
Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques

Maurice Katamba Muamba, Madeleine Kapinga Mutatayi et Mariane Frenay

🔗 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3994>

DOI : 10.35562/diversite.3994

Référence électronique

Maurice Katamba Muamba, Madeleine Kapinga Mutatayi et Mariane Frenay, « Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques », *Diversité* [En ligne], 202 volume 2 | 2023, mis en ligne le 24 mai 2023, consulté le 03 juin 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3994>

Droits d'auteur

CC BY-SA

Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques

Maurice Katamba Muamba, Madeleine Kapinga Mutatayi et Mariane Frenay

PLAN

Le poids des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université ?
Les interactions entre la perception des environnements d'apprentissage et les approches d'études
La faible diversité des pratiques enseignantes et leur effet sur l'engagement académique des étudiants ?
L'impact conjoint des caractéristiques individuelles, des conditions de vie, des dimensions motivationnelles et de l'intégration sociale et académique sur la réussite
Discussion et perspectives

TEXTE

- 1 La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, et l'adaptation à ce dernier, constituent pour les étudiants un enjeu important et sont au cœur de leurs préoccupations et de celles de leur entourage, des enseignants du secondaire et du supérieur, des politiques, mais aussi des chercheurs.
- 2 Confrontés à cette transition importante vers l'enseignement supérieur, les étudiants vivent un ensemble de ruptures qui nécessitent une certaine adaptation de leur part (Trautwein, Bosse, 2017). Ces ruptures peuvent être de nature diverse : passage d'un environnement scolaire connu à une institution d'enseignement supérieur nécessitant de comprendre les règles implicites et explicites du fonctionnement académique ainsi que les exigences des études supérieures dans des environnements pédagogiques et relationnels nouveaux ; passage à une gestion plus autonome de sa vie et de ses études avec, souvent, un changement du cadre de vie (éloignement familial, nécessité de gérer études, vie quotidienne et loisirs) ; passage également vers une vie adulte, accompagné d'un ensemble d'évolu-

tions affectives, sociales et cognitives. Cette transition implique de jongler entre ces différentes réalités pour asseoir sa nouvelle identité étudiante (Briggs *et al.*, 2012) et pour se sentir intégré socialement (Brooman, Darwent, 2014). Cela constitue indéniablement un ensemble d'opportunités nouvelles, mais également des incertitudes et risques vécus plus ou moins positivement par chacun, autant d'expériences qui façonnent le parcours étudiant (Chevrier, Lannegrand, 2022 ; Jenert *et al.*, 2017).

- 3 Alors que la recherche en pédagogie universitaire sur les facteurs de réussite et de persévérance a déjà une longue tradition, ses résultats sont relativement peu pris en compte quand il s'agit, pour les acteurs de terrain ou les décideurs politiques, de proposer des actions pour soutenir la transition vers l'enseignement supérieur (CNESCO, 2015).
- 4 Ainsi, depuis plus de quarante ans, ces recherches se sont penchées tant sur la compréhension des expériences vécues par les étudiants durant cette transition que sur ses causes et conséquences en termes de réussite ou de persévérance académiques (Dupont *et al.*, 2015 ; Mayhew *et al.*, 2016). Elles sont inscrites dans des approches théoriques et méthodologiques variées et proposent des pistes de compréhension complémentaires qui peuvent enrichir une compréhension fine du processus d'adaptation universitaire.
- 5 La plupart des études réalisées sur la persévérance et la réussite se sont focalisées sur le rôle et l'influence de ces facteurs pris isolément. Les facteurs identifiés peuvent être groupés en quatre catégories (Frenay *et al.*, 2022) : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social et pédagogique, les croyances motivationnelles et l'engagement de l'étudiant.
- 6 De plus, elles sont dans leur large majorité menées en contexte occidental. Or, ces facteurs n'ont pas le même poids dans tous les contextes, ce que montre d'ailleurs le numéro spécial coordonné par Coertjens et ses collègues en 2017 analysant la transition d'étudiants issus de neuf contextes nationaux. Des études sont encore nécessaires pour creuser les effets et la nature des relations qui existent entre ces facteurs dans d'autres contextes. C'est ce que les quelques rares études réalisées en contexte africain francophone tendent à révéler.

- 7 Nous illustrons cela dans les deux sections suivantes avec des études dirigées par les auteurs de cet article notamment en république démocratique du Congo (RDC) sur le poids des facteurs d'entrée, de la perception de l'environnement pédagogique et de l'engagement cognitif des étudiants.

