



# ASSESS FOR SUCCESS

## Étude AssessForSuccess : Faciliter l'évaluation des pratiques d'accompagnement à la réussite

Date de  
rédaction : **12 juin 2023**

Auteur : **Mikaël De Clercq<sup>1</sup> (Commission de l'aide à la réussite, ARES)**

Comité de  
pilotage : **Sylviane Bachy, Nadine Rouge, Philippe Parmentier, Lisiane Steenweghen,  
Alizée Tutak, Karine Dejean, Emeline Hohepied et Steeven Jacquemin**

---

<sup>1</sup> Un grand merci à Elsaeda Hasani et à Alban Muhaxheri pour leurs contributions dans la rédaction de ce rapport. Merci également à Noémie Solheid et Catherine Stalmans pour leurs relectures attentives.

# SOMMAIRE

<b>01.</b>	<b>PRÉAMBULE .....</b>	<b>4</b>
<b>02.</b>	<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
02.1 /	Le défi de la réussite en première année.....	5
02.2 /	Des difficultés récurrentes à évaluer nos actions .....	6
02.3 /	Identifier et comprendre les défis à l'évaluation.....	7
02.4 /	Assess4Success : description et mise en œuvre .....	10
02. 4.1 /	Structure de fonctionnement du projet.....	11
02. 4.2 /	Objectifs du projet.....	12
02. 4.3 /	Communauté de partage .....	15
<b>03.</b>	<b>PENSER SON ÉVALUATION .....</b>	<b>21</b>
03.1 /	Comment délimiter la notion d'accompagnement à la réussite ? .....	21
03. 1.1 /	Clarification de la notion de réussite .....	21
03. 1.2 /	Définir l'accompagnement à la réussite .....	24
03.2 /	Comment agir sur la réussite ? .....	25
03.3 /	Quelles sont les différentes formes d'accompagnement ? .....	31
03.4 /	Comment décrire avec précision une pratique d'accompagnement ?.....	33
03. 4.1 /	Descriptions des différentes pratiques évaluées pour le projet Assess4Success .....	37
03.5 /	Comment établir des objectifs clairs d'évaluation ? .....	64
03. 5.1 /	Le but de l'évaluation.....	64
03. 5.2 /	L'objet, le sujet et la temporalité de l'évaluation.....	66
03. 5.3 /	Les difficultés de l'évaluation .....	70
03.6 /	Conclusion : un guide didactique pour penser son évaluation .....	72
03. 6.1 /	Fiche didactique pour penser son évaluation.....	73
<b>04.</b>	<b>CONSTRUIRE SON ÉVALUATION .....</b>	<b>83</b>
04.1 /	Comment choisir entre une approche qualitative et quantitative ? .....	83
04. 1.1 /	Approche qualitative : risques et bénéfices.....	84
04. 1.2 /	Approche quantitative : risques et bénéfices.....	88
04. 1.3 /	Approche Mixte : Combiner approche quantitative et qualitative.....	92
04.2 /	Comment structurer une évaluation pour mesurer les effets d'une pratique ?.....	94
04. 2.1 /	Niveau 0 : Analyser le public participant à la pratique.....	95
04. 2.2 /	Niveau 1 : Mesurer le niveau de satisfaction.....	101
04. 2.3 /	Niveau 2 : Mesurer les bénéfices perçus .....	104
04. 2.4 /	Niveau 3 : évaluer l'évolution des compétences .....	109
04. 2.5 /	/ Niveau 4 : évaluer l'effet sur la réussite et les performances .....	126
04.3 /	Comment obtenir des pistes riches de régulation ?.....	128
04. 3.1 /	guide d'entretien et mise en confiance.....	128
04. 3.2 /	Formuler des questions ouvertes.....	132
04. 3.3 /	Obtenir une vision nuancée de la pratique.....	133
04.4 /	Surmonter les principaux risques à l'évaluation .....	134
04. 4.1 /	Comment maximiser la participation à mon évaluation ? .....	134
04. 4.2 /	Comment éviter de potentielles fautes déontologiques ?.....	136
04. 4.3 /	Comment éviter les surinterprétation ou conclusions abusives ?.....	138
<b>05.</b>	<b>POUR CONCLURE .....</b>	<b>141</b>
05.1 /	Évaluer, oui mais pas à tout prix.....	141

05.2 /	Une boîte à outils à contextualiser .....	142
05.3 /	Dépasser l'analyse par pratiques isolées .....	142
05.4 /	une évaluation qui dépasse les pratiques mises en œuvre .....	144
05.5 /	accompagner à la réussite, une fonction en évolution.....	145
<b>06.</b>	<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>146</b>

## 01. PRÉAMBULE

Cet ouvrage reprend les principales réflexions et travaux menés lors du projet Assess4success ; projet de trois ans dirigé par la Commission de l'aide à la réussite (CAR) de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES<sup>2</sup>).



