

Persévérer et réussir à l'université

**Sous la direction de Sandrine Neuville,
Mariane Frenay, Bernadette Noël
& Vincent Wertz**

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

© Presses universitaires de Louvain, 2013
Dépôt légal : D/2013/9964/18
ISBN : 978-2-87558-207-2
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-208-9
Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix - 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	7
Introduction	
<i>M. Frenay, S. Neuville & B. Noël</i>	11
Chapitre 1. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés	
<i>S. Neuville et B. Galand</i>	17
Chapitre 2. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches théoriques intégratives	
<i>S. Neuville</i>	33
Chapitre 3. Méthodologie du programme de recherches	
<i>M. Frenay</i>	43
Chapitre 4. La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations de l'étudiant à l'égard de son projet de formation	
<i>G. Boudrenghien, M. Frenay & E. Bourgeois</i>	55
Chapitre 5. La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel	
<i>J. Schmitz & M. Frenay</i>	83
Chapitre 6. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield	
<i>S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz</i>	107

Chapitre 7. Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants

S. Neuville, M. Frenay & J. Schmitz..... 135

Conclusion générale

M. Frenay & B. Noël..... 159

Bibliographie..... 169

Présentation des auteurs 193

Annexes 195

Table des matières 235

Chapitre 7

Réussite et échec en première année d'études universitaires

Étude des différences entre les étudiants

Sandrine Neuville
Mariane Frenay
Julia Schmitz

Introduction et cadrage théorique

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs, tant en sciences de l'éducation qu'en psychologie, tentent de mettre en lumière les facteurs-clés permettant de comprendre le parcours plus ou moins fructueux des étudiants dans l'enseignement supérieur (Robbins et al., 2004). Différentes approches théoriques, différents angles de vue, souvent complémentaires mais rarement intégrés les uns aux autres, se sont ainsi développés. Dans la première partie de ce chapitre, nous allons passer en revue ces cadres théoriques afin d'avoir une vision la plus complète possible des variables importantes à considérer pour notre propos.

Les modèles motivationnels et les modèles éducationnels

Avec l'explication de la persévérance et de la réussite en ligne de mire, deux grands courants théoriques se sont développés de manière relativement parallèle et indépendante : d'un côté, nous rencontrons les modèles motivationnels, et, de l'autre, les modèles éducationnels. Si ces deux types d'élaborations théoriques peuvent toutes deux se targuer d'être des approches intégratives, ayant à cœur de souligner l'importance de l'interaction personne-contexte dans la compréhension des comportements académiques des sujets, des différences existent cependant entre elles. Ces différences se situent, à la fois, au niveau du comportement de sortie considéré et au niveau des variables explicatives estimées prépondérantes. Les modèles motivationnels s'intéressent, en effet, plus particulièrement, à la réussite versus l'échec et pointent l'importance des variables personnelles – motivationnelles et cognitives – dans la compréhension des comportements académiques des sujets.

Les modèles éducationnels, quant à eux, se centrent davantage sur les comportements de persévérance versus d'abandon dans les études et se focalisent sur le volet du contexte, de l'environnement d'apprentissage comme élément-clé du processus d'apprentissage.

Parmi les modèles motivationnels, le modèle *expectancy-value* conçu par Eccles et Wigfield (Eccles, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002) est sans doute le plus riche. Sans entrer dans les détails du modèle, rappelons que celui-ci propose que la perception que les sujets ont de leur probabilité de réussite dans une tâche donnée (*expectancy*) ainsi que la valeur qu'ils accordent à cette tâche (*value*) sont les déterminants les plus immédiats des comportements liés à l'apprentissage. La probabilité de réussite et la valeur sont elles-mêmes influencées par d'autres variables de nature cognitive telles que la mémoire affective de l'apprenant, ses buts et son concept de soi ou encore, ses perceptions liées à son habileté dans un domaine et à la difficulté de la tâche. À leur tour, ces variables cognitives subissent l'influence des perceptions que les sujets ont de la « réalité sociale » qui les entoure ainsi que de leurs interprétations des événements et performances antérieurs. De très nombreuses recherches ont confirmé l'impact crucial des deux variables motivationnelles que sont la probabilité de réussite et la valeur sur, respectivement, la performance des sujets et leur choix de s'engager dans une activité (Muijs, 1997 ; Torres & Solberg, 2001 ; Wigfield & Eccles, 2000).

Quant aux modèles éducationnels, celui de Vincent Tinto, élaboré initialement en 1975, est probablement le représentant le plus connu (Schmitz, 2009). Ce modèle s'organise principalement autour des concepts d'intégration académique et sociale de l'étudiant, à savoir le sentiment du sujet de trouver sa place, de façon harmonieuse, dans la vie académique et sociale de l'institution d'enseignement. Selon Tinto, le bagage avec lequel l'étudiant entame l'enseignement supérieur va influencer ses intentions et buts à l'égard de l'institution d'enseignement qu'il va être amené à fréquenter. Ces variables d'entrée vont ainsi colorer les expériences du sujet au sein des systèmes académique et social (par exemple, les interactions avec les pairs, la satisfaction par rapport aux cours, la perception du soutien des enseignants, etc.), entrer en interaction avec la manière dont il percevra ce qui lui est offert dans le contexte d'enseignement, et mener à différents degrés d'intégration académique et sociale. À son tour, l'intégration académique et sociale de l'étudiant va avoir un impact sur son attachement par rapport à l'institution, ses intentions, buts et engagements académiques et, en finale, sur son intention de persévérer ainsi que sur ses résultats.

Malgré l'existence de validations empiriques (voir la méta-analyse de Braxton et al., 1997), ce modèle a subi de nombreuses critiques (Braxton et al., 2000b) concernant, notamment, le manque d'explications relatives à l'émergence de l'intégration sociale des étudiants et au manque de prise en compte d'autres approches théoriques, telles que les théories et modèles motivationnels. En 1997,

l'auteur révisé son modèle initial pour inclure le rôle des expériences vécues en classe, essentiellement le type d'activités d'apprentissage proposées (orientées vers la coopération entre étudiants versus la compétition), comme sources potentielles d'intégration sociale. On se rapproche ici du courant de recherche portant sur les structures de buts mises en place dans les contextes d'apprentissage (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Maehr & Midgley, 1991), à savoir le type de buts – performance ou apprentissage – valorisés à travers les pratiques d'enseignement auxquelles les étudiants sont confrontés. Si cet ajout a le mérite de préciser concrètement une des dimensions, une des facettes du contexte d'apprentissage importante à considérer, d'autres aspects de ce contexte n'ont cependant pas été abordés. À la décharge de Tinto, ce n'est que récemment que les perceptions des étudiants relatives au contexte d'apprentissage sont apparues comme des variables apportant un éclairage complémentaire aux phénomènes de persévérance et de réussite dans les études supérieures (Bourgeois, Galand, & Frenay, 2003 ; Robbins, et al., 2004).

Les perceptions du contexte d'apprentissage

C'est dans l'enseignement secondaire que ce courant de recherche a vu le jour en se centrant, au départ, exclusivement sur la dimension académique de la **structure de buts** mise en place par l'enseignant.

Les résultats de la perception, par les apprenants, des buts valorisés par l'enseignant sur leurs motivation et performance sont fortement cohérents. Dans un environnement orienté vers l'apprentissage (dans lequel l'enseignant met l'accent sur la compréhension, le développement et l'amélioration des compétences tout en valorisant l'investissement et l'effort des apprenants), on constate une tendance à l'adoption de buts similaires par les apprenants, un niveau de perceptions de compétences des apprenants assez élevé et l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives en profondeur (Ames & Archer, 1988 ; Roeser et al., 1996 ; Ryan & Patrick, 2001). Par contre, dans un environnement orienté vers la performance (dans lequel l'enseignant est focalisé sur l'évaluation, la compétition entre étudiants et l'unique valorisation des meilleurs), ce sont les stratégies cognitives et métacognitives de surface ainsi que les comportements motivationnels mal adaptés (éviter de la recherche d'aide, stratégies auto-handicapantes) qui sont davantage présents (Bong, 2005 ; Midgley & Urdan, 2001 ; Turner, Midgley, Meyer et al., 2002).

Après s'être centrés sur cet aspect académique du contexte d'apprentissage, les chercheurs de l'enseignement secondaire ont, dans un second temps, considéré ses aspects sociaux, c'est-à-dire le **support perçu par l'étudiant** (Anderman & Anderman, 1999 ; Fraser & Fisher, 1982 ; Goodenow, 1993 ; Roeser et al., 1996 ; Ryan & Patrick, 2001). Cette littérature peut être structurée en deux parties selon

que l'on s'intéresse à la relation entre apprenants (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007) ou à la relation apprenant-enseignant (Patrick et al., 2007 ; Trickett & Moos, 1973). Dans les deux cas de figure, on distingue le support émotionnel ou personnel qui renvoie à la perception qu'autrui nous apprécie et se soucie de nous en tant que personne et le support académique qui a davantage trait à l'aide, au soutien apporté par autrui concernant l'apprentissage en tant que tel.

Sans entrer dans les détails, les recherches démontrent un impact positif de la perception, par l'apprenant, de l'existence d'un soutien, qu'il provienne du professeur ou des pairs, sur son adaptation académique (niveau de réussite, aspirations scolaires), sur son bien-être émotionnel (confiance en soi, dépression et anxiété) ainsi que sur son ajustement comportemental (comportements de retrait ou perturbateurs) (Boekaerts, 1993 ; Brand & Felner, 1996 ; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003 ; Roeser et al., 1996).

Dans l'enseignement supérieur, ce support perçu par l'étudiant est une des sources de ce que Vincent Tinto (1975) a nommé l'intégration académique et sociale de l'étudiant, pour rappel, la satisfaction du sujet par rapport à sa vie académique et sociale à l'université. Cette satisfaction peut être liée tant à son insertion dans un groupe de pairs, à sa participation à des activités extra-académiques qu'à ses contacts formels ou plus informels avec des membres de sa faculté. Quoi qu'il en soit, comme dans l'enseignement secondaire, on peut souligner le lien positif entre ce sentiment d'être intégré et la volonté qu'ont les étudiants de persévérer dans leurs études (Berger & Milem, 1999 ; Braxton et al., 2000a ; Milem & Berger, 1997 ; Tinto, 1975, 1993, 1997 ; Wentzel, 1998).