Le poids des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université ?

- 8 Dans une étude visant à prédire la réussite académique des étudiants de première année d'une université congolaise (N=318), Katamba Muamba (2018) a constaté le faible pouvoir prédictif des caractéristiques d'entrée sur la réussite académique.
- 9 Alors que des travaux menés ailleurs ont rapporté que l'âge et le genre déterminent la réussite académique (Lafontaine *et al.*, 2012 ; Roland *et al.*, 2017), cette étude a montré que ces deux variables n'expliquent que 2,7 % de la réussite académique. De même, les variables socio-économiques et culturelles ne représentent que 3 % de la variance expliquée. Un autre résultat saillant concerne le passé scolaire. Sa part d'explication s'élève à seulement 2 %, avec une corrélation faible et négative entre le pourcentage obtenu à l'examen d'État¹ et la réussite académique ($r = -0,115$). Et pourtant, maintes études ont souligné l'importance du rôle joué par ces groupes de facteurs (Dupont *et al.*, 2015 ; Vulperhorst *et al.*, 2018). En France par exemple, Morlaix et Suchaut (2012) ont rapporté que 30 % de la réussite académique en première année peut être expliquée par les facteurs psychosociaux, cognitifs et scolaires, mais que cette influence relève pour 86,3 % du passé scolaire.

Les interactions entre la perception des environnements d'apprentissage et les approches d'études

- 10 Une autre étude menée à Kinshasa concerne le travail des étudiants et leurs perceptions des environnements d'apprentissage (Kapinga Mutatayi, 2018). Si les caractéristiques personnelles de l'apprenant peuvent agir directement sur les performances académiques, les caractéristiques des environnements n'ont pas d'effet direct sur les résultats académiques, mais agissent par l'intermédiaire des perceptions que l'on s'en fait. Ce sont ces perceptions du contexte qui peuvent encourager certaines approches d'études qui pourront influencer sur les résultats académiques (Prosser, Trigwell, 2014 ; Alp Christ *et al.*, 2022).
- 11 Alors qu'on vit dans un monde assez globalisé où on a tendance à considérer que les cultures s'homogénéisent de plus en plus, cette recherche pointe l'importance de s'assurer que les questions proposées dans les questionnaires traduisent bien, pour les réalités locales, le construit que l'on cherche à approcher et mesurer. En général, les outils pour évaluer les approches d'études et les perceptions du contexte ont été développés dans le contexte occidental et anglo-saxon.
- 12 Au premier stade de la recherche, trois questionnaires en provenance du contexte anglo-saxon ont été traduits et adaptés pour évaluer les approches et les perceptions des apprenants en RDC. Cependant, l'analyse des données n'a pas permis de retrouver les structures factorielles originales des échelles, montrant par là un manque de stabilité et de généralisabilité de ces questionnaires au contexte congolais et la nécessité de reconsidérer la conceptualisation et la structure originale de l'instrument de même que le regroupement de certains items (Parpala *et al.*, 2013). L'incompréhension des concepts, les caractéristiques socioculturelles tout comme le manque de maîtrise du français, langue d'apprentissage, ont été évoqués comme hypothèses explicatives desdits résultats.

- 13 Ainsi, faute d'établir les propriétés psychométriques des instruments importés, il a été nécessaire de construire de nouveaux instruments plus adaptés au contexte congolais afin de poursuivre l'étude du lien entre perceptions des environnements d'apprentissage, approches d'études, et performances académiques. Cela a nécessité une démarche par étapes : des entretiens semi-structurés (N=10) suivis d'entretiens cognitifs (N=20), une étude pilote (N=153) et une étude de validation à Kinshasa (N=463) et à Louvain-la-Neuve (N=366).
- 14 Trois questionnaires ont été développés en RDC dont les analyses de validation ont permis de confirmer la structure : (1) le questionnaire de mesure des approches d'étude (QMAE) ; (2) le questionnaire de mesure des perceptions de l'enseignant (QMPE) et (3) le questionnaire de mesure des perceptions du cours (QMPC). Une nouvelle validation de ces instruments a été réalisée en Belgique auprès d'un échantillon de 366 étudiants en sciences psychologiques. Les qualités psychométriques des instruments ont été confirmées.
- 15 Quand on analyse la performance au cours de statistiques des étudiants de Kinshasa et de Louvain-la-Neuve, on constate que, à Kinshasa, ni les caractéristiques individuelles ni les perceptions des environnements d'apprentissage n'influencent de manière directe la performance en statistiques. Ces résultats corroborent les travaux de Katamba Muamba (2018) déjà présentés. En Belgique par contre, la section suivie en secondaire influence positivement la performance en statistiques ($\beta = .17$) : les étudiants issus de l'enseignement général performant mieux que ceux issus de l'enseignement technique ou professionnel. Cependant, si ces perceptions du cours et de l'enseignant n'ont pas d'effet direct, elles influencent par contre les approches d'apprentissage dans les deux groupes, ce qui plaide pour creuser le type de pratiques pédagogiques qui sont effectivement proposées et la manière dont elles peuvent jouer sur l'engagement académique des étudiants.

