

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 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

Sandrine Neuville
Mariane Frenay
Bernadette Noël
Vincent Wertz

Introduction

Que ce soit en Belgique ou à l'étranger, le phénomène de l'échec versus de la réussite dans l'enseignement supérieur retient l'attention des chercheurs depuis de nombreuses années (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Gerdes et Mallinckrodt (1994) proposent de définir une adaptation réussie à l'université comme caractérisée à la fois par la décision de l'apprenant de rester, de persister avec un sentiment de bien-être et par le fait de réussir académiquement.

Historiquement, seules les variables liées au niveau socioéconomique et culturel de l'étudiant et à son passé scolaire étaient considérées comme potentiellement explicatives de ses performances académiques (Pascarella & Terenzini, 2005). Depuis une trentaine d'années, les chercheurs ont cependant pris conscience de la nécessité de s'intéresser à d'autres variables pour avoir une compréhension plus complète du processus conduisant les étudiants entrant pour la première fois dans l'enseignement supérieur à réussir ou à échouer (Farsides & Woodfield, 2003 ; Gloria & Ho, 2003 ; Lee & Burkam, 2003). Ainsi, des variables telles que le projet de l'étudiant, sa motivation, son intégration sociale et académique, sa méthode de travail... ont été pointées comme pouvant apporter des éléments de compréhension intéressants (voir chapitre 1). Malgré l'apport non négligeable des recherches s'étant centrées sur ces différents facteurs explicatifs, leur principale limite tient au fait que beaucoup d'entre elles ne prennent en considération que deux ou trois catégories de

facteurs simultanément et qu'elles ne se proposent pas de réfléchir sur base de modèles plus complexes. Or, au fil des études, il est ressorti que l'échec et l'abandon dans les études supérieures se révèlent être des phénomènes complexes dont aucune des catégories de facteurs prises isolément ne suffit à rendre compte.

Des approches davantage intégratives ont dès lors commencé à voir le jour (voir chapitre 2). C'est dans cette perspective de lecture plus complexe des phénomènes qu'ont émergé les modèles de l'intégration académique et sociale de Tinto (1975, 1982, 1987, 1997, 2006) ainsi que le modèle *expectancy-value* d'Eccles et Wiegfield (2002). Si le premier modèle est centré sur les expériences vécues par l'apprenant dans le contexte de l'institution d'enseignement qu'il fréquente, le second est davantage axé sur l'influence des variables cognitivo-motivationnelles.

Malgré l'intérêt commun de ces deux traditions de recherche visant à expliquer les comportements liés à l'apprentissage, le manque d'intégration mutuelle limite la compréhension complète des mécanismes impliqués. Comme souligné par Robbins et al. (2004) et plus récemment par Richardson, Abraham & Bond (2012), il y a nécessité de construire des modèles théoriques complexes pouvant être testés afin de mettre en lumière les liens entre les concepts psycho-sociaux et les concepts cognitivo-motivationnels.

Objectif de la présente étude

La recherche présentée dans le cadre de ce chapitre a précisément poursuivi cet objectif de comparaison de modèles théoriques existants (modèle de Tinto et modèle *expectancy-value*) et d'un modèle intégrant ces deux paradigmes. Les enjeux de ces explorations et comparaisons nous apparaissent de taille par rapport aux pratiques pédagogiques. L'identification des principaux antécédents des comportements académiques tels que la persévérance ou la performance des étudiants constitue, en effet, une clé précieuse pour les formateurs dans leurs interventions. Sur quels éléments du dispositif pédagogique agir afin d'accroître ces comportements ? Quel est l'impact des facteurs d'intégration de l'étudiant par rapport à celui des variables motivationnelles ? Quel est le poids des facteurs contextuels par rapport à d'autres éléments plus directement liés aux étudiants, tels que leurs intérêts ou leurs buts ? Est-il possible ou non de faire évoluer ces derniers éléments et avec quelles conséquences au niveau des comportements des étudiants par rapport aux opportunités d'apprentissage qu'ils rencontrent ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons d'apporter des pistes de réponses dans ce chapitre ainsi que dans les chapitres ultérieurs.

Méthodologie

Trois modèles théoriques vont donc être comparés quant à leur pouvoir prédictif et explicatif des deux comportements académiques que sont la persévérance dans les études et la performance. Ces trois modèles sont : 1) un modèle basé exclusivement sur la perspective de Tinto et mettant donc l'accent sur le rôle des variables d'intégration académique et sociale comme facteurs-clés, 2) un modèle s'appuyant sur la perspective théorique d'Eccles et Wigfield et permettant de tester l'impact des variables motivationnelles et, enfin, 3) un modèle intégratif prenant en considération à la fois les variables d'intégration et les variables motivationnelles comme facteurs potentiels d'influence. Le modèle théorique de Tinto (1997) et le modèle *expectancy-value* de Eccles et Wigfield (2002) ont donc déterminé le contenu de nos récoltes de données.

La procédure de récolte de données et le public

Les récoltes de données ont été menées durant l'année académique 2005-2006 avec comme public l'ensemble des étudiants de 1er 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 janvier 2006 et, enfin, le temps 4 (T4) en juin 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. Les récoltes des temps 3 et 4 étaient constituées des résultats des étudiants aux sessions de janvier et de juin. L'autorisation d'accès à ces données, 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 à l'annexe 2). Alors que quatre mille deux cent quarante étudiants ont participé à au moins un des deux premiers moments de récolte (T1 ou T2), nous avons décidé de ne conserver, comme constituant notre base de données, que les étudiants ayant été présents aux deux premiers temps de récolte et pour lesquels nous avons donc les informations des deux questionnaires auto-administrés. Notre public a donc été constitué de deux mille quatre cent nonante-neuf étudiants. Parmi ceux-ci, 54,6% étaient des filles et 46,4%, des garçons. Leur moyenne d'âge était de 18,3 ans (avec un écart-type de 1,46).

Outils de la récolte au T1

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 académique¹. En se basant sur nos deux modèles théoriques de référence, cette récolte devait donc porter sur le bagage familial de l'étudiant (variable présente dans les 2 modèles théoriques), son passé scolaire (variable présente dans les 2 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 2 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).

Le bagage familial de l'étudiant

Trop souvent dans les recherches, le bagage familial de l'étudiant, appelé également son bagage socioéconomique et culturel, est appréhendé uniquement par le biais du degré d'éducation des parents, voire du père uniquement. Afin d'obtenir des informations plus fines, plus détaillées, permettant d'avoir une représentation plus complexe de la « réalité » familiale de l'étudiant, il nous semblait indispensable d' étoffer nos mesures à ce niveau. Nous nous sommes donc basés sur l'étude PISA 2000 (OECD, 2001), soit en reprenant les échelles validées telles quelles (avec traduction), soit en les modifiant légèrement pour les adapter à notre public. Trois catégories principales de données relatives au bagage familial de l'étudiant ont ainsi été récoltées : les caractéristiques individuelles générales, l'intérêt parental et les relations dans la famille, et les possessions familiales.

Caractéristiques individuelles générales

Il était demandé aux sujets de préciser leur âge et leur sexe ainsi que le diplôme de leur père et mère² et leur pourcentage en dernière année du secondaire³.

Outre ces informations classiques (âge, sexe, diplôme père/mère), un indice de maîtrise du français a été créé en faisant la somme des réponses oui/non (= 1/0) aux trois items ci-dessous :

¹ Le questionnaire du T1 se trouve à l'annexe 3.

² À l'exception de la relation entre la perception de compétences au T2 et la valeur qui est une relation significative à $p < .01$, toutes les autres relations sont significatives à $p < .001$

³ À l'exception de la relation entre la perception de compétences au T2 et la valeur qui est une relation significative à $p < .01$, toutes les autres relations sont significatives à $p < .001$.