L'objectif précis de ce rapport est de proposer un ensemble d'outils et de points de discussion à destination des acteurs et actrices de la réussite dans l'enseignement supérieur leur permettant de renforcer leur pouvoir d'action pour mettre en place des évaluations plus précises et ancrées de leurs actions de soutien aux étudiant·es. Pour ce faire, cet ouvrage tentera de répondre à un ensemble de freins à l'évaluation au travers des 26 études évaluatives menées sur le terrain tout au long des trois années du projet de recherche. Notons qu'une version dynamique des principaux outils est également consultable [via ce lien](#).

Cet écrit commencera par amorcer un ensemble de réflexions théoriques et conceptuelles sur les notions de réussite, de pratiques d'accompagnement et de visées d'évaluation permettant au lecteur ou à la lectrice de renforcer ses appuis théoriques sur les actions de soutien à la réussite. Ensuite, l'ouvrage offrira la possibilité de découvrir un ensemble d'aides à la décision et à la conception d'évaluations. Cette seconde partie répondra entre autres aux questions suivantes : comment choisir entre une évaluation quantitative et qualitative ? Quels outils utiliser pour mesurer au mieux les bénéfices de ses actions ? Sur quels niveaux d'évaluation se concentrer ? Comment ajuster le type d'évaluation aux objectifs d'évaluation ? Comment se former à l'analyse des résultats de l'évaluation ? Quels exemples d'évaluation peut-on retrouver dans l'enseignement supérieur belge francophone ?...

Notons que ce rapport oscillera entre deux tons ou styles de rédaction. Une majorité du rapport a été rédigé dans un langage académique strict et scientifique. Cependant, plusieurs moments du rapport plus axé sur des conseils et réflexions pratiques ont été rédigés en s'adressant plus directement au lecteur ou à la lectrice afin de s'impliquer davantage dans les conseils promulgués.

Avant de vous plonger dans la lecture de cet ouvrage, nous voulions à nouveau remercier l'ensemble de nos 118 partenaires issus des quatre formes de l'enseignement supérieur belge francophones (écoles supérieures des arts, établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale, hautes écoles et universités). Sans l'ensemble de ces partenaires, la mise en place de ce projet aurait été irréalisable.

Merci donc à eux pour leur confiance, leur motivation et leur forte volonté d'accompagner efficacement les étudiants et étudiantes dans leur processus de réussite.

---

<sup>2</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/>

## 02. INTRODUCTION

### 02.1 / LE DÉFI DE LA RÉUSSITE EN PREMIÈRE ANNÉE

Face à un taux important d'échec et d'abandon, la question de la réussite dans l'enseignement supérieur s'est constituée en réel enjeu politique en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) et plus généralement à travers le monde (Gale & Parker, 2014). En FW-B, la déclaration de politique communautaire couvrant 2019 à 2024<sup>3</sup> insiste par exemple sur le taux d'échec trop important dans les établissements d'enseignement supérieur (EES), la nécessité de renforcer l'accompagnement des étudiant·es et l'importance de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. D'après de récentes analyses au niveau des hautes écoles entre 2010 et 2017 auprès des étudiants et étudiantes de première année, un taux d'abandon stable de 22% et un taux d'échec stable de 60% (étudiants et étudiantes n'ayant pas validé au minimum 45 crédits<sup>4</sup>) peuvent être constatés<sup>5</sup>. D'autres analyses concernant les universités sur la même plage temporelle<sup>6</sup> montrent un taux d'échec avoisinant les 63% jusqu'en 2014. À partir de l'année académique 2014-2015, ce taux tend à diminuer. Néanmoins, derrière ce taux général se dissimule une réduction du taux de réussite à 60 crédits, passant de 34 à 26% et une augmentation du taux de réussite partielle (entre 45 et 59 crédits) passant de 3 à 15%. Ces changements coïncident avec la mise en application du décret Paysage<sup>7</sup>. Face à ce constat, un travail de réforme de ce décret a été mené pour une application à la rentrée académique 2022-2023. Cette réforme tente de répondre aux écueils de la première mouture du décret en fournissant davantage de structure dans la première année et en renforçant les moyens de soutien à la réussite octroyés aux EES.

Cette incitation politique a conduit au déploiement de moyens plus importants pour améliorer l'accompagnement des étudiant·es et à l'introduction de davantage de dispositifs de soutien pour faciliter l'adaptation à l'enseignement supérieur. La majorité des dispositifs mis en place se sont d'ailleurs centrés sur la première année dans l'enseignement supérieur, période cruciale de transition vers le monde de l'enseignement supérieur. Cette transition est stimulante pour les jeunes, mais aussi difficile compte tenu des multiples aspects nouveaux à gérer (Credé et Niehorster, 2012). Jacques (2015) identifie d'ailleurs cette période comme la transition scolaire la plus complexe pouvant ponctuer le parcours d'un individu. En effet, cette transition est jalonnée de nombreuses ruptures dans les diverses sphères de vie du jeune qui s'accompagne de défis à surmonter tels que la construction d'un nouveau réseau social, l'acquisition des nouvelles normes et coutumes, le développement d'un apprentissage autonome ou la prise d'une plus grande indépendance (pour une revue, voir De Clercq, 2019). Jenert et ses collègues (2017) nomment d'ailleurs ce cumul de défis comme le « *transition shock of student life* ».