La faible diversité des pratiques enseignantes et leur effet sur l'engagement académique des étudiants ?

- 16 Katamba Muamba (2022)² examine ces pratiques d'enseignement en salles de cours. En vue de comprendre leurs implications sur l'engagement académique des étudiants qui arrivent à l'université, l'auteur a, sous un regard croisé, observé les pratiques d'enseignement des enseignants d'une université congolaise à l'aide d'une grille d'observation systématique (N=22), réalisé des entretiens avec ces enseignants (N=14) et des discussions des groupes avec des étudiants des classes observées (N=55). Dans chaque faculté concernée, il a observé deux types de cours : un cours disciplinaire (par exemple, l'anatomie en médecine vétérinaire), et un cours transversal (par exemple, la statistique en sciences de la communication).
- 17 Les résultats obtenus montrent la spécificité du contexte d'enseignement en RDC. En ce qui concerne la dimension méthodes d'enseignement par exemple, les résultats ont révélé que, malgré le développement actuel de la pédagogie active dans l'enseignement supérieur, les enseignants observés donnent principalement des cours transmissifs en variant entre exposés magistraux (42 %), exposés magistraux soutenus par des écrits au tableau (37 %) ou avec supports visuels, tels que les PowerPoint (11 %), soit 90 % en gros. Ils ne donnent quasiment pas l'occasion aux étudiants de faire des présentations (1,7 %), la discussion avec les étudiants n'atteint même pas 1 % des observations, il n'y a aucun travail en petits groupes. Très peu donnent aux étudiants des tâches personnelles (1 %). Ces résultats rejoignent les discours des étudiants interrogés sur leurs perceptions des pratiques d'enseignement. En effet, la majorité d'entre eux ont globalement une perception négative des pratiques de leurs enseignants, ils considèrent par exemple que la plupart des méthodes d'enseignement utilisées ne sont pas appropriées. Ces derniers donneraient principalement des cours transmissifs sans ou avec peu d'interactions. L'extrait ci-après d'un entretien illustre bien ce constat :

Le professeur de [...], lui, vraiment. Bon, je peux dire qu'il a un peu des lacunes dans son cours, lui il lit le syllabus³, or, la matière..., donner cours ce n'est pas lire les syllabus. [...] il faut plutôt toucher les points importants et nous donner la possibilité de toucher et de pratiquer [...]. Les points importants, c'est ce qu'il faut donner aux étudiants. Ce n'est pas bien, vous entrez dans un local, vous prenez les syllabus, vous commencez à lire et les étudiants ne font que noter...

- 18 D'autres estiment qu'il serait intéressant que leurs enseignants soient inspectés par les autorités académiques à l'instar des enseignants du secondaire. L'extrait ci-après est assez éloquent :

La manière dont les professeurs des universités de Kinshasa enseignent. Bon, c'est [une] manière de nous freiner [...] parce qu'ici, à l'université, il n'y a pas vraiment, euh. Il n'y a pas le suivi, il n'y a pas vraiment de suivi. Les professeurs donnent la matière de la manière dont ils veulent [...]. Si les représentants de l'université, le recteur et le secrétaire général académique viennent voir ce qui se passe dans les auditoriums, s'ils voient comment [...] les professeurs exploitent la matière, comment ils enseignent, comment les étudiants répondent au cours, je pense que cela peut nous aider. Euh, ça va aussi aider les professeurs à bien nous donner la matière. Parce que euh, si les professeurs voient les autorités pendant qu'ils donnent la matière dans les locaux, ils vont donner le cours en faisant attention aux étudiants, parce qu'ils auront peur des autorités [...] c'est un peu ça.

