

# LES COURRIERS DE L'ÉVALUATION

VOLUME 3

AVRIL 2021

## L'AIDE À LA RÉUSSITE : BIEN PLUS QU'UNE SIMPLE QUESTION DE PERFORMANCE ET DE VALIDATION DE CRÉDITS

Chères partenaires, chers partenaires,

Nous espérons que ces derniers mois n'ont pas été trop difficiles et que vous réussissez à garder le cap dans ce contexte de distance prolongé.

Il y a quelques semaines, nous avons fêté la fin de la première année de mise en place du projet d'étude Assess4Success (qui se déroule sur trois ans). Il était donc temps de pouvoir proposer un nouveau courrier de l'évaluation permettant de faire le bilan sur le travail entrepris, de présenter les prochaines étapes et de réfléchir ensemble, un peu plus, sur l'accompagnement de l'étudiant et ce que peut nous en dire la recherche.

Concernant le bilan de nos actions, nous sommes passés à une étape supérieure en accueillant de nombreux nouveaux partenaires dans la réflexion sur leurs pratiques d'accompagnement. Ainsi, ce sont, sept hautes écoles (HE Vinci, HEL, HEPL, EPHEC, HENaLLux, HEAJ, HEFF), deux établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale supérieure (IEPSCF de Frameries et de Jemappes-Quévrain) et une université (UNamur) qui ont débuté le travail de réflexion sur leurs dispositifs d'accompagnement de l'étudiant en ce deuxième quadrimestre. Cela porte à 18 le nombre de partenaires activement impliqués aujourd'hui. D'autres sont déjà appelés à rejoindre l'étude Assess4Success en cette fin d'année académique ou encore au début de l'année académique prochaine. Au plaisir de pouvoir les rencontrer et réfléchir avec eux sur l'évaluation de leurs actions.

À ce stade, la majorité des évaluations sont toujours en cours. Cela signifie que nous ne pouvons pas encore faire de retour précis à ce sujet. Précisons cependant que de nombreux résultats seront disponibles en fin d'année académique et permettront déjà de proposer de premières pistes de réflexion plus concrètes.

Au sein de ce troisième volume des courriers de l'évaluation, nous sommes désireux aujourd'hui de vous proposer une réflexion plus globale sur la notion de réussite dans l'enseignement supérieur qui constitue le cœur du projet de recherche.

Nous espérons que ce courrier pourra être stimulant et vous souhaitons une bonne lecture!

**i** Les termes utilisés dans cette newsletter doivent être entendus dans leur sens épïcène, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte, cela n'a aucune intention discriminatoire.

<b>2</b> LA NOTION CONTROVERSÉE D'AIDE À LA RÉUSSITE	<b>3</b> COMMENT PROPOSER UNE VISION FINE DE LA RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?	<b>5</b> COMMENT AJUSTER L'ÉVALUATION À LA DIVERSITÉ DE LA RÉUSSITE ?	<b>7</b> CONCLUSION ET PROCHAINES ÉTAPES DE TRAVAIL
---	---	---	--

## / LA NOTION CONTROVERSÉE D'AIDE À LA RÉUSSITE

Lorsque nous parlons d'accompagnement de l'étudiant en première année de l'enseignement supérieur, nous entendons souvent parler d'aide à la réussite. Ainsi, bien que cette tendance soit en évolution, nous avons encore l'habitude de présenter nos actions comme des « dispositifs d'aide à la réussite ». L'utilisation de ce terme ne se fait toutefois pas sans poser de problèmes.

Dans la notion d'aide à la réussite, nous retrouvons cette notion d'aide. Bien qu'anodine aux premiers abords, cette dernière peut nuire à l'image de nos actions pour l'étudiant de première année. En effet, le passage à l'enseignement supérieur n'est pas uniquement une transition scolaire, mais également une transition majeure de vie (Jacques, 2015). La transition est une période d'instabilité et de rupture qui résulte en évolution qualitative de la personne dans ses connaissances, ses compétences et son identité (Kovač, 2015). L'étudiant est donc amené à changer et à passer du statut d'élève encadré par ses professeurs et de jeune adolescent dépendant de ses parents à celui d'étudiant autonome dans ses apprentissages et d'adulte (adulte et adolescent) responsable pouvant se gérer seul. Dans cette phase de transition, une importance très grande est donc posée sur la notion de découverte de la vie en indépendance, de gestion autonome de son quotidien. Cette notion d'autonomie est d'ailleurs particulièrement mise en avant dans les universités où l'étudiant a un contact souvent plus anonyme avec les enseignants et évolue dans un contexte lui laissant une gestion très autonome de ses études (moins de prise de présence, moins de contrôle des apprentissages, moins d'aide administrative). Nous pouvons également retrouver cette notion d'autonomie dans le discours des acteurs de l'enseignement supérieur pouvant parfois dire : « qu'il ne faut pas trop prendre les étudiants par la main ; que ce ne sont plus des enfants ».