- Le français est-il ta langue maternelle ?
- En général, à la maison, on parle le français.
- J'ai fait au moins une partie de mes études en langue française.

Intérêt parental et relations dans la famille

Quatre indices ont été développés. Pour chaque item proposé, les sujets devaient se prononcer sur une échelle à cinq niveaux allant de « jamais » ou « pas du tout d'accord » (1) à « très souvent » ou « tout à fait d'accord » (5).

Indice de communication culturelle, créé par la moyenne des réponses des sujets aux items suivants :

À quelle fréquence tes parents :

- discutent-ils avec toi de sujets politiques ou sociaux ?
- discutent-ils avec toi de livres, films ou programmes de télévision ?
- écoutent-ils de la musique avec toi ?

Indice de communication sociale, créé par la moyenne des réponses des sujets aux items suivants :

À quelle fréquence tes parents :

- discutent-ils avec toi de comment se passent tes études ?
- partagent-ils le moment du repas avec toi ?
- passent-ils du temps juste à parler avec toi ?

Indice de soutien de l'environnement, créé par la moyenne des réponses des sujets aux items suivants :

- Ma famille approuve et soutient mon choix d'études.
- Si je rate une année, mes parents n'accepteront pas de poursuivre leur soutien financier (item inversé)⁴.
- Ma famille accorde beaucoup d'importance aux résultats que j'obtiendrai dans mes études.
- Mon réseau d'amis approuve et soutient mon choix d'études.
- Mon réseau d'amis accorde beaucoup d'importance aux résultats que j'obtiendrai dans ces études.

⁴ Dans le calcul de la moyenne, les scores des sujets à cet item ont été inversés pour respecter le sens global de l'échelle.

- Ma famille est soucieuse de la manière dont se déroulent mes études.

Indice d'activités culturelles, créé par la moyenne des réponses des sujets aux items suivants :

À quelle fréquence fais-tu chacune de ces activités :

- visiter un musée ou une exposition ?
- assister à un concert ?
- sortir en discothèque ?
- emprunter des livres en bibliothèque ?
- assister à une pièce de théâtre ?
- aller en vacances à l'étranger ?
- partir aux sports d'hiver ?

Possessions familiales

Trois indices ont été constitués.

Indice de richesse de la famille, créé par la somme des réponses aux trois items de la question 1 (réponses oui/non = 1/0) et aux trois items de la question 2 (réponses 0-1-2-plus de 2 (= recodé en 3))

À la maison, disposes-tu :

- d'une chambre personnelle ?
- d'un ordinateur ?
- d'un lien à internet ?

À la maison, combien y a-t-il de :

- télévisions ?
- ordinateurs ?
- voitures ?

Indice de ressources éducatives, créé par la somme des réponses oui/non (= 1/0) aux items suivants :

À la maison, disposes-tu :

- d'un dictionnaire ?
- d'une pièce calme pour étudier ?

Indice de possessions liées à la culture classique, créé par la somme des réponses oui/non (= 1/0) aux items suivants :

À la maison, y a-t-il :

- des livres de littérature ?
- des livres de poésie ?
- des objets d'art ?
- des instruments de musique ?

Passé scolaire

Deux questions relatives au passé scolaire des étudiants ont été posées : la première avait trait au redoublement, la seconde au pourcentage obtenu en dernière année du secondaire.

- Combien de fois as-tu doublé durant tes études (primaire et secondaire) ?
Réponses possibles : jamais – 1 fois – 2 fois – plus de 2 fois.
- 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%.

Interprétations des événements passés

Nous avons décidé de nous centrer ici sur les événements passés relatifs à la scolarité des sujets. L'interprétation que les sujets donnent de leurs succès/échecs passés porte le nom d'attributions causales. Ces attributions, qui peuvent d'ailleurs concerner différents aspects de la vie, constituent un processus par lequel les individus expliquent et interprètent leur environnement, plus précisément leurs comportements et leurs émotions » (Dubois, 1987 ; Weiner, 1986). Ces attributions peuvent se distinguer selon le lieu de causalité (*locus of control*, Rotter, 1966) qu'elles mettent en avant : soit la causalité d'un événement est attribuée à des éléments internes au sujet (ses capacités, l'effort fourni), soit à des éléments externes (la difficulté de la tâche, la chance). Ainsi, on distingue des attributions internes versus des attributions externes ou situationnelles.

Afin de déterminer si le profil des étudiants était dominé par des attributions internes ou externes, ils devaient se prononcer sur les 17 items ci-dessous avec une échelle de réponses à 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5). La moyenne des réponses aux items a, b, e, f, j, k, l, m, n, p constituait le score en attributions internes, tandis que la moyenne des items c, d, g, h, i, o, q constituait celui en attributions externes. Le regroupement de ces 17 items en attributions internes vs externes a été vérifié par analyse factorielle et la

consistance interne de ces deux échelles a été évaluée à l'aide du coefficient α de Cronbach (α échelle attributions internes = .84 ; α échelle attributions externes = .72).

Si j'ai réussi en secondaire, c'est parce que :

- je suis intelligent(e).
- j'aimais bien les matières vues.
- les enseignants expliquaient bien les matières.
- les enseignants étaient intéressants.
- j'avais une bonne méthode de travail.
- j'ai beaucoup travaillé pour avoir ces résultats.
- j'ai reçu de l'aide de mes amis.
- j'ai eu de la chance aux examens.
- la matière n'était pas difficile.
- je me suis suffisamment engagé(e).
- j'ai passé suffisamment de temps à étudier.
- je comprenais les matières.
- j'étais suffisamment attentif(ve) pendant les cours.
- je trouvais les matières utiles pour plus tard.
- les enseignants évaluaient de manière subjective (à mon avantage).
- j'étais doué(e) pour réussir les matières importantes.
- les enseignants m'ont soutenu(e).

Buts du sujet

Les buts du sujet ont été appréhendés comme les motifs qui ont guidé le choix de ses études, en distinguant des motifs positifs (items a, c, e) et des motifs négatifs ou par défaut (b, d). À nouveau, une échelle de réponses à 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5) était proposée.

Indique le degré d'importance que tu as accordé à chacun des motifs suivants pour déterminer ton choix d'études :

- ces études forment au métier que je souhaite exercer plus tard.
- éviter certains cours que j'aurais dû suivre dans d'autres facultés.
- ces études me donnent une occasion de prouver ce dont je suis capable.
- ce sont les études où j'ai le plus de chance de réussir.
- c'est vraiment un domaine qui me passionne, où j'ai envie d'en apprendre davantage.

En complément, un indice relatif aux démarches d'informations effectuées par rapport au choix d'études et un indice de certitude du choix d'études ont été élaborés.

Indice relatif aux démarches d'informations effectuées, créé par la somme des réponses oui/non (= 1/0) aux items suivants :

Pour déterminer ton choix d'études, as-tu effectué les démarches suivantes :

- réflexion sur ton choix professionnel et les débouchés
- réflexion sur les études possibles après le secondaire
- prise d'informations sur les études et professions
- discussion avec des professionnels de l'orientation
- discussion avec des adultes de ton entourage
- rencontre de professionnels du domaine

Indice de certitude du choix d'études, créé par la moyenne des réponses (de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5)) des sujets aux deux items ci-dessous, le premier item étant inspiré du questionnaire de Metzner et al. (2003) et le second du Career Decision Scale de Osipow, Carney, Winer, Yanico et Koschier (1980).

- Je suis tout à fait certain(e) de mon choix d'études.
- Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais la même chose l'an prochain.