Enfin, une facette académique du contexte d'apprentissage spécifique à l'enseignement supérieur est celle de son **authenticité**. Étant donné que les études supérieures sont orientées vers la préparation à une profession, certains chercheurs se sont penchés sur le degré d'adéquation existant entre les conditions d'apprentissage proposées aux étudiants et les situations de la vie réelle et/ou professionnelle (Frenay & Bédard, 2004). Ils ont mis en évidence qu'un haut niveau d'adéquation assurait la validité écologique du contexte d'apprentissage, sa pertinence aux yeux des apprenants et que leur engagement dans l'apprentissage était positivement influencé par cette perception du sens des situations d'apprentissage (Bourgeois et al., 2003 ; Shernoff et al., 2003 ; Turner et al., 2002).

L'ajustement à l'université

Pour terminer ce cadrage théorique, il importe d'aborder les travaux sur l'ajustement à l'université. La transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, et spécialement quand il s'agit de l'université, s'accompagne, invariablement d'une série de changements dans l'environnement scolaire mais aussi social de l'apprenant : compétition académique entre étudiants, pression à

exceller, tâches d'apprentissage non familières, éloignement de la famille, des amis et réseau social à recréer (Oswald & Clark, 2003 ; Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001). En arrivant à l'université, les apprenants font donc l'expérience de ce qui a été appelé par Wouters et De Ketele (1993) une « rupture de contexte ». Ils doivent mettre en œuvre tout un processus d'affiliation institutionnelle et intellectuelle à un nouveau monde avec ses us et coutumes. Selon Coulon (1997), l'entrée à l'université peut être comparée à un rite de passage. Par ailleurs, les psychologues développementalistes ont à cœur de réinscrire ce moment de transition dans une phase plus large de développement et de construction identitaire. Erikson (1968), pour qui le développement humain est vu comme la succession d'une série de crises, voit la crise de recherche identitaire comme la tâche majeure des sujets en âge de scolarité supérieure.

Dans ce contexte de changements au niveau scolaire et de remaniements identitaires plus larges, il n'est dès lors pas étonnant que des difficultés d'ajustement puissent apparaître chez les sujets. Baker et Syrik (1989) distinguent quatre types d'ajustement : l'ajustement social, l'ajustement académique, l'attachement à l'institution, et l'ajustement émotionnel.

L'ajustement social fait référence à l'engagement du sujet dans des activités sociales et à la satisfaction par rapport à son environnement social (Hurtado et al., 1996). L'ajustement académique renvoie à l'adaptation de l'apprenant aux exigences académiques (Duchense & Larose, 2000). L'attachement à l'institution reflète le sentiment d'appartenance du sujet et sa satisfaction par rapport à l'institution d'enseignement (Duchesne & Larose, 2000). Enfin, l'ajustement émotionnel désigne le degré de santé psychologique de l'étudiant, incluant sa manière de répondre au stress et à toute manifestation de pression académique ou sociale (Hurtado et al., 1996).

Alors que les trois premières dimensions, à savoir, l'ajustement social, l'ajustement académique et l'attachement à l'institution sont similaires aux concepts d'intégration académique, d'intégration sociale et d'engagement institutionnel (*institutional commitment*) développés par Tinto (1975), le concept d'ajustement émotionnel recouvre une réalité non encore considérée dans les autres cadres théoriques (voir aussi le chapitre 5 de cet ouvrage pour une discussion).

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'existence de problèmes psychologiques, tels des vécus de dépression et d'anxiété chez les étudiants et leurs répercussions négatives sur la persévérance et la performance dans les études (Chartrand, 1992 ; Gerdes & Mallinckrodt, 1994 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Szulecka et al., 1987).

Objectifs de l'étude

À la différence de l'ensemble des autres études développées dans le cadre de cet ouvrage, l'objectif, ici, n'est pas de tenter de prédire, de comprendre la réussite/l'échec des étudiants de première année sur la base de différentes variables mesurées en amont mais bien d'analyser, a posteriori, les différences, parfois précoces, existant entre les sujets dont l'année s'est clôturée de façon positive ou non. Y a-t-il des différences significatives dès le début de l'année académique entre les étudiants qui vont finalement réussir et ceux qui vont échouer ? Quels sont les facteurs-clés ? Sont-ils plutôt d'ordre motivationnel, cognitif, émotionnel ou davantage liés aux perceptions du contexte d'apprentissage ?

Par ailleurs, toujours avec la volonté de mieux appréhender les différences entre les étudiants ayant réussi versus échoué, un suivi des étudiants a été effectué et a porté sur la façon dont ils relisaient leur première année d'études universitaires. Même si nous sommes parfaitement conscients que leur relecture est colorée par la sanction obtenue en fin de première année, il nous semblait pertinent et enrichissant, car rarement réalisé à notre connaissance à l'exception notable de l'étude de Beguin et al. (2002), de recueillir leurs perceptions et regards par rapport à cette première année.

Enfin, étant donné que certaines variables ont été mesurées de manière identique à plusieurs moments, il nous paraissait intéressant de comparer l'évolution dans le positionnement des sujets sur ces variables, toujours en fonction de leur appartenance au groupe des sujets ayant réussi ou échoué.

Pour nous guider dans ce recueil d'informations et étant donné que tous ont démontré leur pertinence par rapport aux questions de réussite et d'échec, les différents cadres théoriques présentés ci-dessus ont été mobilisés : pour rappel, le modèle *expectancy-value* d'Eccles et Wigfield (2002), le modèle de l'intégration académique et sociale de Tinto (1975, 1997), les perceptions qu'ont les étudiants du contexte d'apprentissage et, enfin, leur ajustement émotionnel.

Méthodologie

La procédure de récolte de données et le public

Comme pour l'étude présentée dans le chapitre 6 de cet ouvrage, les récoltes de données ont été menées durant l'année académique 2005-2006 avec comme public l'ensemble des étudiants de 1^{er} baccalauréat des différentes facultés de l'UCL. La procédure de récolte de données a comporté quatre moments de récolte effectifs : le temps 1 (T1) au début de l'année académique (septembre 2005), le temps 2 (T2) quelques semaines plus tard (novembre 2005), le temps 3 (T3) en septembre 2006 et, enfin, le temps 4 (T4) en octobre 2006. Les récoltes des temps 1 et 2 ont été

effectuées, dans les différentes facultés, dans le cadre d'un cours. Concrètement, ces deux récoltes ont pris la forme d'un questionnaire auto-administré dont la durée de passation était en moyenne d'une demi-heure. La récolte du temps 3 était constituée des résultats des étudiants au terme de la première année (juin ou septembre en fonction de si il y avait eu ou non réussite en juin). Cette récolte de données nous servait uniquement à constituer nos deux groupes de sujets : échec¹ et réussite. La dernière récolte (T4) concernait le suivi des étudiants. Cette récolte, comme les deux premières, consistait en un questionnaire auto-administré. Ce questionnaire a été envoyé de manière électronique et par courrier postal aux étudiants ayant été présents aux deux premiers moments de récolte.

L'autorisation d'accès aux résultats des étudiants, de même que leur utilisation dans le cadre d'une recherche scientifique, avaient été explicitement demandées aux autorités universitaires et aux participants (voir feuille de consentement en annexe).

Notre échantillon de départ est constitué de deux mille quatre cent nonante-neuf étudiants (54,6% de filles et 46,4%, de garçons ; moyenne d'âge = 18,3 ans) ayant été présents aux deux premiers temps de récolte. Parmi ces deux mille quatre cent nonante-neuf étudiants auxquels a été envoyé le questionnaire de suivi du temps 4, sept cent cinquante ont répondu (taux de réponse de 33%). Parmi eux 66,6% étaient des filles et 33,4% des garçons (moyenne d'âge = 18,2 ans). Ces sept cent cinquante étudiants forment notre échantillon de suivi.

Les variables mesurées aux différents temps de récolte

Afin d'avoir une vue complète et synthétique, le tableau 1 ci-dessous reprend les différentes variables mesurées aux différents moments. Les cases grisées et reliées entre elles par une flèche indiquent les variables pour lesquelles il y a eu un suivi.

¹ Bien évidemment, il faut être conscient que cette notion d'échec peut recouvrir des réalités très différentes, allant d'étudiants ayant terminé leur année avec un pourcentage final de l'ordre de 10 à 20% jusqu'à des étudiants ayant un pourcentage se situant entre 50 et 60%.

TABLEAU 1. VARIABLES MESURÉES AUX TEMPS 1, 2 ET 4.

Temps 1 (Sept. 05)	Temps 2 (Nov. 05)	Temps 4 (Oct. 06)
Bagage socio-écon. et cult.		
Passé scolaire		
Attributions causales		Attributions causales
Buts des étudiants		
Certitude du choix d'études		
Engagements externes		
	Perceptions contexte app.	Perceptions contexte app.
Probabilité de réussite	Probabilité de réussite	Probabilité de réussite
	Perceptions de la valeur	Perceptions de la valeur
	Intégration sociale	Intégration sociale
	Intégration académique	Intégration académique
	Engagement institutionnel	
	Intention de persévérer	
	Engagement académique	Engagement académique
		Ajustement émotionnel

Note. Pour rappel, le temps 3 est constitué des résultats des étudiants au terme de la première année.

À l'exception des perceptions du contexte d'apprentissage et de l'ajustement émotionnel, l'ensemble des variables reprises dans le tableau 1 ont été présentées en détail dans le chapitre 6. Nous n'allons donc pas y revenir. Nous allons uniquement reprendre brièvement ci-dessous l'objectif des différents moments de récolte de données et expliciter les items utilisés afin de mesurer les concepts de perceptions du contexte d'apprentissage et d'ajustement émotionnel.