Dans cette période, il est donc évident que le jeune étudiant aspire à montrer qu'il devient adulte et qu'il peut commencer à se gérer seul, tant dans sa vie privée que dans sa vie scolaire. En ce sens, la notion d'aide à la réussite peut poser problème, car elle sous-entend que l'étudiant a besoin d'être aidé pour réussir, qu'il n'y arrivera pas seul. Pour l'étudiant, participer à un dispositif d'aide à la réussite peut donc être perçu comme l'aveu d'une certaine défaite dans cet objectif d'autonomie ; « j'avoue que j'ai besoin d'aide, que je n'arrive pas encore à gérer mes études de façon autonome ». Bien que tous les étudiants ne soient pas affectés par cette idée, d'autres y sont plus sensibles et cela peut constituer un frein à leur participation aux actions de soutien.

Hélas, ce sont souvent les étudiants à l'estime d'eux-mêmes la plus fragile qui sont touchés par ce processus et qui ont plus de difficultés à demander de l'aide (Clegg, Bradley, & Smith, 2006). C'est la raison pour laquelle beaucoup d'acteurs de la

réussite se plaignent que les dispositifs d'aide à la réussite n'attirent souvent que les étudiants les plus compétents et ne parviennent pas à toucher ceux qui en auraient réellement besoin. Un réel travail est donc à réaliser sur l'image que les étudiants attribuent aux pratiques d'accompagnement. En effet, la plus efficace des pratiques ne pourra pas fonctionner si l'étudiant n'est pas présent pour en bénéficier. Dans cette optique, plusieurs établissements sont aujourd'hui conscients de ce problème de dénomination et tentent de se départir de l'appellation d'aide à la réussite. Par exemple, l'UCLouvain présente ses pratiques d'accompagnement sous le terme « Objectif Réussite ». L'ULB a quant à elle renommé son service d'aide à la réussite (SAR) en service d'accompagnement aux apprentissages (SAA). Le changement est en route, mais il reste encore du travail pour que celle-ci évolue réellement dans l'esprit de l'étudiant, au-delà d'un problème de vocabulaire.

## / COMMENT PROPOSER UNE VISION FINE DE LA RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

Au-delà de la notion d'aide, celle de réussite pose également problème. En effet, la définition de ce concept est loin d'être simple et amène à plusieurs confusions (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015).

### RÉUSSIR DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : EST-ON TOUS D'ACCORD ?

Un exercice flagrant pour se rendre compte de la multiplicité des conceptions de réussite est de demander à vos collègues comment ils définiraient le concept de réussite dans l'enseignement supérieur. En posant la question : « qu'est-ce que réussir dans l'enseignement supérieur ? » à des chercheurs en éducation nous avons nous-mêmes été témoin de la diversité de réponses pour des expertes du domaine. Pour certains la réussite est considérée comme l'acquis des compétences relatives aux cursus, pour d'autres comme l'obtention du diplôme, pour d'autres encore, comme la capacité à trouver sa voie et à se construire en tant que futur acteur de la société. Tant de réponses qui montrent la complexité même de la définition de réussite et le risque de la circonscrire au simple passage à l'année supérieure. Romainville & Michaut (2012) insistent sur le caractère polysémique de la notion de réussite. Ils affirment d'ailleurs qu'« échec et réussite sont donc davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés de manière rigoureuse pour décrire et expliquer certaines réalités observées » (Romainville & Michaut, 2012, p.251.). Pour de nombreux étudiants réussir signifie également accumuler 45 crédits alors que le milieu académique prend en compte l'ensemble des 60 crédits par bloc que constitue le programme annuel de l'étudiant. Que signifie alors réussir ? Cela signifie-t-il : valider un ensemble de crédits ? Être plus performant durant les évaluations ?

