clercq et al., 2019). Ainsi l'étudiant peut focaliser ou concevoir sa réussite comme sa capacité à construire un nouveau réseau social et à s'intégrer socialement dans l'enseignement supérieur. En 1975, Tinto pionnier dans l'introduction de la notion d'intégration sociale dans le domaine de l'enseignement supérieur, estime que l'abandon des études résulte souvent d'un manque de congruence entre l'étudiant et les systèmes académiques et sociaux de l'institution. Depuis, de nombreux auteurs, tels que Bean (1980) et Cabrera et al. (1992), ont souligné l'importance de l'intégration des étudiants dans leur transition vers l'enseignement supérieur. L'aspect social de la réussite étudiante peut également être relié au besoin d'affiliation ; faisant partie des trois besoins fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017). Il s'agit de la nécessité, pour tout individu, « d'être lié aux autres, de prendre soin d'eux et d'avoir le sentiment qu'ils prennent soin de nous en retour » (Chevrier et Lannegrand, 2021, p.2). La satisfaction de ce besoin serait nécessaire pour s'impliquer, s'adapter, persévérer et performer dans le contexte de l'enseignement supérieur

(Credé & Niehorster, 2012). Plus récemment, Berthaud (2017) a montré que le sentiment d'intégration, la collaboration studieuse et la perception d'un réseau valorisant étaient associés à la persévérance et la performance. Au contraire, la frustration de ce besoin, se manifestant par l'exclusion ou la solitude, peut affecter le bien-être des étudiants et leur implication dans les études (Chevrier & Lannegrand, 2021 ; Pittman & Richmond, 2008).

La vie sociale de l'étudiant, son intégration sociale, son sentiment d'appartenance à l'université ou d'affiliation peuvent ainsi être vus comme des déterminants mais aussi comme une forme de réussite : une réussite sociale. En ce sens, l'aspect social de la réussite étudiante pourrait se définir comme la capacité de ce dernier à s'intégrer et à développer un réseau relationnel soutenant au sein de l'enseignement supérieur. Cet aspect de la réussite pourrait alors se mesurer par des échelles mesurant l'intégration sociale telle que celles employées par Berthaud (2017), la perception d'un support social important telle que mesurée par Caron (2013) ou la satisfaction du besoin d'affiliation selon l'échelle de Chevrier et Lannegrand (2021).

Aspect personnel

Le quatrième aspect de la réussite étudiante correspond à la conception de la réussite selon les objectifs personnels des étudiants. Cette approche se rapproche de la notion d'auto-référence développée par Guterman (2020) où la réussite est considérée selon les objectifs définis par l'étudiant lui-même. Les étudiants accèdent à l'université avec leurs spécificités. Avec l'hétérogénéisation grandissante du public étudiant, il est difficile de croire que tous les étudiants ont un objectif unique. Nyström et ses collaborateurs (2019) ont exploré la notion de réussite de manière subjective. Ils ont constaté qu'effectivement la performance est importante pour les étudiants mais ce n'est pas le seul point abordé. Selon leur étude, il y a une valorisation de la réussite sans stress. C'est-à-dire qu'en plus de bons résultats, un étudiant valoriserait la confiance en ses capacités, le fait d'être détendu et de pouvoir profiter d'activités extrascolaires comme autres indicateurs pertinents d'une réussite globale dans l'enseignement supérieur.

L'aspect personnel de la réussite étudiante ne focaliserait donc pas sur un objet précis, mais bien sur le degré d'atteinte de ses objectifs quels qu'ils soient. Cette notion se rapporte alors davantage à des concepts tels que ceux d'intégration académique développé par Tinto (1975) ou de satisfaction du besoin d'autonomie tel que développé par Ryan et Deci (2017). L'intégration académique mesure généralement dans quelle mesure l'étudiant a pu trouver sa place dans l'enseignement supérieur et, par conséquent, identifier en quoi ce contexte d'étude s'accorde avec ses valeurs et ses objectifs personnels. L'intégration académique a démontré des

liens positifs avec l'engagement, la performance et la persévérance académiques (Bitzer, 2009). Le besoin d'autonomie, se rapporte quant à lui à la perception par l'étudiant que le nouveau contexte d'enseignement considère ses objectifs personnels et lui accorde suffisamment de liberté et de pouvoir d'action pour pouvoir les atteindre.