---

<sup>3</sup> Déclaration de politique communautaire 2019-2024, disponible [ici](#)

<sup>4</sup> European Credit Transfer and Accumulation System

<sup>5</sup> Base de données SATURN, traitement réalisé par la Direction Études et Statistiques de l'ARES.

<sup>6</sup> Base de données CREF, traitement réalisé par la Direction Études et Statistiques de l'ARES.

<sup>7</sup> Texte légal disponible [ici](#)

Cependant, Sauvé et ses collègues (2006) mettent en garde contre une concentration unique sur la première année en rappelant que les difficultés ne se concentrent pas uniquement durant cette période. L'accompagnement de l'étudiant·e devrait se faire tout au long de son cheminement dans le programme, de l'accueil jusqu'au marché du travail (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright, 2006). Ces propos sont rejoints par Dupont et collègues (2013) qui démontrent des taux d'abandon et d'échec importants à d'autres moments du parcours tel que la remise du mémoire de fin d'études.

## **02.2 / DES DIFFICULTÉS RÉCURRENTES À ÉVALUER NOS ACTIONS**

Une énergie considérable est donc aujourd'hui mise en place par les institutions de l'enseignement supérieur pour favoriser la réussite étudiante. Néanmoins, les approches actuelles souffrent d'une limite importante identifiée tant par la recherche que par les acteurs et actrices de terrain. Cette limite a trait au **manque d'évaluation systématique et rigoureuse des pratiques d'accompagnement pédagogique** mises en place pour favoriser l'adaptation de l'étudiant ou de l'étudiante. Tel que le soulignent de nombreux auteurs et autrices, les évaluations des actions d'accompagnement à la réussite se font encore trop rares et manquent de rigueur méthodologique (De Clercq, Roland, Milstein, & Frenay, 2016 ; Salmon et al., 2009 ; Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). Stes et ses collègues précisaient déjà en 2010 que la majorité des dispositifs ne sont évalués que par la satisfaction des étudiant·es et par leur participation aux activités proposées. Perret (2014) développe en affirmant que la mesure des effets des dispositifs sur (1) l'apprentissage, (2) le renforcement des compétences et (3) la réussite est encore trop peu présente dans les bilans réalisés. Robbins et ses collègues (Robbins, Oh, Le, & Button, 2009) résumant d'ailleurs cette situation en affirmant que des sommes importantes sont aujourd'hui dépensées à la création de dispositifs de promotion de la réussite dont on ne connaît pas réellement leurs effets. L'ensemble de ces constats restent encore d'actualité en Belgique francophone.

Cette situation n'est pas sans risque. Le manque d'évaluation ne permet pas de formaliser l'effet positif des dispositifs mis en œuvre. Ces derniers pourraient donc avoir un effet nul, voire un effet négatif insoupçonné (Robbins et al., 2009). De plus, ce manque de formalisation ne permet pas de réguler adéquatement l'offre d'accompagnement proposée et risque de fournir une perception biaisée de l'efficacité de certaines actions. Perret (2014) met par exemple en garde contre l'évaluation par la simple satisfaction qui tend à surévaluer le caractère positif d'un dispositif (les étudiant·es satisfait·es étant également plus enclins à répondre aux enquêtes) et qui fournit peu d'éléments de régulation/d'amélioration. Les pratiques d'accompagnement actuelles seraient alors potentiellement non optimales et les accompagnateurs et accompagnatrices manqueraient d'outils fiables pour les ajuster.

Notons toutefois qu'un type d'intervention fait exception à ce manque d'évaluation : les interventions brèves. Ces interventions, aussi appelées interventions ciblées dans la littérature, rassemblent un ensemble de dispositifs très spécifiques tentant d'agir sur un processus psychologique précis de l'étudiant·e.

Ces interventions sont d'ailleurs très brèves (moins d'une heure) et fonctionnent selon un postulat très distinct : changer un processus psychologique précis chez l'étudiant·e à un moment où il en a spécifiquement besoin lui permettra d'amorcer un cercle vertueux de réussite et lui évitera de rentrer dans le cercle vicieux opposé (De Clercq, Michel, Remy, & Galand, 2019). Ces interventions comptent en réalité initier un effet boule de neige en agissant à un moment précis sur un élément clé de l'ajustement de l'étudiant·e. Ces interventions très développées aux États-Unis se sont souvent concentrées sur les publics plus à risque (minorités raciales, étudiant·es plus défavorisé·es...) en montrant des effets parfois très forts allant jusqu'à attester de conséquences positives sur le bien-être et la réussite des étudiant·es jusqu'à trois ans après l'intervention (Yeager & Walton, 2011). Trois types d'interventions peuvent être distinguées : les interventions visant à renforcer la perception d'utilité des cours, les interventions visant à renforcer l'intégration sociale et celles destinées à renforcer l'affirmation de soi et la confiance en ses capacités de réussite (pour une revue, voir : Harackiewicz & Priniski, 2018). Précisons cependant que dans le contexte belge, ces interventions brèves sont peu utilisées et manquent tout autant de preuve de leur efficacité que les autres types de pratiques d'accompagnement.