Réaliser un meilleur apprentissage des contenus et compétences enseignées ? Obtenir un diplôme ? Persévérer dans ses études ? Trouver sa voie professionnelle ? Ou s'épanouir dans l'enseignement supérieur ? Tous ces éléments peuvent se rapprocher de la notion commune de réussite dans l'enseignement supérieur (Annot, Bobineau, Daurne-Bailly, Dubois, Piot, & Vari, 2019). Notons également que les différentes conceptions de la réussite peuvent évoluer dans le temps et en fonction des changements contextuels (De Clercq, Roland, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2014). Un exemple parlant est celui de l'entrée en application du décret Paysage. Depuis cette mise en application, la réussite en première année de l'enseignement supérieur se conçoit pour l'étudiant davantage comme une validation de 45 crédits de cours à 10/20 alors que par le passé (sous le régime du système Bologna) la réussite était conçue comme la réussite de l'ensemble de son année avec une moyenne de 12/20.

étudiants, sur les effets escomptés d'une pratique et sur la façon de l'évaluer voire même sur l'identification des étudiants pouvant bénéficier d'un accompagnement. Les différents acteurs et décisionnaires pourraient ne pas être d'accord sur les accompagnements prioritaires et sur la légitimité d'axer une offre d'accompagnement sur une dimension particulière. Il pourrait alors être plus simple de restreindre la notion de réussite à une notion administrative de validation de crédits ou d'obtention de diplôme. D'ailleurs, la plupart des recherches en éducation sur les performances des étudiants se rapportent aux résultats des tests, c'est-à-dire aux notes que les étudiants obtiennent, comme mesure de la réussite et comme indicateur général dans de nombreux domaines (van Rooij, Jansen, & van de Grift al. 2017). Néanmoins, plusieurs auteurs mettent en garde sur une simple approche par la réussite administrative (et donc l'utilisation des notes) qui risque d'occulter une grande partie des effets plus



Le concept de réussite est donc changeant et les acteurs ne mettent pas les mêmes éléments derrière ce terme. Le problème survient dans l'accompagnement, car cette diversité de conception pourrait avoir des effets sur la façon d'accompagner les

fins des dispositifs mis en place (De Clercq, Roland, Milstein & Frenay, 2016; Salmon et al., 2009).

Outre les divergences de conception du point de vue des acteurs, il est également important de préciser qu'il peut exister différentes façons de réussir. Plus explicitement, Annot et ses collègues nous précisent que dans l'enseignement supérieur.

« Les étudiants sont en réussite de différentes façons. Tirant profit d'une année « perdue » du point de vue des politiques, certains se réorientent vers d'autres filières et y réussissent, d'autres échelonnent leur parcours sur plusieurs années (parce qu'ils/elles sont en double cursus), d'autres encore affinent leur projet professionnel, préparent les concours d'entrée dans une autre filière ou encore découvrent une discipline et se constituent une culture générale. (Annot et al., 2019, p.19)

Paivandi (2016) appuie ces propos en insistant sur la nécessité de ne pas considérer uniquement le caractère quantitatif de la réussite. Il donne par exemple le récit d'un étudiant de première année qui valide sa première année, mais qui ne se retrouve pas dans ses études actuelles et décide d'en changer. Du point de vue d'une réussite quantitative, cet étudiant pourrait être considéré en réussite ; alors qu'il est d'un point de vue personnel en réorientation, voire en abandon. Cette divergence entre réussite quantitative et réussite personnelle se traduit selon Paivandi (2016) par une différence de temporalité. Alors que l'enseignement est dans une temporalité fixe et cadrée par des programmes annuels et des mesures de réussite arrivant à la fin de celle-ci, les étudiants fonctionnent avec d'autres temporalités, induites par l'état d'avancement de leur processus de transition, qui ne concordent pas toujours avec celle d'une année académique dans l'enseignement supérieur (Paivandi, 2016). En d'autres termes, même si l'institution pose comme objectif commun une réussite quantitative en fin d'année académique, il arrive que cet objectif ne s'accorde pas réellement avec l'état d'avancement de l'étudiant dans son processus de transition et les objectifs qu'il

s'est personnellement fixé. Dans cette situation, la mesure de la réussite quantitative comme indicateur de l'efficacité d'une pratique pourrait alors paraître limitée car ne s'accordant pas au cas spécifique de l'étudiant et à ses objectifs personnels.

## LA RÉUSSITE DU POINT DE VUE DE L'ÉTUDIANT

Nous avons vu plus haut que la signification de la réussite n'est pas simple, car elle dépend de l'image que nous nous en faisons et de la situation spécifique de l'étudiant. Il n'existerait donc pas une réussite, mais des réussites dans l'enseignement supérieur. Cette question se complexifie encore lorsque nous prenons en compte le point de vue de l'étudiant.

