



Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

2022

Numéro spécial - printemps 2022

« Projet de formation » : accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle

Mikaël De Clercq, Véronique Leroy, Florence Stinglhamber and Mariane Frenay



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/3808>

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Mikaël De Clercq, Véronique Leroy, Florence Stinglhamber and Mariane Frenay, "« Projet de formation » : accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], | 2022, Online since 10 June 2022, connection on 13 June 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3808>

This text was automatically generated on 13 June 2022.



La *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

« Projet de formation » : accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle

Mikaël De Clercq, Véronique Leroy, Florence Stinglhamber and Mariane Frenay

1. Introduction générale

- 1 Le passage vers le monde universitaire est une problématique largement étudiée dans la littérature en sciences de l'éducation, car elle est souvent considérée comme une des transitions éducatives les plus difficiles du jeune dans son parcours scolaire (Jacques, 2015). Ce dernier est alors confronté à un ensemble de changements et de défis tels que la confrontation à un enseignement plus anonyme, la nécessité de développer un apprentissage autonome, ou encore la difficulté de coordonner ses études avec d'autres sphères de sa vie (Chevrier, 2019; Credé et Niehorster, 2012; De Clercq et al., 2020). Cette adaptation au monde universitaire est entre autres décrite comme un processus d'adaptation nécessitant de l'étudiant¹ d'apprendre le métier d'étudiant et de surmonter les obstacles de ce nouvel environnement d'apprentissage (Coulon, 1997; Jenert et al., 2017; Trautwein et Bosse, 2017).
- 2 En parallèle à ce processus d'adaptation à l'environnement universitaire, un autre défi se présente à l'étudiant universitaire : celui de construire un projet professionnel clair qui facilitera sa future transition vers le monde de l'emploi. L'étudiant est alors amené à s'approprier son choix d'études, à développer des attentes réalistes et claires sur le monde professionnel et à poser un choix motivé de futures professions (Purnell, 2002). Ces différents éléments sont développés dans le modèle des cycles de transition de Nicholson (1990) qui pointe l'importance de ces tâches de préparation vers le monde professionnel pour faciliter la transition professionnelle.

- 3 En Belgique francophone, le contexte de cette étude, l'accompagnement du choix professionnel se pose tout particulièrement. En effet, l'entrée à l'université n'est pas conditionnée par un processus de sélection fort, ce qui a pour conséquence que le processus de choix d'études, initié parfois tardivement, se pose souvent avec moins de réflexion, ce qui peut le rendre moins solide et affirmé par l'étudiant (Boudrenghien et al., 2011; De Clercq et al., 2017). C'est cette complexité du processus de choix d'études et professionnel que développent particulièrement Germeijs et ses collègues dans leur conception multidimensionnelle du processus du choix de carrière (Germeijs et al., 2012; Germeijs et Verschueren, 2006). Ces auteurs précisent l'importance de poser un choix (1) ancré dans les buts et motivations du jeune, (2) basé sur une réelle exploration de la future profession et (3) reposant sur un réel engagement de l'étudiant (Germeijs et al., 2012).
- 4 Face à ce double enjeu d'adaptation aux études universitaires et d'orientation, un grand nombre d'étudiants se retrouve en difficulté, ce qui peut conduire à l'échec ou l'abandon de leur formation (Torenbeek et al., 2010) et qui engendre des coûts importants tant psychologiques que financiers (Roland et al., 2015). Les questions de l'échec et de la difficulté d'orientation à l'université se sont constituées en enjeux politiques pour l'enseignement supérieur, ayant conduit à l'introduction de nombreux dispositifs de soutien pour faciliter la transition vers le monde universitaire (dont celui développé dans cet article) ainsi que de structures au sein de l'enseignement supérieur qui coordonnent les initiatives. En Belgique francophone, ce renforcement de la préoccupation pour la transition secondaire-supérieur a mené à l'émergence de centres de pédagogie universitaire, à la mise sur pied de services d'aide à la réussite et a notamment motivé à la création d'un organisme centralisé : l'Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur qui coordonne les actions de soutien aux étudiants entre les différents établissements de l'enseignement supérieur.
- 5 Un grand nombre de dispositifs a donc vu le jour. Néanmoins, plusieurs auteurs affirment que l'évaluation rigoureuse de ces dispositifs d'accompagnement est encore trop rare et se limite souvent à la satisfaction des étudiants (De Clercq et al., 2016; Stes et al., 2010). Dans cet article, nous viserons à évaluer l'efficacité d'un de ces dispositifs, appelé « Projet de formation » par la mesure de ses effets, allant au-delà de la seule satisfaction des étudiants à l'égard du dispositif.

2. Un dispositif de cours pour soutenir le développement du projet d'études et du projet professionnel

- 6 Ce dispositif « Projet de formation » vise à accompagner l'étudiant tout au long du bachelier (le premier cycle d'enseignement supérieur) dans la construction progressive de son projet professionnel en lien avec son programme d'études (choix de stages, de filières d'études dans le master) en vue de sa réussite académique et de son insertion socioprofessionnelle future. Il constitue une unité d'enseignement, déclinée sur les trois années du programme de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation, pour un total de 9 crédits sur les 180 crédits. Il est à noter que ce programme de Bachelier compte un grand nombre d'étudiants. Ainsi, en 2019-2020, 940 étudiants ont suivi ce cours dans l'une des trois années qui le constituent. Ce nombre important

d'étudiants a des incidences sur l'organisation du dispositif. Il est également utile de préciser que ces étudiants ont des représentations et des attitudes concernant le métier de psychologue dès leur inscription à l'université (Gaither et Butler, 2005; Neuville et al., 2004; Pirot et De Ketele, 2000). En outre, ils ont tendance à percevoir leur faculté comme un lieu d'échange de savoirs et non de préparation à la réalité du monde professionnel (Dezaudier, 2010).

- 7 Une première spécificité de ce dispositif est son intégration complète dans le programme de cours de l'étudiant, comme unité d'enseignement conduisant à une validation de crédits comme tout autre élément constitutif du programme de l'étudiant (Frenay et Arnould, 2015; Frenay et al., 2018). De plus, la construction de ce dispositif intégré dans le programme de Bachelier s'est inscrite dans une approche programme : les différentes activités de ce dispositif en particulier sont étroitement articulées aux autres cours qui composent le programme de l'étudiant (Frenay et al., 2018; Prigent et al., 2009). L'offre du dispositif est donc ajustée aux spécificités du contexte de l'étudiant et s'organise dynamiquement pour répondre aux besoins qui ponctuent le processus d'adaptation à l'enseignement supérieur dans son contexte spécifique. A ce titre, l'étudiant réalise un certain nombre d'activités, certaines sont obligatoire alors que d'autre sont choisies par l'étudiant dans une offre proposée : cela nécessite son implication et permet d'offrir un accompagnement cohérent en fonction des besoins qu'il identifie. L'importance d'ajuster le dispositif d'accompagnement à la spécificité du contexte et du public est cohérente avec la littérature récente (De Clercq, 2019).
- 8 Plutôt que de considérer le développement du métier d'étudiant comme un prérequis implicite à son adaptation, il est envisagé comme une réelle compétence explicitement travaillée au sein du programme de cours, au même titre que toutes les compétences disciplinaires qui composent la formation. Autrement dit, le cours « Projet de formation » postule que l'accompagnement à l'adaptation de l'étudiant est progressif et essentiel au processus de formation. Il s'insère donc dans la catégorie de dispositifs transversaux et continus telle que développée par Robbins et ses collègues (Robbins et al., 2009), dans le sens où il n'a pas une visée unique et ponctuelle mais soutient l'étudiant de façon multiple et tout au long de son parcours. D'après ces auteurs, ce type de dispositif a un effet positif sur la performance de l'étudiant et la motivation de l'étudiant pour ces études.
- 9 La seconde spécificité majeure du cours « Projet de formation » est d'intégrer au volet classique de soutien à la réussite (ex. ateliers de méthodes de travail, de gestion du stress, ...), un volet d'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle. Ce type de soutien de l'étudiant a d'ailleurs été pointé par Perret (2014) comme une dimension à part entière des dispositifs d'aide à la réussite. En effet, au seuil de l'enseignement supérieur, l'étudiant est amené à réaliser un choix d'études qui s'accompagne de l'élaboration d'un projet professionnel. Ce projet n'est pas sans influence sur l'implication de l'étudiant dans ses études. Il détermine, entre autres, une part significative de la valeur qu'il accorde aux tâches qui lui sont demandées (Eccles et Wigfield, 2002) et de son engagement tout au long du cursus (Boudrenghien et al., 2011; Boudrenghien et al., 2014). Préciser les principales caractéristiques du projet professionnel de l'étudiant semble donc indispensable pour renforcer son engagement dans les études supérieures (Neuville et al., 2004).