Engagements externes

Les engagements en dehors de l'institution ont été pris en considération car, selon Tinto (1987), certains engagements externes tels que les obligations de travail ont un effet tout au long du temps passé à l'université. Les items utilisés (inspirés de Tinto (1993) et d'une recherche à la KUL), avec réponse oui/non (= 1/0), ont été les suivants :

- Actuellement, j'effectue un travail rémunéré.
- J'ai besoin de ce travail pour payer mes études.
- L'année passée, j'ai été impliqué(e) dans (plusieurs réponses possibles) :
 - le monde associatif (asbl, Croix-Rouge, Greenpeace, etc.) ;
 - le monde sportif (clubs de sport, cours, etc.) ;
 - des activités artistiques (danse, musique, théâtre, etc.) ;
 - autre activité.

Probabilité de réussite

Onze items adaptés de Dupeyrat (2000) et Galand (2001) et validés par Neuville (2004) dans une étude antérieure ont permis d'appréhender la perception du sujet quant à sa probabilité de réussite de cette première année universitaire ($\alpha = .81$).

- Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.
- Je pense que je serai capable de gérer mon temps.
- Je pense que je serai capable de faire face aux exigences universitaires.
- Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre mes études et la vie estudiantine.
- J'ai confiance en ma capacité à gérer mon stress par rapport aux études.
- Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver.
- Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.
- Dans ce programme, je pense que je réussirai bien.
- Par rapport aux autres étudiant(e)s de mon auditoire, je pense avoir plus de facilités.
- Je crois qu'en général je suis un(e) bon(ne) étudiant(e).
- Quelle est, pour toi, ta probabilité de réussir cette année académique (une seule réponse possible) :
 - Je suis tout à fait sûr(e) de réussir cette année académique
 - Je pense que j'ai de grandes chances de réussir cette année académique
 - Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas
 - Je crains de ne pas réussir cette année académique
 - Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas réussir cette année académique

Outils de la récolte au T2

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'université⁵. 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,

⁵ Le questionnaire du T2 se trouve à l'annexe 4.

nous avons également évalué l'intention de persévérer des sujets et leur engagement académique, variables communes à nos deux modèles théoriques de référence.

Intégration académique

Une échelle composée de 8 items ($\alpha = .74$) (Mannan, 2001) a permis de mesurer la perception que les étudiants ont du souci que les membres du personnel académique se font à leur égard ainsi que leur perception des contacts informels possibles avec les membres du personnel académique.

- Les enseignants sont attentifs à nos besoins.
- Les enseignants s'efforcent réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans notre travail.
- Les enseignants montrent qu'ils nous font confiance.
- Les enseignants prennent en considération nos suggestions.
- Les enseignants prennent le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'ils enseignent.
- Les enseignants nous informent régulièrement de nos progrès.
- Les enseignants nous encouragent à apprendre de nos erreurs.
- Les enseignants nous donnent l'occasion de poser des questions.

Intégration sociale

Huit items, également inspirés de l'échelle de Mannan (2001), ont permis d'évaluer la perception du sujet de trouver sa place de manière harmonieuse dans la vie sociale de l'université et son degré de satisfaction par rapport à ses relations interpersonnelles avec les autres étudiants ($\alpha = .83$).

- Je sens que les autres étudiant(e)s m'acceptent comme je suis.
- Mes relations avec les autres étudiant(e)s se déroulent dans un climat de confiance.
- Je sais que je peux compter sur certain(e)s étudiant(e)s pour m'aider.
- Je me sens souvent seul(e) au cours (item inversé).
- Nous nous entraisons entre étudiant(e)s.
- Je me sens isolé(e) sur ce site universitaire (item inversé).
- J'ai déjà fait beaucoup de connaissances sur le site de LLN.
- Je me sens exclu(e) par certain(e)s étudiant(e)s (item inversé).

Sentiment d'appartenance institutionnelle

Sept items, inspirés du *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) (Baker & Siryk, 1984), ont permis d'apprécier à quel point les étudiants se sentaient attachés à leur institution d'enseignement. Cette échelle présente un α de Cronbach de .83.

- Je suis très satisfait(e) d'être à l'UCL.
- Je pense que l'université dans laquelle je suis me convient parfaitement.
- J'aimerais effectuer le reste de mes études à l'UCL.
- J'ai un fort sentiment d'appartenance à l'UCL.
- Je trouve que l'enseignement à l'UCL est de bonne qualité.
- Je m'en voudrais si je quittais maintenant l'UCL.
- À l'UCL, je sens que l'on se soucie de moi en tant que personne.

Probabilité de réussite

Les mêmes items qu'au T1 ont été repris afin d'évaluer la perception par l'étudiant de sa probabilité de réussite de l'année académique, après quelques semaines de confrontation à la vie universitaire.

Valeur perçue

Quinze items ($\alpha = .80$), adaptés principalement du travail d'Eccles et Wigfield (1995) et validés dans une étude antérieure (Neuville, 2004), ont permis d'avoir des informations sur l'appréciation que le sujet avait des activités d'apprentissage proposées dans le cadre de sa formation. Ces 15 items couvraient les dimensions de l'intérêt intrinsèque (items 1 à 7 ; $\alpha = .75$), de l'utilité perçue (items 8 à 10 ; $\alpha = .63$) et de l'importance (items 11 à 15 ; $\alpha = .76$).

- Je trouve que la participation aux cours est intéressante.
- La manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse (item inversé).
- Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours (item inversé).
- La manière dont les cours sont donnés stimule l'intérêt pour la matière enseignée.
- Je suis très intéressé(e) par le contenu des cours.
- J'apprécie peu les matières de mon programme (item inversé).
- Le temps passe vite quand je participe aux cours.
- Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre les matières de mon programme.
- Je pense que je pourrai utiliser ultérieurement ce que j'apprends dans les cours que je suis actuellement.

- Je m'investis dans les cours parce qu'ils me seront utiles pour mon métier.
- Pour moi, échouer serait très grave.
- Le risque d'échouer me fait peur.
- J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mon année.
- Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir mon année.
- Il est important pour moi d'obtenir une bonne note aux examens.

Engagement académique

L'engagement académique est défini comme une prise de décision personnelle se traduisant, d'une part, par la volonté, et, d'autre part, par la capacité de s'engager pleinement dans ses études (Pirrot & De Ketele, 2000, p. 370). Cet engagement a été évalué à partir du nombre d'heures consacrées à l'étude par semaine ainsi que de la fréquentation des cours (Farsides & Woodfield, 2003). Comme pour les autres variables, il s'agit de mesures auto-rapportées. Pour les deux premiers items, les possibilités de réponses allaient de 1 « jamais » à 5 « très souvent ».

- Je participe aux cours.
- Je participe aux travaux pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos...
- Durant le week-end, je travaille en moyenne pour mes cours...
Réponses possibles : 0h – moins de 2h – de 2 à 4h – de 4 à 6h – plus de 6h.
- Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP...), je travaille en moyenne pour mes cours...
Réponses possibles : 0h – moins de 1h – de 1 à 2h – de 2 à 3h – plus de 3h.

Intention de persévérer

Il s'agit de la satisfaction des étudiants avec leur choix d'études et leur volonté de persévérer (Torres & Solberg, 2001). Cette intention est une mesure proximale de la persévérance à l'université (Braxton et al., 2000a). Les huit items ci-dessous constituent une échelle caractérisée par un coefficient de cohérence interne de .78.

- Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études (item inversé).
- Avec deux mois de recul, je suis satisfait(e) de mon choix.
- Si je devais recommencer des études supérieures, je referais le même choix.
- J'ai envisagé à un moment donné de me réorienter (item inversé).
- Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais les mêmes études.
- J'ai déjà pensé à changer d'institution d'enseignement (item inversé).
- J'aimerais changer d'études (item inversé).