- 19 Or, des travaux assez récents ont montré que les pratiques enseignantes qui suscitent la mise en activité des étudiants en salles de cours ont un effet positif sur la réussite des étudiants, sur leur motivation, sur leurs compétences intellectuelles et la qualité de leurs apprentissages (voir la synthèse récente de De Clercq *et al.*, 2022).

L'impact conjoint des caractéristiques individuelles, des conditions de vie, des dimensions motivationnelles et de l'intégration sociale et académique sur la réussite

- 20 Dans la littérature, d'autres travaux ont cherché à mettre en lumière la complexité des interactions au sein du processus d'adaptation et la nécessité de sortir d'une lecture qui se réduirait à lister un ensemble d'adjuvants. Ainsi, Robbins et ses collègues (2004) ont permis de montrer que les variables psychosociales apportaient un pouvoir explicatif complémentaire aux variables classiques qui prédisent la persévérance et la réussite : la motivation à la réussite, les buts et le sentiment d'efficacité personnel augmentent la variance expliquée de la performance académique alors que les buts, l'engagement institutionnel, le support social, l'engagement social et le sentiment d'efficacité académique, ainsi que les habiletés académiques sont incrémentalement prédictifs de la persévérance. Cela a été corroboré par d'autres études : c'est l'interaction de facteurs personnels et situationnels qui rendent le mieux compte de ce processus (Neuville *et al.*, 2013 ; De Clercq *et al.*, 2012 ; Schmitz *et al.*, 2010 ; Tinto, 2017).
- 21 Ces résultats issus d'approches quantitatives semblent être confirmés et complétés par des analyses beaucoup plus fines établies sur une recherche qualitative réalisée par Ndayizamba (2015) en contexte burundais⁴, d'après des entretiens individuels et des focus groupes, qui ont rassemblé 64 étudiants au total. L'auteur a examiné l'apport d'une série de facteurs (les caractéristiques de préadmissions, les conditions de vie, l'intégration sociale ou académique ainsi que les variables motivationnelles et d'engagement) dans l'explication des résultats d'étudiants issus de deux facultés d'une université et d'un institut supérieur pédagogique de Bujumbura.
- 22 L'analyse monographique de cas a révélé des résultats qui interrogent. Par exemple, les conditions de vie réputées avoir des effets

sur la réussite scolaire (Feyfant, 2011) ne semblent pas déterminantes dans la réussite académique. L'auteur présente six cas contrastés, dont quatre cas de réussite et deux cas d'échec : les cas de réussite étaient issus des familles modestes vivant dans une précarité financière et matérielle, alors que les cas d'échec venaient des familles aisées. Il semble donc que les étudiants burundais s'en sortent et réussissent malgré des conditions de vie difficiles. L'auteur souligne, par contre, l'apport des conditions de formation. Les étudiants qui occupent les places de devant, appelés « *omatongo* »⁵, ont tendance à bien travailler. Aux dires des étudiants, ce facteur semble être l'un des plus déterminants dans la réussite académique. L'auteur postule que ce serait sans doute à cause de l'état des infrastructures académiques caractérisées, notamment, par des amphithéâtres souvent mal équipés, sans sonorisation, sans aération suffisante, etc. Les étudiants qui occupent les premières places ont plus de chance de suivre l'enseignant, de bien prendre les notes, etc., ce qui n'est pas forcément le cas pour ceux qui se mettent derrière.

- 23 Concernant les croyances motivationnelles, l'auteur rapporte que celles-ci ne permettent pas de distinguer nettement les étudiants qui réussissent de ceux qui échouent. Ses résultats ont révélé que dans certains cas, avec le même type de profil motivationnel, certains étudiants réussissent alors que d'autres échouent. Ce constat ne permet pas de tirer de conclusion sur le poids de ce facteur dans la réussite, tandis que de nombreux travaux ont souligné toute son importance (Neuville *et al.*, 2013). De même, les résultats obtenus au sujet de l'impact de l'intégration sociale et académique ne sont pas assez discriminatifs. Parmi les étudiants qui déclarent avoir réussi leur intégration sociale et académique, certains ont raté leur année. C'est le cas de l'étudiant X qui a pourtant déclaré ce qui suit :

Quand je suis venu à l'université, j'ai rencontré d'autres étudiants. Je connaissais beaucoup d'entre eux. Je n'ai pas eu de difficulté particulière. Ils m'ont vraiment aidé et soutenu. Dès le début [...], ils m'ont donné des informations dures sur les modalités d'inscription, comment chercher les documents administratifs [...] certains étudiants se sont organisés pour me montrer les auditoires, comment s'organiser et comment prendre note. J'ai vraiment un cercle d'amis, je n'ai pas de souci, franchement.

