

Section 9

Comment soutenir la persévérance dans les études ?

Bernadette Noël et Mariane Frenay

La première année à l'université est marquée par un taux de réussite et de persévérance assez faible (Nils & Lambert, 2011). La persévérance (ou persistance) est généralement définie comme la durée pendant laquelle l'apprenant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études (Robbins & *al*, 2004). Ce concept est donc à entendre comme l'opposé du comportement d'abandon, que celui-ci trouve son origine dans un échec académique, un départ volontaire ou encore un transfert entre différentes institutions.

De nombreuses études se sont focalisées sur les facteurs qui peuvent en être responsables. Historiquement, ce sont les caractéristiques sociodémographiques et le passé scolaire de l'étudiant qui ont été mis en évidence. Depuis une trentaine d'années, d'autres dimensions ont été étudiées pour comprendre cette problématique (voir Galand & *al*, 2005 et Neuville & Galand, sous presse, pour une synthèse). Ces études se sont basées sur des courants théoriques distincts.

D'une part, les modèles éducationnels (Tinto, 1975, 1997 ; Bean, 1980) prônent l'importance des expériences sociales et académiques vécues lors de la transition à l'université et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles et d'autre part, les modèles motivationnels (Wigfield & Eccles, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Kahn & Nauta, 2001) se focalisent sur les attributs personnels des étudiants (ex. le sentiment de compétence, les représentations des buts, la valeur de la tâche, etc.). Ces modèles ont particulièrement mis en évidence qu'il « *n'y a pas d'apprentissage sans engagement de l'apprenant dans la tâche* » (Galand & Bourgeois, 2006).

À l'Université catholique de Louvain et aux Facultés universitaires catholiques de Mons, Neuville, Frenay, Noël et Wertz (sous presse) ont coordonné un programme de recherche ayant comme objectif de comprendre la persévérance d'étudiants qui entrent pour la première fois à l'université. Pourquoi certains étudiants font-ils preuve de ténacité, même face à de sérieuses difficultés, et persévèrent-ils dans leur choix d'études alors que d'autres démissionnent plus facilement ? Quels sont les variables, les facteurs et les relations entre eux qui sous-tendent ce processus de persévérance *versus* d'abandon ? Pour atteindre cet objectif, les auteurs évaluent la persévérance et les facteurs qui y sont associés, d'un échantillon de 2499 étudiants de première année universitaire. En s'appuyant notamment sur le modèle *expectancy-value* de Eccles et Wigfield (2002) qui accorde un poids prépondérant aux variables personnelles et motivationnelles dans la compréhension des comportements académiques des étudiants, ces auteurs démontrent que les étudiants vont plus fréquemment persévérer s'ils sont persuadés d'avoir choisi les études qui leur correspondaient et s'ils ont le sentiment de détenir les compétences nécessaires pour réussir (Neuville & Frenay, sous presse).

Plusieurs variables jouent ainsi un rôle clé dans la persévérance et la réussite des étudiants de première année de bachelier. L'engagement envers son projet d'études (Boudrenghien & *al*, soumis), la nature des buts (buts de maîtrise) (Broonen, 2006), le sentiment d'efficacité personnelle (Schmitz & *al*, 2010), l'intérêt envers les tâches académiques (Dayez & *al*, 2010), les

croyances épistémiques et les conceptions de l'apprentissage (Terrazas Nunez & Frenay, 2009 ; Terrazas Nunez, 2009), l'intégration sociale et académique des étudiants (Schmitz & al, 2010 ; Neuville & Frenay, sous presse), la qualité des pratiques pédagogiques proposées, l'engagement des étudiants dans leurs études, leur implication dans les enseignements qui se traduit par exemple par la présence aux cours, une attitude proactive dans les séminaires ou séances d'exercices en groupes restreints sont autant d'éléments qui influencent la persévérance et la réussite à l'université.

Par la validation du modèle de Tinto dans le contexte belge francophone, et l'analyse de l'apport complémentaire des concepts d'engagement dans ses études et du sentiment d'efficacité personnelle, Schmitz (2009) a mis en évidence l'apport de ces différents courants théoriques dans la compréhension des facteurs de persévérance. Ses résultats démontrent que la persévérance et la réussite semblent loin d'être déterminées exclusivement par le bagage d'entrée de l'étudiant (même si le parcours scolaire antérieur reste un facteur important), mais sont significativement influencées par des variables individuelles, contextuelles et par l'interaction entre les deux. Ainsi, l'intention de persévérance, mesurée dès les premières semaines à l'université, constitue un des facteurs majeurs dans la persévérance effective et est positivement associée à la réussite finale. Cette intention de persévérer est déterminée à la fois par l'engagement de l'étudiant à l'égard de son but et vis-à-vis de son institution (reflets de l'intégration sociale des étudiants) mais également par son sentiment de pouvoir réussir ses études (reflet de son intégration académique et de son parcours scolaire antérieur) (Schmitz & al, 2010). Les résultats d'une étude menée à l'Université de Liège complètent ce tableau : les intentions d'exécution sont un puissant facteur prédictif positif de l'engagement dans les comportements d'étude et de la réussite aux examens (Broonen, 2010).

Quelques implications pratiques sont évoquées par ces auteurs telle l'importance d'améliorer les perceptions de compétences des apprenants en leur permettant, en situation d'échec, de faire une analyse spécifique de ceux-ci. De même, en ce qui concerne la perception des apprenants de la valeur de la formation, les enseignants peuvent agir à ce niveau, par exemple en offrant aux apprenants la possibilité de choisir, voire de contrôler certaines activités académiques. Les résultats de Schmitz et al (2010) montrent aussi l'importance de consolider les choix d'études des étudiants. Cela peut se faire à l'université par la mise en place d'ateliers de réflexion et de construction vocationnelle de façon à permettre aux étudiants de préciser leur futur professionnel. Cependant, dans l'idéal, ce travail de réflexion quant au choix d'études devrait être entrepris bien avant l'entrée à l'université.