Pour résumer, l'aspect personnel de la réussite étudiante ne toucherait pas un objet précis tel que pour les autres aspects présentés mais plutôt la mesure dans laquelle l'étudiant est capable d'atteindre les objectifs qu'il s'est personnellement fixés. Cet aspect peut alors se mesurer par des échelles proches de l'intégration académique telles que celle proposées par Neuville et ses collègues (2013) ; des échelles de satisfaction du besoin d'autonomie telle que celle de Chevrier et Lannegrand (2021).

Aspect vocationnel

Au-delà des aspects décrits ci-dessus, l'aspect vocationnel de la réussite étudiante peut se traduire par la capacité du jeune à relier et justifier son choix d'études avec ses aspirations professionnelles futures. Cet aspect de la réussite est identifié par plusieurs auteurs comme un élément important mais peu développé de la transition vers l'enseignement supérieur (Leroy et al., 2021 ; De Clercq et al., 2022). De Clercq et ses collègues (2022) montrent ainsi un fort lien entre le choix de formation et la projection d'un avenir professionnel, même dans des formations universitaires dites généralistes. La capacité à justifier son choix d'étude et à faire le lien entre ses intérêts professionnels, ses études et ses perspectives futures d'emploi est un enjeu pour l'étudiant et comme premier objectif de réussite dans l'enseignement supérieur ; et ce particulièrement dans les systèmes ouverts, tels que le système Belge et Français (De Clercq, 2023). Plusieurs recherches montrent que la précision et la certitude du choix d'étude est déterminant de la réussite académique (Biémar et al., 2003 ; Germeijs et al., 2012). La question du choix d'étude s'inscrirait alors comme un enjeu de réussite à part entière.

Au final, l'aspect vocationnel de la réussite étudiante se caractériserait par la capacité du jeune à développer la concordance entre ses intérêts professionnels et les études choisies. Cet aspect de la réussite permet de sonder si la jeune estime avoir trouver sa voie ou, au contraire, s'il se questionne sur la légitimité de son choix d'études et sur le lien entre les études choisies et ses projets professionnels. L'aspect vocationnel de la réussite étudiante pourrait donc se mesurer dès les premières semaines au moyen des échelles sur le choix informé et la certitude du choix tel que développé par Porfeli et ses collègues (2011).