2.1. Une structuration triaxiale organisée autour de trois démarches

- 10 Le dispositif pédagogique adopté est construit autour de trois axes : la connaissance approfondie que l'étudiant a de lui-même (ex. la gestion de son étude), la connaissance de son parcours de formation (ex. la structuration et l'articulation des unités d'enseignement qui composent son programme d'études, la possibilité de réaliser des stages ...) et la connaissance de la diversité du champ professionnel de la psychologie (ex. la diversité des lieux où le psychologue peut exercer). Au travers des activités proposées aux étudiants, ces trois axes sont mis en relation pour permettre l'émergence d'un projet personnel cohérent. Cette émergence est soutenue par la construction d'un portfolio par l'étudiant tout au long de son bachelier (Germeijs et Verschueren, 2006). En s'inspirant de la méthode du développement vocationnel et personnel (pour une revue, voir Guichard et Huteau, 2006), cette mise en relation des axes du cours se structure autour de trois démarches inter-reliées de façon dynamique : (1) découvrir, (2) questionner et (3) synthétiser. Il s'agit donc de pousser l'étudiant à réaliser une exploration forte de l'environnement professionnel (découvrir), d'orienter son choix en fonction de ses connaissances et motivations (questionner) et de renforcer son engagement le menant à une prise de décision finale (synthétiser) (Germeijs et Verschueren, 2006).
- 11 La construction d'un projet n'est en effet pas linéaire et ne se réalise pas au même rythme pour tous. Si une synthèse du projet est bien attendue en fin de baccalauréat, des phases de découvertes et de questionnements sont proposées de façon cyclique sur les trois années du bachelier et sont ponctuées de synthèses partielles. Ces démarches sont travaillées lors de séances magistrales en amphithéâtre et d'ateliers en petits groupes (obligatoires ou facultatifs), d'expériences sur le terrain et de travaux individuels à réaliser à domicile. Notons que le dispositif et l'ensemble des activités qui le composent sont détaillés dans un précédent article permettant d'encore mieux comprendre son fonctionnement (Leroy et al., 2021).

2.1.1. Découvrir

- 12 Lors de son entrée à l'université, l'étudiant va découvrir un mode de fonctionnement qui lui est peu connu. En considérant les travaux récents sur les déterminants de la réussite académique (pour une revue, voir les synthèses de Dupont et al., 2016; Frenay et al., 2019; Neuville et al., 2013; Parmentier, 2011), plusieurs ateliers abordant des questions méthodologiques transversales classiques sont proposés à des moments clés de l'année académique (ex. ateliers sur la prise de notes, les stratégies d'étude ou encore la gestion d'une session d'examen...). En cohérence avec l'approche programme visée dans le Bachelier, ces ateliers sont ancrés dans un contenu disciplinaire spécifique au contexte de l'étudiant (ex. étudier pour le cours de statistiques ou de psychologie générale).
- 13 Par ailleurs, l'accompagnement méthodologique inclut une attention particulière à l'affiliation et l'intégration sociale de l'étudiant (ex. activités en petits groupes très tôt dans l'année pour renforcer les échanges entre étudiants) et à la gestion de ses émotions (ex. : technique de relaxation à utiliser en période d'examens). Il s'agit en effet de deux difficultés particulièrement prégnantes pointées dans la littérature (De Clercq et al., 2019; Richardson et al., 2012; Schmitz et al., 2010). La découverte par rapport aux études se prolonge tout au long du baccalauréat, notamment par

l'invitation à participer à des séances d'information sur les études (ex. la possibilité de partir en Erasmus ou les choix d'options).

- 14 Progressivement, l'étudiant va également découvrir les différentes facettes du métier de psychologue au travers d'ateliers de discussions autour de vidéos et de documents (ex. : descriptifs de fonction, offres d'emploi), d'échanges avec des étudiants de fin de master sur leur expérience de stage, des rencontres métiers avec des psychologues issus de secteurs professionnels différents, ... Ainsi, l'étudiant va découvrir que le métier de psychologue varie en fonction de différents aspects déjà développés dans de précédentes recherches (Neuville et al., 2004). Ces aspects sont : le lieu où il exerce sa profession (ex. école, entreprise), l'objet sur lequel il travaille (ex. la délinquance, les apprentissages scolaires), les actions qu'il accomplit (ex. réaliser des bilans intellectuels, animer une formation) ou encore le secteur d'activité dans lequel il évolue (ex. secteur hospitalier, secteur carcéral). Découvrir cette diversité de projets possibles permet d'augmenter la motivation de l'étudiant car il peut directement percevoir l'utilité de ses cours pour sa profession future, comprendre l'importance de certaines compétences pour le métier et également augmenter son intérêt personnel pour certains métiers qui lui sont présentés (Boudrenghien et al., 2011; 2014; Neuville et al., 2004).

2.1.2. Questionner

- 15 L'étudiant est invité à questionner les informations découvertes sur les études et le métier afin d'évaluer si elles correspondent à ses buts professionnels (ex. Quel cours, options, stages, pour quel métier du psychologue? Quels sont les acquis d'apprentissage à développer dans ses études en vue de sa future profession?). Pour approfondir ce questionnement, il va rencontrer un psychologue de son choix pour confronter les représentations qu'il a du métier à la réalité du terrain, questionner les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier et les acquis d'apprentissage développés dans le cursus universitaire. L'étudiant va également réaliser une activité d'immersion de minimum 40 heures avec un public particulier auquel il pourrait être confronté dans ce futur métier de psychologue (ex. enfant, personne âgée, ...). A nouveau, cela lui permettra de questionner ce qu'il a appris de façon théorique dans ses cours universitaires et d'approfondir la connaissance qu'il a de lui-même en termes de savoirs (ex. En quoi le contenu de mes cours m'a-t-il été utile dans cette expérience?), de savoir-faire (ex. Dans quelle mesure est-ce que je me suis senti capable de réaliser les tâches demandées?) et de savoir-être (ex. Dans quelle mesure est-ce que je me suis senti à l'aise avec ce public?).

2.1.3. Synthétiser

- 16 Tout au long du dispositif, l'étudiant est invité à synthétiser ce qu'il a découvert et questionné. Certaines synthèses sont réalisées en sous-groupes (ex. Réaliser une fiche métier qui synthétise un entretien réalisé avec un professionnel). A cela s'ajoute un travail réflexif individuel à produire à l'issue de chaque année du baccalauréat. Alors que ce travail est à réaliser par écrit en fin de Bloc 1 et 2, il est à réaliser oralement en fin de Bloc 3. Il est alors demandé à l'étudiant de rendre compte de l'évolution de la démarche réflexive qu'il pose sur son projet d'études en lien avec une meilleure connaissance de soi et des différents champs professionnels de la psychologie. L'objectif

est de lui permettre de dégager un projet cohérent afin de choisir de façon éclairée son orientation pour la suite de son parcours (master, stage, emploi). Le projet doit donc intégrer les qualités et les atouts dont dispose l'étudiant (connaissance de soi), tout en étant cohérent avec le programme d'études et les possibilités du marché du travail. Ce n'est pas le projet de l'étudiant en tant que tel qui est évalué mais bien la réflexion qui le sous-tend et sa façon de le défendre.

- 17 Plusieurs ateliers (ex. optimiser son CV et sa lettre de motivation) lui sont proposés pour lui fournir des outils pour l'accompagner dans son travail de synthèse.

3. L'évaluation des dispositifs de formation

- 18 La mise en œuvre du dispositif « Projet de formation » à partir de 2012 a été accompagnée d'une réflexion continue sur la question de son évaluation et de son ajustement.

3.1. Trois moments d'évaluation

- 19 Lors de la première année de mise en œuvre, une approche qualitative, évaluant chaque activité spécifique a été menée tant auprès des assistants ayant encadré le projet qu'auprès des étudiants, avec comme principale visée l'ajustement des activités. Les informations collectées ont permis de pointer les principales forces et faiblesses du dispositif pour l'ajuster, notamment en resserrant la cohérence des activités par rapport aux autres cours du programme et en soutenant l'autonomie de l'étudiant, par le choix d'activités au sein de l'offre plus large proposée (Ryan et Deci, 2017). Ces ajustements ont permis d'offrir un soutien plus personnalisé en fonction des besoins personnels des étudiants, tout en renforçant la cohérence dans la perspective du programme.
- 20 À l'issue de l'implémentation des trois années du dispositif « Projet de formation », les premiers étudiants à avoir suivi l'intégralité du dispositif ont été questionnés par question ouverte afin de dégager des suggestions d'amélioration du dispositif. Les réponses ont particulièrement mis en évidence la nécessité de renforcer l'utilité des activités proposées dans la construction concrète de leur projet d'études et professionnel. De nombreux étudiants ont ainsi pointé le besoin de renforcer le contact avec des étudiants plus avancés dans les études (ex. augmenter le nombre de témoignages d'étudiants de Master) et avec le monde professionnel. Ils ont également souligné le manque de pertinence du format écrit pour leur travail de synthèse de fin de bachelier qui ne leur permettait pas, sous cette forme, d'avancer dans leur réflexion. Enfin, ils ont souligné que certaines activités n'étaient pas organisées au moment le plus opportun de leur programme ou n'étaient pas suffisamment contextualisées pour en percevoir la richesse. Trois changements majeurs ont été intégrés dans le dispositif : (1) exploiter davantage les différentes activités menées sur le terrain (ex. présentation orale de l'entretien réalisé auprès d'un professionnel devant le groupe classe afin de permettre aux autres étudiants de prendre connaissance des différentes fonctions du psychologue et pas uniquement celle du psychologue rencontré), (2) supprimer l'atelier planche à images au profit d'un atelier d'accueil plus développé et (3) proposer une présentation orale (plutôt qu'une production écrite) du projet de Bloc 3 dans un temps limité (« Présentation de mon projet d'études et professionnel en 180 secondes ») afin

d'en renforcer sa validité écologique en lien avec un potentiel entretien d'embauche en vue d'un stage ou d'un emploi futur.

- 21 Par la suite, une évaluation quantitative globale du dispositif et de ses effets a été menée et répliquée trois années plus tard (2016 et 2019). La première cohorte a donc vécu le dispositif sans que la mise en œuvre des trois changements précités ne soient effectives. La seconde a quant à elle suivi le dispositif ajusté, intégrant les trois changements mentionnés. Cette évaluation quantitative est l'objet de la partie empirique de cet article.