La récolte du temps 1

Cette première récolte avait pour but de collecter les données à l'entrée du sujet à l'université, avant que celui-ci ne soit influencé par les expériences vécues dans le système académique. En se basant sur le modèle théorique de Eccles et Wigfield (2002) ainsi que sur celui de Tinto (1975), cette récolte devait donc porter sur le bagage familial de l'étudiant (variable présente dans les deux modèles théoriques), son passé scolaire (variable présente dans les deux modèles théoriques) et son interprétation des événements passés (variable présente dans le modèle d'Eccles et Wigfield), ses intentions ou buts (variable présente dans les deux modèles théoriques), ses engagements externes (variable présente dans le modèle de Tinto), sa probabilité de réussite (variable présente dans le modèle d'Eccles et Wigfield).

La récolte du temps 2

La seconde récolte de données, effectuée en novembre 2005, poursuivait l'objectif d'appréhender les expériences vécues par le sujet au sein du système académique et social de l'université. Le modèle de Tinto (1997) nous a conduits à évaluer l'intégration académique et sociale du sujet, de même que son sentiment d'appartenance institutionnelle. Le modèle d'Eccles et Wigfield (2002) nous a orientés vers la mesure de la probabilité de réussite du sujet ainsi que de sa perception de la valeur des opportunités d'apprentissage rencontrées. Par ailleurs, nous avons également évalué l'intention de persévérer des sujets et leur engagement académique, variables communes à nos deux modèles théoriques de référence. Enfin, le cadre théorique relatif aux perceptions du contexte d'apprentissage nous a menés à l'évaluation de deux dimensions de ce contexte : la structure des buts et l'authenticité. Ce sont ces deux dernières variables que nous allons détailler ci-dessous.

Structure des buts - performance

Pour rappel, la structure de buts présente dans un contexte d'apprentissage désigne le type de buts – performance ou apprentissage – valorisés à travers les pratiques d'enseignement auxquelles les étudiants sont confrontés (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Maehr & Midgley, 1991). Étant donné que les pratiques pédagogiques favorisant ces deux types de buts en tendance à être antinomiques, investiguer la perception que les étudiants ont de l'existence de pratiques représentatives d'un des deux versants nous donne suffisamment d'informations. Dans le contexte de cette étude à l'université, nous avons choisi de nous focaliser sur le versant de la performance. Cette variable a été évaluée à l'aide de six items ($\alpha = .70$) inspirés d'Ames et Archer (1988), Anderman et Young (1994) et Roeser et

al. (1996). Ces items portent donc sur les pratiques d'apprentissage qui renforcent la comparaison et un traitement inique entre les étudiants.

- Les enseignants aident plus certains étudiants que d'autres.
- Les enseignants se comportent de manière équitable vis-à-vis de tous les étudiants (item inversé)².
- Les enseignants favorisent surtout les étudiants qui réussissent bien.
- Les enseignants comparent ouvertement les étudiants entre eux.
- Les enseignants nous encouragent à entrer en compétition pour des points.
- Les enseignants nous font comprendre que seuls quelques étudiants auront de bons résultats.

Authenticité

Cinq items ($\alpha = .70$) ont été utilisés pour mesurer la perception des étudiants relative à l'existence de pratiques pédagogiques mettant l'accent sur le lien théorie-pratique, ayant à cœur de souligner les ponts existant entre les contenus des cours et leurs possibles applications dans la vie réelle et/ou professionnelle. Ces items ont été conçus sur la base de l'approche théorique relative au transfert des apprentissages et à la contextualisation (Frenay & Bédard, 2004 ; Galand & Frenay, 2005).

- Les enseignants nous présentent une grande variété d'applications par rapport à la matière.
- Les enseignants nous montrent les applications pratiques possibles de notre formation.
- Les enseignants utilisent des exemples concrets pour expliquer les concepts.
- Les enseignants nous aident à mieux comprendre ce que sont les compétences professionnelles attendues.
- Les enseignants nous donnent des indices pour nous aider à faire des liens entre différents cours.

La récolte des temps 3

Cette récolte des résultats des étudiants au terme de leur première année universitaire (sessions d'examens de juin et de septembre) nous a permis de constituer deux groupes de sujets : les étudiants ayant échoué à la session de juin et de septembre, et les étudiants ayant réussi à la session de juin ou à celle de

² Dans le calcul de la moyenne, les scores des sujets à cet item ont été inversés pour respecter le sens global de l'échelle.

septembre. Parmi nos deux mille quatre cent nonante-neuf étudiants constituant notre échantillon total, mille cent quatre vingt-neuf ont échoué leur première année et mille trois cent dix l'ont réussie.

La récolte du temps 4

Cette récolte, effectuée en octobre 2006, poursuivait l'objectif de capturer le regard rétrospectif des étudiants sur leur première année d'études universitaires et ce, quelle que soit la façon dont celle-ci se soit soldée : échec ou réussite. En se référant au tableau 1 ci-dessus, on peut constater que seul l'ajustement émotionnel est une variable nouvellement mesurée. Si cette variable n'a pas été évaluée lors des récoltes antérieures, c'est uniquement parce que c'est dans le décours du processus de recherche que nous avons pris connaissance de son importance potentielle. Toutes les autres variables ont fait l'objet d'une mesure antérieure, soit au temps 1, soit au temps 2. Pour ces variables ayant fait l'objet de mesures répétées, ce sont exactement les mêmes items qui ont été utilisés afin de pouvoir vraiment comparer les différents temps de mesure. Le seul changement concernait le fait que, lors de cette récolte de suivi, nous demandions aux étudiants de répondre aux items en se référant à « l'année passée ».

Pour ne pas être redondants, nous ne développerons ici que la mesure de l'ajustement émotionnel. Pour rappel, parmi les deux mille quatre cent nonante-neuf étudiants faisant partie de notre échantillon de départ et auxquels a été envoyé le questionnaire de suivi de ce temps 4³, sept cent cinquante ont répondu. Parmi ces derniers, cinq cent seize sujets ont réussi leur première année et deux cent trente-quatre ont échoué.

Ajustement émotionnel

Afin d'approcher l'ajustement émotionnel des étudiants, à savoir leur degré de santé psychologique, incluant leur manière de répondre au stress et à toute manifestation de pression académique ou sociale, l'échelle développée par Spielberger (1985) et intitulée la *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) a été utilisée. Celle-ci comporte vingt items :

L'année passée...

- J'étais de bonne humeur.
- Je me sentais nerveux(se) et inquiet(e).

³ Les deux questionnaires se trouvent à l'annexe 5 (groupe « échec ») et annexe 6 (groupe « réussite »).

- J'étais content(e) de moi.
- Je voulais être aussi heureux(se) que les autres semblaient l'être.
- J'avais le sentiment de manquer de tout.
- Je me sentais reposé(e).
- Je me sentais maître de moi.
- J'avais l'impression que les difficultés s'accumulaient à un tel point que je ne pouvais plus les surmonter.
- Je m'inquiétais trop à propos de choses peu importantes.
- J'étais heureux(se).
- J'étais tracassé(e) par des idées dérangeantes.
- Je manquais de confiance en moi.
- Je me sentais en sécurité, à l'aise.
- Je prenais facilement des décisions.
- Je ne me sentais pas à la hauteur de ce qu'on attendait de moi.
- J'étais satisfait(e) de ma vie.
- Il y avait des idées qui me trottaient dans la tête et dont je ne pouvais me libérer.
- Je prenais les déceptions tellement à cœur que je ne pouvais les surmonter.
- J'étais quelqu'un de calme, de posé, de solide.
- J'étais complètement agité(e) et troublé(e) lorsque je pensais à mes soucis.

Afin d'affiner les mesures, une analyse factorielle a été conduite sur ces vingt items et a permis de mettre en évidence 3 facteurs : la capacité du sujet à gérer le stress (échelle constituée des items 8, 15, 19, 12, 14, 7 et présentant un $\alpha = .78$), la satisfaction du sujet par rapport à sa vie (échelle constituée des items 1, 10, 16, 3, 13, 5 et présentant un $\alpha = .86$) et, enfin, le vécu de stress et d'anxiété (échelle constituée des items 17, 11, 20, 18, 9, 4 et présentant un $\alpha = .79$). Seuls les items 2 et 6 ne se retrouvent pas dans une des sous-échelles car leur appartenance à un unique facteur ne ressortait pas clairement. Nous avons donc préféré les laisser de côté.

Analyses et résultats

Les analyses réalisées ont été déterminées par les questions que nous voulions traiter à travers cette étude. Pour rappel, trois questions principales avaient été posées :

- Existe-t-il des différences significatives précoces, c'est-à-dire dès le début de l'année académique, entre les étudiants qui vont finalement réussir et ceux qui vont échouer cette 1^{ère} année?
- Existe-t-il des différences significatives, entre les étudiants ayant réussi versus échoué leur première année, dans la relecture qu'ils en effectuent ?

- Enfin, existe-t-il une évolution significativement différente dans le positionnement des sujets sur les variables ayant été mesurées à plusieurs reprises, selon qu'ils appartiennent au groupe des sujets ayant réussi ou échoué ?

Pour répondre à ces questions, des analyses de comparaison de moyennes ont été conduites : des tests t pour échantillons indépendants pour les deux premières questions car nous comparons deux groupes constitués de sujets différents (échec ou réussite), des tests t pour échantillons appariés car il s'agissait de suivre les mêmes groupes de sujets.

Réussite et échec en première année : différences précoces entre étudiants ?

TABEAU 2. DIFFÉRENCES DE MOYENNES SUR LES VARIABLES DES T 1 ET 2 ENTRE LES DEUX GROUPES DE SUJETS.

	Réussite (n = 1310)		Échec (n = 1189)	Sig.
Variables du temps 1				
Communication culturelle	3.06	=	3.03	ns
Communication sociale	4.2	>	4.13	.003
Soutien environnement	3.6	=	3.6	ns
Activités culturelles	2.7	>	2.66	.018
Richesse de la famille	5.52	=	5.55	ns
Ressources éducatives	4.81	>	4.76	.006
Ressources culturelles	3.29	>	3.17	.000
Redoublement ³	1.22	<	1.47	.000
Pourcentage secondaire ⁴	1.97	>	1.52	.047
Attributions internes	3.3	>	3.05	.000
Attributions externes	3.1	=	3.07	ns
Motifs choix études positifs	4.08	>	4.01	.002
Motifs choix études négatifs	2.23	<	2.32	.011
Certitude du choix	3.61	=	3.63	ns
Engagements externes	1.92	=	1.9	ns
Probabilité de réussite	3.33	>	3.27	.006

³ Pour rappel, le redoublement était mesuré de la façon suivante : « Combien de fois as-tu doublé durant tes études (primaire et secondaire) ? Réponses possibles : jamais, 1 fois, 2 fois ; plus de 2 fois ». Les réponses étaient codées de 0 à 3, ce qui explique les moyennes obtenues ci-dessus.