### **02.3 / IDENTIFIER ET COMPRENDRE LES DÉFIS À L'ÉVALUATION**

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Proin et ante ex. Duis nec nisl magna. Cras sit amet aliquet felis. In bibendum eget libero at sollicitudin. Donec blandit odio sed ipsum condimentum imperdiet.

Afin de pouvoir agir à l'amélioration d'un système, il est important de comprendre les freins qui ne permettent pas au système de se réguler de lui-même (Watzlawick, Beavin, Jackson, & Morche, 2014). Dans le cas actuel, il est alors essentiel d'identifier les freins et les défis au manque d'évaluation plus rigoureuse des pratiques d'accompagnement proposées dans l'enseignement supérieur. En effet, sans analyse des défis des accompagnateurs et accompagnatrices de la réussite, il sera difficile de concevoir un document leur permettant de répondre à certains d'entre eux. Cette analyse a été réalisée au moyen de la littérature scientifique et de l'analyse du vécu de dix professionnel·les issu·es de nos partenaires et soutenant au quotidien la réussite des étudiants et étudiantes. Ces professionnel·les de la réussite nous permettent d'illustrer et de détailler les défis quotidiens à mettre en place une évaluation efficace. Trois catégories de défis peuvent donc être identifiées : structurels, méthodologiques et conceptuels.

Du point de vue structurel, le défi principal concerne l'organisation même du temps et des priorités par les accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques responsables du soutien de l'adaptation de l'étudiant·e. Le temps et le budget dont disposent les accompagnateurs sont limités. Ce qui signifie qu'il est nécessaire d'organiser ce temps en **priorisant les activités** les plus essentielles. Dans cette réflexion, le temps de l'action est souvent privilégié à celui de l'évaluation. Salmon et ses collègues (2009, p.10) illustrent cette idée :

*« D'autres freins liés à la composition des équipes d'accompagnement peuvent justifier la difficulté d'évaluer systématiquement toutes les actions d'accompagnement. Les équipes dédiées à ces actions travaillent souvent en contingent restreint et doivent faire des choix dans les initiatives à*

*prendre. La plupart du temps, les membres de ces équipes décident de se consacrer essentiellement à l'action et au suivi de l'étudiant. ».*

Il est alors important de garder à l'esprit que, dans une situation de ressources limitées, l'énergie consacrée à l'évaluation peut être perçue comme un facteur de diminution du temps consacré au suivi actif des étudiants. Les professionnel·les de la réussite interrogé·es rapportent la même difficulté. Bien que jugé important par la grande majorité des dix participant·es, le travail de soutien prend majoritairement le pas sur le travail évaluatif. En effet, les dix professionnel·les de la réussite interrogé·es nous témoignent toutes et tous une contrainte temporelle forte et un manque de temps et de moyens pour offrir confortablement un soutien à la réussite efficace pour répondre aux besoins des étudiant·es. Il leur est donc difficile d'envisager de rogner sur ce soutien pour concevoir, mettre en place et analyser les résultats d'une analyse rigoureuse de leurs actions. L'évaluation de régulation des actions entre alors en tension directe avec le besoin fort de disposer de temps supplémentaire pour l'accompagnement tel que le témoigne cet extrait de nos entretiens.

*« Si vous aviez plus de temps est-ce que vous le consacriez à l'évaluation ou bien à davantage d'accompagnement ? » « Honnêtement, à l'accompagnement. Ce que je pourrais faire c'est, à la fin de chaque activité, leur donner un formulaire et leur demander de le remplir. Sauf que je ne saurai pas comment le traiter. Ce qui me permet de passer au-dessus de mes difficultés, c'est quand des étudiants me disent, "merci, grâce à vous, j'ai réussi mon année.", là j'ai gagné mon salaire. Ce n'est pas scientifique, mais ça m'importe beaucoup plus que des chiffres que je ne saurai pas analyser ».*

Cet extrait introduit également au deuxième défi ; le défi méthodologique. Selon plusieurs auteurs et autrices, une évaluation sera qualifiée de rigoureuse si elle permet d'attester concrètement des effets d'une pratique (Perzmadian & Credé, 2016 ; Stes et al., 2010). Bien que triviale, cette constatation n'en est pas moins ardue à formaliser sur le terrain. Premièrement, pour attester qu'une évolution de l'étudiant·e est bien due au dispositif, il faudrait pouvoir isoler l'effet de ce dispositif des autres facteurs ayant pu affecter l'étudiant·e. Pour ce faire, il conviendra alors de mettre en place une évaluation capable d'atteindre cet objectif en employant les mesures et le design adéquats, ce qui peut être particulièrement ardu pour un individu sans bagage méthodologique (Nils, Galdiolo, Masson, Dony, Vieillevoye & Wathelet, 2015). Deuxièmement, pour attester de la qualité d'un dispositif, il convient également de pouvoir réaliser l'évaluation sur un ensemble représentatif d'étudiant·es y ayant participé. Cet élément peut être compliqué à atteindre surtout lorsque la participation à l'évaluation est volontaire et prend place plusieurs mois après le dispositif (Salmon et al., 2009). Troisièmement, les effets d'un dispositif ne sont parfois pas immédiats. Tout en tenant compte des deux difficultés précitées, il conviendrait alors de pouvoir analyser l'effet à court, moyen voire long terme sur les participants.