3.2. Quatre niveaux d'évaluation

- 22 La construction et l'analyse de cette évaluation a été menée en nous inspirant du modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006).
- 23 Ce modèle offre une vision globale des différents impacts possibles d'un dispositif de formation (Le Louarn et Pottier, 2009). Bien qu'initialement conçu pour évaluer l'efficacité des formations professionnelles proposées en entreprise, ce modèle a déjà été transposé à de nombreux domaines (Le Louarn et Pottier, 2009), dont l'évaluation d'un dispositif pédagogique (e.a. De Clercq et al., 2016; Stes et al., 2010). Il structure l'évaluation en quatre niveaux distincts.
- 24 1) Le premier concerne la perception du contenu et de l'organisation du dispositif par le participant (Steinert et al., 2006). En contexte éducatif, cela correspond à la satisfaction perçue du dispositif par l'étudiant qui y participe (De Clercq et al., 2016).
- 25 2) Le deuxième niveau est appelé « apprentissage » par ses auteurs (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). Dans le champ de l'enseignement supérieur, ce niveau renvoie au développement de l'apprentissage, des connaissances et des conceptions de l'étudiant (Stes et al. 2010). Autrement dit, ce niveau permet à l'étudiant d'estimer si les objectifs qu'il s'était fixés par rapport au dispositif ont été atteints à l'issue de celui-ci (Dony et al., 2015). Cette évaluation pourrait être qualifiée de « mesure à chaud » (à court terme) par contraste avec le niveau trois qui offre une « mesure à froid » (à long terme) (Chochard, 2010).
- 26 3) Le troisième niveau permet d'évaluer les changements de comportements du participant à la formation lorsqu'il est de retour dans son milieu professionnel (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). D'après Steinert et ses collègues (2006), ce niveau offre une information sur le transfert des connaissances et des compétences acquises en formation au lieu de travail. Dans le contexte qui nous occupe, il s'agira donc d'évaluer dans quelle mesure les étudiants ont pu tirer profit des apports du dispositif en dehors de celui-ci (De Clercq et al., 2016; Dony et al., 2015).
- 27 4) Le quatrième et dernier niveau du modèle suggère d'évaluer les résultats de la formation pour l'entreprise. Dans le contexte qui nous occupe, cette évaluation pourrait, par exemple, être effectuée par le superviseur de stage de master de l'étudiant ou en tenant compte des résultats académiques obtenus par l'étudiant dans les autres cours qui composent son programme d'études. Pour des contraintes éthiques et pratiques, ce niveau n'a cependant pas été évalué dans la présente recherche.

4. Objectifs de l'étude

- 28 L'objectif de cette étude est double.
- 29 Premièrement, la volonté est d'analyser les effets d'un dispositif intégré dans une approche programme selon les trois premiers niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) à deux moments. Plus précisément, l'analyse de la satisfaction, du développement de compétences et du transfert de ces dernières se fera sur deux cohortes d'étudiants (2016 et 2019). Etant donné les larges effets positifs de dispositifs transversaux et continus (Robbins et al., 2009) nous posons la première hypothèse suivante : *« Nous nous attendons à trouver des effets généraux positifs pour les deux cohortes se traduisant par : (1) une forte satisfaction, (2) un bon niveau de développement de compétences et (3) un large transfert de ces dernières par les étudiants »*.
- 30 Deuxièmement, l'objectif est d'analyser si les effets du dispositif sont différents dans ses premières années d'existence et trois ans plus tard quand le dispositif a été largement éprouvé.
- 31 Compte tenu de l'amélioration progressive du dispositif ancré dans les retours des assistants et des étudiants, nous formulons l'hypothèse que : *« Les effets rapportés seront plus forts pour la deuxième cohorte que pour la première sur les trois niveaux d'évaluation »*.

5. Méthode

5.1. Participants

- 32 L'évaluation de l'UE « Projet de formation » a été réalisée auprès de deux cohortes d'étudiants, espacées de trois années. Au sein de chaque cohorte, les étudiants de fin de programme de Bachelier (Bloc 3) et les étudiants inscrits dans l'année suivante (Master 1) ont été sollicités au terme de leur année académique, permettant ainsi d'avoir une évaluation immédiate en fin de programme et différée (un an plus tard). En Belgique francophone, le programme de bachelier est composé de 180 crédits ECTS répartis en 3 blocs annuels de 60 crédits. Les étudiants inscrits au troisième bloc sont donc en fin de bachelier.
- 33 La première cohorte (2015-2016) est composée de 174 étudiants de la Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation (taux de réponse : 48.19 %) ayant suivi le cours « projet de formation ». Parmi ces étudiants, 56 étaient inscrits dans leur troisième Bloc annuel de Bachelier (taux de réponse : 27.32 %; âge moyen : 22.76; 83.3 % de femmes) et ont permis de mesurer les niveaux 1 et 2 d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006). 118 étudiants étaient en première année de Master (taux de réponse : 75.64 %; âge moyen : 24.05 ans; 84 % de femmes) et ont été questionnés au terme de leur premier stage pratique. Ils ont permis de mesurer le niveau 3 d'évaluation à savoir le transfert des connaissances. Ces étudiants de Master 1 sont les premiers à avoir suivi l'entièreté du dispositif depuis sa mise en place sur les trois années. Ils ont donc vécu les premières années de mise en place du cours et ses ajustements tels que décrits dans la partie introductive.
- 34 La seconde cohorte (2018-2019) est composée de 272 étudiants de Bloc 3 et de Master 1 inscrits dans le même programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (taux de réponse : 77.49 %) et ayant également participé au cours projet de

formation. Ces étudiants ont suivi le dispositif alors que celui-ci avait déjà trois à quatre années d'existence. Plus précisément, les étudiants de Master 1 ont commencé leur programme de Bachelier alors que les étudiants de Bloc 3 de la première cohorte le terminaient. Ceux du Bloc 3 ont commencé une année plus tard. Tout comme pour la cohorte 1, cette cohorte était composée à la fois d'étudiants en fin de Bachelier et en début de Master. Parmi ces étudiants, 156 étaient inscrits dans leur troisième Bloc annuel de Bachelier (taux de réponse : 95 %; âge moyen : 22.16 ans; 83.3 % de femmes) et 116 étaient en première année de Master (taux de réponse : 62 %; âge moyen : 23.60 ans; 86.2 % de femmes).

5.2. Procédure et questionnaires

- 35 Un questionnaire en version papier a été administré en auditoire en mai pour les deux cohortes analysées à l'exception des étudiants du Bloc 3 de la cohorte 1 qui ont complété le questionnaire en ligne, ce qui peut expliquer un nombre plus faible de répondants. Ce choix avait été posé car, à cette période de l'année, les activités de Projet de formation étaient clôturées pour ces étudiants uniquement. La durée de passation était d'une dizaine de minutes. Les étudiants avaient la possibilité de ne pas répondre au questionnaire ou d'arrêter sa complétion s'ils le souhaitaient. Les données ont été traitées anonymement.

5.2.1. Questionnaire étudiants de la cohorte 1

- 36 Le questionnaire administré aux étudiants de la cohorte 1 était composé de 25 questions, visant à mesurer les trois niveaux d'effets : la satisfaction relative aux différentes activités, la perception de l'utilité du dispositif pour le développement et le transfert de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle. Ces questions étaient précédées de quelques questions sociodémographiques telles que le genre, l'âge et la participation aux différentes années du cours.
- 37 La satisfaction aux différentes activités proposées durant les trois années du dispositif a également été mesurée au travers de onze questions spécifiques (ex. « J'ai été satisfait (1) de l'activité témoignages de stage des Master 2; (2) de l'entretien avec un psychologue; (3) de l'atelier apprendre à étudier; (4) du travail réflexif de fin de bac 3 »), présentées dans les tableaux figurant dans la partie résultats. Ces différentes questions ont été regroupées pour créer un niveau général de satisfaction pour chaque année d'études (activités du Bloc 1, du Bloc 2 et du Bloc 3). Ces questions ont été mesurées au moyen d'échelles de Likert à 6 points allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 6 (« Tout à fait d'accord »). Elles ont été posées tant aux étudiants de fin de cycle de Bachelier qu'aux étudiants de Master 1.
- 38 Ensuite, sept questions ont été posées concernant la perception de l'utilité du dispositif à l'égard de l'insertion socioprofessionnelle de l'étudiant. (*Le cours projet de formation m'a permis (1) D'élargir ma connaissance du métier de psychologue, (2) De réfléchir à mon futur métier de psychologue, (3) De choisir mon lieu de stage, (4) De m'outiller pour affronter le monde professionnel, (5) De mieux me connaître sur le plan professionnel, (6) D'avancer dans la construction de mon projet professionnel en lien avec mon parcours d'études et (7) De mieux choisir mon option dans le master*). Toutes ces questions ont également été mesurées au moyen d'échelles de Likert à 6 points allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 6 (« Tout à fait d'accord »). A partir de ces 7 questions, qui présentent une bonne fiabilité (alpha de

Cronbach=0.81), un indice du niveau moyen de perception d'utilité du dispositif a été calculé. Elles ont permis, pour les étudiants de fin de cycle de mesurer leur perception de cette utilité à l'égard du développement de compétences (niveau 2) alors que, pour les étudiants de Master 1, comme ces questions leur étaient adressées un an après la fin du dispositif et alors que ces étudiants étaient en stage, elles ont permis de mesurer la perception de l'utilité du dispositif à l'égard du transfert de ces compétences dans leur stage (niveau 3). Notons que nous parlons ici de compétences, en nous référant à la manière dont elles ont été définies dans le référentiel du programme de Bachelier (six macro-compétences visées). Il est cependant clair que le questionnaire proposé ne permet que de mesurer la perception de la contribution du dispositif au développement de celles-ci ou au transfert de celles-ci. C'est donc une première approximation de ces deux niveaux. Une réelle évaluation de l'acquisition de ces compétences et de leur transfert demanderait de compléter par d'autres mesures, c'est ce que nous évoquons dans les limites de cette étude.