⁴ Le pourcentage en dernière année du secondaire était mesuré ainsi : « Quel était ton pourcentage de points obtenu en dernière année du secondaire ? Réponses possibles : entre 60% et 70% ; entre 70% et 80% ; entre 80% et 90% ; plus de 90% ». Les réponses étaient codées de 1 à 4, ce qui explique les moyennes obtenues ci-dessus.

	Réussite (n = 1310)		Échec (n = 1189)	Sig.
Variables du temps 2				
PCA - performance	2.13	<	2.19	.003
PCA - authenticité	3.15	<	3.22	.001
Probabilité de réussite	3.37	>	3.11	.000
Valeur perçue	3.91	>	3.85	.001
Intégration sociale	4.15	>	4.1	.024
Intégration académique	2.84	=	2.86	ns
Engagement institutionnel	3.76	=	3.74	ns
Intention de persévérer	4.21	>	4.07	.000
Engagement académique	4.1	>	3.98	.000

Note. PCA = perceptions du contexte d'apprentissage.

Au niveau des variables du temps 1

En ce qui concerne le bagage socioéconomique et culturel, nous pouvons relever que, lorsque des différences significatives existent, elles sont toujours en faveur des sujets dont l'année va finalement se clôturer avec succès. Ces sujets rapportent, en effet, davantage de communication sociale avec les parents, plus d'activités culturelles ainsi que la présence de davantage de ressources, qu'elles soient d'ordre éducatif ou culturel. On peut souligner que ce sont donc surtout les aspects sociaux et culturels qui semblent plus présents. Par contre, il n'y a pas de différence au niveau de la mesure de la richesse de la famille en tant que telle. Par rapport au passé scolaire de l'étudiant, on note un pourcentage plus élevé en dernière année du secondaire et moins de redoublement chez les sujets du groupe réussite. Ces derniers se caractérisent également par le fait qu'ils réalisent plus d'attributions internes par rapport à leurs résultats scolaires. Au niveau de l'entrée à l'université, on peut noter que les étudiants du groupe réussite mentionnent davantage de motifs positifs et moins de motifs négatifs ou par défaut comme ayant guidé leur choix d'études et qu'ils ont d'emblée plus confiance en leur probabilité de réussite de cette première année.

Au niveau des variables du temps 2

Si l'on considère tout d'abord l'aspect du contexte d'apprentissage, celui-ci est perçu comme étant plus centré sur la performance et l'iniquité par les étudiants du groupe échec. De manière un peu inattendue, ces étudiants perçoivent davantage ce

contexte comme authentique que ne le font les étudiants du groupe réussite. Nous reviendrons sur ce résultat dans la discussion.

Concernant l'aspect relationnel, on peut souligner que, dès le mois de novembre, les étudiants qui vont réussir au terme de cette première année, ont davantage le sentiment d'être intégrés auprès de leurs pairs. Par contre, au niveau des relations avec les membres de la faculté ou le sentiment d'appartenance, d'engagement par rapport à l'institution, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes échec et réussite.

Pour terminer, au niveau des aspects académiques, on observe que les étudiants du groupe réussite perçoivent, dès le début de l'année académique, plus de valeur à leur formation, s'estiment plus compétents, s'engagent plus dans leurs études et ont davantage l'intention de persévérer.

Réussite et échec en première année : différences entre étudiants dans leur relecture de cette année ?

TABEAU 3. DIFFÉRENCES DE MOYENNES SUR LES VARIABLES DU T4 ENTRE LES DEUX GROUPES DE SUJETS.

	Réussite (n = 516)		Échec (n = 234)	Sig.
Attributions internes	3.55	>	2.85	.000
Attributions externes	2.54	<	2.76	.000
PCA - performance	2	<	2.39	.000
PCA - authenticité	3.11	>	2.9	.000
Probabilité de réussite	3.33	>	3.09	.000
Valeur perçue	3.63	>	3.3	.000
Intégration sociale	4.19	>	4.01	.001
Intégration académique	2.75	>	2.54	.000
Engagement académique	3.93	>	3.67	.000
Gestion du stress	3.28	>	2.94	.000
Satisfaction vie	3.75	>	3.41	.000
Vécu stress et anxiété	2.59	<	2.84	.000
Ajust. émotionnel global	3.42	>	3.13	.000

À la lecture du tableau 3 ci-dessus, nous pouvons constater que des différences significatives existent entre nos deux groupes de sujets sur toutes les dimensions investiguées.

Au niveau de l'explication des résultats de cette première année, les sujets ayant réussi mettent davantage en avant des facteurs internes tels que leurs capacités, leur travail... alors que ceux ayant échoué évoquent davantage des éléments externes, plus indépendants de leur personne.

Par rapport au vécu de cette première année, il est intéressant de relever que tant les aspects plus strictement académiques, que les aspects sociaux et même émotionnels sont relus de manière significativement distincte par les sujets des deux groupes. Au niveau du rapport à la formation et à l'apprentissage, on constate, en effet, que les sujets du groupe réussite disent avoir davantage perçu leur valeur, s'être sentis davantage confiants quant aux exigences rencontrées et s'être davantage investis dans l'apprentissage que les sujets du groupe échec. Le contexte d'apprentissage en lui-même a également fait l'objet d'une analyse rétrospective différente : plus de perceptions d'authenticité chez les sujets ayant réussi et, par contre, plus de perceptions d'un apprentissage axé sur la performance et la compétition entre les sujets pour ceux ayant échoué.

Concernant la relecture que les sujets réalisent de leur intégration sociale et académique durant l'année antérieure, on note que les sujets dont l'année s'est clôturée positivement évoquent davantage le sentiment d'avoir trouvé leur place, de façon harmonieuse, dans la vie académique et sociale de l'institution d'enseignement durant cette première année. Cela se reflète d'ailleurs au niveau des variables spécifiques à la quatrième phase de récolte de données et ayant permis d'approcher l'ajustement émotionnel des étudiants : plus de perceptions de capacités à gérer le stress, plus de satisfaction par rapport à la vie en générale, un meilleur ajustement émotionnel global et moins de vécu de stress et d'anxiété pour les sujets ayant réussi.

Réussite et échec en première année : évolution différente entre étudiants durant cette année ?

L'objectif de ces analyses était d'étudier si l'évolution dans le positionnement des variables mesurées à deux moments distincts, le plus souvent au début de la première année (T1 : septembre 2005 ou T2 : novembre 2005) et un an après (T4 : octobre 2006), était significativement différente selon que l'on cible les étudiants ayant réussi versus échoué leur première année.

Pour cela, nous avons, tout d'abord, conduit des analyses distinctes pour nos deux groupes de sujets et avons étudié si les différences de moyennes entre les deux temps de mesure s'avéraient significatives ou non. Ensuite, nous avons comparé ce qui se passait pour les sujets ayant échoué et réussi : des différences significatives dans le positionnement des sujets sur certaines variables se retrouvent-elles tant chez les sujets ayant réussi qu'échoué ? Au contraire, certaines différences dans le positionnement ne sont-elles le fait que d'un groupe ou l'autre de sujets ?

Étant donné que les données de suivi sont mobilisées, ces analyses ont été réalisées à partir de l'échantillon de suivi, soit 750 sujets dont 516 ayant réussi et 234 ayant échoué. Dans le tableau 4, figurent les différences de moyennes entre les variables pour les sujets ayant échoué leur première année et dans le tableau 5, celles pour les sujets ayant réussi. Comme précisé ci-dessus, le premier temps de mesure des variables correspond généralement au moment de récolte T1 (septembre 2005) pour les variables d'entrée ou T2 (octobre 2005) pour les variables liées à l'expérience universitaire, et le deuxième temps de mesure des variables correspond au suivi (T4 : octobre 2006). La seule exception concerne la probabilité de réussite qui a été évaluée à trois reprises : à l'entrée (T1), en cours de première année (T2) et un an après (T4). Nous traiterons cette variable dans un tableau séparé (tableau 4bis pour les sujets ayant échoué et tableau 5 bis pour les sujets ayant réussi).

TABLEAU 4. DIFFÉRENCES ENTRE DEUX TEMPS DE MESURE AU NIVEAU DES MOYENNES DE VARIABLES POUR LES SUJETS AYANT ÉCHOUÉ (N = 234).

	1er temps de mesure – en cours d'année		2 ^e temps de mesure – un an après	Sig.
Attributions internes	3.01	>	2.84	.040
Attributions externes	3.14	>	2.54	.000
PCA - performance	2.2	<	2.39	.000
PCA - authenticité	3.2	>	2.9	.000
Valeur perçue	3.88	>	3.3	.000
Intégration académique	2.88	>	2.54	.000
Intégration sociale	4.02	=	4.01	ns
Engagement académique	4.01	>	3.66	.000

TABLEAU 4BIS. DIFFÉRENCES ENTRE LES TEMPS DE MESURE, DEUX À DEUX, AU NIVEAU DES MOYENNES DE LA VARIABLE « PROBABILITÉ DE RÉUSSITE » POUR LES SUJETS AYANT ÉCHOUÉ (N = 234).