Cette approche longitudinale apporte d'autres difficultés dont la principale est la capacité à suivre les étudiants et à lutter contre la mortalité expérimentale<sup>8</sup> (Harackiewicz & Priniski, 2018 ; Robbins et al., 2009). Finalement, l'analyse fine des résultats de l'évaluation nécessite souvent des compétences statistiques et méthodologiques poussées que ne possèdent pas toujours les acteurs et actrices des dispositifs de soutien à la réussite. Les résultats de nos entretiens permettent également d'illustrer ces difficultés méthodologiques et de montrer qu'il existe encore peu de culture d'évaluation dans le domaine du soutien à la réussite.

*« Il n'existe pas de formalisation d'évaluation par rapport à mes missions, à ma fonction et à ce que je porte comme projet ; à part l'informel, où l'étudiant me donne un petit retour positif. Nous sommes pourtant dans une culture de l'évaluation dans l'établissement scolaire. Nos audits qualité, c'est quand même de l'évaluation. Un instant T, une photo de comment fonctionne l'établissement scolaire. Nous avons aussi mis en place les évaluations des enseignements par les étudiants. Mais ça, c'est par rapport à l'établissement scolaire. Concernant mes missions non, lorsqu'on était à la réunion des délégués par exemple, j'ai eu des retours positifs d'étudiants, mais ce n'est pas formalisé. »*

D'un point de vue conceptuel, l'objet même de l'action : la notion de réussite académique pose plusieurs questions et constitue un troisième défi. En effet, la définition même de ce concept est loin d'être simple et amène à plusieurs confusions (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015). 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). Que signifie alors réussir dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone ? La réponse à cette question n'est pas simple et pose plusieurs problèmes. Pour les acteurs et actrices de la réussite, cela rend parfois difficile l'identification de la meilleure façon d'agir sur un concept flou et peu délimité.

*« C'est difficile en amont de savoir ce qui va fonctionner ou non et sur quoi mettre la priorité. Les étudiants, eux-mêmes, ne savent pas ce qui pourrait les aider. C'est donc très difficile de construire des dispositifs pour des étudiants qui eux-mêmes ne savent pas comment ils pourraient être aidés. On a ce gros problème de fonctionner par essais-erreurs. Par exemple, on lance un dispositif, on se rend compte que ça a plus ou moins touché la cohorte, qu'on a plus ou moins du résultat, et là, on va l'améliorer. Cette difficulté d'anticipation est un vrai problème. »*

Cet écueil s'accompagne d'une difficulté à justifier les moyens employés pour une action et également à en évaluer les effets.

---

<sup>8</sup> La mortalité expérimentale est un phénomène décrivant la difficulté à garder un nombre de répondants suffisant à une enquête quand celle-ci se déroule en plusieurs temps. Cette mortalité expérimentale (perte des individus entre différents temps de mesure) est un problème méthodologique fréquent en sciences humaines.

Afin de pouvoir concevoir une action de soutien à la réussite, il est nécessaire de pouvoir s'accorder sur une définition de la réussite, d'en préciser les différents leviers d'action et de pouvoir déterminer en quoi les pratiques d'accompagnement mises en place pourront agir sur ces leviers. Cet extrait nous montre également que la question de l'évaluation des pratiques ne se limite pas uniquement aux mesures d'effets post-actions mais également à une évaluation des besoins d'accompagnement, en amont. L'évaluation des besoins d'accompagnement est tout aussi utile et constitue un enjeu important pour le renforcement de l'efficacité des dispositifs. Cependant, elle revêt les mêmes défis que l'évaluation des effets.

Au regard de ces trois catégories de défis, il est clair qu'un outil externe ne permettra pas d'agir directement sur le défi structurel à l'évaluation. En effet, il serait compliqué de pouvoir agir sur un manque de ressources temporelles. Néanmoins, il est possible de viser à favoriser un gain de temps et d'efficacité dans le processus d'élaboration de cette évaluation des pratiques lorsque des ressources temporelles ont pu être dégagées en interne. Au travers de ce texte, nous visons à répondre aux deux autres défis à l'évaluation : conceptuel et méthodologique. C'est pourquoi la suite de ce texte propose deux parties : **penser son évaluation** et **construire son évaluation**. La première partie tente de fournir une vision claire de la question de réussite, de facteurs de soutien à la réussite et de types de pratiques de soutien à la réussite. De cette façon, le lecteur ou la lectrice pourra déterminer comment ses pratiques d'accompagnement peuvent se décrire et agir sur les différents facteurs de réussite. Cela permettra également de déterminer ce qui devra être évalué pour mesurer l'efficacité des actions proposées. La seconde partie proposera un ensemble d'outils méthodologiques visant à faciliter l'élaboration d'une évaluation solide et rigoureuse des actions mises en œuvre. Cette partie proposera un ensemble d'outils de mesure, illustrera un ensemble de procédures d'analyse pour répondre aux objectifs d'évaluation, suggèrera un ensemble de pistes pour éviter les écueils récurrents de l'évaluation et évoquera un ensemble de ressources pour mieux gérer l'analyse des évaluations à mettre en œuvre.