5.2.2. Questionnaire étudiants de la cohorte 2

- 39 Le questionnaire pour la **cohorte 2** était relativement similaire. Ainsi les mesures de satisfaction ont été créées de façon identique mais en tenant en compte des changements dans les activités proposées (voir tableau 3). La perception d'utilité pour l'insertion professionnelle a été mesurée avec les mêmes items, qui présentent une bonne fiabilité (alpha de Cronbach=0.84). Néanmoins, trois nouveaux items sont venus compléter l'analyse des effets, permettant de mesurer le niveau d'adaptation de l'étudiant au monde universitaire (*Le cours projet de formation m'a permis d'apprendre à m'adapter aux exigences universitaires, de devenir plus facilement un étudiant performant, de mieux m'intégrer et m'épanouir à l'université*). Cette nouvelle échelle présente également une bonne fiabilité interne (alpha de Cronbach=0.81).

5.3. Stratégie d'analyse

- 40 Les données récoltées par ces questionnaires ont été analysées en trois étapes.
- 41 Dans une première étape, l'analyse des données relatives à la première cohorte a été menée de façon isolée. Le niveau général de satisfaction des étudiants a été analysé de façon descriptive et au moyen d'analyses de variance (ANOVA, permettant de comparer les activités des différents blocs annuels entre elles). Ensuite, l'effet immédiat du dispositif a été évalué en mesurant les apports perçus du dispositif pour les étudiants toujours inscrits dans le programme de bachelier. Finalement, le transfert des apports a été évalué en mesurant les apports perçus du dispositif chez des étudiants de Master 1 en train d'effectuer un stage professionnel. Ces analyses quantitatives ont également été complétées par une analyse de contenu de la question ouverte en fin de questionnaire permettant d'exemplifier les résultats obtenus. Les résultats issus de cette première étape ont conduit à des adaptations dans le dispositif qui ont eu des répercussions directes sur la nature du dispositif tel que vécu par la cohorte 2. Ces changements seront décrits plus en détails dans la section résultats.
- 42 Dans une deuxième étape, les données relatives à la seconde cohorte ont été analysées. La logique d'analyse a été identique à celle décrite en étape 1. Néanmoins, ces analyses ont été affinées par les questions supplémentaires contenues dans le questionnaire.

- 43 Dans une troisième étape, les résultats des deux cohortes, selon l'année d'étude ont été comparés au moyen de t-tests indépendants.

6. Résultats

6.1. Résultats de la cohorte 2015-2016, 1^{ère} version du dispositif

6.1.1. Satisfaction du dispositif

- 44 Les analyses de satisfaction envers le dispositif menées auprès des étudiants du Bloc annuel 3 de la cohorte 1 montrent une différence significative de satisfaction au regard des activités proposées dans les trois années du dispositif ($F_{(2; 55)}=11,37; p<0,001$). Ainsi les étudiants présentent une évaluation moyenne du dispositif pour le Bloc annuel 1 ($M=3,68; ET=0,89$) et le Bloc annuel 3 ($M=3,73; ET=1,25$). Cependant, le Bloc annuel 2 est mieux évalué ($M=4,48; ET=0,89$). Plus en détails (voir tableau 1), nous constatons que ce sont principalement deux activités qui sont peu appréciées à savoir l'activité « planche à images »² en Bloc annuel 1 ($M=2,63; ET=1,09$) et le travail réflexif demandé en Bloc annuel 3 ($M=3,20; ET=1,06$). Deux activités particulièrement appréciées ressortent du lot en Bloc annuel 2 : l'activité d'immersion de minimum 40 heures réalisée avec un public particulier ($M=5,29; ET=0,97$) et l'entretien réalisé avec un psychologue pour en apprendre davantage sur son métier ($M=4,43; ET=1,19$). Ces différents résultats sont repris dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Satisfaction relative aux activités proposées par le cours pour la cohorte 1

		M	ET
Année d'étude	J'ai été satisfait de...		
Bloc 1	La fiche individuelle « Toile d'araignée »	3,74	1,43
	Les ateliers méthodologiques*	3,33	1,24
	L'activité Regard de psy	3,79	1,18
	Les ateliers planches à images	2,63	1,05
	Les ateliers témoignages de stage des Master 2	3,75	1,47
	Le travail réflexif de fin d'année	3,41	1,31
Bloc 2	L'entretien avec un psychologue et le travail réflexif de Bloc 2	4,43	1,19
	Le stage/ activité d'immersion	5,29	0,97
	L'atelier CV*	3,74	1,75
Bloc 3	L'atelier entretien d'embauche*	3,76	1,73
	Le travail réflexif de bac 3	3,20	1,06

* Activités facultatives proposées aux étudiants

6.1.2. Perception de l'utilité du dispositif pour l'insertion socioprofessionnelle

- 45 Les analyses de développement des compétences auprès des étudiants du Bloc annuel 3 de la cohorte 1 montrent un niveau moyen d'utilité perçue du dispositif pour l'insertion socioprofessionnelle ($M=3,60$; $ET=1,12$). Plus précisément (voir tableau 2), les étudiants rapportent être peu outillés par le dispositif pour affronter le monde professionnel ($M=2,96$; $ET=1,32$) et pour choisir leur lieu de stage ($M=2,92$; $ET=1,01$). Ils ont par contre une évaluation plus positive de l'utilité du dispositif pour leur permettre de réfléchir à leur futur métier ($M=4,40$; $ET=1,47$).

6.1.3. Transfert de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle

- 46 Les analyses du transfert de compétences auprès des étudiants de Master 1 de la cohorte 1 montrent des résultats qui ne se différencient pas significativement de ceux de Bloc 3 ($t_{(171)}=0,143$; $p=0,89$). Ces étudiants montrent un niveau moyen d'utilité perçue du dispositif une année après l'avoir vécu ($M=3,57$; $ET=1,00$). Plus précisément, ces étudiants rapportent que le dispositif les a particulièrement peu outillés à affronter les difficultés de leur stage ($M=2,89$; $ET=1,27$). Ils sont encore plus critiques avec le recul sur l'utilité du dispositif dans le choix de stage ($M=2,48$; $ET=1,43$). Un an après avoir suivi le dispositif, ils rapportent néanmoins que le dispositif les a largement aidés à réfléchir sur leur futur métier ($M=4,61$; $ET=1,23$). Ces résultats sont détaillés dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Comparaison de l'utilité du projet de formation entre les étudiants de Bloc 3 et de Master1 de la cohorte 1

	Bloc 3 (n=56)		Master 1 (n=118)		Test t
Le projet de formation m'a permis de...	M	ET	M	ET	p-valeur
D'élargir ma connaissance du métier de psychologue	3,88	1,30	4,12	1,34	0,284
De réfléchir à mon futur métier de psychologue	4,40	1,47	4,61	1,23	0,339
De choisir mon lieu de stage	2,92	1,61	2,48	1,43	0,087
De m'outiller pour affronter le monde professionnel	2,96	1,32	2,89	1,27	0,755
De mieux me connaître sur le plan professionnel	3,67	1,33	3,59	1,37	0,747
D'avancer dans la construction de mon projet professionnel en lien avec mon parcours d'études	4,04	1,49	3,90	1,49	0,574
De mieux choisir mon option dans le master	3,33	1,52	3,39	1,63	0,837

6.2. Résultats de la cohorte 2018-2019 – version adaptée du dispositif « Projet de formation »

- 47 Les résultats des analyses des réponses des étudiants de la cohorte 2018-2019 montrent, entre autres, que la majorité des étudiants estiment avoir trouvé leur voie en tant que professionnel, avoir construit un projet cohérent et s'être adapté au monde universitaire.