- J'ai déjà pensé à abandonner mes études (ne fut-ce que provisoirement) (item inversé).

Récoltes aux T3 et T4

Ces deux récoltes de données étaient constituées des résultats des étudiants aux sessions de janvier et juin. Nous parlerons de leur performance en janvier et de leur réussite en juin.

Performance et réussite

Si nous distinguons aussi clairement les termes relatifs aux deux sessions d'examens, c'est parce qu'il faut être bien conscient qu'ils recouvrent des données ayant un statut différent.

La performance des étudiants en janvier, exprimée en pourcentages, est constituée de la moyenne de leurs notes aux examens de cette session.

Les données récoltées en juin, également exprimées en pourcentages, correspondent à la moyenne des notes des étudiants sur l'ensemble des examens de l'année académique, y compris ceux de la session de janvier. Il ne serait donc pas correct de parler de « performance en juin » car les données de juin ne sont pas complètement indépendantes de celles de janvier. Nous parlerons donc plutôt de réussite.

La méthode d'analyse

Pour rappel, l'objectif de cette étude était de comparer le pouvoir explicatif de deux modèles théoriques existants et d'un modèle intégratif construit par nos soins. Puisqu'il s'agissait de tester la validité de modèles complexes, impliquant de multiples relations entre de nombreuses variables, des analyses de régressions permettant d'évaluer l'impact d'une ou plusieurs variable(s) indépendante(s) sur une seule variable dépendante ne pouvaient suffire. Des analyses en pistes causales (*path analysis*) ont donc été menées à l'aide du logiciel LISREL 8.8. Nous avons développé au chapitre 3 cette méthodologie et les principaux indices calculés et leur signification.

Étant donné le nombre très élevé de variables mesurées, des analyses statistiques préalables à la réalisation des analyses en pistes causales ont été menées afin de défricher les relations entre les variables des modèles. Ces analyses ont consisté en des corrélations entre les différentes variables mesurées (en fait, entre les scores obtenus à partir des items constituant les différentes échelles) et en des régressions multiples. Les corrélations ont permis d'avoir des informations sur les liens entre les différentes variables prises deux à deux. Les régressions multiples, quant à elles, ont

permis d'aller un pas plus loin et de tester dans quelle mesure une variable donnée du modèle pouvait être prédite, expliquée par une ou plusieurs variables de ce même modèle.

Ainsi, il est apparu que certaines variables d'entrée (comme, par exemple, les attributions causales du sujet, ses buts ou engagements externes, etc.) n'avaient aucun pouvoir explicatif par rapport aux variables centrales des modèles à tester. Ces variables ont donc été éliminées des analyses ultérieures et n'ont pas été reprises dans les modèles à tester par pistes causales.

Par ailleurs, ces analyses préliminaires ont également mis en évidence quelles étaient les relations significatives entre les variables. Ainsi, il est ressorti des régressions que, parmi les variables d'entrée, le niveau d'études de la mère ainsi que le pourcentage en dernière année du secondaire permettaient d'expliquer en partie la performance des sujets mais que, par contre, la variable de certitude du choix d'études n'avait pas d'effet direct sur la performance. Concrètement, dans les modèles testés dans les analyses en pistes causales, ce lien entre la certitude du choix et la performance n'a pas été postulé puisque les régressions avaient mis en évidence sa non-pertinence.

En résumé, dans les modèles testés dans les analyses en pistes causales n'ont donc été reprises que : 1) les variables étant apparues comme permettant d'expliquer d'autres variables, 2) les relations entre ces variables étant apparues comme significatives à travers les régressions multiples. Cette présélection a permis de réduire considérablement le bruit occasionné par l'inclusion dans les modèles de paramètres superflus, qu'il s'agisse de variables en tant que telles ou de relations entre variables. Dans le tableau 1 ci-dessous ne sont reportées que les corrélations entre les variables impliquées dans les modèles que nous allons tester.

TABLEAU 1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES ET CORRÉLATIONS ENTRE VARIABLES.

Variables	M	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Niveau études mère	3.92	.99	1.00											
2. Pourcentages secondaire	1.76	.75	.09*	1.00										
3. Certitude choix études	3.61	1.03	-.03	-.05*	1.00									
4. Intégration académique	3.25	.38	.02	-.01	.16**	1.00								
5. Intégration sociale	4.12	.61	.07**	.02	.20**	.23**	1.00							
6. Probabilité de réussite T1	3.30	.53	.08**	.04	.26**	.28**	.24**	1.00						
7. Probabilité de réussite T2	3.25	.70	.09**	.14**	.17**	.21**	.12**	.52**	1.00					
8. Value perçue	3.88	.47	.09*	.08*	.30**	.26**	.19**	.16**	.12**	1.00				
9. Intention de persistance	4.15	.83	.04	-.03	.59**	.24**	.27**	.20**	.24**	.36**	1.00			
10. Engagement institutionnel	3.75	.63	.06*	-.04	.30**	.34**	.35**	.22**	.14**	.41**	.41**	1.00		
11. Engagement académique	4.03	.60	-.02	.13**	.14**	-.01	.06*	.01	.01	.27**	.27**	.09**	1.00	
12. Performance janvier (%)	49.6	20.2	.17**	.35**	.002	.05*	.08**	.04	.29**	.11**	.17**	.02	.16**	1.00
13. Performance juin (%)	44.5	26	.06*	.22**	.02	.04	.08**	.02	.26**	.11**	.19**	.04	.16**	.81**

Note. M = moyenne ; DS = déviation standard ou écart-type

Les modèles théoriques comparés

Les trois modèles testés (Tinto, *expectancy-value* et le modèle intégratif) ont en commun les mêmes variables de sortie (intention de persévérer et performance) ainsi que les mêmes variables d'entrée, mesurées durant la première semaine de la rentrée académique (le niveau d'études de la mère en tant que mesure du niveau socioéconomique et culturel, le pourcentage obtenu en dernière année du secondaire comme mesure du passé scolaire et la certitude par rapport au choix d'études⁶). La spécificité de chacun de ces modèles réside donc dans les variables intermédiaires qu'ils mettent en oeuvre.

Modèle 1 : le modèle de l'intégration de Tinto

Selon l'auteur, trois variables d'entrée (le niveau d'études de la mère, le pourcentage obtenu en dernière année du secondaire et la certitude par rapport au choix d'études) vont influencer l'intégration sociale et académique de l'étudiant. À leur tour, ces deux variables d'intégration, mutuellement interdépendantes, vont avoir un effet indirect sur la performance de l'étudiant en passant par son intention de persévérer, son sentiment d'appartenance institutionnelle et son engagement académique. Par ailleurs, sur base des recherches antérieures, nous faisons l'hypothèse que le niveau d'études de la mère (Arulampalam, Naylor, & Smith, 2007 ; Beguin et al., 2002 ; de Kerchove & Lambert, 1996 ; Degrave & Martou, 1996 ; Galand, Frenay, & Bourgeois, 2004a ; Galdiolo, 2008 ; Romainville, 2000) ainsi que le passé scolaire de l'étudiant (Degrave & Martou, 1996 ; Galand et al., 2004a ; Ministère de la Communauté française de Belgique, 2006 ; Parmentier, 1994 ; Vandenhouten, 2008) vont affecter directement sa performance. Comme déjà expliqué ci-dessus, nous ne postulons pas de lien direct entre la certitude du choix d'études et la performance car celui-ci n'est pas apparu dans les régressions préalables⁷. Par ailleurs, d'un point de vue théorique, aucune recherche, à notre connaissance, n'a mis ce lien en évidence. Le modèle de Tinto est présenté dans la figure 1 ci-dessous.