Une enquête menée auprès de jeunes entrant à l'université nous montre qu'ils poursuivent une grande variété d'objectifs lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur et que la réussite et la poursuite de leur cursus n'est pas toujours en haut de leur liste (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Frenay, 2018). En voici deux exemples :

» Certains s'inscrivent pour « vivre l'expérience universitaire » (académique et extra-académique). Ils nous témoignent ne pas avoir pris réellement le temps de réfléchir à leur orientation. Ils choisissent l'université et son « prestige » sans réellement prendre conscience des implications d'un tel choix. Les propos d'un étudiant illustrent d'ailleurs bien ce type de choix :

« Je ne savais pas vraiment vers quelles études me tourner, mais ma mère m'a dit : "tente au moins l'université et après on verra" »

Pour ces étudiants, la première année est vue comme une année de maturation du choix définitif d'étude et comme une expérience de vie à tenter.

Une proportion notable de ces étudiants se réorientera en fin de première année. Pour ces étudiants le redoublement sera d'abord vécu comme une expérience d'orientation.

» Un second type d'étudiant aborde la première année de façon stratégique. Ces étudiants sont conscients qu'ils arrivent avec des lacunes et qu'ils auront besoin d'une mise à niveau. Dès lors, ils conçoivent la première année comme une année de remise à niveau leur permettant de valider un premier nombre de crédits et d'entamer progressivement le parcours universitaire. Une étudiante illustre bien ce point :

« Je suis larguée en physique ; c'était prévisible vu mes options en secondaire. Mais, normalement, si je continue dans cette lancée, l'année prochaine, je suis sûre d'avoir des dispenses et je pourrai déjà prendre des cours de la deuxième année »

Ce type d'étudiants est d'ailleurs plus fréquemment rencontré aujourd'hui avec la notion de programme annuel de l'étudiant (PAE) et de dissolution de la notion d'année d'étude.

Ces deux exemples montrent à la fois la richesse et la faiblesse de notre système éducatif. Alors que dans d'autres pays, le jeune aurait été depuis longtemps prédéterminé à une filière, notre système en Belgique francophone (à quelques exceptions près pour l'entrée en sciences de l'ingénieur ou en médecine qui sont conditionnés) lui permet de vivre l'expérience universitaire, d'apprendre de cette expérience, de poser un choix d'étude révoquant et de temporiser les difficultés de cette transition. Cette réalité doit donc être prise en compte lorsque nous abordons la notion d'aide à la réussite. Dans cette idée, accompagner l'étudiant avec comme seul objectif de favoriser sa réussite administrative peut être vain et très frustrant.

La possibilité d'une modification drastique du taux d'échec doit également être relativisée ainsi que la part de contrôle des institutions. Nous pouvons ici concevoir qu'une part certaine du taux d'échec de l'enseignement reflète un processus d'orientation ou de temporisation des études.

Ceci nous incite donc à nous questionner sur le sens que l'on souhaite porter au concept de réussite. Quelle réussite voulons-nous pour les jeunes ? Dans quelle mesure pouvons-nous favoriser une bonne transition d'étudiants présentant une grande diversité d'objectifs personnels ? Comment s'accorder sur une vision commune de la réussite ? Devons-nous réellement arrêter une définition stricte de la réussite ? Ne conviendrait-il pas d'interroger l'étudiant sur sa conception de la réussite et d'adapter les outils d'aide à la « réussite » en fonction ? Ce sont autant de questions que l'acteur de la réussite (membre du SAR, enseignant, conseiller...) devra se poser et tenter d'y répondre afin de mettre en place son plan d'accompagnement.



## / COMMENT AJUSTER L'ÉVALUATION À LA DIVERSITÉ DE LA RÉUSSITE ?

Pour résumer les éléments développés plus haut, nous pourrions inviter le lecteur à être attentif à ne pas porter un regard trop réducteur ou trop rigide sur la notion de la réussite et la façon de l'évaluer et d'avoir une vision étendue de la réussite ne s'arrêtant pas à une simple mesure d'accroissement des performances ou de validation de crédits, mais également à l'analyse des effets indirects des dispositifs au travers de leur impact sur les prédictifs indirects de la réussite. Guterman (2020) propose d'ailleurs de redéfinir la réussite dans l'enseignement supérieur en nous basant sur la perception individuelle de l'étudiant. En effet, chaque étudiant a sa propre définition de la réussite, qui découle, pour commencer, de ses attentes personnelles. D'ailleurs, plusieurs études dans le domaine de l'éducation mettent en évidence que les résultats d'une pratique d'accompagnement devraient être