6.2.1. Satisfaction du dispositif

- 48 Les analyses de satisfaction envers le dispositif menées auprès des étudiants du Bloc annuel 3 de la cohorte 2 montrent une différence significative de satisfaction au regard des activités proposées dans les trois années du dispositif ($F(2,153)=89,16; p<0,001$). Ainsi, les étudiants présentent une évaluation moyenne du dispositif pour le Bloc annuel 1 ($M=4,54; ET=1,32$). Cependant, le Bloc annuel 2 ($M=5,15; ET=1,33$) et 3 sont très positivement évalués ($M=5,09; ET=1,26$).
- 49 Plus précisément, outre un ensemble d'activités moyennement appréciées, ce sont trois activités qui se démarquent : en Bloc annuel 2, ce sont l'activité d'immersion de 40 heures ($M=5,39; ET=1,20$) et l'entretien réalisé avec un psychologue ($M=5,35; ET=1,02$); en Bloc annuel 3, c'est l'évaluation finale ajustée ($M=5,15; ET=1,04$). Ces résultats sont repris en détails dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. Satisfaction relative aux activités proposées par le cours pour la cohorte 2

		<i>M</i>	<i>ET</i>
Année d'étude	J'ai été satisfait de...		
Bloc 1	La fiche individuelle « Toile d'araignée »	4,42	1,64
	Les ateliers d'accueil	4,60	2,12
	Les ateliers méthodologiques*	4,84	2,09
	L'activité Regard de psy	4,74	1,58
	Les ateliers témoignages de stage des Master 2	5,34	1,24
	Le travail réflexif de fin d'année	4,28	1,44
Bloc 2	L'entretien avec un psychologue et le travail réflexif de Bloc 2	5,35	1,02
	Le stage/ activité d'immersion	5,39	1,20
	L'atelier CV*	4,69	1,63
Bloc 3	L'atelier entretien d'embauche*	5,02	1,42
	Le travail réflexif de bac 3 en 180 secondes	5,15	1,04

* Activités facultatives proposées aux étudiants

6.2.2. Perception de l'utilité du dispositif pour l'insertion socioprofessionnelle et l'adaptation au monde universitaire

- 50 Les analyses de développement des compétences auprès des étudiants du Bloc annuel 3 de la cohorte 2 montrent globalement un niveau d'utilité perçue du dispositif pour l'insertion professionnelle élevé ($M=4,39$; $ET=0,82$) et un niveau moyen pour l'adaptation au monde universitaire ($M=3,22$; $ET=1,20$).
- 51 Cependant, les questions supplémentaires posées à cette cohorte permettent de nuancer ces résultats. Ainsi, les étudiants rapportent un degré important d'accord lorsqu'on leur demande si le dispositif leur a permis de trouver leur voie en tant que psychologue ($M=4,73$; $ET=1,17$), de construire un projet professionnel solide ($M=4,92$; $ET=0,99$). Plus précisément (voir tableau 4), concernant le volet insertion socioprofessionnelle, les étudiants rapportent être moyennement outillés par le dispositif pour affronter le monde professionnel ($M=3,57$; $ET=1,18$) et pour choisir leur lieu de stage ($M=3,57$; $ET=1,11$). Ils ont par contre beaucoup plus l'impression que le dispositif leur a permis d'élargir leurs connaissances du métier de psychologue ($M=4,79$; $ET=1,05$), d'avancer dans la construction de leur projet professionnel ($M=4,88$; $ET=1,01$) et de réfléchir à leur futur métier ($M=5,01$; $ET=1,03$).
- 52 Finalement, concernant le volet adaptation au monde universitaire, les étudiants rapportent que le dispositif leur a moyennement permis de s'adapter aux exigences universitaires ($M=3,40$; $ET=1,15$) et de mieux s'intégrer et s'épanouir à l'université ($M=3,18$; $ET=1,37$) mais, par contre, leur a permis de devenir un étudiant efficace ($M=4,82$; $ET=1,10$).

6.2.3. Transfert de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle et l'adaptation universitaire

- 53 Les analyses du transfert de compétences sur les étudiants du Master 1 de la cohorte 2 montrent des résultats qui ont un niveau significativement plus bas d'utilité perçue du dispositif pour leur insertion professionnelle que ceux de Bloc 3 ($t_{(270)}=6,93$; $p<0,001$; $MD=-0,71$). Cela signifie que la perception de l'utilité du dispositif pour l'acquisition de connaissances a diminué à moyen terme. Lorsque nous regardons les analyses des différentes questions séparément, c'est sur l'entièreté des dimensions que les étudiants de Master 1 présentent des moyennes significativement plus faibles. Les différences les plus notables concernent le choix de stage ($M=2,79$; $ET=1,46$), le choix de l'option de master ($M=3,52$; $ET=1,39$), le fait de mieux se connaître professionnellement ($M=3,64$; $ET=1,17$) et la construction d'un projet professionnel ($M=4,03$; $ET=1,15$). Par contre, concernant l'utilité perçue en termes d'adaptation au monde universitaire, les résultats moyens des étudiants de Master 1 ne montrent aucune différence significative avec les étudiants de Bloc 3 ($t_{(270)}=0,15$; $p=0,89$).
- 54 Concernant les trois mesures additionnelles spécifiques à la cohorte 2, les étudiants de Master se différencient significativement de ceux de Bachelier sur la perception que le dispositif leur a permis de construire un projet professionnel fort ($t_{(270)}=3,41$; $p<0,001$;

$MD=-0,44$), cette moyenne étant plus faible qu'en fin de Bac, ce qui confirme les résultats précités. Tous ces résultats sont détaillés en tableau 4.

Tableau 4. Comparaison de l'utilité du projet de formation pour le développement (Bloc 3) ou le transfert (Master 1) de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle et l'adaptation universitaire – Cohorte 2

	Bloc 3 (n=156)		Master 1 (n=116)		Test t
Le projet de formation m'a permis de...	M	ET	M	ET	p-valeur
D'élargir ma connaissance du métier de psychologue	4,79	1,05	4,25	1,11	<0,001
De réfléchir à mon futur métier de psychologue	5,01	1,03	4,57	1,07	<0,001
De choisir mon lieu de stage	3,57	2,11	2,79	1,46	<0,001
De m'outiller pour affronter le monde professionnel	3,57	1,18	2,91	1,12	<0,001
De mieux me connaître sur le plan professionnel	4,49	1,13	3,64	1,17	<0,001
D'avancer dans la construction de mon projet professionnel en lien avec mon parcours d'études	4,88	1,01	4,03	1,15	<0,001
De mieux choisir mon option dans le master	4,50	1,34	3,52	1,40	<0,001
D'apprendre à m'adapter aux exigences universitaires	3,40	1,46	3,48	1,29	0,659
De devenir plus facilement un étudiant performant	3,10	1,35	3,15	1,39	0,762
De mieux m'intégrer et m'épanouir à l'université	3,18	1,37	2,99	1,32	0,253

6.3. Évolution de la perception du dispositif entre 2016 et 2019

55 Plusieurs différences significatives ont pu être constatées entre les deux cohortes.

6.3.1. Satisfaction du dispositif

56 Les étudiants de Bac 3 de la cohorte 2 démontrent une satisfaction générale pour le dispositif significativement plus élevée concernant le Bloc 2 ($t_{(211)}=2,67$; $p<0,05$; $MD=0,38$) et le Bloc 3 ($t_{(211)}=6,49$; $p<0,001$; $MD=1,20$) par rapport à la cohorte 1. Néanmoins, aucune différence n'apparaît pour la première année.

57 Plus précisément, ce sont les témoignages des étudiants de master 2 ($t_{(211)}=4,56$; $p<0,001$; $MD=1,18$), l'entretien avec un psychologue ($t_{(211)}=3,77$; $p<0,001$; $MD=0,76$), l'atelier entretien d'embauche ($t_{(211)}=3,059$; $p<0,01$; $MD=0,87$) et l'évaluation finale du dispositif ($t_{(211)}=8,09$; $p<0,001$; $MD=1,64$) dont les étudiants de la cohorte 2 sont plus satisfaits.

6.3.2. Perception de l'utilité du dispositif pour l'insertion socioprofessionnelle

- 58 Les étudiants de Bloc 3 de la cohorte 2 rapportent également avoir significativement plus l'impression d'avoir appris sur leur insertion socioprofessionnelle que les étudiants de la cohorte 1 ($t_{(211)}=5,35$; $p<0,001$; $MD=0,80$). Plus précisément, des différences significatives apparaissent pour l'ensemble des sept questions concernant l'insertion socioprofessionnelle entre les deux cohortes. Ces résultats montrent que le dispositif ajusté a été jugé plus positivement sur toutes les dimensions de la perception d'utilité du dispositif à court terme.

6.3.3. Transfert de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle et l'adaptation universitaire

- 59 La comparaison des résultats concernant la perception du dispositif pour le transfert de compétences auprès des étudiants du Master 1 des deux cohortes 1 et 2 n'a pas montré de différence significative, ce qui pourrait indiquer que la perception d'utilité du dispositif à moyen terme n'est pas différente entre le dispositif initial et le dispositif ajusté.

7. Discussion

- 60 L'objectif du présent article était d'évaluer la pertinence du dispositif « Projet de formation » pour accompagner l'étudiant dans son processus d'adaptation au monde universitaire et d'orientation vers l'insertion socioprofessionnelle. La première spécificité de ce dispositif est son ancrage dans le programme de cours de l'étudiant et donc son ajustement à l'évolution des besoins de l'étudiant dans son parcours de formation et au contenu des autres cours qui composent le programme. Sa seconde spécificité est l'intégration d'un volet d'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle de l'étudiant en plus du volet d'accompagnement à la réussite classiquement présent dans les dispositifs de ce type, et ce dès la rentrée à l'université.

7.1. Évaluation du dispositif

- 61 L'évaluation du dispositif a été structurée au travers des trois premiers niveaux hiérarchiques d'évaluation du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006). Une richesse de la démarche d'évaluation réalisée dans le présent article est la comparaison de l'évaluation du dispositif par deux cohortes distinctes d'étudiants, espacées de trois ans dans le temps (durée du dispositif). Cela permet de rendre compte du fait que le dispositif a été amélioré au fil des années et de mesurer la pertinence de ces améliorations. A l'issue de nos analyses, plusieurs éléments peuvent être pointés en fonction des trois niveaux d'évaluation explorés.