Avant d'entrer en détail dans ces deux parties, la section suivante décrit avec précision l'ancrage de terrain de notre approche.

## **02.4 / ASSESS4SUCCESS : DESCRIPTION ET MISE EN ŒUVRE**

En nous inspirant de la culture d'évaluation conférée aux interventions brèves susmentionnées, l'objectif du projet Assess4Success a été d'encourager à une évaluation plus rigoureuse des effets des pratiques d'accompagnement pédagogique. Il est important de préciser que ce projet, initié par la Commission de l'aide à la réussite (CAR) de l'ARES, n'est pas le premier projet mené à l'échelle de la fédération Wallonie-Bruxelles. Un projet de recherche avait également été mené préalablement afin de comprendre plus en détail les parcours de réussite des étudiant-es de première année (Mouhib, 2018). Le présent projet a donc débuté sous l'impulsion de la CAR qui fit le constat d'une difficulté récurrente au sein de la FW-B dans l'évaluation des pratiques d'accompagnement à la réussite.

## 02. 4.1 / STRUCTURE DE FONCTIONNEMENT DU PROJET

Pour ce faire, un chercheur (Mikaël De Clercq) a été engagé pour une durée de trois ans (avril 2020 à juin 2023) afin de piloter le projet en collaboration avec un comité interinstitutionnel composé de membres des quatre formes de l'enseignement supérieur et de représentants étudiants. Ce comité fut donc constitué de

01. Sylviane Bachy, Responsable du service d'accompagnement aux apprentissages de l'Université libre de Bruxelles et présidente du comité



02. Karine Dejean, Responsable du Service d'Orientation et d'Accompagnement vers la Réussite (SOAR) de l'Université Saint-Louis de Bruxelles



03. Philippe Parmentier, Directeur de l'administration de l'enseignement et de la formation de l'Université catholique de Louvain



04. Nadine Rouge, Directrice de la Pédagogie, des Programmes et de la Recherche appliquée de la Haute École EPHEC



05. Lisiane Steenweghen, Conseillère pédagogique à l'EPS W-B E pour l'enseignement supérieur de promotion sociale



06. Alizée Tutak, Coordinatrice aide à la réussite et formation continue à la Haute École en Hainaut



07. Émeline Hochepped, Conseillère académique à l'Académie des Beaux-arts de la Ville de Tournai



08. Steeven Jacquemin et François Fazari, Représentants de la Fédération des étudiant-es francophones



Le rôle de ce comité fut de guider et faciliter le travail du chercheur tout au long des trois années du projet sur différents volets de travail. Plusieurs formes de soutien furent apportées telles que du soutien théorique (approfondissement des approches scientifiques, suggestion de lecture...), du soutien structurel (aide à l'organisation et la planification des étapes de travail), du soutien communicationnel (aide à la diffusion des informations et à l'identification de partenaires) et du soutien réflexif (retour sur les travaux et productions, prise de recul sur le processus de l'étude et relecture attentive des écrits). Le comité avait également pour fonction de prendre les décisions et de valider les différentes décisions et directions prises pour le projet. Pour mener à bien ces missions, des réunions de comité furent organisées trois à quatre fois par an en fonction des besoins et demandes de ses membres.

#### 02. 4.2 / OBJECTIFS DU PROJET

Plus précisément, deux sous-objectifs de travail ont été visés par le projet.

Le premier était de **mieux outiller les institutions des quatre formes de l'enseignement supérieur à l'évaluation des actions d'accompagnement de l'étudiant·e**. Ce rapport de recherche a pour ambition de remplir cet objectif.

Le second était d'**accompagner un ensemble d'acteurs et d'actrices de terrain, issu·es des quatre formes de l'enseignement supérieur, dans l'évaluation rigoureuse de leurs actions de soutien à la réussite**. Plus exactement, les évaluations réalisées avec les partenaires lors de ces trois années ont couvert plusieurs objectifs complémentaires.

01. L'objectif à court terme était de fournir un support immédiat à l'évaluation permettant à l'acteur ou l'actrice d'opérer un recul réflexif sur sa/ses pratiques d'accompagnement
  - a. Pour ce faire nous avons adressé un appel à manifestation d'intérêt à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur par le relais des canaux de communication de l'ARES.
  - b. Nous avons ainsi reçu les demandes de 37 établissements nous proposant plus de 60 pratiques d'accompagnement à évaluer.
  - c. Le travail d'évaluation a été planifié avec ces 37 établissements sur les trois années en identifiant tout d'abord une pratique à évaluer.
  - d. Chaque procédure d'évaluation s'est structurée en quatre moments centraux :
    - i. Rencontre pour déterminer l'objectif et la forme de l'évaluation
    - ii. Constitution des instruments de mesure et planification des évaluations
    - iii. Réalisation de l'évaluation

- iv. Rédaction et remise du bilan d'évaluation de la pratique à l'établissement
- e. Au total, 26 des 37 évaluations ont pu être menées à terme.