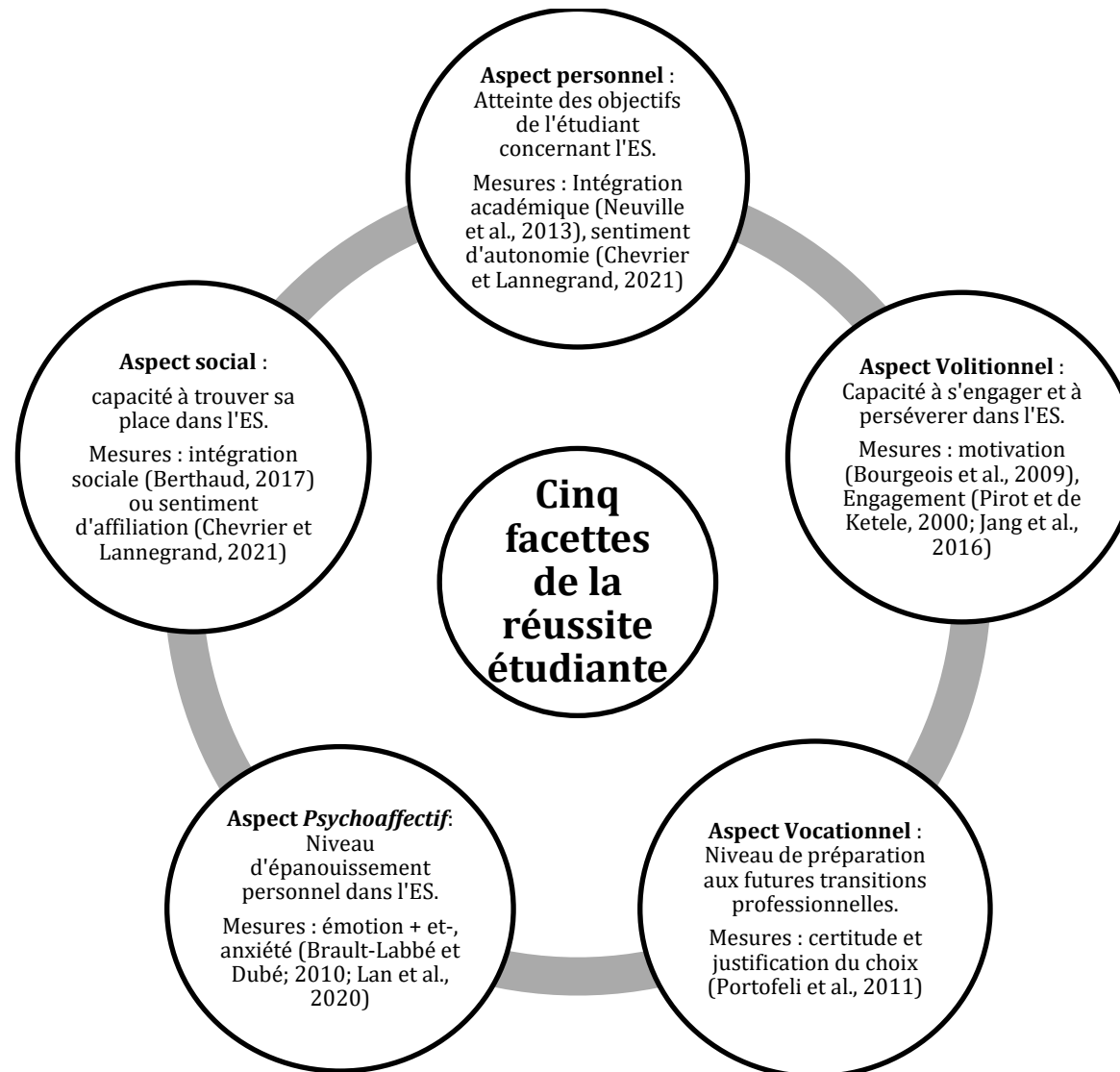


Figure 2. Description des cinq aspects de la réussite étudiante au sein de l'enseignement supérieur (ES)

Conclusion discursive

Face au manque de précision de la notion de réussite dans l'enseignement supérieur, cet article propose de concevoir la réussite comme une notion tridimensionnelle composée de la réussite académique, éducative et étudiante.

La **réussite académique** peut se définir, comme le fait que l'étudiant réponde aux critères minimaux de maîtrise établis par son programme (Roland et al., 2015). L'étudiant a ainsi validé ses examens, passe dans une année supérieure du programme, obtient son diplôme. Au regard, de l'institution, il est dans une situation de réussite.

La **réussite éducative** décrirait avant tout la réussite sous l'angle de degré de maîtrise de différents types de connaissances et compétences apportées par la formation et l'enseignement supérieur.

Finalement, la **réussite étudiante** se soucierait de comprendre le point de vue de l'étudiant en revêtant avant tout une approche psychologique de la réussite et pourrait se définir comme l'atteinte par l'étudiant de ses objectifs personnels selon sa temporalité et son contexte. Cette dimension est elle-même particulièrement multidimensionnelle, c'est pourquoi nous avons distingué cinq aspects de la réussite étudiante :

1. L'aspect personnel qui mesure le degré d'atteinte des objectifs propres à l'étudiant ;
2. L'aspect volitionnel correspondant à la capacité de l'étudiant à développer et maintenir son engagement académique ;
3. L'aspect social définit comme la capacité de l'étudiant à s'intégrer dans l'enseignement supérieur et à développer un réseau social soutenant ;
4. L'aspect socio-affectif dépeignant la capacité de l'étudiant à s'épanouir dans l'enseignement supérieur ;
5. L'aspect vocationnel centré sur la capacité de l'étudiant à relier ses intérêts professionnels avec ses études et à anticiper ses futures transitions professionnelles post enseignement supérieur.