⁶ Dans le calcul de la moyenne, les scores des sujets à cet item ont été inversés pour respecter le sens global de l'échelle.

⁷ Le tableau de corrélation (p. 20) nous indiquait déjà cette absence de lien entre la certitude du choix et la performance ($r = .02$).

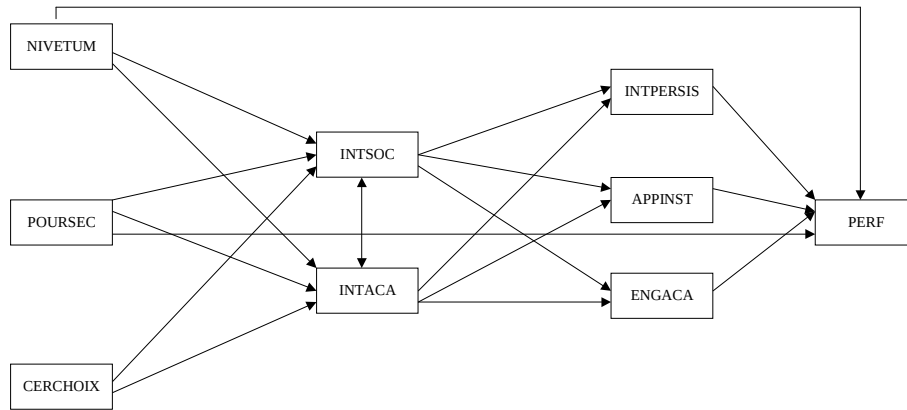


FIGURE 1. MODÈLE DE L'INTÉGRATION DE TINTO.

Note. NIVETUM = niveau d'études de la mère ; POURSEC = pourcentage en dernière année du secondaire ; CERCHOIX = certitude par rapport au choix d'études ; INTSOC = intégration sociale ; INTACAD = intégration académique ; INTOPSIS = intention de persévérer ; APPINST = sentiment d'appartenance institutionnelle ; ENGACA = engagement académique ; PERF = performance.

Modèle 2 : le modèle expectancy-value

En sus des trois variables d'entrée que sont le niveau d'études de la mère, le pourcentage obtenu en dernière année du secondaire et la certitude par rapport au choix d'études, le modèle *expectancy-value* comprend une variable d'entrée supplémentaire. Il s'agit de la perception par l'apprenant de sa probabilité de réussite de l'année académique. Cette variable a, en effet, été mesurée à deux reprises : une première fois, au début de l'année académique (septembre) et une seconde fois, quelques semaines plus tard (novembre).

Comme dans le modèle 1, nous prédisons que le niveau d'études de la mère et le passé scolaire de l'apprenant vont avoir une influence directe sur sa performance. Nous attendons également un impact du passé scolaire de l'étudiant sur sa probabilité de réussite évaluée aux temps 1 et 2 (Bandura, 1997). Nous postulons que la perception que l'étudiant aura de la valeur de la formation sera influencée par son degré de certitude quant à son choix d'études ainsi que par sa probabilité de réussite au temps 2 (Mac Iver, Stipek, & Daniels, 1991 ; Wigfield & Eccles, 2002 ; Wigfield, Eccles, Yoon et al., 1997). Enfin, nous posons l'hypothèse que l'effet de la probabilité de réussite (temps 2) et de la valeur perçue sur la performance de l'apprenant ne sera pas direct mais passera par un effet sur son intention de persévérer et sur son engagement académique (Bong, 2001 ; Eccles & Wigfield,

1995 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Schunk & Ertmer, 2000 ; Wigfield & Eccles, 2000, 2002). Ces différentes relations entre variables sont schématisées dans la figure 2 ci-dessous.

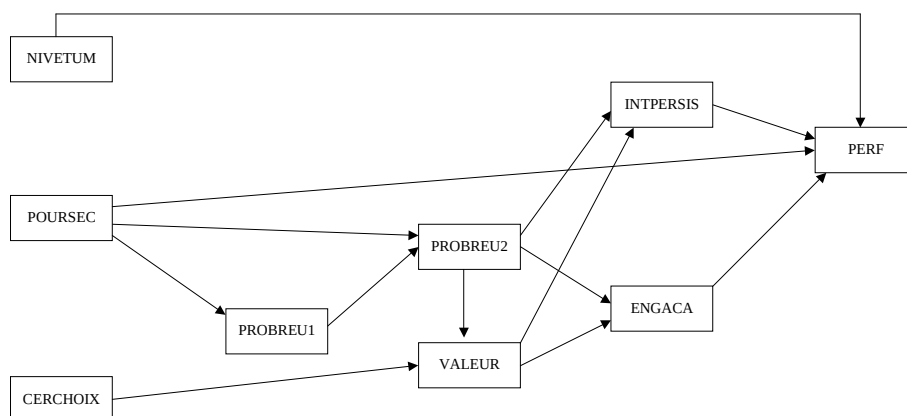


FIGURE 2. MODÈLE EXPECTANCY-VALUE.

Note. NIVETUM = niveau d'études de la mère ; POURSEC = pourcentage en dernière année du secondaire ; CERCHOIX = certitude par rapport au choix d'études ; PROBREU1 = probabilité réussite temps 1 ; PROBREU2 = probabilité réussite temps 2 ; VALEUR = perceptions de valeur ; INTPERTSIS = intention de persévérer ; ENGACA = engagement académique ; PERF = performance.

Modèle 3 : modèle intégratif

Ce modèle (voir figure 3 ci-dessous) intègre les spécificités et les relations présentes dans les deux modèles développés ci-dessus. En d'autres termes, dans ce modèle intégratif, nous posons que la performance de l'apprenant sera expliquée tant par les variables d'intégration (intégrations académique et sociale) que par les variables motivationnelles (probabilité de réussite et valeur perçue), avec l'intention de persévérer de l'étudiant, son sentiment d'appartenance institutionnelle et son engagement académique comme variables intermédiaires. De plus, nous postulons l'existence de relations entre les variables d'intégration et motivationnelles (ces relations n'apparaissent pas dans la figure 3 pour ne pas la surcharger).

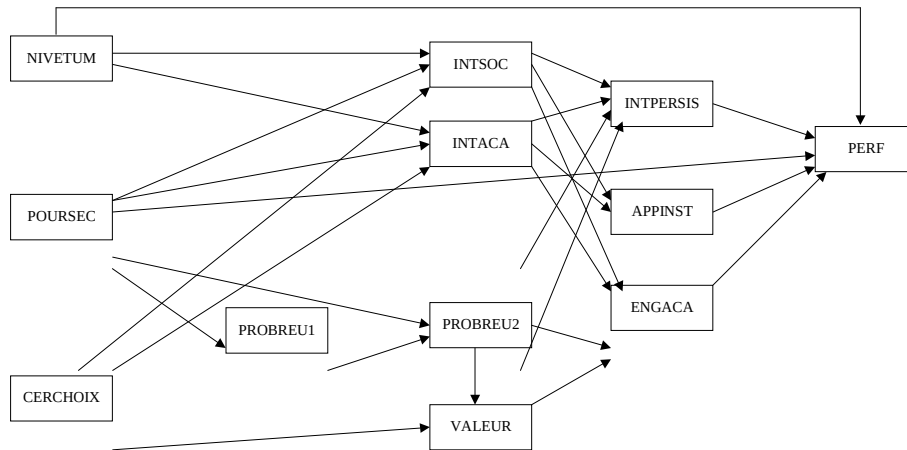


FIGURE 3. MODÈLE INTÉGRATIF.