7.1.1. Niveau 1 : Satisfaction du dispositif

- 62 Les résultats obtenus sur les deux cohortes d'étudiants nous montrent une satisfaction élevée particulièrement pour les activités qui permettent une exploration concrète de l'environnement professionnel (l'activité d'immersion auprès d'un public particulier et l'activité d'entretien d'un psychologue). Cela renforce l'intérêt d'un volet sur

l'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle dans un tel dispositif et l'immersion dans le monde professionnel très tôt dans la formation de l'étudiant. Ces propos montrent l'importance d'une approche multiple de l'accompagnement de l'étudiant combinant un soutien à la réussite durant le parcours de formation et préparation à sa future transition professionnelle (Van der Meer, 2021).

- 63 Les résultats indiquent également une différence forte de satisfaction concernant le travail de synthèse de leur projet à la fin du bachelier. Il n'était pas satisfaisant pour les étudiants de la cohorte 1, lorsqu'il leur était demandé d'analyser dans un travail écrit de 5000 mots leur évolution, tout au long du bachelier, dans la connaissance qu'ils ont (1) de leurs propres compétences en lien avec leur projet d'études et professionnel (ex. identifier leurs forces et leurs faiblesses) et (2) du champ professionnel (ex. les démarches mises en place pour étendre cette connaissance). Les modifications apportées dans cette évaluation pour la seconde cohorte ont visé à renforcer l'utilité de la démarche réflexive demandée à l'étudiant tout en maintenant les objectifs fixés. Concrètement, la communication écrite demandée initialement à l'étudiant a été transformée en une communication orale du projet, à l'instar d'un « pitch » (présentation d'un bref résumé de son parcours) auquel les candidats peuvent être confrontés lors d'un entretien d'embauche. Afin d'être au plus proche de la réalité et de faciliter son transfert, cette présentation se fait devant deux enseignants du cours et neuf autres étudiants. Ce changement a engendré une augmentation significative de la satisfaction des étudiants ce qui semble être en accord avec l'importance de la perception d'utilité dans les activités d'apprentissage tel que récemment montré dans le contexte belge (Willems et al., 2021).

7.1.2. Niveau 2 : Développement de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle et l'adaptation universitaire

- 64 Plusieurs indices pointés dans la section résultats pour les deux cohortes permettent d'évaluer la perception de l'utilité perçue du dispositif « Projet de formation » pour le développement de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle des étudiants. Alors que les étudiants de Bloc 3 de bachelier de la première cohorte pointaient un niveau moyen d'utilité perçue du dispositif pour leur insertion professionnelle, la seconde cohorte rapporte un niveau significativement plus élevé sur ce point. Cette amélioration est observable pour l'ensemble des mesures prises (ex. élargir la connaissance du métier de psychologue, avancer dans la construction de son projet professionnel en lien avec son parcours d'études, mieux choisir son option dans le master). A court terme, nous pouvons donc conclure qu'il y a une amélioration positive de la perception d'utilité du dispositif pris dans sa globalité. De plus, les items ajoutés pour la cohorte 2 montrent que les étudiants rapportent une utilité perçue très marquée du dispositif pour trouver leur voie en tant que psychologue, construire un projet professionnel solide et devenir un étudiant efficace.
- 65 Ces résultats sont très encourageants par rapport aux modifications apportées au dispositif entre les deux cohortes. Ils doivent toutefois être nuancés. Premièrement, les étudiants de la cohorte 2 ne se sentent encore que modérément outillés pour affronter le monde professionnel et pour choisir leur lieu de stage. Il semble donc que le dispositif « Projet de formation » développe principalement la connaissance du monde professionnel ainsi que la réflexivité de l'étudiant par rapport à son projet. Cependant, l'opérationnalisation de ces connaissances pour leur insertion socioprofessionnelle

semble devoir encore être renforcée. Deuxièmement, ils rapportent avoir modérément l'impression que le « Projet de formation » leur a permis de s'adapter aux exigences universitaires et de mieux s'intégrer et s'épanouir dans leur futur métier. Le volet accompagnement de la réussite du dispositif prend essentiellement place lors de la première année du bachelier. Or, il s'agit de l'année la moins appréciée par les étudiants des deux cohortes par rapport aux années 2 et 3 du dispositif. Bien qu'une analyse rétrospective ait pu générer ce résultat, une analyse plus approfondie serait utile pour déterminer si les activités proposées sont bien alignées aux besoins des étudiants et évaluer si d'autres variables influencent la satisfaction des étudiants telle que la relation avec les pairs par exemple.

7.1.3. Niveau 3 : Transfert de compétences pour l'insertion socioprofessionnelle

- 66 Les résultats concernant la perception de l'utilité perçue du dispositif pour le transfert ne permettent pas d'attester d'un effet fort du dispositif sur le moyen terme. Premièrement, les résultats de la cohorte 1 ont montré que le niveau perçu d'utilité du dispositif en fin de baccalauréat s'est maintenu en master 1. Cela signifie que l'utilité perçue du dispositif n'a pas diminué quand les étudiants ont dû se confronter à la réalité du terrain. Il est néanmoins important de rappeler que ce niveau était moyen. Deuxièmement, les résultats de la cohorte 2 ont montré des résultats moins encourageants. Bien que les aménagements du dispositif aient permis d'augmenter nettement l'utilité perçue à court terme, cette augmentation ne se maintient pas à moyen terme. Selon les résultats, les étudiants de Master sur le terrain rapportent un niveau plus faible que ceux de Bloc 3 qui ne diffère pas des résultats observés sur la première cohorte.
- 67 Ces résultats tendraient donc à montrer que les aménagements réalisés entre les deux cohortes ont permis d'agir sur les niveaux 1 et 2 mais ont été sans effet notable sur le transfert des compétences des étudiants.
- 68 Néanmoins, cette constatation peut s'expliquer par le choc que peut représenter la première confrontation avec le monde du travail. Jenert et ses collègues (2017) parle de « *reality choc* » lorsque l'étudiant confronte ses préconceptions et représentations idéalisées du monde professionnel à l'expérience réelle de terrain. Le modèle des cycles de transition (1990) exprime d'ailleurs ce choc comme étant constitutif de toute transition majeure. C'est d'ailleurs ce même type de choc entre représentation et réalité qui peut rendre la transition vers l'enseignement supérieur si compliquée. Il n'est par conséquent pas étonnant que cette dimension soit la plus ardue à influencer. Basé sur les travaux de Nicholson (1990), De Clercq (2019) propose trois stratégies pour atténuer ce choc transitionnel. Il conviendrait de pouvoir travailler (1) au développement d'attentes réalistes par rapport au nouveau contexte, (2) à l'amélioration de la confiance de l'étudiant dans ses capacités à affronter cette transition et (3) à l'accroissement des compétences permettant de s'ajuster au nouveau contexte. C'est peut-être vers cette dernière stratégie que le dispositif « projet de formation » pourrait peut-être se développer.
- 69 Une réflexion plus approfondie devrait être menée sur les conditions qui permettraient d'ajuster le dispositif pour réussir à toucher ce troisième niveau d'évaluation, qui vise clairement les effets à moyen terme du dispositif. En effet, les travaux sur le transfert des apprentissages mettent clairement en lumière la difficulté de celui-ci et l'importance de préparer au transfert (Presseau et Frenay, 2004). Ainsi, l'interaction

des dimensions personnelles et du soutien perçu des enseignants dans le contexte de formation est particulièrement importante pour comprendre la dynamique motivationnelle qui peut soutenir l'apprentissage et le transfert (voir article de Jacot et al., 2015 pour une synthèse des écrits sur le transfert).

- 70 Enfin, dans la perspective de l'approche programme dans laquelle ce dispositif s'inscrit, il est essentiel également de questionner la manière dont les autres activités et cours proposés dans le programme de Bachelier contribuent également à faciliter l'insertion socioprofessionnelle dans le cadre des stages, notamment. Envisager le métier de psychologue et l'exercer comme stagiaire implique plus que les compétences visées par le dispositif « projet de formation » : faciliter la compréhension de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être ne permet pas pour autant de savoir les mettre en œuvre dans un stage, uniquement à partir du dispositif « projet de formation ». C'est là qu'interviennent toutes les compétences et savoirs acquis dans les autres cours et qui confrontent directement les étudiants à la difficulté de transférer sur le terrain des compétences acquises en milieu universitaire. C'est toute la question de l'écart théorie-pratique.