	T1		T2	Sig.
Probabilité de réussite	3.23	>	3.05	.000
	T2		T4	Sig.
	3.05	=	3.09	ns
	T1		T4	Sig.
	3.23	>	3.09	.000

Si nous analysons le tableau 4 dans son ensemble, nous pouvons constater que les perceptions des sujets ayant échoué étaient globalement plus positives au début de leur première année qu'un an après. Cela concerne tant leurs perceptions de la valeur de la formation, que celles du contexte d'apprentissage (plus de perceptions d'un contexte axé sur la performance et moins de perceptions de son authenticité lors de la mesure de suivi) ou encore leur intégration académique. Cela peut être compréhensible étant donné qu'un échec a été vécu entre ces deux temps de mesure. La seule dimension pour laquelle il n'y a pas de différence significative est l'intégration sociale du sujet. Nous pouvons le comprendre dans le sens où il s'agit de la seule dimension plus sociale, non liée aux aspects plus strictement académiques. Il est également intéressant de relever que les sujets rapportaient un engagement académique plus important durant leur première année qu'un an après. Cette relecture peut être interprétée comme une façon pour le sujet de protéger son estime de lui. En effet, il est certainement plus « facile » de faire face à un échec lorsqu'on réduit rétrospectivement l'investissement fourni en termes d'heures d'études et de travail. Enfin, les données du tableau 4bis nous fournissent des informations très intéressantes quant à l'évolution de la probabilité de réussite. Nous pouvons, en effet, relever que, déjà, entre l'entrée à l'université et quelques semaines après, les sujets dont l'année allait se solder par un échec connaissaient une baisse significative dans l'évaluation qu'ils faisaient de leur probabilité de réussite de leur première année. Au moment du suivi, un an après, nous constatons qu'il n'y a plus eu de changement par rapport au temps 2. Malgré l'échec vécu, le sentiment de compétences du sujet n'a plus connu de diminution significative.

Passons, à présent, à l'analyse des tableaux 5 et 5bis relatifs aux étudiants ayant réussi leur première année.

TABLEAU 5. DIFFÉRENCES ENTRE DEUX TEMPS DE MESURE AU NIVEAU DES MOYENNES DE VARIABLES POUR LES SUJETS AYANT RÉUSSI (n = 516).

	1er temps de mesure – en cours d'année		2 ^e temps de mesure – un an après	Sig.
Attributions internes	3.37	<	3.54	.000
Attributions externes	3.14	>	2.76	.000
PCA - performance	2.2	>	2	.000
PCA - authenticité	3.12	=	3.11	ns
Valeur perçue	3.91	>	3.63	.000
Intégration académique	2.82	>	2.75	.003
Intégration sociale	4.17	=	4.19	ns
Engagement académique	4.16	>	3.93	.000

TABLEAU 5BIS. DIFFÉRENCES ENTRE LES TEMPS DE MESURE, DEUX À DEUX, AU NIVEAU DES MOYENNES DE LA VARIABLE « PROBABILITÉ DE RÉUSSITE » POUR LES SUJETS AYANT RÉUSSI (N = 516).

	T1		T2	Sig.
Probabilité de réussite	3.32	<	3.4	.006
	T2		T4	Sig.
	3.4	=	3.41	ns
	T1		T4	Sig.
	3.32	<	3.41	.002

En ce qui concerne les sujets ayant réussi, on peut noter qu'ils réalisent plus d'attributions internes par rapport à leur réussite de leur première année universitaire qu'ils ne le faisaient par rapport à leur réussite en secondaire. Ils sont peut-être davantage conscients de l'importance qu'ont joué leurs efforts et leur travail dans leur réussite à l'université qu'ils ne l'étaient par rapport à celle en secondaire. Leur sentiment de fierté est également certainement plus important d'où la mise en avant de plus d'attributions à des facteurs internes. De manière plus étonnante, on constate que, malgré une réussite en fin d'année, leur relecture de l'année antérieure s'avère, en partie, moins positive que ne l'était leur avis en début de parcours universitaire. Cela touche principalement à leur perception de la valeur de la formation ainsi qu'à l'aspect de l'intégration académique (souci des professeurs à l'égard des étudiants, contacts avec les membres du personnel académique). Ces résultats peuvent être interprétés comme étant le signe d'une certaine déception par rapport à la formation ou, de manière moins négative, peuvent être lus comme le signe d'une représentation plus correcte, plus proche de la réalité et donc moins idéalisée de la part des étudiants de ce que sont les études universitaires. Par contre, au niveau des caractéristiques du contexte d'apprentissage en tant que tel, on peut relever qu'ils le trouvent moins centré sur la performance et la compétition que ce qu'ils ne pensaient au début et qu'ils ne rapportent pas de différence au niveau de son authenticité perçue. Une autre variable ne présentant pas de différence significative entre les deux temps de mesure est l'intégration sociale. Pour terminer, il importe de souligner l'évolution positive au niveau de l'estimation que les sujets réalisent de leur probabilité de réussite entre leur entrée à l'université et quelques semaines après celle-ci.

Après avoir analysé ce qui se passait pour nos deux groupes de sujets de manière séparée, nous allons à présent regarder en quoi ils se distinguent quant à leur positionnement sur les différentes variables. L'analyse comparée des tableaux 4 et 5 met en évidence trois différences entre les sujets ayant échoué versus réussi. Ces différences se situent au niveau des attributions internes et des deux caractéristiques

du contexte d'apprentissage, à savoir son focus sur la performance et son authenticité.

Au niveau des attributions internes, les sujets ayant échoué en émettaient davantage au premier temps de mesure, c'est-à-dire pour expliquer leur parcours en secondaire tandis que les sujets ayant réussi en évoquent plus au moment du suivi, par rapport à leur réussite universitaire.

Concernant la centration du contexte sur la performance, celle-ci est davantage rapportée au moment du suivi par les sujets ayant échoué tandis qu'elle l'était davantage au début de la formation par les sujets ayant finalement réussi.

Quant à l'authenticité du contexte d'apprentissage par rapport aux situations de vie réelles ou professionnelles, on note une évolution négative chez les sujets du groupe échec entre le début de la formation et un an après, alors que chez les sujets du groupe réussite, c'est une variable sur laquelle il n'y a aucun changement dans le temps.

Enfin, et c'est probablement là le résultat le plus intéressant, la comparaison des tableaux 4bis et 5bis témoigne de l'évolution précoce significativement différente des deux groupes de sujets au niveau de leur estimation de la probabilité de réussite de leur première année. En effet, alors que les sujets dont l'année s'est clôturée par un échec rapportent une diminution significative dans leur probabilité de réussite entre septembre et novembre 2005, les sujets dont l'année s'est clôturée positivement montrent déjà une augmentation significative entre ces deux moments.

Conclusion

Cette étude a poursuivi l'objectif global d'appréhender les différences existant entre les sujets ayant réussi leur première année d'études universitaires et ceux l'ayant échouée. Deux particularités de cette recherche méritent d'être rappelées : la première se situe au niveau du cadre théorique, la seconde, au niveau de l'investigation empirique.

Concernant les référents théoriques mobilisés, cette recherche s'est voulue la plus intégrative possible et a, dès lors, fait intervenir différents modèles, cadres de références ou théories qui s'étaient, dans leur individualité, révélés porteurs de sens par rapport à nos questions de réussite et d'échec, de persévérance et d'abandon dans les études supérieures. Les modèles motivationnels et éducationnels, tout d'abord, ont apporté un éclairage processuel et longitudinal et ont précisé, chacun avec leurs spécificités, les variables et facteurs d'ordre personnel jouant un rôle prépondérant dans la construction et dans l'évolution du parcours académique de jeunes étudiants. Ensuite, le cadre théorique concernant les perceptions du contexte d'apprentissage a permis d'approcher tout le versant du contexte en en précisant concrètement les facettes à investiguer. Enfin, les travaux sur l'ajustement à

l'université se sont révélés riches et complémentaires aux approches mentionnées ci-dessus par leur intérêt et leur considération pour le volet émotionnel.

Au niveau méthodologique, le suivi des étudiants durant leur première année d'études et jusqu'un an après leur entrée à l'université constitue une précieuse mine d'informations. Par ailleurs, le fait que certaines variables aient été mesurées de façon identique à deux moments nous permet vraiment d'en suivre l'évolution.

Sans reprendre l'ensemble des résultats, il nous semblait important de revenir sur certains d'entre eux. Nous nous arrêterons, dans un premier temps, sur des résultats spécifiques à chacun des temps de mesure : à l'entrée à l'université, quelques semaines après celle-ci et, un an plus tard. Dans un second temps, nous pointerons et discuterons certains résultats plus transversaux.

Concernant les différences entre les sujets ayant réussi versus échoué sur les variables mesurées à l'entrée, il est intéressant de relever les cohérences avec les recherches s'étant centrées, d'une part, sur le lien entre le statut socioéconomique et culturel de l'étudiant et sa réussite académique (Beguin et al., 2002 ; de Kerchove & Lambert, 1996 ; Galdiolo, 2008 ; Romainville, 2000) et, d'autre part, sur la relation entre le parcours scolaire antérieur et la réussite (de Kerchove & Lambert, 1996 ; Droesbeke et al., 2001). En ce qui concerne l'origine de l'étudiant, nos résultats font, en effet, apparaître des différences significatives au niveau du bagage socioéconomique et culturel en faveur des étudiants ayant réussi. Toutefois, le fait que nos mesures de ce bagage aient été au-delà de la simple information concernant le degré d'éducation des parents, voire du père uniquement, nous a permis d'avoir une représentation plus fine, plus détaillée d'où se situaient les différences significatives. Ainsi, nous nous sommes rendu compte que c'était bien davantage les aspects de communication sociale et les aspects culturels que la mesure de la richesse de la famille en tant que telle qui s'avéraient discriminants. Concernant le parcours scolaire antérieur, nous trouvons des différences significatives entre nos deux groupes d'étudiants en termes de redoublement et de pourcentages obtenus en dernière année du secondaire.