Cette explicitation des dimensions de la réussite universitaire a pour avantage premier de réduire le flou conceptuel entourant les recherches et les actions de soutien à la réussite. Nul ne doit toutefois ignorer ce flou conceptuel peut parfois être intéressant car il permet de favoriser les actions de terrain avec des collectifs rassemblant des acteurs hétérogènes autour de préoccupations communes (Jeannot, 2005). Cette vision plurielle de la réussite suggère qu'elle

ne se limite pas à l'obtention d'un diplôme ou au développement de compétences mais comprend également le développement social, socio-affectif, vocationnel et volitionnel. Ainsi, cet article défend une conception étendue visant un étudiant performant lors des évaluations, qui apprend, qui persévère, qui s'épanouit, qui s'intègre socialement et qui se prépare à une insertion socio-professionnelle future.

York et ses collègues (2015) énoncent cependant une mise en garde en précisant que certains aspects de la réussite étudiante, tel que l'engagement, seraient médiateur de la réussite académique. Ainsi, les différentes dimensions de la réussite ne devraient pas être considérées comme indépendantes mais plutôt comme interconnectées. En effet, nous avons plusieurs fois insisté sur la relation entre les différents aspects de la réussite étudiante et les mesures de réussite académique et éducative. Ainsi, la réussite étudiante pourrait même être comprise comme l'ensemble des éléments proximaux qui soutiendront ensemble une réussite académique et/ou éducative plus globale. En d'autres termes, les aspects volitionnels, socio-affectifs, personnels, vocationnels et sociaux de la réussite étudiante sont à considérer comme des adjuvants plus ou moins puissants de la réussite académique et éducationnelle. Comment alors ne pas soutenir qu'ils pourraient également constituer des objectifs proximaux de réussite pertinent pour des actions de soutien ou des recherches se concentrant sur le processus fin de transition vers l'enseignement supérieur ?

L'essai de conceptualisation proposé dans cet article a été réalisé en mobilisant les travaux relatifs à l'enseignement supérieur. Nul ne peut ignorer les débats sur la réussite des élèves au primaire, secondaire, voire ceux relatifs à l'inclusion des publics à besoins spécifiques. Ainsi, notre approche de la réussite éducative prend distance par rapport à la notion plus englobante de réussite éducative amenée dans la littérature relative à l'enseignement obligatoire. La note de synthèse de Feyfant (2014) se basant sur les travaux de Glasman (2007) définirait la réussite éducative en tant qu'état comme : *« ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. »* (p.76). Cette définition fait d'abord écho aux acquis de l'apprenant dans un contexte éducatif et temporel donné, ce qui s'apparente à notre approche de la réussite éducative comme étant l'ensemble des connaissances et compétences acquises par l'étudiant

durant son passage dans l'enseignement supérieur. Cette définition englobe ensuite dans la réussite éducative un ensemble d'éléments hétérogènes (bien-être, capacité à entrer en relation, une énergie pour apprendre...) qui se distancent parfois fortement d'une acquisition de compétences et de connaissances et que nous n'incluons pas dans notre conception. Mais elle n'est pas sans lien avec notre définition de la réussite étudiante, ce qui permet d'envisager des perspectives de réflexions nouvelles.