7.2. Limites de l'approche évaluative globale

- 71 Quatre limites majeures sont à pointer dans notre démarche d'évaluation du « Projet de formation » à l'aide du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006).
- 72 Premièrement, les mesures prises sont essentiellement ciblées sur le volet insertion socioprofessionnelle du dispositif. Ce choix a été guidé par le caractère innovant d'inclure une part si importante à la construction du projet professionnel de l'étudiant dans un dispositif d'aide à la réussite et la volonté d'en mesurer la pertinence dès le début du parcours d'étude. Ce choix de mesure semble avoir démontré la pertinence du dispositif à l'égard du projet d'insertion socioprofessionnelle. Cependant, il ne permet pas de dissocier précisément le poids des deux volets qui composent le dispositif « Projet de formation » dans l'engagement de l'étudiant dans son projet d'études et professionnel ni de comprendre l'interaction de ces deux volets dans ce processus d'adaptation/ajustement au monde universitaire et d'orientation vers le monde professionnel.
- 73 Deuxièmement, nos mesures se limitent à une évaluation auto-rapportée. Même si ce type d'évaluation se montre approprié pour mesurer la satisfaction de l'étudiant, il est limité concernant le développement et le transfert des compétences (Salmon et al., 2009). Pour renforcer l'évaluation des niveaux 2 et 3, il serait nécessaire de compléter l'approche par des mesures hétéro-rapportées telles que l'observation de l'étudiant en activités, l'évaluation par les accompagnateurs du développement de ses compétences ou encore le retour des enseignants du programme, voire des maîtres de stages. Il pourrait également être intéressant de mesurer l'effet d'autres variables confondantes ayant pu alimenter la construction du projet professionnel de l'étudiant telles que les autres cours et les expériences de vie en dehors du cursus universitaire. Le contrôle pour ces variables nous permettrait d'avoir une analyse plus claire de l'effet relatif du cours projet de formation sur l'étudiant.
- 74 Troisièmement, bien que nous ayons pu réaliser une comparaison systématique de cohortes, distantes de trois années, ce design de recherche ne permet pas de disposer d'un groupe contrôle. En effet, tous les étudiants analysés ont été confrontés au

dispositif ce qui ne nous permet pas de savoir quel est l'apport réel du dispositif par rapport à une approche où ce dernier ne serait pas présent. De plus l'analyse réalisée souffre ici d'un effet de composition des deux cohortes qui nécessitent d'être prudent quant à l'interprétation des résultats. Notre approche ne peut donc pas être qualifiée d'expérimentale, ce qui limite l'ampleur des conclusions que nous pouvons en tirer (Stes et al., 2010). Pour obtenir de tels résultats, il aurait été nécessaire de prendre des mesures avant la mise en place du dispositif ou de ne pas autoriser tous les étudiants à participer au dispositif (Craig et Hannum, 2007). Cette limite est une bonne illustration des difficultés qui existent à analyser rigoureusement une action de terrain nécessitant de concilier rigueur méthodologique, considération éthique et qualité pédagogique du dispositif (Salmon et al., 2009; Vertongen et al., 2015).

- 75 Quatrièmement, la mesure du transfert des compétences se limite à la perception par l'étudiant de l'utilité du dispositif au regard des compétences mentionnées. Or, ce transfert gagnerait à être complété par le niveau 4 d'évaluation de Kirkpatrick. Pour l'insertion socioprofessionnelle en général, il serait intéressant d'analyser les évaluations de stage des étudiants par les établissements qui les ont accueillis. Estiment-ils que depuis la création du dispositif « Projet de formation », les étudiants posent des choix plus cohérents dans leur projet professionnel? Transfèrent-ils de façon plus efficace ce qu'ils ont découvert tout au long de leur bachelier lorsqu'ils se retrouvent en stage de master? Par ailleurs, des enquêtes menées auprès des diplômés pourraient également permettre d'évaluer si l'insertion socioprofessionnelle est facilitée depuis l'introduction du cours « Projet de formation ». Concernant le développement de l'ajustement au monde universitaire et au métier d'étudiant, il serait intéressant d'analyser d'autres variables, telles que le type de parcours d'études, la persévérance et les performances des étudiants dans leur cursus. Une analyse précise de leur taux de réussite et d'abandon avant et après l'instauration du dispositif permettrait d'attester de l'effet du « projet de formation » sur l'adaptation de l'étudiant au monde universitaire.

7.3. Perspectives futures

- 76 Le présent article visait à analyser de façon globale l'évolution du dispositif « Projet de formation » à partir des résultats obtenus auprès de deux cohortes d'étudiants ayant participé aux activités des trois années de ce dispositif au sein du programme de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation. Alors que chaque activité était évaluée à partir d'un item unique, d'autres études seront nécessaires pour préciser l'efficacité spécifique de chacune de ces activités. Par exemple, pour l'activité « Présentation de mon projet en 180 secondes », il serait utile de distinguer une évaluation de la production de l'étudiant (sur la base des critères de la grille d'évaluation – ex. Avoir cherché les moyens de clarifier son projet) d'une évaluation du processus mis en œuvre (ex. Cette activité a-t-elle permis de clarifier le projet?). Cette approche plus précise permettra de comprendre plus en finesse les éléments de ce dispositif global qui permettent réellement de favoriser l'adaptation universitaire et la construction du projet professionnel. Ces analyses plus spécifiques pourraient également s'accompagner de mesures plus proximales de son processus d'adaptation telles que des mesures motivationnelles ou volitionnelles (pour une revue, voir Dupont et al., 2016). Cette analyse plus fine permettra alors d'étendre le champ d'analyse des conséquences probables du dispositif.

- 77 Il serait également pertinent de mesurer qualitativement l'évolution du processus d'adaptation/ajustement et d'orientation vers le monde professionnel tout au long du « Projet de formation ». La combinaison d'analyses qualitative et quantitative est d'ailleurs pointée dans la littérature comme une méthodologie rigoureuse à encourager dans le domaine des sciences de l'éducation (Coertjens et al., 2016; Salmon et al., 2009; Stes et al., 2010). Cela pourrait notamment être réalisé à partir d'analyses de contenu des productions écrites réalisées ponctuellement par l'étudiant tout au long de son bachelier (pour une revue, voir Willig, 2013). Cela permettrait de préciser la trajectoire d'orientation de l'étudiant dans ses choix d'études et professionnels, l'évolution de son argumentation et les étapes clés de la construction de son identité professionnelle en lien avec son projet d'études.
- 78 Afin de renforcer la perception d'autonomie des étudiants (Deci et Ryan, 2000), la participation à une série d'ateliers a été rendue facultative pour les laisser libres d'évaluer leur besoin d'y participer ou non. Une perspective supplémentaire serait donc d'évaluer si ce sont bien les étudiants qui en ont le plus besoin qui s'inscrivent à ces ateliers. Selon certains auteurs (Homklin et al., 2013), en cas d'activité facultative, le public participant n'est pas toujours celui qui en a le plus besoin. Il est donc nécessaire de le contrôler pour cette dimension. Ces propos sont d'ailleurs rejoints par De Clercq et ses collègues (2016) qui ajoutent l'analyse du public touché et impacté par le dispositif évalué comme cinquième niveau d'évaluation au modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006). Dans cette analyse, il serait également utile d'évaluer si le dispositif ne propose pas trop d'activités, ce qui empêcherait l'étudiant de pouvoir y participer de façon exhaustive. Il doit, en effet, parallèlement s'adapter aux changements en dehors de la sphère académique, ce qui prend du temps.
- 79 Enfin, le dispositif s'inscrit dans une approche programme et donc dans une volonté de progression dans les activités proposées qui soit cohérente à la fois avec les besoins de l'étudiant qui évoluent et son apprentissage dans les autres cours qui composent le programme (Frenay et al., 2018). En ce sens, il serait utile, d'une part, de mesurer si les liens avec les autres cours sont suffisamment solides que pour être utiles à l'étudiant. D'autre part, il serait nécessaire de vérifier l'efficacité de chaque activité au regard de la place qu'elle occupe dans le dispositif au niveau temporel. Pour rappel, l'approche adoptée s'inspire de la méthode du développement vocationnel et personnel qui structure les activités autour de trois démarches : découvrir, questionner et synthétiser. La succession de ces démarches est-elle adaptée aux besoins des étudiants et est-elle proposée au moment opportun?

7.4. Implications pratiques

- 80 Sur le plan des implications pratiques, quelques enjeux peuvent être relevés au vu des résultats de cette recherche. Ils peuvent être déclinés autour de deux axes, la construction des dispositifs de soutien à la réussite et l'évaluation de dispositifs de formation.
- 81 Pour la construction et la mise en œuvre de dispositifs de soutien à la réussite, l'importance de penser les dispositifs de soutien à la réussite en articulation étroite avec l'offre de formation du programme de l'étudiant est clairement un enjeu qui nécessite que les enseignants de ce programme contribuent à ce soutien. Nos résultats pointent également l'importance d'agir dans la durée, tout au long du cycle de

Bachelier, tout en démarrant au plus tôt pour contrer le caractère cumulatif d'une mauvaise adaptation et investir dans l'orientation. Une attention particulière devrait être portée aux étudiants de première année, vu leur nombre et le risque plus grand de décrochage. Il s'agit clairement d'articuler au mieux le soutien à l'ajustement académique et à l'insertion socioprofessionnelle, et que ces deux volets perdurent sur le cycle de Bachelier, tout en différenciant les actions pour ajuster l'offre de formation aux besoins spécifiques des étudiants inscrits dans les programmes visés et en accompagnant activement l'étudiant dans la construction de son parcours de formation. Les besoins pour l'ajustement académique se différencient au fil du parcours de l'étudiant. Si dans la transition secondaire-université, la dimension d'appréhension de la méthodologie du travail universitaire pour chaque discipline est un enjeu majeur, au fil du premier cycle, la manière d'articuler ou d'appliquer les cadres conceptuels aux cas issus de la réalité se fait de plus en plus prégnante et nécessite également un soutien spécifique. Ceci renvoie clairement à la nécessité de préparer au transfert des apprentissages, dans les dispositifs de formation et de soutien. Il s'agit également de différencier l'attention en ciblant les publics à risques et les contextes de cours à fort taux d'échec ou d'abandon. Au vu de l'évolution des parcours étudiants au fil de leurs réussites ou échecs, une réflexion pourrait se mener sur le « découpage » par bloc d'années pour les activités de soutien proposées. Comment intégrer des activités qui permettent à l'étudiant d'être outillé à prendre du recul également sur son parcours d'études et les (ré)orientations d'études? Enfin, même si nos résultats actuels ne permettent pas d'avoir de données à ce sujet, nos observations au quotidien de la mise en œuvre de ce dispositif montrent l'importance dans des programmes où les effectifs sont particulièrement nombreux de maintenir une appartenance de groupe et une proximité sociale et d'entraide. Comment alors trouver le juste équilibre entre le choix et l'autonomie de l'étudiant de combiner des activités facultatives tout en lui permettant, avec les autres, de structurer son parcours et de constituer un « groupe-classe » qui fournisse un climat soutenant et d'entraide?