- 24 Alors que d'autres ont réussi, c'est le cas notamment de l'étudiant Y. Cet extrait de son discours est assez éloquent :

Quand j'ai quitté l'école secondaire, j'ai constaté que mes conditions de vie et d'étude ont changé. Le milieu universitaire est un milieu contraignant. À l'université, on a besoin de beaucoup d'informations sur tout ce qui se passe sur le plan social et académique. Il faut des gens avec qui coopérer, par exemple quand il faut former des groupes de travail. Tous les soirs, j'étais au campus, j'avais beaucoup d'amis avec qui échanger, avec qui étudier ensemble. Je n'avais pas de problème à m'insérer ou à former un groupe de travail et j'étais chaque fois informé de tout ce qui se passe à l'université, j'étais en interaction avec beaucoup d'amis.

- 25 Enfin, cette étude a également montré que le fait d'être engagé dans son choix de formation ne caractérise pas suffisamment les étudiants qui ont réussi leur année académique. L'auteur postule qu'il est important de mettre l'accent sur le fait que l'étudiant doit donner du sens et trouver de l'intérêt dans son choix de formation (Boudrenghien, Frenay, 2011) et dans le contenu des apprentissages qu'il reçoit en classe (Galand *et al.*, 2005). Cependant, cet engagement dans son choix de formation, lorsqu'il est confronté à des buts inatteignables, peut affecter négativement le bien-être et la réussite (Boudrenghien *et al.*, 2012).
- 26 Ces résultats posent clairement le problème de la transposition des modèles théoriques utilisés en contexte occidental et de leur pertinence culturelle.

Discussion et perspectives

- 27 Les résultats de ces quatre études menées en Afrique francophone permettent de pointer l'importance de prendre en compte la diversité des publics étudiants, des contextes de formation, mais aussi des conditions de vie et les enjeux qui en découlent pour les institutions supérieures et les acteurs de terrain.
- 28 Pourtant, les caractéristiques principales des travaux sur la réussite (par facteurs isolés, ou par modèles intégratifs) sont peu sensibles aux variations individuelles ou aux variations de contextes. Or, un nombre important de travaux montrent que ce processus d'adapta-

tion ne se passe pas de la même manière pour chaque étudiant, en fonction des spécificités étudiantes (Roland *et al.*, 2017) et en fonction des spécificités du programme et de l'institution dans laquelle l'étudiant s'insère (De Clercq, 2017). Ainsi, la transition universitaire ne sera pas vécue de la même façon selon la construction de son choix d'études, selon son profil scolaire antérieur ou encore selon son profil d'apprentissage ou les buts poursuivis. Mais plus encore, le niveau parfois extrême des conditions de vie réelle des étudiants a été peu pris en compte, sachant que, la plupart du temps, ces études ont été menées en contexte occidental. De même, il existe d'importantes variations dans les environnements contextuels dans lesquels les étudiants vont évoluer (pays, institution, faculté/UFR, programmes) : les politiques d'accès, les offres de programmes, les pratiques d'enseignement, les pratiques ou dispositifs d'aide à la réussite.

- 29 Enfin, l'adaptation de l'étudiant est clairement dynamique et s'inscrit dans la temporalité d'une année d'étude, jalonnée de moments clés. Ceux-ci peuvent mener à des inflexions, voire à des changements de cap, dans le parcours de l'étudiant (De Clercq *et al.*, 2018 ; Roland *et al.*, 2016), et peuvent être vécus de manière tout à fait différente selon les étudiants et les programmes.
- 30 De nouvelles questions et pistes découlent également de notre analyse de la littérature et de nos résultats pour les recherches futures. Ainsi, pour mesurer la qualité des pratiques enseignantes dont on sait toute l'importance dans le processus de persévérance des étudiants, il semble fondamental d'avoir différents regards sur celles-ci, non seulement sur la manière dont les enseignants et les étudiants les perçoivent ou les décrivent, mais également d'avoir des observations fines de ce qui se déroule en salles de cours. Les recherches qualitatives menées antérieurement en contexte belge (Roland *et al.*, 2016 ; De Clercq *et al.*, 2018) et burundais (Ndayizamba, 2015) ont également pu montrer toute l'importance de prendre en compte les interactions entre les facteurs potentiellement explicatifs, sachant la complexité du processus. Enfin, la recherche de Ndayizamba pointe l'importance d'une approche centrée sur une prise en compte de la façon dont les personnes se saisissent des ressources et opportunités que peut leur offrir leur environnement proche ou familial, au-delà d'une analyse objectivée des conditions matérielles difficiles. Une approche non déficitaire, mais positive aide ainsi à comprendre et à soutenir des pro-