Centrons-nous, à présent, sur les différences au niveau des variables ayant été mesurées quelques semaines après la rentrée des étudiants et ayant porté sur leur vécu de cette première expérience universitaire. Le fait que des différences significatives entre les sujets apparaissent au niveau de l'intégration sociale et non au niveau de l'intégration académique est un résultat très intéressant à mettre en relation avec une proposition théorique de Tinto (1997). Celui-ci postule, en effet, que, durant les premières semaines de l'expérience universitaire, ce sont les relations et engagements sociaux des étudiants qui les taraudent le plus et que leur vécu, leur ressenti d'être intégrés socialement à un groupe de pairs est une condition préalable à leur investissement académique. Les préoccupations académiques ne se développent que dans un second temps. Dans nos résultats, il est dès lors interpellant de constater qu'en effet les sujets dont l'année va se clôturer par un succès se sentent

davantage intégrés que ceux qui vont échouer et ce, dès le début de l'année, alors que, au niveau de leur ressenti par rapport au monde académique, rien ne les distingue. Nos résultats vont donc parfaitement dans le sens de la proposition de Tinto évoquée ci-dessus.

Un autre résultat issu des comparaisons au niveau des variables du second temps de mesure mérite que l'on s'y arrête. Il s'agit de la perception d'authenticité du contexte d'apprentissage qui, de manière un peu inattendue, se révèle davantage présente chez les étudiants ayant échoué. Une hypothèse explicative peut être avancée lorsqu'on regarde le pourcentage de sujets qui vont persévérer dans leur choix d'études malgré l'échec de leur première année. En fait, parmi les mille cent quatre-vingt-neuf étudiants ayant échoué, mille soixante-huit d'entre eux, soit 89,8%, vont se réinscrire dans le même programme d'études l'année suivante. Cet énorme pourcentage de persévérance parmi les étudiants ayant connu un échec nous permet d'éclairer la lecture de leur perception d'authenticité du contexte. Il est probable que le contexte d'apprentissage que ces étudiants ont connu durant leur première année leur a paru suffisamment parlant, suffisamment en lien avec les situations de vie actuelles ou avec la profession anticipée pour qu'ils se réinscrivent et persévèrent.

Enfin, au niveau des résultats issus du suivi des étudiants un an après leur entrée à l'université, il nous semblait important de revenir sur l'un d'entre eux. Celui-ci a trait aux différences entre nos deux groupes de sujets au niveau de leur intégration sociale et académique et permet donc de compléter la discussion entamée ci-dessus relative à la proposition de Tinto (1997). Il est, en effet, intéressant de constater que si, comme nous l'avons relevé, au début de leur première année universitaire, seules des différences apparaissaient entre les sujets au niveau de l'intégration sociale, un an après, par contre, les sujets qui ont réussi et ceux qui ont échoué se distinguent tant au niveau de leur relecture de leur intégration sociale que de leur intégration académique durant l'année écoulée. L'existence de ces différences sur les deux versants, social et académique, de l'expérience universitaire au moment du suivi apporte donc également du crédit à l'hypothèse de Tinto. Cela témoigne, en effet, comme Tinto le suggérait, d'une apparition plus tardive des préoccupations académiques chez les sujets.

Après s'être arrêtés sur des résultats spécifiques à nos différents moments de récolte de données, passons, à présent, aux résultats plus transversaux. Ils sont au nombre de trois.

Le premier concerne la perception de la probabilité de réussite par les étudiants qui s'est révélée, de manière constante, quel que soit le moment de récolte de données considéré, plus élevée chez les étudiants dont l'année s'est clôturée positivement. Il est donc interpellant de constater que, dès les premiers moments à l'université, les sujets qui allaient finalement réussir cette première année se percevaient comme davantage compétents pour rencontrer les exigences

universitaires. Par ailleurs, l'analyse de l'évolution des niveaux de probabilité de réussite entre les différents temps de mesure chez nos deux groupes de sujets montre à quel point cette évolution est indicatrice, annonciatrice du résultat final ultérieur. En effet, chez les étudiants ayant échoué, leur perception de leur probabilité de réussite a connu une chute significative entre leur entrée à l'université et quelques semaines après alors que chez les sujets ayant réussi, c'est une augmentation significative qui est apparue. Cela veut donc dire que, très tôt dans l'année, les sujets sont conscients, perçoivent la plus ou moins grande adéquation entre leurs compétences et ce qui est attendu d'eux. Au niveau des implications pratiques, ces résultats plaident en faveur d'une mise en place précoce des ateliers, des séminaires d'accompagnement des étudiants que ce soit au niveau des méthodes de travail ou, plus spécifiquement, de remédiation par rapport à des matières et contenus.

Le second résultat transversal porte sur la perception de la valeur de la formation qui, comme pour la perception de la probabilité de réussite, est à chaque fois qu'elle a été mesurée (quelques semaines après l'entrée à l'université et au moment du suivi) plus élevée chez les étudiants qui ont réussi que chez ceux ayant échoué.

Au-delà de l'intérêt de ces deux résultats transversaux en tant que tels, considérés ensemble, ils confirment plus largement la pertinence du modèle *expectancy-value* conçu par Eccles et Wigfield (Eccles, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002). Nos résultats attestent, en effet, de l'importance et du caractère discriminant des deux variables motivationnelles que sont la perception que les sujets ont de leur probabilité de réussite dans une tâche donnée ainsi que la valeur qu'ils accordent à cette tâche.

Le troisième et dernier point sur lequel nous voulons nous arrêter concerne la présence d'un mécanisme de protection de l'estime de soi mis en place par les sujets ayant échoué et qui peut être inféré à partir de différents résultats. Tout d'abord, au moment du suivi des étudiants, il est apparu que les étudiants ayant échoué réalisent moins d'attributions internes pour expliquer leurs résultats en première année que les étudiants ayant réussi et que, à contrario, ils réalisent davantage d'attributions externes. Ensuite, lorsque nous comparons l'engagement académique rapporté par les sujets ayant échoué durant leur première année et un an après, nous constatons que celui-ci est plus faible au moment du suivi. En d'autres termes, il est certainement plus protecteur pour l'image que le sujet a de lui-même d'expliquer un échec en lui attribuant des causes extérieures à lui et de relire l'engagement dans le travail durant l'année écoulée comme ayant été moins poussé qu'estimé initialement.

En clôture de ce chapitre, nous voudrions insister sur l'importance cruciale de s'appuyer théoriquement sur des modèles complexes afin de mieux comprendre ces phénomènes, tout aussi combien complexes, que sont les parcours et trajectoires des étudiants en première année universitaire. Nos différents résultats témoignent, en effet, de la pertinence et de l'apport spécifique, et complémentaire entre eux, de différents cadres théoriques. Un exemple parmi d'autres est notre considération

tardive, et d'ailleurs encore peu présente dans les recherches en général, pour le volet émotionnel. Nos résultats reflètent pourtant l'interrelation étroite existant entre les ressentis d'intégration sociale et académique des sujets et leur vécu émotionnel (voir aussi chapitre 5 de cet ouvrage). En conclusion, c'est donc bien la prise en compte des différentes composantes de l'expérience universitaire des étudiants qui permet d'en cerner d'au plus près les divers ressorts, méandres et particularités.

Conclusion générale

Mariane Frenay
Bernadette Noël

« Persévérer et réussir », voilà les deux processus auxquels nous souhaitons consacrer cet ouvrage. Ces processus sont au cœur des préoccupations des étudiants universitaires, de leurs familles et des acteurs universitaires.

L'aide à la réussite constitue d'ailleurs une ligne d'actions particulièrement mise en avant dans l'enseignement supérieur belge francophone. Les décrets votés ces dix dernières années ont prôné la nécessité par les institutions d'enseignement supérieur de l'organiser et d'en rendre compte (centres de didactique supérieure dans les universités et les services d'aide à la réussite dans les Hautes écoles). Depuis plus de vingt ans, la Commission réussite du conseil interuniversitaire francophone (CIUF) soutient les initiatives visant à promouvoir la réussite en début de parcours, à la transition secondaire-université via notamment le recensement des travaux développés en Communauté française de Belgique (Parmentier, 2011) et le pilotage de différents projets de recherche-action.

Notre ouvrage a délibérément fait le choix de rendre compte des principaux résultats d'un vaste programme de recherche mené durant plus de trois années à l'Université catholique de Louvain et qui visait à affiner la compréhension de ces processus de persévérance et de réussite académique et de leurs interactions, mais dont la portée et les implications dépassent largement l'ancrage de cette université.

Les trois premiers chapitres plantent le décor, en synthétisant les recherches et cadres théoriques mobilisés dans la suite du travail ainsi que la méthodologie d'ensemble de ce programme et les choix méthodologiques principaux. Viennent ensuite, au fil de quatre chapitres nos résultats principaux. Ceux-ci se sont articulés autour de moments clés d'une année académique qui soutiennent la persévérance et la réussite académique.

Ainsi, les chapitres 4 et 5 se focalisent sur la persévérance et étudient le rôle clé du projet d'études que l'étudiant se construit, de son intégration sociale et de son ajustement émotionnel durant les premières semaines à l'université. Le chapitre 6 démontre toute l'importance pour comprendre la persévérance et la réussite académique de ne pas se focaliser sur des facteurs explicatifs isolés mais de les analyser conjointement et d'en étudier les interactions. Enfin, le chapitre 7, en présentant les résultats de questionnaires complétés par des étudiants un an après le démarrage de leur première année, permet à la fois d'identifier la manière dont les étudiants relisent leur première année d'études, selon qu'ils l'ont réussie ou échouée

et les différences qu'on peut *a posteriori* repérer entre ces deux groupes, dans la manière dont ils ont vécu leur année universitaire.

Les conclusions auxquelles nous aboutissons au terme de nos recherches nous semblent claires : il ne suffit pas de tenter d'expliquer la persévérance et la réussite académique par l'analyse en facteurs isolés. L'avantage d'utiliser des modèles intégratifs nous est apparu, de façon théoriquement et empiriquement étayée, tout aussi clairement. Ceux-ci permettent d'envisager les phénomènes de la persévérance et de la réussite dans les études universitaires dans toute leur complexité, en prenant en compte les interactions entre les variables individuelles, les variables sociales et les variables contextuelles propres aux dispositifs d'apprentissage. Chaque étude comporte ainsi une interprétation fine des résultats au regard des hypothèses théoriques libellées à partir de ces modèles théoriques et cela, notamment par les choix méthodologiques réalisés, qui ont permis d'aller au-delà d'analyses statistiques de régressions qui mesureraient la contribution individuelle d'une variable après l'autre à la persévérance et à la réussite académique. Tout au contraire, les modèles en équations structurales permettent d'étudier conjointement, non seulement les effets directs de certains facteurs, mais aussi les effets modérateurs et médiateurs qui interviennent dans ces deux processus et les articulent. Nous pouvons ainsi à l'issue des différents chapitres repérer les variables les plus importantes qui interviennent conjointement pour expliquer ces processus mais nous entrevoyons également les nouvelles pistes de recherches qui restent à explorer. Elles ont été esquissées à la fin de chaque chapitre.