Note. NIVETUM = niveau d'études de la mère ; POURSEC = pourcentage en dernière année du secondaire ; CERCHOIX = certitude par rapport au choix d'études ; INTSOC = intégration sociale ; INTACA = intégration académique ; PROBREU1 = probabilité réussite temps 1 ; PROBREU2 = probabilité réussite temps 2 ; VALEUR = perceptions de valeur ; INTOPSIS = intention de persévérer ; APPINST = sentiment d'appartenance institutionnelle ; ENGACA = engagement académique ; PERF = performance

Résultats

La première constatation à réaliser est que les trois modèles testés présentent des indices d'ajustement plus que satisfaisants aux données récoltées (voir tableau 2 ci-dessous). Les CFI et AGFI sont, en effet, tous trois largement supérieurs à .90, les SRMR sont bien inférieurs à .05 et la majorité des χ^2/ddl sont inférieurs à 5. Ceci nous indique que chacun de ces modèles est porteur d'éléments explicatifs intéressants par rapport aux phénomènes retenant notre attention.

Si nous nous penchons, à présent, sur la comparaison de ces trois modèles, les différents indices d'ajustement mettent, cependant, en évidence que le modèle présentant la meilleure adéquation aux données récoltées dans le cadre de cette recherche est le second modèle : le modèle *expectancy-value*. Nous constatons, en effet, que dans le cas du modèle *expectancy-value*, le rapport χ^2/ddl de même que le SRMR sont les plus faibles. Ces deux indices étant tous deux relatifs aux différences entre la matrice de corrélations postulée à partir du modèle théorique testé et la matrice de corrélations obtenue à partir des données récoltées, leurs valeurs nous indiquent que c'est avec le modèle *expectancy-value* que les données récoltées s'ajustent le mieux. La valeur du CFI confirme cette excellente qualité de

l'ajustement au modèle. Par ailleurs, le AGFI, plus élevé dans le cadre du modèle *expectancy-value*, démontre que ce dernier modèle est le plus parcimonieux, c'est-à-dire qu'il n'inclut pas des variables ou relations entre variables superflues.

Étant donné les très bons indices d'ajustement obtenus par ces trois modèles, des analyses complémentaires ont été effectuées afin de vérifier si le modèle *expectancy-value* était bel et bien significativement mieux ajusté à nos données. Pour ce faire, les différences de X^2 des modèles ont été calculées. Ces analyses ont confirmé l'existence de différences significatives entre le modèle 2 et le modèle 3 ($X^2(20) = 96.29$ à $p < .001$), entre le modèle 2 et le modèle 1 ($X^2(2) = 33.25$ à $p < .001$) ainsi d'ailleurs qu'entre le modèle 3 et le modèle 1 ($X^2(18) = 63.04$ à $p < .001$). Ces résultats signifient que le modèle 2, le modèle *expectancy-value*, est bien significativement plus adapté aux données que les deux autres modèles. Il faut, néanmoins, toujours garder présent à l'esprit que ces résultats sont conditionnels à des données récoltées à un endroit donné, à un moment donné et qu'étant donné les bons indices d'ajustement obtenus par les deux autres modèles, ceux-ci peuvent se révéler plus pertinents que le modèle *expectancy-value* dans un autre contexte avec un autre public.

TABLEAU 2. INDICES D'AJUSTEMENT POUR LES TROIS MODÈLES.

	ddl	χ^2	χ^2/ddl	CFI	AGFI	sRMR
Modèle 1 : modèle de Tinto	27	146.62	5.43	.97	.98	.033
Modèle 2 : modèle expectancy-value	25	113.37	4.53	.98	.98	.025
Modèle 3 : modèle intégratif	45	209.66	4.66	.97	.97	.032

La figure 4 présente le modèle *expectancy-value*. Les chiffres présents dans le diagramme correspondent à des coefficients de régressions et indiquent donc le poids des relations entre les variables concernées⁸. Conformément à ce que nous avons prédit, le niveau d'études de la mère ($\beta = .08$) et le passé scolaire de l'apprenant ($\beta = .21$) ont une influence directe sur sa performance. Nous avons également postulé un effet du passé scolaire de l'apprenant sur sa perception de compétences. Cet effet est présent en ce qui concerne la perception de compétences au T2 ($\beta = .14$) mais, par contre, il n'y a pas d'impact du passé scolaire sur la perception de compétences au T1. Le seul antécédent de cette perception de compétences au début de l'année académique (T1) est la certitude du sujet concernant son choix d'études ($\beta = .19$). Comme postulé, cette certitude par rapport au choix d'études influence également la perception que l'apprenant a de la valeur

⁸ À l'exception de la relation entre la perception de compétences au T2 et la valeur qui est une relation significative à $p < .01$, toutes les autres relations sont significatives à $p < .001$.

de la formation ($\beta = .14$), sa perception de compétences au mois de novembre (T2) ($\beta = .10$) ainsi que son intention de persévérer ($\beta = .37$). De manière attendue, nous constatons que l'impact de la perception de valeur sur la performance de l'étudiant passe par son intention de persévérer ($\beta = .19$) et par son engagement académique ($\beta = .17$). En ce qui concerne l'influence des perceptions de compétences, nous pouvons noter que les perceptions de compétences en début d'année académique (T1) influencent ces mêmes perceptions évaluées ultérieurement (T2) ($\beta = .21$). Le diagramme met également en évidence que les perceptions au T2 affectent l'intention de persévérer du sujet ($\beta = .20$) ainsi que ses performances à la session de janvier ($\beta = .21$) mais, contrairement à nos hypothèses de départ, il n'y a pas de relation entre les perceptions de compétences du sujet au T2 et son engagement académique. Nous constatons la présence d'un lien ténu ($\beta = .05$) entre les perceptions de compétences au T2 et la perception de valeur : les étudiants valorisent les études qu'ils pensent pouvoir réussir. Une relation non postulée mais intéressante est celle entre l'intention de persévérer des sujets et leur engagement académique ($\beta = .09$). Ceci suggère que plus les étudiants ont l'intention de persévérer, plus ils vont s'investir dans l'apprentissage. Enfin, ces résultats révèlent un lien massif entre la performance des apprenants à la session de janvier et leur performance à la session de juin ($\beta = .81$).

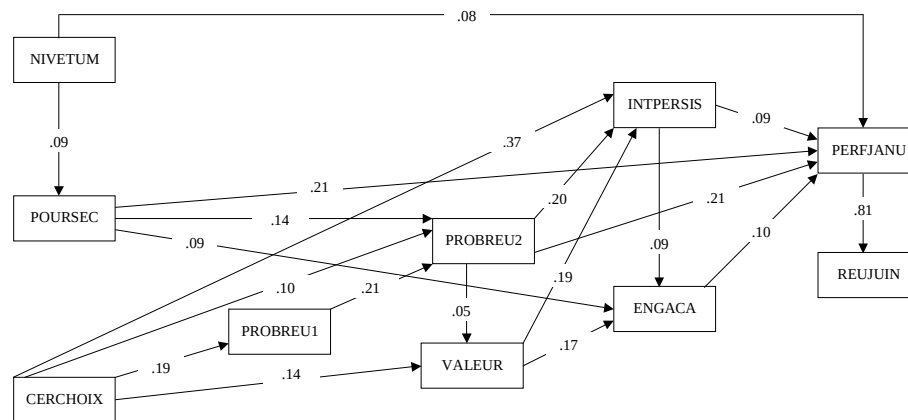


FIGURE 4. DIAGRAMME EN PISTES CAUSALES POUR LE MODÈLE EXPECTANCY-VALUE.