Si les définitions proposées montrent que la réussite est polysémique et qu'il est nécessaire de tenir compte de cette multiplicité afin de développer des recherches plus précises sur le sujet, cet article s'inscrit dans une perspective de réflexion sur les pratiques de soutien à la réussite dont l'efficacité reste mitigée au regard des seuls indicateurs institutionnels largement utilisés (taux de réussite aux examens, taux de passage, taux de diplomation). Mais n'est-ce finalement pas un problème d'alignement entre les objectifs énoncés, les effets attendus pour les pratiques de soutien proposées et les indicateurs d'évaluation retenus ? Poser une telle question permet d'avancer l'idée que des pratiques d'accompagnement à la réussite peuvent avoir un pouvoir d'action sur des aspects proximaux de la réussite, tels que ceux décrits dans la réussite étudiante avec une efficacité bien réelle mais qui ne suffirait parfois pas à constater un effet direct sur la réussite aux examens. En effet, le risque d'une contre efficacité de la multiplication des actions d'aide à la réussite pour les mêmes étudiants peut exister (De Clercq et al., 2020). De plus, la progression des étudiants n'est parfois pas suffisante pour les faire réussir leurs examens (Roland et al., 2015).

Tout l'enjeu de cet article est également de tendre à vouloir dépasser le caractère abstrait de la réussite qu'elle soit académique, éducative ou étudiante pour espérer voir émerger des indicateurs variés. Ces indicateurs permettront de faire avancer la question de la façon de mesurer l'efficacité des actions d'aide à la réussite, de leur pertinence et de l'alignement entre les actions proposées et les dimensions de réussite visées. Si le recours à des indicateurs à des échelles institutionnelles qualifiés ici d'indicateurs « macro » est habituel pour la réussite académique, la construction d'indicateurs plus « micro » permettraient une analyse plus précise des actions menées et de leurs effets. Attention, toutefois au recouvrement conceptuel qu'il existe entre les aspects de la réussite développés et des concepts théoriques plus globaux, tels que l'engagement, la motivation ou le bien-être. Il était donc bien important d'explicitier ce que nous mettons derrière les différents aspects de la réussite. Au travers de la réussite étudiante, nous ne proposons pas de construire un tout nouveau concept mais plutôt de rassembler un ensemble de concepts théoriques proches autour d'un même objectif de réussite.

Les trois définitions de réussite se combinent avec les finalités collectives ou individuelles de la réussite, chacune pouvant donner alors un poids différent aux différentes réussites. Si les trois définitions de la réussite (académique, éducative et étudiante) peuvent être appréhendées par des indicateurs micro et macro, la construction de ces indicateurs macro dépendant des systèmes d'information et des orientations politiques données à l'enseignement supérieur. En effet, les indicateurs « macro » usités de réussite académique sont une construction sociale et politique de la réalité donnant à voir une certaine vision du monde (Desrosières, 1997), sans doute fortement impactée par la facilité d'obtention de ces indicateurs. Comment réussite académique, éducative et étudiante peuvent-elles être priorisées par les étudiants, les établissements et les pouvoirs publics nationaux ? Tenir compte de chacune de ces réussites ou prioriser l'une d'entre elle revient à donner une signification plurielle à la notion d'efficacité interne de l'enseignement supérieur et aux bénéfices individuels et collectifs attendus du système éducatif.

Pour conclure, le travail réflexif mené dans cet article n'est qu'une proposition de réflexion sur la réussite se voulant clarifiante et structurante. Toutefois, il serait pertinent d'éprouver ces idées théoriques par la pratique et l'empirie. Dans ce sens, il serait intéressant de pouvoir valider un ensemble d'instruments permettant de mesurer avec précision les dimensions identifiées. Ensuite, il pourrait être porteur de collecter des données permettant de mieux comprendre comment réussir à agir efficacement sur chacune d'entre elles.

Notons également que les trois propositions de réussite ne s'intéressent qu'à la situation des étudiants durant leurs études renvoyant ainsi à une perception à court terme de la réussite au sein de l'enseignement supérieur. Ne sont ainsi pas abordées les considérations sur la réussite concernant le devenir des étudiants après leur passage dans l'enseignement supérieur, que ce soit dans leur vie personnelle ou sur le marché du travail, et ce aussi bien à moyen terme lors de leur insertion professionnelle ou à plus long terme durant leur carrière professionnelle. De fait, elles ignorent des approches pouvant être rapportées à une notion d'efficacité externe du système éducatif mais aussi à des approches inspirées des travaux sur le capital humain (Becker, 1964) ayant trait aux rendements individuels et collectifs de l'éducation que ce soit sur le marché du travail, dans la société ou la vie personnelle. Depuis de nombreuses années, ces formes de réussite sont appréciées au moyen d'indicateurs de performance en termes d'insertion professionnelle au niveau national comme pour chaque établissement ou programme (taux d'emploi à 6 et 18 mois, durée moyenne d'accès au premier emploi, part des emplois stables, part des emplois de cadres...). Quid d'une réflexion apparentée aux concepts présentés dans cet article pour enrichir les réflexions ?