Certaines ont d'ailleurs déjà pu être partiellement explorées au sein de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire ou sont actuellement l'objet de travaux de recherche de doctorat.

Ainsi, dans la suite de l'étude présentée au chapitre 4 sur le projet de formation, nos travaux récents (Boudrenghien, 2011 ; Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2012) ont pu montrer que l'engagement des étudiants envers leur projet de formation, majoritairement considéré comme favorable à la persévérance et à la réussite, n'a pas que des conséquences positives, notamment quand le projet poursuivi est considéré comme inatteignable ou que ce projet doit être revu suite à un échec. Il est alors essentiel d'étudier les conditions de désengagement et de réengagement dans de nouveaux projets de formation, en ne se focalisant pas que sur la réussite académique comme variable de sortie mais également sur différentes dimensions du bien-être.

De même, une recherche en cours cherche à comprendre comment l'intention de persévérer, dont nous avons vu toute l'importance dans nos études (chapitres 4, 5 et 6), va déboucher sur une persévérance effective. Cette recherche s'appuie sur la théorie du comportement planifié qui soutient que les intentions comportementales

sont de bons prédicteurs des comportements. Cependant, selon cette théorie certains facteurs sont susceptibles d'influencer cette relation (Roland & Frenay, 2012 ; 2013a ; 2013b).

Une autre piste de recherche s'est dégagée à partir de la recherche ayant rapporté l'analyse rétrospective faite par les étudiants un an après leur entrée à l'université (chapitre 7). Ces résultats nous ont amenés à explorer autrement nos données, en nous intéressant non plus seulement à une approche centrée sur les variables (telle que nous l'avons menée dans les chapitres 5 & 6) mais à une approche centrée sur les personnes. En effet, plutôt que de comparer des groupes d'étudiants qui se distinguent par l'une ou l'autre variable, nous avons cherché à identifier des profils d'étudiants qui se distinguent par quelques variables considérées comme significatives à la compréhension des processus de persévérance et de réussite et d'analyser comment chacun de ces profils évolue au cours de l'année (De Clercq, Galand, & Frenay, 2013a). Les conclusions du chapitre 7 nous ont également amenés à considérer la nécessité d'adopter une perspective multifactorielle et contextualisée de la réussite universitaire. Une nouvelle piste de recherche serait donc d'explorer dans quelle mesure le processus de réussite varie d'un programme d'étude à l'autre et dépend des spécificités du contexte éducatif (De Clercq, Galand, & Frenay, 2013b ; De Clercq, Galand, & Frenay, sous presse).

Au vu de cet ouvrage, une dernière piste de réflexion peut être évoquée. Celle-ci concerne la définition et l'opérationnalisation des concepts de réussite et de persévérance académique. En effet, une définition et une délimitation claire de ces deux concepts permettraient à leur tour d'affiner les travaux sur l'adaptation au milieu universitaire et d'éviter certaines imprécisions dans les conclusions résultants de futures recherches (De Clercq, Roland, Dupont, Parmentier, & Frenay, en préparation).

L'importance des conclusions auxquelles l'étude est arrivée, nous a incités à déposer un nouveau projet de recherche au FNRS, inscrit dans la continuité directe de notre premier projet de recherche et mené conjointement par les mêmes partenaires de l'Université catholique de Louvain, et son site de Mons¹. La visée de ce projet est la mise en évidence et la compréhension des facteurs déterminants des comportements d'aide (*help-seeking behaviours*) déployés par les étudiants dans l'enseignement universitaire. Cette étude associe un volet quantitatif et un volet qualitatif (entretiens avec des étudiants ayant ou non eu recours à des dispositifs d'aide à la réussite). Quand l'étudiant prend-il conscience des difficultés ? Vers qui l'étudiant se tourne-t-il en premier face à une difficulté ? Quel rôle jouent les

¹ Projet 2.4.537.08.F financé par le FRFC du Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS) dirigé par M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (2008-2011) – chercheurs : S. Neuville et J. Schmitz.

premières impressions ou expériences au niveau de la recherche d'aide ? Comment les conditions locales facultaires influencent-elles la perception des dispositifs proposés et la propension des étudiants à y recourir quand ils en ont besoin ?

Les résultats des analyses des entretiens qualitatifs menés avec les étudiants permettent d'identifier les freins à la recherche d'aide mais aussi la multiplicité des ressources d'aide que les étudiants vont mobiliser (Schmitz, Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2011). Partant de ces résultats, il serait particulièrement intéressant de relire l'efficacité des dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants et de voir dans quelle mesure et pour qui ils peuvent se révéler efficaces, et les conditions d'articulation des activités avec les programmes de formation dans lesquels les étudiants sont inscrits.

À côté des points forts de notre programme de recherche et des pistes évoquées, nous devons également relever ses limites. En effet, notre étude ne considère aucunement l'amont de l'entrée à l'université : nous n'observons pas l'élève du secondaire et son profil alors qu'il est en devenir, qu'il construit ses projets d'orientation d'études supérieures. Nous nous centrons essentiellement sur des variables motivationnelles et émotionnelles en délaissant les variables liées au passé scolaire et aux compétences effectives des étudiants qui sont des prédicteurs de l'efficacité académique tandis que celles que nous avons étudiées sont des prédicteurs de la satisfaction dans les études, de l'engagement, des efforts consentis par les étudiants. Ainsi, Nils (2011, pp. 16-17) rapporte :

Un choix d'orientation basé sur la connaissance de ses compétences est un meilleur gage de réussite que celui fondé sur la connaissance de ses intérêts et/ou la construction d'un projet professionnel. Cela ne signifie cependant pas qu'un travail centré sur l'exploration de ses intérêts ou la maturation d'un projet soit inutile car, comme le rappellent Guichard et Huteau (2001), ce sont les intérêts et les projets qui poussent à fournir des efforts et qui prédisent la satisfaction et l'épanouissement. Mais ce sont les compétences qui déterminent le niveau d'efficacité.

Nous ne nous sommes pas non plus centrés sur les compétences et les acquis scolaires, avant l'entrée à l'université même si nous savons que la maîtrise de ces derniers est également un prédicteur important de la réussite à l'université. C'est ce sur quoi se sont centrés deux projets en Communauté française, le projet Mohican (Leclercq, 2003, 2011) et plus récemment, le projet « Passeport pour le Bac », soutenu par l'Académie universitaire Louvain (Romainville & Slosse, 2011 ; Vieillevoys, Wathélet & Romainville, 2011).

Ce dernier projet, déjà évoqué au chapitre 1, vise à partir de l'identification des prérequis des formations universitaires, à en mesurer la maîtrise, par des outils spécifiques, auprès des étudiants entrant en première année des programmes de

Bachelier visés et à en informer ainsi les étudiants, les enseignants et les équipes pédagogiques de manière à élaborer des actions correctrices. Pour chaque groupe d'étudiants, l'enseignant reçoit une analyse globale des résultats ce qui permet d'avoir un aperçu des compétences et des connaissances de l'ensemble de son auditoire, de prendre conscience des lacunes des différents groupes, d'adapter le démarrage de son cours à la lumière de ces enseignements. Des séances de remédiation sont alors programmées pour certains passeports.

Toutes ces perspectives plus « académiques » nous apparaissent cependant essentielles à considérer et sont complémentaires aux travaux que nous avons menés pour permettre une meilleure connaissance des étudiants et pour les guider plus efficacement vers des dispositifs de soutien, le cas échéant. Comme le disait déjà Parmentier en 1994, non seulement pour réussir, il faut vouloir mais il faut également pouvoir !

Toutefois, nous ne pouvons clôturer cet ouvrage sans examiner les implications pratiques qui découlent de nos résultats et elles sont nombreuses. Certaines ont déjà été évoquées directement dans la conclusion de chaque chapitre.

Ainsi, des résultats présentés dans les chapitres 4 et 5, on peut noter l'importance des actions à mener pour réussir la transition entre l'enseignement secondaire et l'université, non seulement en amont (avec une réflexion sur la construction du projet d'études, comme intégré aux autres buts que l'on poursuit), mais également à l'entrée à l'université et durant les premières semaines, pour faciliter l'intégration sociale d'abord et académique ensuite des étudiants au travers des activités qui leur sont proposées au sein de leur programme de Bachelier. D'autres peuvent être proposées en aval lorsque face à un abandon ou des échecs, il est nécessaire de se réorienter.

Ces actions d'aide à la réussite peuvent aussi être proposées par des acteurs différents (autres étudiants, services d'aide, parents, services d'information, professeurs, administration) à des moments ciblés dans le parcours. Il est en effet essentiel que ces aides puissent être proposées aux bons moments, et aux étudiants qui en ont besoin, sans vouloir une « offre catalogue » indifférenciée.

Nous avons également montré dans les chapitres 4, 5 et 6, l'importance d'identifier les étudiants dont l'intention de persévérer est faible face aux difficultés. En effet, nos résultats ont montré que l'intention de persévérer était un prédicteur proximal de la persévérance effective et était fortement reliée à la réussite académique. Comment dès lors repérer les étudiants à risque d'abandonner ? Il est important de pouvoir agir au plus tôt pour avoir une action plus efficace. De là découle la nécessité d'une offre d'encadrement variée, qui existe la plupart du temps, mais encore faut-il que les étudiants la connaissent et s'en saisissent.