À cet égard, les travaux de Boudrenghien, Frenay et Bourgeois sont intéressants : ils étudient les déterminants de l'engagement des étudiants envers leur projet d'études. En effet, un nombre important de travaux, y compris dans le contexte belge francophone, ont montré que la détermination à l'égard de son projet d'études était un facteur prédictif de la persévérance et de la réussite. Mais peu de travaux ont cherché à comprendre ce qui déterminait le degré d'engagement vis-à-vis de celui-ci. Partant des modèles théoriques de Germeijs et Verschueren (2006, 2007) et du modèle de Carver et Scheier (1998), ces auteurs montrent que le niveau d'abstraction des buts que l'on poursuit (« *be-goals* » vs « *do-goals* ») et leur degré d'intégration sont des facteurs déterminants dans l'importance que l'on accordera à s'engager vis-à-vis de son projet d'études ainsi que dans le sentiment que l'on pourra y arriver (Boudrenghien & Frenay, 2010).

Dans le prolongement de ces recherches, Schmitz et al (2010) étudient actuellement la recherche d'aide et les dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants universitaires. Quels facteurs

déterminent les comportements de recherche d'aide (« *help-seeking behaviours* ») ? Pourquoi les étudiants qui en auraient le plus besoin y recourent-ils le moins ? Les premiers résultats de ce travail mettent en évidence l'importance de variables telles que l'estime de soi, les attributions causales de sa réussite passée, les spécificités facultaires et les dispositifs d'apprentissage ou d'intégration mis en œuvre dans les facultés pour susciter et faciliter la démarche de recours à l'aide. Des entretiens qualitatifs approfondis menés auprès d'étudiants de trois programmes différents (sciences de gestion, sciences appliquées et psychologie) permettent de pointer toute l'importance de l'aide informelle qui est sollicitée (famille, amis) avant même le recours à l'aide formelle (dispositifs d'aide proposés dans les facultés ou à l'université) ainsi que de l'analyse même des difficultés rencontrées.

En guise de conclusion

Il s'avère indispensable d'« armer » l'étudiant le plus tôt possible, tant au niveau social qu'académique. Tous les dispositifs d'aide mis en place dans nos universités ont comme première fonction de lutter, de façon préventive, contre l'échec en première année (Salmon & *al*, 2011). Ils peuvent le faire en soutenant la réflexion sur leur projet de formation et sur leurs buts, en les engageant vis-à-vis de leurs buts de formation, en soutenant la construction du sentiment de pouvoir réussir auprès des étudiants et en leur permettant une meilleure intégration sociale et académique.

Du côté des pratiques pédagogiques en auditoires, on assiste à une évolution indispensable vers des initiatives plus impliquantes pour les étudiants, proposant des activités d'enseignement/apprentissage plus porteuses de sens et de valeur à leurs yeux : des activités de collaboration en groupes restreints sont plus souvent organisées, etc. Nous nous éloignons de plus en plus d'un enseignement dit *ex-cathedra* en suscitant auprès des étudiants plus d'implication, de responsabilisation dans leur apprentissage, dans leur projet de formation ou de vie... Les étudiants n'ont pas baissé de niveau, ils sont amenés à développer d'autres compétences, probablement plus complexes.

Bibliographie

- 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.
- Boudrenghien, G. & Frenay, M. (2010). *Educational goal commitment: Antecedents, consequences, and intervention*. Paper presented at the International Conference on Motivation. Porto.
- Boudrenghien, G., Frenay, M. & Bourgeois, E. (soumis). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *Orientation scolaire et professionnelle*.
- Broonen, J.P. (2006). *Motivation, volition et performances universitaires chez des étudiants de première année en sciences psychologiques et de l'éducation*. Communication affichée. Actes du 23e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Monastir : Faculté de Pharmacie de l'Université de Monastir.

- Broonen, J.P. (2010). *Theory of planned behaviour (TPB), implementation intentions (IMIs) from unwanted inner states, study intentions and behaviours, and academic performance: An integrative model*. Paper presented at the 27th International Congress of Applied Psychology. Melbourne.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dayez, J.B., Frenay, M. & Paquay, L. (2010). *Dispositional and situational antecedents of interest experience of university students during a year-long group project*. Paper presented at the International Conference on Motivation. Porto.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53(1). 109-132.
- Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 39. 1-32.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68. 189–204.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70. 223–241.
- Kahn, J.H. & Nauta, M.M. (2001). Social-Cognitive Predictors of First-Year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education*, 42(6). 633-652.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (sous presse). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Neuville, S. & Frenay, M. (sous presse). *La persistance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value*. In C. Michaut & M. Romainville (Eds.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*.
- Neuville, S. & Galand, B. (sous presse). *Persévérance et réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés*. In S. Neuville, M.Frenay, B. Noël & V. Wertz. *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Nils, F. & Lambert, J.P. (2011). *Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ?* In Ph. 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*. Bruxelles : CIUF.
- Salmon, D., Houart, M. & Slosse, P. (2011). *Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ?* In Ph. 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*. Bruxelles : CIUF.

- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : Sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël, B., Wertz, V. & Eccles, J. (Sous presse, 2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la réussite et la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172.
- Terrazas Nunez, W.S. (2009). *Conceptions de l'apprentissage et croyances épistémiques d'étudiants de première année*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Terrazas Nuñez, W.S. & Frenay, M. (2009). *Creencias epistemológicas: Cómo comprender su relación con la epistemología?* Revista Papeles salmantinos de education, 13. 95-120.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1). 89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6). 599-622.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). 68-81.