grammes d'appui à la réussite. Cela est essentiel pour penser des dispositifs de soutien, qui soient ancrés dans les besoins des étudiants, mais aussi dans leurs programmes d'études et les exigences auxquels ils sont confrontés.

- 31 De ces différentes approches, il ressort clairement que la compréhension du processus d'adaptation à l'enseignement supérieur est complexe et dynamique : la perspective étudiante est fondamentale pour le comprendre. Comme le souligne Tinto (2017), le regard de l'étudiant sur ce qui soutient sa persévérance permet de penser des dispositifs pédagogiques et d'aide à la réussite, tant pour répondre aux besoins que les étudiants rencontrent que pour les offrir au moment opportun. Mais encore s'agit-il de bien comprendre de quel étudiant on parle et d'approcher au mieux sa réalité, qui peut différer drastiquement en fonction du contexte de vie et du contexte d'étude dans lequel il évolue et du contexte social, économique et culturel du pays dans lequel se déroulent ses études.
- 32 Dès lors, les recherches futures devraient avoir le souci de contextualiser davantage les conditions dans lesquelles les étudiants suivent leurs études, avant de tirer à partir de travaux existants des généralités qui pourraient s'avérer non pertinentes dans les autres contextes. Cela invite à porter une attention particulière aux conditions matérielles et organisationnelles, aux espaces d'apprentissage, aux conditions de vie des étudiants et aux pratiques de classe qui leur sont offertes, car elles sont autant d'éléments qui peuvent constituer des opportunités, mais parfois des obstacles dans le processus d'adaptation à l'université. Plus encore, cela nécessite d'avoir une attention particulière aux instruments de mesure utilisés dans les recherches, afin de capturer les réalités locales et d'avoir ainsi une validité contextuelle forte. Plus fondamentalement, cela questionne également la dimension culturelle de modèles théoriques reposant sur des données issues d'un environnement culturel proche, et de là, la transférabilité ou transposabilité de ceux-ci pour rendre compte de réalités et de dimensions culturelles dont ils ne permettent pas de voir toutes les spécificités.
- 33 Aussi, sur le plan des implications pratiques, quelques enjeux peuvent être relevés au vu des résultats des recherches : 1. différencier et contextualiser les actions pour ajuster l'offre aux besoins spécifiques

des étudiants dans leurs programmes, tout en guidant activement l'étudiant dans le foisonnement des aides à la réussite ; 2. différencier l'attention en ciblant les publics à risques et les contextes à fort taux d'échec ou d'abandon ; 3. agir au plus tôt pour contrer le caractère cumulatif d'une mauvaise adaptation et investir dans l'orientation et 4. évaluer les effets des actions et dispositifs proposés en soutien à la transition universitaire, afin de pouvoir rapidement ajuster ceux-ci aux évolutions culturelles et locales.

BIBLIOGRAPHIE

- ALP CHRIST, Aysenur, CAPON-SIEBER, Vanda, GROB, Urs, PRAETORIUS, Anna-Katharina (2022). « Learning Processes and Their Mediating Role between Teaching Quality and Student Achievement. A Systematic Review ». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101209>
- BOUDRENGHIEN, Gentiane, FRENAY, Mariane (2011). « La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 2, p. 125-155. <https://doi.org/10.4000/os.p.3073>
- BOUDRENGHIEN, Gentiane, FRENAY, Mariane, BOURGEOIS, Étienne (2012). « Unattainable Educational Goals. Disengagement, Reengagement with Alternative Goals, and Consequences for Subjective Well-Being ». *European Review of Applied Psychology/Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 62, n° 3, p. 147-159. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1162908812000424>
- BRIGGS, Ann R. J., CLARK, Jill, HALL, Ian (2012). « Building Bridges. Understanding Student Transition to University ». *Quality in Higher Education*, vol. 18, n° 1, p. 3-21.
- BROOMAN, Simon, DARWENT, Sue (2014). « Measuring the Beginning. A Quantitative Study of the Transition to Higher Education ». *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 9, p. 1523-1541.
- CHEVRIER, Basile, LANNEGRAND, Lyda (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/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 54, n° 4, p. 280-293.
- CNESCO (2015). *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur*. Conférence de consensus, Paris.
- COERTJENS, Liesje, BRAHM, Taiga, TRAUTWEIN, Caroline, LINDBLOM-YLÄNNE, Sari (2017). « Students' Transition into Higher Education from an In-

ternational Perspective ». *Higher Education*, vol. 73, n° 3, p. 357-369.