- 02.** L'objectif à moyen terme était de nous aider de ces expériences évaluatives pour constituer un échantillon d'évaluations permettant de nourrir cet ouvrage en nous fournissant :
- f. Différentes formes d'évaluation possibles ; leurs avantages, leurs inconvénients et leurs meilleurs domaines d'application.
  - g. Les principaux écueils d'une démarche évaluative et l'identification des leviers pour y remédier.
  - h. Une vision élargie du soutien à la réussite, de ses formes et de ses visées permettant de porter un regard plus nuancé sur l'aide à la réussite.

Précisons qu'indirectement, la volonté était également de mettre en lumière les pratiques présentées et de permettre aux acteurs et actrices de mutualiser leurs connaissances et compétences. Pour que notre échantillon d'évaluation soit le plus solide possible, le comité de pilotage a veillé à maximiser sa représentativité sur plusieurs aspects.

- 01. La représentativité des formes d'EES :** une représentation des 4 formes de l'enseignement supérieur constitue un critère important pour pouvoir contribuer au développement d'une vision élargie du soutien à la réussite. En effet, l'aide à la réussite est souvent représentée par les actions mises en place par les universités et les hautes écoles. Néanmoins, les actions menées dans les écoles supérieures des arts (ESA) et les établissements supérieurs de promotion sociale (EPS) sont moins connues.

Notre échantillon final contient les pratiques de :

- » 8 implantations universitaires (ULB, UNamur, ULiège, USL-B, UMONS, UCLouvain Mons, UCLouvain Woluwe, UCLouvain LLN)
- » 10 hautes écoles (HEVinci, HE FERRER, HE2B, HEL, HEPL, HEAJ, EPHEC, Hénallux, HECh, HE2B Defré)
- » 5 établissements d'EPS (ITSCM, IPFS de Namur, EAFC Jen Meunier, EAFC de Frameries, IPEPS de Liège)
- » 3 ESA (AC Tournai, ESA Saint-Luc Liège et ESA Saint-Luc Bruxelles)

- 02. La représentativité des formes des pratiques d'accompagnement :** dans la même logique que le premier point, la représentativité des formes de pratiques d'accompagnement est nécessaire pour fournir cette vision élargie et pour mieux comprendre les évaluations et difficultés d'évaluation qui les concernent. Selon notre taxonomie (détaillée dans le point 03.3), quatre formes peuvent être identifiées : l'accompagnement personnalisé, les pratiques ponctuelles et ciblées, les pratiques larges à visées multiples et les pratiques intégrées aux activités d'enseignement. Notons qu'aux différentes formes présentes, peuvent s'ajouter des visées spécifiques que nous aborderons également plus loin dans cet écrit.

Les quatre formes de pratiques sont représentées avec une majorité d'accompagnements ponctuels et ciblés et de l'accompagnement personnalisé. Plus précisément, le tutorat a pris beaucoup de place dans nos évaluations. Les parents pauvres de ces formes d'évaluation restent l'accompagnement intégré aux activités d'enseignement et les dispositifs larges à visées multiples. Ce sont également les dispositifs les plus rares et complexes à mettre en place. Concernant les visées des pratiques mises en place, le développement des compétences académiques, de gestion de soi et disciplinaires sont fortement représentées. Les pratiques présentant des visées spécifiques sur l'orientation du jeune, ses difficultés organisationnelles et son initiation au numérique n'ont cependant pas pu être identifiées et manquent à notre échantillon.

**03. La représentativité des formes d'évaluation :** afin de pouvoir comprendre les différentes évaluations possibles, leurs avantages et inconvénients respectifs, il est également important de veiller à ce que notre échantillon se diversifie en termes de manière d'évaluer. Ainsi, nous devons être attentifs à disposer d'évaluation quantitative, qualitative et mixte. Pour les évaluations, il sera également intéressant de disposer d'évaluations multifactorielles, de designs expérimentaux et d'approches longitudinales. Concernant l'analyse qualitative, il sera pertinent de disposer d'évaluation qualitative individuelle et collective.

Parmi les évaluations réalisées, 14 sont quantitatives, quatre sont mixtes et huit sont qualitatives. Parmi les évaluations quantitatives, nous retrouvons des analyses multifactorielles, longitudinales, des comparaisons entre groupe expérimental et groupe contrôle et des analyses menées avec épreuves indépendantes. Dans les analyses qualitatives, nous identifions des entretiens individuels, du travail par focus group et de l'analyse de parcours d'étude. Nous pouvons donc affirmer que nous disposons d'une diversité suffisante de formes d'évaluation.

**04. La représentativité des niveaux d'évaluation :** au-delà des trois autres dimensions évaluatives, le projet vise également à montrer des évaluations qui pointent différents niveaux évaluatifs. Selon la théorie, quatre niveaux d'évaluation peuvent être atteints. Les évaluations tenteront donc de dépasser la simple évaluation en termes de satisfaction et de participation (niveau 1) pour viser une évaluation en termes d'évolution des apprentissages (niveau 2 = bénéfiques perçus à chaud) ; de transferts de compétences (niveau 3= bénéfiques à froid, à moyen terme) et d'atteinte de résultats (niveau 4 = résultats directs sur les performances des étudiant-es).