- 82 Pour ce qui concerne l'évaluation des dispositifs et des actions proposées, nous retenons l'importance de penser l'évaluation des actions en parallèle avec leur mise en œuvre, ce qui permet une régulation et des ajustements réguliers au plus près des besoins des étudiants concernés. Mais plus encore, comment pourrait-on impliquer les étudiants dans la réflexion sur ces activités? Ceci contribuerait très certainement à la démarche qualité du programme, mais également, à rendre les étudiants acteurs de leur formation et leur permettrait de construire une démarche de prise de recul régulière sur leur parcours de formation et leur construction personnelle.

8. Conclusion

- 83 En conclusion, cet article a tenté d'alimenter la littérature sur l'évaluation rigoureuse des dispositifs de soutien de l'étudiant dans le premier cycle universitaire de Bachelier. Le dispositif « Projet de formation » mis en place depuis 2012 ainsi que le design d'analyse de ce dispositif pourraient servir d'inspiration pour des recherches futures et la mise en place de nouveaux dispositifs. Cette recherche nous montre également toute l'importance d'intégrer l'évaluation au cœur de la régulation des dispositifs. Sans ce retour, il aurait été difficile d'évaluer clairement les ajustements qu'il convenait d'apporter et leurs effets. Depuis sa création en 2012, le dispositif « Projet de

formation » a largement évolué. Cependant, nous constatons encore aujourd'hui qu'il existe des zones d'ombre sur ses effets et des éléments perfectibles dans notre approche. Ce processus continu d'action-évaluation-régulation montre que l'accompagnement de l'étudiant dans son parcours universitaire se doit d'être dynamique, évolutif et en constante adaptation. L'évaluation n'a donc pas uniquement une finalité de résultats mais, avant tout, un objectif d'amélioration pédagogique continue et rigoureuse.

Torenbeek, M., Jansen, E. et Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675.

BIBLIOGRAPHY

Boudrenghien, G., Frenay, M. et Bourgeois, E. (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*, 40(2), 125-155.

Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A. et Eccles, J. S. (2014). A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, 13(1), 60-69.

Chevrier, B. (2019). *Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire : Une question de transition vers l'âge adulte* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]

Chochard, Y. (2010) Apports de deux études franco-québécoises récentes sur les différents niveaux d'impacts d'une formation. *Bulletin de l'observatoire des Compétences-Emplois*, 1(3), 5-10.

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C. et Lindblom-Ylänne, S. (2016). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357-369. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.

Craig, S. B. et Hannum, K. M. (2007). Experimental and quasi-experimental evaluations. Dans K. M. Hannum, J. W. Martineau et C. Reinelt (éd.), *The Handbook of Leadership Development Evaluation* (p. 19-47). John Wiley et Sons.

Credé, M., et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.

De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C. et Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide « Pack en bloque ». *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36.

- De Clercq, M., Galand, B. et Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59.
- De Clercq, M., Michel, C., Remy, S. et Galand, B. (2019). Providing Freshmen with a Good "Starting-Block": Two Brief Social-Psychological Interventions to Promote Early Adjustment to the First Year at University. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 69-75.
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.
- De Clercq, M., Van Meenen, F. et Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 6(2), 73-106.
- Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dezaudier, L. (2010). Regard sur le fonctionnement des universités françaises. *Le journal des psychologues*, 280 (7), 34-36.
- Dony, M., De Clercq, M., Frenay, M. et Parmentier, P. (2015). *Recherche-action du CEFO : construction d'un outil pour l'évaluation des dispositifs d'aide à la réussite de l'UCL* (Chaire de pédagogie universitaire) [Rapport de recherche]. Université catholique de Louvain.
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Frenay, M. et Arnould, D. (2015). *Rapport d'auto-évaluation des programmes du domaine des sciences psychologiques et de l'éducation*. Université catholique de Louvain.
- Frenay, M., Braibant, J.-M. et Parmentier, P. (2018). *Comment évaluer les effets d'une démarche qualité dans l'enseignement universitaire? L'exemple de la réforme des programmes de Bachelier et de Master en sciences psychologiques*. Colloque Qualité G3, Montréal. QC, Canada.
- Frenay, M., Parmentier, P., Warnier, L. et Wouters, P. (2018). Implémenter l'approche-programme. Une perspective de développement de la qualité de l'enseignement universitaire. Dans C. Loisy et J.-C. Coulon (dir.), *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (p. 217-231). ISTE Editions.
- Frenay, M., De Clercq et Roland, N. (2019). Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur : apports des recherches pour la compréhension et l'intervention. Dans S. Chaliès et L. Talbot (dir.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives* (p. 81-89). Cépaduès Editions.
- Gaither, G. et Butler, D. (2005). Skill development in the psychology major: What do undergraduate students expect? *College Student Journal*, 39 (3), 540-552
- Germeijs, V. et Verschueren, K. (2006). High School Students' Career Decision-Making Process: Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 449-471.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L. et Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239.

- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Dunod.
- Homklin, T., Takahashi, Y. et Techakanont, K. (2013). Effects of Individual and Work Environment Characteristics on Training Effectiveness: Evidence from Skill Certification System for Automotive Industry in Thailand. *International Business Research*, 6(12), 1-16.
- Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Presses universitaires de Rennes.
- Jacot, A., Raemdonck, I. et Frenay, M. (2015). A review of motivational constructs in learning and training transfer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 201-219.
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L. et Kühner, P. (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*, 12, 87-99.
- Kirkpatrick, D. et Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Le Louarn, J.-Y. et Pottiez, J. (2009). Évaluer pour mieux former : comment évaluer efficacement ses formations? *Personnel*, 500, 38-40.
- Leroy, V., De Clercq, M., Stinglhamber, F. et Frenay, M. (2021). L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 124, 1-37.
- Neuville, S., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2004). Validation d'un instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 23-49.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses universitaires de Louvain.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. Dans S. Fisher et C. L. Cooper (dir), *On the move: The psychology of change and transition* (p. 83-108). Wiley.
- Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Conseil Interuniversitaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), 1-17.
- Pirot, L. et De Ketele, J. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Purnell, S. (2002). *Calm and composed on the surface, but paddling like hell underneath: The transition to university in New Zealand*. First Year in Higher Education Conference, Christchurch.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses inter Polytechnique.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. Les Presses de l'Université Laval.
- Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

- Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H. et Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D. et Noël, B. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-15.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. et Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. et Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.
- Trautwein, C. et Bosse, E. (2017). The first year in higher education: critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.
- van der Meer, J. (2021). Discussion to the special issue: Supporting the transition of a diversity of students: Developing the "whole student" during and beyond their time at higher education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 170 - 178.
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoys, S. et Wathélet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 103, 1-26.
- Willems, J., Coertjens, L. et Donche, V. (2021). Entering Higher Professional Education: Unveiling First-Year Students' Key Academic Experiences and Their Occurrence Over Time. *Frontiers in Psychology*, 12(296).
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.

NOTES

1. Les termes utilisés dans cet article doivent être entendus dans leur sens épïcène, en sorte qu'ils visent les femmes et les hommes.
2. Cette activité consiste à découvrir les rôles, lieux et publics auxquels sont confrontés le psychologue aux moyens d'images.

ABSTRACTS

Transition and adjustment to the academic life, as well as vocational orientation, are major challenges for university students. In order to address these issues, many support activities are proposed by universities. However, their actual impact on students is overlooked. The aim of this research is to present the results of an evaluation of a, activity, called “projet de formation” which supports both students’ academic adjustment and vocational orientation. This evaluation was carried out with two cohorts of students, three years apart, and according to three levels of analysis that are derived from Kirkpatrick and Kirkpatrick’s assessment model. The results of this study show a significant increase in the perceived benefits of the activity, as well as a reported increase in the transfer of acquired skills. After pointing out the limitations of our study, we discuss perspectives for future research on the evaluative approach that is used.

Les processus de transition et d’adaptation au monde universitaire, ainsi que l’orientation vers le monde professionnel constituent des défis majeurs pour les étudiants universitaires. Face à cette problématique, de nombreux dispositifs de soutien ont été proposés par les universités. Cependant, leur impact n’a pas souvent été évalué. L’objet de cette recherche vise précisément à présenter les résultats de l’évaluation d’un dispositif de soutien au projet d’études et au projet d’insertion socioprofessionnelle : le dispositif « Projet de formation ». Cette évaluation a été réalisée auprès de deux cohortes d’étudiants, à trois ans d’intervalle, selon trois niveaux d’analyses, inspirés du modèle d’évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick. Les résultats de cette étude montrent une amélioration significative des bénéfices perçus du dispositif ainsi qu’une augmentation rapportée du transfert des compétences acquises. Après avoir situé les limites de notre étude, nous évoquons quelques perspectives au regard de l’approche évaluative employée.

INDEX

Mots-clés: dispositif de soutien, pratique d’accompagnement orientation vocationnelle, 1^{re} année universitaire

AUTHORS

MIKAËL DE CLERCQ

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, mikael.declercq@uclouvain.be

VÉRONIQUE LEROY

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, veronique.leroy@uclouvain.be

FLORENCE STINGLHAMBER

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique,
florence.stinglhamber@uclouvain.be

MARIANE FRENAY

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, mariane.frenay@uclouvain.be