Bien que cet article puisse être pensé comme un pas en avant dans l'appel à plus de clarté conceptuelle autour de la notion de la réussite étudiante, il est clair que le travail est loin d'être achevé et que de nombreuses autres études seront nécessaires. Notamment notre article ne prend pas en compte les spécificités disciplinaires dans l'élaboration des indicateurs et critères de réussite. En effet, plusieurs études (Annot & Étienne, 2020 ; Bridoux et al., 2023 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009) mentionnent la variation de la définition et des critères de réussite selon les spécificités institutionnelles qui caractérisent le contexte d'étude de l'étudiant (filières, évaluations, attendus, débouchés...). Ces propos s'accordent également avec la conception sociologique de la réussite comme une construction sociale dépendante de l'institution, des acteurs et du contexte éducatif qui la porte. Michaut (2023, p. 181) s'exprime dans ces termes : « *Pour les sociologues de l'éducation, la réussite scolaire/universitaire est une construction sociale dans la mesure où ce sont les institutions scolaires et universitaires qui déterminent le niveau de compétences et de connaissances nécessaires pour obtenir une certification ou un diplôme. Elle dépend du jugement des enseignants, des jurys d'examens, des procédures d'harmonisation et de compensation, de l'évolution des réglementations, etc. La mesure repose alors le plus souvent sur des notes et des appréciations, mais cette mesure comporte nécessairement une part d'arbitraire (notation, hiérarchie des disciplines, etc.)* ». Une prise en compte du contexte social dans lequel évolue l'étudiant est donc nécessaire pour comprendre et mesurer la réussite et ses indicateurs dans ce dit contexte. Une adaptation disciplinaire à l'approche tridimensionnelle proposée dans cet article pourrait donc constituer une piste prioritaire d'approfondissement de la réflexion.

Informations relatives aux auteurs:

Mikael De Clercq : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur, Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF), Bruxelles, Belgique

Cathy Perret : Université de Bourgogne Europe, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Dijon, France

Alice Constans : Aix-Marseille Université, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (centre PSYCLE), Marseille, France

Références :

Adams, K. L., Saunders, K., Keown-Stoneman, C., & Duffy, A. (2021). Mental health trajectories in undergraduate students over the first year of university: a longitudinal cohort study. *OpenBMJ*, 11(12), e047393. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047393>

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université* (p. 168). Editions Boeck.

Annoot, E., (2015). *Premiers éléments de synthèse du jury*, in *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur*. [Vidéo]. Canal-U. <https://doi.org/10.60527/n7c4-v998>. (Consultée le 11 décembre 2024)

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. *Rapport du CNESEO*, 1-70.

Annoot, E., & Étienne, R. (2020). Éditorial : Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (58). <https://doi.org/10.4000/edso.13498>

Bachelet, R. (2010). Chapitre 15. Le tutorat par les pairs. In *Accompagner des étudiants* (pp. 397-409). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0397>

Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover : The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.

Berthaud, J., Corbin, L., Duguet, A., Lang Ripert, E., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2022). Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1^{re} année de Licence et participation à un dispositif « apprendre à apprendre » : étude des déterminants et approche motivationnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1).

- Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, 200, 99-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.7077>
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet: paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 31-51.
- Bitzer, E. (2009). Academic and social integration in three first-year groups: A Holistic perspective. *South African journal of higher education*, 23(2), 225-245. <http://reference.sabinet.co.za/document/EJC37533>
- Bodin, R. et Millet, M. (2011). L'université un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242. DOI : [10.3917/socio.023.0225](https://doi.org/10.3917/socio.023.0225)
- Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes: pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, (2), 119-133.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du travail*, 53(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/sdt.7066>
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>
- Bridoux, S., Grenier-Boley, N., & Leininger-Frézal, C. (2023). *Les recherches en pédagogie universitaire: vers une approche disciplinairement située*. ISTE Group.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. <https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347>
- Caron, J. (2013). Une validation de la forme abrégée de l'Échelle de provisions sociales: l'ÉPS-10 items. *Santé mentale au Québec*, 38(1), 297-318.
- Chan, K., & Rose, J. (2023). Conceptualizing success: a holistic view of a successful first-year undergraduate experience. In *Perspectives on enhancing student transition into higher education and beyond* (pp. 47-68). IGI Global.
- Chevrier, B., & Lannegrand, L. (2021). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS): Validation de l'adaptation française auprès d'étudiants de première année. *Psychologie Française*, 66(3), 289-301.
- Chevrier, B., & Lannegrand-Willems, L. (2022). Ajustement psychologique en première année universitaire : identification de profils longitudinaux en lien avec la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 54(4), 280-293. <https://doi.org/10.1037/cbs0000291>
- Christenson, S., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). New York: Springer

- Credé, M., & Niehorster, S. (2011). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire : a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- 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*, 98, 1-26. <https://doi.org/https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53943>
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque ". *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36.
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.
- De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., & Galand, B. (2019). Providing Freshmen with a Good "Starting-Block": Two Brief Social-Psychological Interventions to Promote Early Adjustment to the First Year at University. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 69-75. <https://doi.org/doi:10.1024/1421-0185/a000217>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, 81, 101908. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>
- De Clercq, M., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (58). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.13276>
- De Clercq, M., Leroy, V., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (2022). « Projet de formation » : accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-24. <https://doi.org/10.4000/ripes.3808>
- De Clercq, M. (2023). Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite. *Diversité*, 202, 1-16. <https://doi.org/10.35562/diversite.3808>
- De Clercq, M., Jacquemart, J., Salmon, A., & Bachy, S. (2023). Favoriser l'évaluation des pratiques d'accompagnement de l'étudiant dans l'enseignement supérieur : entre clarification conceptuelle et discussion méthodologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1100676ar>
- De Clercq, M., Roland, N., Dangois, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année* (Vol. 206). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20782>

- Desrosières, A. (1997). *Refléter ou instituer : l'invention des indicateurs statistiques*, dans Dupoirier, E. et Parodi, J.L. (éds.), *Les indicateurs socio-politiques aujourd'hui*, l'Harmattan, Paris, 15-33.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Duru-Bellat, M. (2007). Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (161), 5-14.
- Duru-Bellat, M. (2015) . Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, n° 130(2), 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elffers, L. (2016, Juillet). *Higher education as a multidimensional learning environment*. Communication présentée à The Higher Education Conference, Amsterdam, Pays-Bas.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ? Observatoire de la Réussite éducative Veille et analyses*. Institut français de l'éducation, ENS de Lyon.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschuere, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.002>
- Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative" *Informations sociales*, n° 141(5), 74-85. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur: temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 137-156. <https://doi.org/10.4000/osp.1357>
- Guterman, O. (2020). Academic success from an individual Perspective: A proposal for redefinition. *International Review of Education*, 67(3), 403-413. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7>
- Hailikari, T., Nieminen, J., & Asikainen, H. (2022). The ability of psychological flexibility to predict study success and its relations to cognitive attributional strategies and academic emotions. *Educational Psychology*, 42(5), 626-643. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2059652>