DE CLERCQ, Mikaël (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire. Approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

DE CLERCQ, Mikaël, FRENAY, Mariane, WOUTERS, Pascale, RAUCENT, Benoît (dir.) [2022]. *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur. Descriptions de pratiques et repères théoriques*. Berlin : Peter Lang.

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, DUPONT, Serge, FRENAY, Mariane (2012). « Achievement among First-Year University Students. An Integrated and Contextualised Approach ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 3, p. 641-662.

DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nathalie, BRUNELLE, Magali, GALAND, Benoît, FRENAY, Mariane (2018). « The Delicate Balance to Adjustment. A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University ». *Psychologica Belgica*, vol. 58, n° 1, p. 67-90.

DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît (2015). « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 191, p. 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

FEYFANT, Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 63, p. 1-13. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>

FRENAY, Mariane, DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nathalie (2022). « Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur. Apports des recherches pour la compréhension et l'intervention ». Dans Chaliès, Sébastien, Talbot, Laurent (dir.). *La pédagogie universitaire. Quelles perspectives ?*. Toulouse : Cepaduès éditions, p. 81-89.

GALAND, Benoît, NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Mariane (2005). « L'échec à l'université en Communauté française de Belgique ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 39, p. 5-17.

JENERT, Tobias, BRAHM, Taiga, GOMMERS, Luci, KÜHNER, Patrizia (2017). « How Do they Find Their Place? A Typology of Students' Enculturation during the First Year at a Business School ». *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 12, p. 87-99.

KAPINGA MUTATAYI, Madeleine (2018). *Le travail de l'étudiant. À la croisée des approches d'étude et des représentations*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

KATAMBA MUAMBA, Maurice (2018). *Sélection à l'entrée à l'université congolaise. Étude des effets du concours d'admission et de quelques caractéristiques d'entrée sur les performances académiques des étudiants en première année à l'université de Kinshasa*, mémoire de master. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

KATAMBA MUAMBA, Maurice (en cours). *Les pratiques d'enseignement à l'université. Quelles implications sur l'engagement académique des étudiants de première année ?*, thèse de doctorat.

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

LAFONTAINE, Dominique, DUPRIEZ, Vincent, VAN CAMPENHOUDT, Maud, VERMANDELE, Catherine (2012). « Le succès des "héritières". Effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 179, p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.3656>

MAYHEW, Matthew J., ROCKENBACH, Alyssa N., BOWMAN, Nicholas A., SEIFERT, Tricia A. D., WOLNIAK, Gregory C. (2016). *How College Affects Students. 21st Century Evidence that Higher Education Works*. Hoboken : John Wiley & Sons.

MORLAIX, Sophie, SUCHAUT, Bruno (2012). « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 180, p. 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>

NDAYIZAMBA, Antoine (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi. Cas des étudiants formés dans les collèges communaux*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Mariane, NOËL, Bernadette, WERTZ, Vincent (dir.) [2013]. *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : UCL – Presses universitaires de Louvain.

PARPALA, Anna, LINDBLOM-YLÄNNE, Sari, KOMULAINEN, Erkki, ENTWISTLE, Noel (2013). « Assessing Students' Experiences of Teaching-Learning Environments and Approaches to Learning. Vali-

lation of a Questionnaire in Different Countries and Varying Contexts ». *Learning Environments Research*, vol. 16, n° 2, p. 201-215.

PROSSER, Michael, TRIGWELL, Keith (2014). « Qualitative Variation in Approaches to University Teaching and Learning in Large First-Year Classes ». *Higher Education*, vol. 67, n° 6, p. 783-795.

ROBBINS, Steven B., LAUVER, Kristy, LE, Huy, DAVIS, Daniel, LANGLEY, Ronelle, CARLSTROM, Aaron (2004). « Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis ». *Psychological Bulletin*, vol. 130, n° 2, p. 261-288.