Nos travaux sur le processus de recherche d'aide offrent à cet égard des résultats intéressants (Schmitz, et al., 2011). En effet, une première approche quantitative montre que tous les étudiants ne recherchent pas le même type d'aide ; on voit des différences individuelles, en matière de bagage socioculturel, en termes également d'attributions causales internes ou externes dans le type d'aide que les étudiants vont rechercher (individuelle ou collective par exemple). Il est donc particulièrement important de situer et de contextualiser les dispositifs proposés en fonction des facultés, des disciplines, de l'environnement universitaire, de la structure académique (petite ou grande). Il est tout aussi important de favoriser l'accès et l'incitation à y participer. A cet égard, l'expérience de la démarche d'accueil systématique proposée à l'UCL-Mons est particulièrement intéressante, car elle constitue une occasion pour chacun des étudiants de rencontrer l'équipe d'accompagnement et de se voir ainsi aiguiller, le cas échéant, vers d'autres services, sans risque de stigmatisation par les pairs, puisque chacun rencontre cette équipe d'accompagnement.

Les modalités d'information pour toucher les étudiants font également partie des points sur lesquels se questionner, avec les différents services impliqués : comment s'assurer que tous les étudiants aient accès à l'information ? Comment adapter et cibler l'information à communiquer par rapport à des demandes ciblées et à des moments spécifiques ?

Ainsi, les recherches présentées dans cet ouvrage, pour pointues qu'elles puissent paraître, nous permettent cependant de trouver des pistes pour des implications pour les étudiants, les enseignants et les acteurs de l'aide à la réussite. Ainsi, les variables étudiées et les résultats obtenus portent sur l'importance du sentiment d'efficacité personnelle, du sens et de la valeur que l'on accorde à ses études, du support social des pairs et des enseignants, du projet personnel et de l'importance de l'engagement envers ce projet, de l'importance de l'ajustement émotionnel, des démarches d'informations faites dans le secondaire, de la distinction entre engagement académique et réussite, du type de méthode pédagogique (coopérative, contextualisée vs compétitive). Ce sont autant de concepts qui peuvent ensuite être réinvestis pour imaginer des dispositifs pédagogiques au sein de cours et de dispositifs d'accompagnement.

En parallèle et à la suite de la réalisation de ce programme de recherches, différentes expériences ont été tentées, tant sur le site de Louvain-la-Neuve (activité projet de formation en 1^{ère} année de Bachelier en psychologie) que sur celui de l'UCL-Mons (entretiens d'accueil par l'équipe d'accompagnement), basées sur les suggestions qui pouvaient être tirées des résultats observés.

Si on reprend une approche classique pour penser les actions d'accompagnement pédagogique, on peut donc en finale s'interroger sur les fonctions principales de ces

actions (préventive ou remédiate), les populations visées par celles-ci (toute la population, population à risques, ou population en difficultés), le moment de ces actions, les intervenants pour mener ces actions, l'objet de ces actions, les moyens mobilisés et le lieu (Cartier & Langevin, 2001 ; Salmon, De Ketele & Parmentier, 2007).

Deux fonctions principales apparaissent : une fonction préventive et une autre remédiate, si on répond à la question du pourquoi. La fonction préventive vise à installer préventivement chez l'étudiant une série d'habiletés estimées nécessaires à la réussite universitaire (Noël et Romainville, 1998). La deuxième fonction est remédiate face à des lacunes ou des difficultés constatées en cours de cursus après, par exemple, une première évaluation. À ces deux fonctions principales de prévention et de remédiation, il faut y ajouter celle liée à l'information. L'information sur les dispositifs d'aide, leurs acteurs, les moments clés où ils interviennent, le(s) lieu(x) où les étudiants peuvent trouver du soutien, doit prendre des formes diverses (en l'occurrence, la redondance est de mise). Ainsi, pour prendre quelques exemples, l'action « passeports pour le BAC » a fait l'objet d'affiches placardées dans toutes les facultés concernées. À l'UCL Mons, l'équipe d'accompagnement se présente lors des matinées portes ouvertes destinées aux élèves du secondaire par une description des activités organisées pour les étudiants de Bac1 tout au long de l'année ; elle organise les cours propédeutiques avant la rentrée, elle est présente aux côtés des autorités académiques lors de la rentrée des étudiants en annonçant sa première intervention auprès des étudiants, elle accompagne le responsable de l'administration des études lorsqu'il expose les grands points du règlement des examens aux étudiants en décembre, etc.

Trois niveaux d'actions sont à épingle, en fonction des populations visées (Cartier & Langevin, 2001). Le premier niveau vise à agir sur toute une population d'étudiants donnés (cours propédeutiques, tests diagnostiques à l'entrée tels « les passeports pour le Bac ») ou encore les évaluations formatives précoces (tests mi-quadrimestre). Le deuxième niveau réserve l'action à une population classée « population à risques » (entretiens individuels méthodologiques, tutorat disciplinaire, séances de remédiation sur une base volontaire - présentielle ou en ligne) après les tests de novembre, par exemple ou après la session de janvier. Enfin, le troisième niveau réunit les actions exclusivement destinées à une population en difficultés avérées (amélioration du rendement ou l'engagement dans un projet d'études) ; citons l'étalement de la première année sur deux années, les dispositifs de réorientation tels que la « Formation Relais© » proposée par l'UCL et la formation « Rebond » aux Facultés universitaires de Namur.

Actuellement, les actions s'étalent sur toute l'année académique. Cependant, pour le type de public qui nous concerne particulièrement, c'est-à-dire les étudiants en situation d'abandon, les actions préventives sont essentielles (intégration académique et sociale) de même que des évaluations précoces (autodiagnostic qui

peut déclencher un comportement de recherche d'aide chez les étudiants faibles) qui justifient l'introduction d'actions « remédiatives » après ces dernières.

Suivant les objectifs assignés aux actions, l'intervenant qui assure l'accompagnement va devoir correspondre à un profil de compétences spécifiques ou se le construire. Si, comme le disent Cartier et Langevin (2001), l'enseignant peut être en première ligne pour détecter les difficultés des étudiants, il se trouve aussi très démuni pour dépasser son rôle de professeur en endossant celui de guide, tuteur, coach, ou encore innovateur pédagogique. Les enseignants ne sont guère formés aux processus d'apprentissage des étudiants. Or comme ces auteurs le disent aussi « C'est lorsque les étudiants feront des apprentissages significatifs dans les cours que les taux de réussite aux examens seront plus élevés » (Cartier & Langevin, p. 376). La plupart du temps, les institutions choisissent des équipes qui rassemblent des personnes combinant connaissance des contenus, compétence en apprentissage et travail de réflexion sur la démarche ou engagent des accompagnateurs qui possèdent toutes ces expertises. L'institution universitaire peut également faire appel à des accompagnateurs extérieurs, à des organismes spécialisés dans l'institution (les conseillers aux études, le centre d'information et d'orientation, etc.) ou enfin impliquer les pairs dans certaines actions.

Actuellement, les séances d'aide méthodologique sont très utilement contextualisées aux cours disciplinaires (par exemple, prise de notes en contexte, en collaboration avec les enseignants de la discipline). Par ailleurs, les institutions ont progressivement développé d'autres dispositifs dans le but d'accompagner l'étudiant dans une démarche de construction de son projet d'études ou projet personnel, d'aider l'étudiant à s'intégrer dans la vie universitaire (ateliers de réflexion sur son projet d'études et projet professionnel, organisés en Bac1 psychologie) ou encore de faire face à la préparation de l'étude en vue d'une session d'examens (projet « Pack en bloque », dispositif de blocus accompagné mis en œuvre dans huit facultés de l'UCL).

Les ressources disponibles pour l'étudiant sont fort diversifiées. En parallèle à l'évolution de l'encadrement humain, les institutions universitaires utilisent aujourd'hui des plateformes d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, mise à disposition de ressources textuelles, de supports multimédia, de *podcast*, d'exercices, de tests formatifs précoces, d'outils d'échange, de discussion, de partage, d'outils au service de l'orientation et de l'information, etc.).

De l'auditoire au bureau, en passant par le domicile, chaque lieu doit être en adéquation avec la fonction d'accompagnement, son objet, le public visé (par exemple, en favorisant le taux de participation des étudiants).

En ce qui concerne les évaluations des dispositifs mis en place, la plupart se basent sur le taux de participation ou des données plus qualitatives telles que la satisfaction des participants qui peuvent toutes servir d'indicateurs d'efficacité mais qui, il faut

bien le reconnaître avec certains auteurs, restent trop restrictives. Ainsi, Cartier et Langevin (2001) n'en sont guère satisfaites puisqu'elles pointent ceci : « les évaluations rapportent dans la majorité des cas des taux de satisfaction ou d'efficacité selon des perspectives qualitatives et très rarement des effets sur le rendement scolaire à court ou à moyen termes. Cet état de fait empêche de tirer des conclusions certaines quant à l'efficacité comparée des divers dispositifs dans l'atteinte des objectifs visés (la réussite des étudiants) » (p. 378). Comme le disent Salmon, Houart et Slosse (2011, p. 35), « quel que soit le dispositif à évaluer, le recueil d'une information suffisamment représentative n'est jamais facile à réaliser ». Quid des étudiants qui ne participent pas alors qu'ils en auraient besoin ? Quid de l'avis de ceux qui ont quasiment ou totalement abandonné ? Quid de la participation qui est souvent facultative à mettre en relation avec la réussite de l'étudiant ? Quid des effets attendus d'une action qui ne se mesurent que bien plus tard dans le cursus de l'étudiant ? Fort de ces constatations, l'évaluation future de nouveaux dispositifs tels que « Pack en bloque » tentera de permettre de répondre à ces questions.

Pour terminer sur ce thème par une note optimiste, citons encore Cartier et Langevin (2001) : « Soulignons que, malgré leur efficacité limitée, les dispositifs de soutien aux étudiants constituent une innovation dans l'histoire de l'éducation au postsecondaire, et certains dispositifs ont exercé une influence, si minime ou marginale soit-elle, sur la pédagogie de l'enseignement supérieur » (p. 379). Rappelons qu'il n'y avait quasiment pas de préoccupations à ce niveau avant les années 1970-1980... Mais depuis plus de vingt ans, « le foisonnement des modalités des actions qui sont ou pourraient être proposées aux étudiants nécessite pour l'institution de s'interroger sur la mise en place et la régulation de ses propres dispositifs » (Salmon, Houart & Slosse, p. 32).