Note. NIVETUM = niveau d'études de la mère ; POURSEC = pourcentage en dernière année du secondaire ; CERCHOIX = certitude par rapport au choix d'études ; PROBREU1 = probabilité réussite temps 1 ; PROBREU2 = probabilité réussite temps 2 ; VALEUR = perceptions de valeur ; INTOPSIS = intention de persévérer ; ENGACA = engagement académique ; PERFJANV = performance à la session de janvier ; REUJUIN = pourcentages à la session de juin.

Malgré la lecture fine et complexe que ces divers résultats nous apporte et le fait que le modèle *expectancy-value* présente une excellente adéquation par rapport à nos données, il faut, néanmoins, souligner la faiblesse de certains coefficients de régression entre variables. Une explication partielle réside dans le nombre considérable de variables et de relations impliquées dans le modèle, ce qui a pour effet d'en diffracter le pouvoir explicatif.

Conclusion

Soucieuse d'apporter un éclairage compréhensif et nuancé aux phénomènes d'échec et d'abandon dans les études supérieures, cette étude s'inscrit résolument dans la perspective intégrative discrètement émergente ces dernières années. D'un point de vue théorique, ce sont donc des modèles psycho-sociaux, reposant sur le postulat que la compréhension des comportements académiques des apprenants est à rechercher dans les interactions personnes-contexte, qui ont constitué nos cadres de référence. Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, cette recherche représente un des premiers efforts pour tester empiriquement et confronter, dans leur entièreté, la théorie de l'*expectancy-value* et le modèle de Tinto. Une approche quantitative à large échelle (échantillon de sujets important, nombreuses variables mesurées) ainsi qu'une procédure d'analyses statistiques complète et systématique (corrélations, régressions, analyses en pistes causales) ont constitué les fondations de cette recherche.

Les diverses analyses statistiques préalables ainsi que, en finale, la confrontation de nos modèles théoriques à l'aide des analyses en pistes causales ont permis de mettre en évidence quelles étaient les variables centrales dans la compréhension des deux comportements académiques que sont la persévérance et la performance des apprenants.

De manière globale, tout d'abord, nos résultats témoignent de la pertinence des trois modèles testés : tous présentent, en effet, des indices d'ajustement aux données plus que satisfaisants. Si l'on veut, à présent, porter un regard plus comparatif sur ces résultats, nous constatons une qualité d'ajustement légèrement supérieure pour le modèle *expectancy-value*. Ceci nous amène à souligner l'importance des théories motivationnelles tant par rapport au critère de performance que par rapport à celui de persévérance et à pointer une lacune du modèle de la persévérance de Tinto, à savoir la sous-estimation de l'importance de ces variables motivationnelles.

Nous allons, dans un premier temps, nous centrer sur les apports de notre recherche par rapport à la performance des étudiants avant d'en venir à l'éclairage du processus de persévérance.

Comme largement démontré par le passé (Hezlett, Kuncel, Vey et al., 2001 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Robbins et al., 2004 ; Vey, Hezlett, Kuncel et al., 2001), notre étude confirme que les variables de background (niveau d'études de la

mère, passé scolaire de l'étudiant) influencent directement la performance des apprenants (session de janvier). Les autres prédicteurs de cette performance sont, en ordre décroissant, les perceptions de compétences du sujet durant l'année académique (T2 : mois de novembre), son engagement académique et son intention de persévérer. Cet effet direct des perceptions de compétences sur la performance a également déjà été mis en évidence dans de nombreuses études (Bong, 2001 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Chapman & Tunmer, 1997 ; Hay, Ashman & van Kraayenoord, 1997 ; Muijs, 1997 ; Skaalvik & Valas, 1999 ; Torres & Solberg, 2001 ; Wigfield & Eccles, 2000). Dans notre recherche, l'impact des perceptions de compétences du sujet est de même amplitude que celui de ses performances antérieures. Ce résultat est complètement en accord avec les recherches antérieures. Dans sa méta-analyse, Robbins et al. (2004) mettent, en effet, en évidence que les perceptions de compétences et le passé scolaire du sujet sont les principaux antécédents de sa performance actuelle. Il est, par ailleurs, intéressant de pointer que les perceptions de compétences du sujet ne se contentent pas d'exercer un effet direct sur sa performance, elles ont également un impact indirect par l'intermédiaire de l'intention de persévérer du sujet. En d'autres termes, plus les sujets se sentent compétents, plus leurs résultats académiques seront de qualité mais plus ils auront également l'intention de persévérer dans le choix d'études posé, ce qui va, dans un second temps, influencer positivement leur performance. Nous reviendrons sur l'importance des perceptions de compétences lorsque nous aborderons les retombées pratiques de notre investigation. Par ailleurs, le lien unique, très fort entre la performance des étudiants à la session de janvier et leurs résultats à la session de juin met en exergue à quel point les premiers mois à l'université sont d'une importance cruciale dans le développement académique des sujets et justifie pleinement le démarrage des stratégies et dispositifs d'accompagnement dès le début de l'année académique.

En ce qui concerne l'intention de persévérer des apprenants, nous avons mis en évidence que leur certitude quant au choix de leurs études était le prédicteur le plus puissant. Ce résultat était déjà ressorti dans d'autres travaux de recherche (Chartrand, 1992 ; Metzner et al., 2003). Comme également mis en évidence par d'autres études (Chartrand, 1992 ; Karpanty, 1998 ; Torres & Solberg, 2001), nos résultats ont permis de conforter l'impact des perceptions de compétences et de valeur sur l'intention de persévérer des apprenants. Ces liens méritent d'être discutés en rapport à l'hypothèse issue du paradigme *expectancy-value* selon laquelle les perceptions des sujets concernant leur probabilité de réussite dans une tâche influenceraient plutôt leur performance dans cette tâche alors que leurs perceptions relatives à la valeur de la tâche auraient davantage un impact sur leur choix de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation de cette tâche. En ce qui concerne l'impact des perceptions de compétences, nos résultats ont tendance à l'amplifier par rapport à l'hypothèse formulée : comme déjà pointé ci-dessus, les perceptions de

compétences du sujet ont, en effet, et conformément à l'hypothèse posée, un impact sur sa performance mais également, un impact, non postulé, sur son choix de persévérer. Les résultats relatifs aux perceptions de valeur vérifient, quant à eux, l'impact direct de ces perceptions sur le choix du sujet de s'engager et de persévérer. En complément, nous pouvons, toutefois, noter l'influence indirecte de ces perceptions de valeur sur la performance des sujets via leur engagement académique : plus les sujets sont conscients de la valeur des opportunités d'apprentissage qu'ils rencontrent, plus ils s'engagent académiquement, mieux ils réussissent. Une fois de plus, ces résultats mettent clairement en évidence l'importance capitale des perceptions motivationnelles des sujets et leur impact sur les comportements académiques de performance et de persévérance.

Avant d'en arriver aux implications pratiques de cette recherche, il nous semblait important de revenir sur un résultat surprenant : il s'agit du lien entre le passé scolaire de l'étudiant et ses perceptions de compétences. Contrairement à nos attentes, les performances scolaires antérieures du sujet sont apparues liées à ses perceptions de compétences au temps 2 (quelques semaines après le début de l'année académique) et non à ses perceptions au temps 1 (au début de l'année). Le seul prédicteur de ces perceptions en début d'année était la certitude quant au choix d'études. Une interprétation possible est qu'avant d'avoir réellement pris conscience de ce qu'impliquait la vie universitaire, les croyances des étudiants concernant leur probabilité de réussite peuvent être regardées comme étant le reflet du proverbe « quand on veut, on peut ». En d'autres mots, en début d'année académique, les étudiants pensent que s'ils veulent vraiment réussir les études dans lesquelles ils sont engagés, s'ils sont certains de leur choix, il n'y a pas de raison de ne pas réussir. Quelques semaines plus tard, par contre, leurs perceptions quant à leur probabilité de réussite sont davantage ancrées dans la réalité et, à ce moment, l'influence de leur passé scolaire reprend toute sa puissance.