ROLAND, Nathalie, FRENAY, Mariane, BOUDRENGHIEN, Gentiane (2016). « Towards a Better Understanding of Academic Persistence among Freshmen. A Qualitative Approach ». *Journal of Education and Training Studies*, vol. 4, n° 12, p. 175-188.

ROLAND, Nathalie, FRENAY, Mariane, BOUDRENGHIEN, Gentiane (2017). « L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 200, p. 119-133. <https://doi.org/10.4000/rfp.7081>

SCHMITZ, Julia, FRENAY, Mariane, NEUVILLE, Sandrine, BOUDRENGHIEN, Gentiane, NOËL, Bernadette, WERTZ, Vincent, ECCLES, Jacquelynne (2010). « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 172, p. 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>

TINTO, Vincent (2017). « Through the Eyes of Students ». *Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice*, vol. 19, n° 3, p. 254-269.

TRAUTWEIN, Caroline, BOSSE, Elke (2017). « The First Year in Higher Education. Critical Requirements from the Student Perspective ». *Higher Educa-*

tion, vol. 73, n° 3, p. 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

VULPERHORST, Jonne, LUTZ, Christel, DE KLEIJN, Renske, VAN TARTWIJK, Jan (2018). « Disentangling the Predictive Validity of High School Grades for Academic Success in University ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, n° 3, p. 399-414.

NOTES

- 1 Cet examen en fin de secondaire est l'équivalent du baccalauréat français.
- 2 Katamba Muamba rédige actuellement une thèse de doctorat sur les pratiques d'enseignement à l'université et leurs implications dans l'engagement académique des étudiants de première année à l'université congolaise.
- 3 Le syllabus désigne un support de cours dans l'enseignement supérieur.
- 4 Les auteurs tiennent à remercier chaleureusement Antoine Ndayizamba pour sa contribution ainsi que pour avoir donné accès à l'ensemble de son travail et aux entretiens de la thèse. Ce dernier poursuit aujourd'hui sa carrière enseignante au Conseil scolaire catholique Providence à Windsor, Ontario (Canada).
- 5 Terme utilisé en kirundi pour désigner le propriétaire d'un espace, d'une maison ou d'un terrain.

RÉSUMÉS

Français

La recherche sur la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, et l'adaptation à ce dernier ont une longue tradition. Les recherches ont évolué progressivement d'une approche par facteurs isolés cherchant à expliquer les taux de réussite ou d'échec vers la prise en compte de modèles plus complexes pour comprendre les processus de persévérance et de réussite, élargissant également le type de variables prises en compte. Cependant, les études ont été menées, dans leur large majorité, en contexte occidental. Dans cet article – à partir d'études récentes menées en Afrique francophone (RDC et Burundi), nous pointons l'intérêt de diversifier les approches méthodologiques, en questionnant la pertinence culturelle des outils et des approches, pour tenir compte de la pluralité des

contextes sociaux et culturels. Nos résultats invitent également à relativiser certains des résultats actuels et à les replacer dans une approche plus nuancée et contextualisée permettant de penser les dispositifs d'accompagnement de la transition vers l'enseignement supérieur, en tenant compte des contextes et réalités éducatives spécifiques.

English

Research on the transition from secondary to higher education, and adaptation to it, have a long tradition. Research has progressively moved from an isolated factor approach to explain pass/fail rates to the consideration of more complex models to understand the processes of persistence and success, also broadening the type of variables taken into account. However, the vast majority of studies have been conducted in a Western context. In this article - based on recent studies conducted in French-speaking Africa (DRC and Burundi) - we point out the interest of diversifying methodological approaches, by questioning the cultural relevance of tools and approaches, in order to take into account the plurality of social and cultural contexts. Our results also invite us to question some of the current results and to place them in a more nuanced and contextualised approach that allows us to think about the supporting measures for the transition to higher education, taking into account the specific educational contexts and realities.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, réussite académique, persévérance, transition vers l'enseignement supérieur, étudiant du supérieur, pratique d'enseignement

Keywords

higher education, academic success, persistence, transition to higher education, higher education student, teaching practice

AUTEURS

Maurice Katamba Muamba

Université catholique de Louvain (Belgique), Université de Kinshasa (RDC).

Madeleine Kapinga Mutatayi

Université de Kinshasa (RDC).

Mariane Frenay

Université catholique de Louvain (Belgique).