- Harris, M. (2014). I'm not supposed to be here: The unsettling transition to Higher Education. 17th International FYHE Conference 2014, Australia.
- Heumann, E., Palacio Siebe, A. V., Stock, C., & Heinrichs, K. (2024). Depressive Symptoms Among Higher Education Students in Germany—A Systematic Review and Meta-Analysis. *Public Health Reviews*, *45*, 1606983.
- Hublet, M.-C., Lontie, S., Arras, M., Remacle, S., & Bachy, S. (2021). Test diagnostique à l'entrée de l'enseignement supérieur : validation et usages. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *37*(3), 1-23.
- Hu, S. (2010). Reconsidering the relationship between student engagement and persistence in college. *Innovative Higher Education*, *36*(2), 97-106. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9158-4>
- Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques régionales*, (11), 1-90. <https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2021/09/DR11-1.pdf>
- Hugrée, C., & Poullaouec, T. (2022). L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire. Raisons d'agir.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, *43*, 27-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jeannot, G. (2005). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse : Octares Edition.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, *37*(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Lan, H. T. Q., Long, N. T., & Hanh, N. V. (2020). Validation of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21): Immediate Psychological Responses of Students in the E-Learning Environment. *International Journal of Higher Education*, *9*(5), 125-133.
- Leclercq, D. & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 6-9). Bruxelles: CIUF.
- Leroy, V., De Clercq, M., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (2021). L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, *124*.
- Logossah, K. D. A. (1994). Capital humain et croissance économique : Une revue de la littérature. *Économie & prévision*, *116*(5), 17-34. <https://doi.org/10.3406/ecop.1994.5696>

- Lone, R. A. (2021). Self-confidence among Students and its Impact on their Academic Performance : A Systematic Review. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 9.
- Manifet, C. (2016). Du problème de l'échec en licence à celui de la régulation de la demande sociale dans l'enseignement supérieur. Réflexion sur les enjeux institutionnels des universités en France. *Politiques et management public*, Vol 33/3-4, Article Vol 33/3-4.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans : Marc Romainville éd., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01.0069>
- Maroy, C. (2008). Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue nouvelle*, 63(10), 78-89.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01>
- Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en Education*, 15.
<https://doi.org/10.4000/ree.7390>
- Mouhib, L. (2018). *Réussir ses études. Quels parcours ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*. Rapport de Recherche, ARES, FW-B.
- Musselin, C. (2022). *La longue marche des universités françaises*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2005). Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 242–262.
<https://doi.org/10.1177/0743558404273074>
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses universitaires de Louvain.
- Nyström, A., Jackson, C., & Salminen-Karlsson, M. (2018). What counts as success ? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research papers in education*, 34(4), 465-482.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452964>
- O'Shea, S., & Delahunty, J. (2018). *Getting through the day and still having a smile on my face ! How do students define success in the university learning environment?* *Higher Education Research and Development*, 37(5), 1062-1075. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1463973>
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche & formation*, 81(1), 95-115. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-95.htm>
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 202, 99-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.7546>
- Parmentier, P. (Éd.). (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: CIUF.

- Perret, C., & De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-8.
<https://doi.org/10.4000/ripes.3805>
- 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*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362.
<https://doi.org/10.3200/jexe.76.4.343-362>
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.), *Savoirs en (trans)formation Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (p. 137 -162). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0137>
- Rey, O., Couto, M. P., & Belghith, F. (2023). *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire: Enquête Conditions de vie 2020*. La Documentation française.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
 DOI : [10.3917/dbu.roegi.2012.01](https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2012.01)
- 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*(31-3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 -- Volume 2 : Mondialisation*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264075405-fr>.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Schreiner, L. A. (2010). The "Thriving Quotient": A New Vision for Student Success. *About Campus*, 15(2), 2-10. <https://doi.org/10.1002/abc.20016>
- Schreiner, L. A., Louis, M. C., & Nelson, D. D. (2020). *Thriving in transitions: A research-based approach to college student success*. The National Resource Center for The First-Year Experience.

Segers, M., Dierick, S. & Dochy, F. (2001). Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the OverAll Test. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-588. doi: 10.1007/BF03173198

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Van Der Zanden, P., Denessen, E., Cillessen, A., & Meijer, P. C. (2018). Domains and Predictors of First-year Student Success : A Systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57-77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Žalėnienė, I., & Pereira, P. (2021). Higher Education For Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001>