comparés aux objectifs définis par l'individu et compris uniquement en fonction de ses propres aspirations et non en référence à un critère ou une norme externe (Neuman et Guterman 2016). Dès lors, il serait intéressant de déterminer la réussite d'un étudiant par le biais d'un cadre de référence individuel. Ce cadre étant déterminé en fonction de la perception des objectifs définis par l'étudiant lui-même (Guterman, 2020). L'efficacité d'un dispositif ne se mesurerait donc pas par son impact sur la réussite administrative de l'étudiant (validation totale de son PAE), mais avant tout par sa capacité à permettre à l'étudiant d'avancer dans la réalisation de ses objectifs personnels. Dans cette idée, l'acteur de la réussite pour faire un « contrat de réussite » avec chaque étudiant précisant les objectifs à atteindre et la façon d'y arriver. Cette proposition semble pertinente dans le cas d'un accompagnement personnalisé de

l'étudiant. Néanmoins, elle peut être limitée dans le cas d'accompagnement plus généralisé et pour justifier les coûts des dispositifs d'accompagnement dans les institutions.

Une approche complémentaire consisterait à réfléchir plus largement son offre d'accompagnement de l'étudiant afin que cette dernière puisse agir sur les différents leviers permettant aux étudiants d'atteindre leurs objectifs personnels de réussite. Ainsi, un service d'accompagnement peut réfléchir à sa capacité à couvrir les principales difficultés rencontrées par les étudiants lors de la transition vers l'enseignement supérieur.

Si les difficultés sont multiples, elles peuvent être toutefois catégorisées en sept dimensions principales selon notre travail de recensement théorique de la littérature et d'analyse des 59 pratiques d'accompagnement candidates pour participer au projet Assess4Success. Le tableau ci-dessous propose ces différentes dimensions qui peuvent constituer des visées spécifiques d'actions des pratiques d'accompagnement.

Au travers de ce tableau, chaque acteur de la réussite peut alors vérifier sur quelle(s) dimension(s) ces actions agissent, et peut donc opérer un recul réflexif sur les catégories d'actions proposées par son service. Ainsi, l'ensemble des dimensions peuvent être touchées par le service, certaines dimensions peuvent ne pas être concernées, car elles ne

s'appliquent pas à la spécificité de contexte ou alors certains éléments manquent et pourraient être davantage développés. Notons que dans des structures plus petites, l'ensemble de ces dimensions peuvent être tour à tour ciblées par un accompagnement plus personnalisé.

Cette grille permet donc de réguler l'offre d'accompagnement, mais elle permet également de préciser les effets escomptés d'une pratique d'accompagnement. L'évaluation de la pratique ne se fera donc pas uniquement sur la satisfaction de l'étudiant et sur les effets sur sa réussite administrative. Le cœur de l'évaluation se fera sur la capacité de la pratique à avoir pu agir sur le développement d'une des visées ci-dessous.

Une telle approche permet de concilier une évaluation visant la réussite administrative et les variables intermédiaires directement travaillées par la pratique d'accompagnement. D'ailleurs, il est intéressant de préciser que les différentes dimensions proposées ci-dessus n'auront pas les mêmes chances d'agir sur la réussite administrative et la performance de l'étudiant. Nous ne développerons pas davantage ce point ici, mais, s'il vous intéresse, n'hésitez pas à consulter la revue de Dupont, De Clercq et Galand (2016) à ce propos.