Du point de vue des implications de notre recherche pour le terrain, quelques pistes prometteuses méritent d'être ébauchées.

Le fait que les variables motivationnelles semblent jouer un rôle crucial dans les comportements académiques est un résultat extrêmement positif : les interventions permettant d'améliorer les perceptions de compétences et de valeur des apprenants sont, en effet, possibles. Ainsi, des études ont mis en évidence le rôle de la mémoire autobiographique du sujet dans ses perceptions de compétences (Galand & Vanlede, 2004 ; Jackson, 2002 ; Vanlede, Philippot, & Galand, 2006). Ces études ont montré qu'il était possible d'accroître les perceptions que le sujet avait de ses habiletés, même après un échec, à condition qu'il analyse son expérience d'échec de la manière la plus détaillée et la plus spécifique possible. Ces recherches suggèrent que les étudiants avec un passé d'échec peuvent atteindre des niveaux de confiance en eux-mêmes et en leurs compétences similaires aux étudiants avec un passé de réussite pourvu qu'ils traitent ces échecs de manière spécifique.

Du côté de la perception que les apprenants ont de la valeur de la formation, le rôle des enseignants n'est pas simplement de la soutenir mais plutôt d'agir afin de réellement intensifier ces perceptions chez les apprenants. Dans ce but, les enseignants peuvent stimuler l'intérêt personnel des apprenants en leur offrant, par exemple, des opportunités de choix et de contrôle par rapport à certaines activités académiques. Ainsi, l'enseignant peut imposer le cadre général d'un exercice écrit ou oral (par exemple, imposer aux étudiants de faire référence aux théories vues au cours) mais donner aux étudiants la liberté de choisir le sujet spécifique de leur travail. Dans la même veine, Brophy (1999) met en évidence que les enseignants peuvent activer l'intérêt des étudiants pour une activité, par exemple, en leur transmettant leur propre enthousiasme et sentiments positifs à l'égard de cette activité. Brophy parle de *scaffolded appreciation*. Il est également extrêmement important que l'enseignant clarifie l'utilité de son enseignement. Ceci peut se réaliser à travers la verbalisation explicite des buts et de l'utilité du cours mais cela peut également passer par des moyens moins directs. Ainsi, les enseignants peuvent faire partager leurs expériences de terrain, ou mieux inviter des professionnels de terrain, afin de permettre aux apprenants de prendre conscience de l'importance des contenus théoriques et de comment ceux-ci sont mobilisés dans la pratique professionnelle.

Outre l'importance du développement chez les étudiants de leurs perceptions motivationnelles de compétences et de valeur, nos résultats soulignent également l'importance de travailler à consolider leur choix d'études. Cela peut prendre place dans l'enseignement supérieur où des ateliers d'exploration, de réflexion et de construction vocationnelle peuvent être organisés afin de permettre aux étudiants de préciser leur futur professionnel (Prevatt & Kelly, 2003). Idéalement, cependant, un travail de réflexion quant au choix d'études devrait être mené avant l'entrée dans l'enseignement supérieur afin de diminuer les risques de mauvais choix et de nouveaux aiguillages nécessaires. Paul et Frenay (2006) soulignent la place d'une véritable éducation au projet dans l'enseignement obligatoire afin de permettre aux étudiants d'avoir une vision plus claire d'eux-mêmes (de leurs points forts mais aussi de leurs faiblesses) ainsi que du choix qu'ils s'approprient à poser. Le rôle des centres psycho-médico-sociaux dans les écoles mais aussi des centres d'information et d'orientation est ici primordial.

À côté de ces implications pratiques, notre recherche ouvre également des perspectives quant à de futures études.

La priorité actuelle est, nous semble-t-il, de tenter de comprendre l'échec ou le désengagement d'étudiants de l'enseignement supérieur en se centrant sur la diversité des publics (Vermetten, Vermunt, & Lodewijks, 2002) et des disciplines (Bourgeois, Duke, Guyot, & Merrill, 1999 ; Guyot, 1998). En d'autres termes, les facteurs ou variables ayant été identifiés dans cette recherche comme jouant un rôle dans l'échec ou l'abandon des étudiants sont-ils les mêmes quels que soient le public

ou la discipline académique considérés ? Y a-t-il des différences dans le poids des variables selon que l'on s'intéresse à des sujets d'origine privilégiée ou plus modeste, à des hommes ou à des femmes (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2012 ; Leppel, 2002), à des étudiants autochtones ou allochtones, à des étudiants sortant du secondaire ou à des adultes en reprise d'études (Bourgeois & Frenay, 2001) ? Les effets des différentes variables sont-ils identiques selon que l'on cible des formations en sciences humaines ou des formations à caractère plus scientifique, selon, également, les différences de pratiques d'enseignement en vigueur dans l'environnement d'apprentissage (Kolmos, 2002) ?

Nous faisons l'hypothèse que l'échec et l'abandon constituent le point culminant de processus variés selon les différents types d'étudiants (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000), engagés dans différentes disciplines et environnements académiques.

Une autre voie de recherche, émergeant depuis peu mais s'étant déjà révélée intéressante à investiguer de plus près, concerne le rôle des facteurs émotionnels dans l'engagement académique des étudiants (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Par ailleurs, il nous semble crucial de compléter la présente recherche s'étant intéressée à l'intention de persévérer des sujets par une étude centrée sur la persévérance effective des étudiants au terme de cette première année. Quelles sont les caractéristiques différenciatrices des étudiants persistants versus non persistants ? Retrouve-t-on la même influence importante des variables motivationnelles dans l'explication de la persévérance effective que celle mise en évidence dans l'intention de persévérer ? L'intention de persévérer se révèle-t-elle être prédicteur fiable de la persévérance effective ?

Enfin, il serait pertinent de porter un regard sur les dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants pour lutter contre l'abandon et l'échec. Plutôt que d'analyser les facteurs ou critères d'efficacité de ces dispositifs, des recherches récentes menées au niveau de l'enseignement universitaire en Belgique (Neyts, Nils, Parmentier, Noël, & Verwaerde, 2006 ; Parmentier, 2011) et à l'étranger (Karabenick, 1998, 2003 ; Karabenick & Newman, 2006 ; Newman, 2000) ont mis en lumière que l'élément central à investiguer était davantage la mise en évidence et la compréhension des facteurs déterminant les comportements de recherche d'aide, les *help-seeking behaviours*. En effet, il est ressorti des études précitées que les dispositifs existent mais que ce sont souvent les étudiants qui en ont le plus besoin qui y recourent le moins⁹. Il serait donc intéressant de poursuivre et d'étoffer les études centrées sur les variables individuelles explicatives du *help-seeking* ainsi que de prendre en considération l'impact des facteurs contextuels.

⁹ Voir à ce sujet la recherche soutenue par le FRFC du Fonds de la recherche scientifique (FRS-FNRS) promue par M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (2009-2011).

Pour terminer, il nous semble important de pointer les points forts de notre recherche. Outre le fait qu'elle se soit appuyée sur des modèles conceptuels bien définis afin de les confronter, notre investigation s'est intéressée à la compréhension, non seulement, de la performance des étudiants (variable de sortie classiquement considérée) mais aussi à leur persévérance (variable nettement moins investiguée). Par ailleurs, cette étude a été conduite avec un échantillon considérable et représentatif des différentes facultés d'une université. Enfin, et ce n'est pas le moindre des atouts, cette recherche présente l'avantage d'un design longitudinal dans lequel le développement académique des étudiants est observé durant l'entièreté d'une année académique.