VISÉE PRINCIPALE DE LA PRATIQUE	EXEMPLES D'OBJETS D'ACTION
1 Développement de la gestion de soi (Bachy, 2016 ; De Clercq et al., 2020 ; Houart, 2017 ; Perret, 2014 ; Robbins et al., 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Socialisation et accueil de l'étudiant</li> <li>» Maitrise des émotions (stress, anxiété...)</li> <li>» Gestion de la motivation, de l'effort et de la persévérance...</li> <li>» Régulation, auto-évaluation et autonomie</li> </ul>
2 Développement des compétences académiques (Bachy, 2014 ; De Clercq et al., 2020 ; Perret, 2014 ; Robbins et al., 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Maitrise des langues</li> <li>» Méthodologie de travail</li> <li>» Propédeutique</li> <li>» Gestion du temps</li> </ul>
3 Développement des compétences disciplinaires (Bachy, 2016 ; De Clercq et al., 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Maitrise des contenus de cours (connaissances et/ou compétences)</li> <li>» Compréhension des codes et de la culture liés à la discipline</li> </ul>
4 Développement des compétences numériques (Bachy, 2014, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Maitrise d'un outil numérique</li> <li>» Recherche d'informations et gestion des données</li> <li>» Création de contenu numérique</li> <li>» Collaboration en ligne pour les travaux en groupe</li> </ul>
5 Développement des compétences organisationnelles (De Clercq et al., 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Gestion administrative des études</li> <li>» Gestion financière</li> </ul>
6 Développement de la santé et de l'équilibre de vie (De Clercq et al., 2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Gestion de l'équilibre entre vie personnelle (problèmes personnels) et étudiante</li> <li>» Développement d'un mode de vie sain</li> <li>» Organisation du quotidien</li> </ul>
7 Développement du projet personnel et professionnel (Perret, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Aide à l'orientation, réorientation</li> </ul>

## / CONCLUSION ET PROCHAINES ÉTAPES DE TRAVAIL



Cette troisième lettre d'information se voulait proposer une introduction à une réflexion plus large sur la notion de la réussite et sur une grille facilitant l'évaluation des dispositifs d'accompagnement d'aide à la réussite. Nous espérons donc que les idées développées puissent faire avancer votre réflexion et vous fournir quelques pistes d'analyse pour améliorer encore votre offre

d'accompagnement de l'étudiant. Nous nous retrouverons lors d'un quatrième numéro en début d'année académique prochaine afin de vous faire découvrir les prochaines étapes de travail et vous amener de futurs points de réflexion.

Comment les prochains mois s'organiseront-ils ? Le travail de collecte des données pour les évaluations en cours se terminera d'ici début juin. Ensuite, le travail d'analyse pourra commencer et de premiers résultats pourraient déjà émerger avant la rentrée académique prochaine. De plus, le début de la réflexion pour les évaluations 2021-2022 débutera également afin de commencer la prochaine rentrée sur les chapeaux de roue.

En début d'année académique prochaine, un nouvel appel à manifestation d'intérêt plus ciblé est également prévu afin de renforcer notre palette de partenaires par des types de pratiques ou des types d'établissements qui sont encore sous-représentés à ce jour.

En attendant notre prochaine lettre d'information, nous vous souhaitons une bonne fin de second quadrimestre, et un accompagnement de l'étudiant de qualité!

## Références :

- Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université: bilan et perspectives. *Rapport du CNESEO*, 1-70.
- Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), 1-28.
- Clegg, S., Bradley, S., & Smith, K. (2006). I've had to swallow my pride: help seeking and self esteem. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 101-113.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. doi:<http://doi.org/10.5334/pb.409>
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide « Pack en bloque ». *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36.
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 98, 1-26.
- De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire: validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *e-JIREF*, 6(2), 73-106.
- Guterman, O. (2020). Academic success from an individual perspective: A proposal for redefinition. *International Review of Education*. doi:10.1007/s11159-020-09874-7
- Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé: quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33(2)).
- Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours* : Presses universitaires de Rennes.
- Kovač, V. B. (2015). Transition: A conceptual analysis and integrative model. *Transitions in the field of special education: Theoretical perspectives and implications for practice*, 19.
- Neuman, A., & Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling—It all depends on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 1-6.
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. [About the Student Support Role in Higher Education]. *Recherche & formation*, 81(1), 95-115. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-95.htm>
- 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(30 (2)), 1-17.
- Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H., & 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. doi:10.1037/a0015738
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & 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).
- Romainville, M., & Michaut, C. (Eds.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : de Boeck.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., 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(25 (2)).
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>



## **L'ÉQUIPE ASSESS4SUCCESS**

Mikaël DE CLERCQ et Arnaud SALMON

**COMITÉ DE PILOTAGE :** Sylviane BACHY (ULB), Karine DEJEAN (USL-B), François FAZARI (FEF), Émeline HOCHEPIED (AC Tournai), Dominique JANSSENS (ARES), Jacques NEIRYNCK (ARES), Nadine ROUGE (EPHEC), Philippe PARMENTIER (UCLouvain), Noémie SOLHEID (ARES), Lisiane STEENWEGHEN (EPS W-B E) et Alizée TUTAK (HEH)

## **CRÉDITS**

Woush/D. Pirnay (p.2, 3, 5 et 7)