Hormis cinq évaluations ne dépassant pas le niveau 2 d'évaluation, 11 atteignent le niveau 3 et 10 visent le niveau 4. Pour rappel les niveaux d'évaluation peuvent être compris selon le cadre théorique de Kirkpatrick, et Kirkpatrick (2006) que nous détaillerons par la suite (point 03.5.2).

Il est également important de préciser que toutes les évaluations n'ont pas exclusivement posé des questions en termes d'évaluation de l'efficacité des pratiques d'accompagnement. Certaines actions d'évaluation se sont davantage focalisées sur l'évaluation du processus de mise en œuvre de la pratique. Par exemple : le travail réalisé à l'UCLouvain sur le dispositif d'écologie en sciences a été majoritairement axé sur la compréhension des freins et leviers pour renforcer la participation des étudiants et étudiantes à ce dispositif. Nous y reviendrons par la suite.

## 02. 4.3 / COMMUNAUTÉ DE PARTAGE

Il est judicieux de signaler que le projet a également été l'occasion de construire une communauté grandissante d'acteurs et d'actrices de la réussite. Cette dernière a été alimentée dans ses réflexions par un ensemble de Newsletters intitulées « courrier de l'évaluation » et pouvant se retrouver sur [ce lien](#).

Plus précisément six numéros des courriers de l'évaluation ont été publiés sur les trois années du projet dont les thématiques sont reprises ci-dessous.

- » **Numéro 1** : présentation du projet et des partenaires
- » **Numéro 2** : formes et visées des pratiques d'accompagnement
- » **Numéro 3** : exploration de la notion de réussite dans l'enseignement supérieur
- » **Numéro 4** : formes et niveaux d'évaluation
- » **Numéro 5** : vécu des accompagnateurs et accompagnatrices de la réussite dans les EES
- » **Numéro 6** : évaluation de la journée d'échange et présentation des outils du projet

Le travail de collaboration et de partage s'est également clôturé par l'organisation d'une journée d'échange sur la question de la réussite et de l'évaluation. La journée s'est organisée le 10 mars 2023 et a rassemblé un total de 152 participant·es en présence et 28 à distance. Cette journée était intitulée « l'évaluation au service de l'accompagnement : réflexion pragmatique et découverte de bonnes pratiques ».

Ce fut l'occasion de renforcer les échanges sur cette question de la réussite ; levier important d'amélioration des pratiques.

La matinée a également permis de découvrir les principaux résultats du projet de recherche débouchant sur un ensemble d'outils d'évaluation des pratiques de soutien à la réussite.



Des ateliers ont été organisés en six sessions articulées autour d'une visée/forme spécifique d'accompagnement. Chacun de ces ateliers a été animé par des acteurs et actrices de la réussite issues de trois à quatre établissements d'enseignement supérieur différents et provenant essentiellement de nos partenaires durant le projet. Les ateliers et les 19 pratiques présentées sont décrits ci-dessous.

### **01. Accompagner l'étudiant-e dans la maîtrise des disciplines**

- » Acclimath' : dispositifs d'accompagnement en mathématiques : USL-B
- » La plateforme PONT-SUP, outil d'aide à la transition secondaire-supérieur : HE Vinci
- » "APPRENDRE" à mieux préparer le concours de médecine : UCLouvain Woluwe



### **02. Développement et appropriation d'une gestion efficace de l'apprentissage**

- » *L'Hebdo MethodO* : des balises en ligne pour favoriser la réussite du parcours universitaire : ULiège
- » Amanote : un bon outil pour encourager et optimiser la prise de notes en ESA ? : ESA Saint-Luc Bruxelles
- » Devenir *Super Etudiant-e*, ça s'apprend ! : UNamur





### **03. Accompagner à la gestion socioémotionnelle des études**

- » Le cycle d'ateliers de gestion du stress : ESA Saint-Luc Liège
- » Buddies : un accompagnement de pairs à pairs ou comment maintenir le lien social et académique des étudiant·es : UCLouvain
- » Et si vous appreniez à reprogrammer votre cerveau ! Une compétence clé dans la gestion du stress : HEPL



#### **04. Soutien à l'orientation vocationnelle et professionnelle**

- » Comment faciliter la reprise d'études des adultes ? La « juste » place de la VAE : HE Vinci
- » Bien choisir ses études, le premier pas vers la réussite. Présentation du guide au(x) choix d'études du Pôle académique de Bruxelles
- » ReBOND, un tremplin pour réussir sa réorientation. Présentation du dispositif coordonné par le Pôle académique de Namur



#### **05. Proposer un accompagnement personnalisé aux étudiant·es**

- » Le tutorat : HE FERRER
- » Call For Success : UCLouvain Mons
- » Accompagnement à la demande : EAFC Jean Meunier
- » Un costume sur mesure : présentation d'une journée ajustée aux besoins spécifiques des étudiant·es : IPFS Namur



### 06. Favoriser la réussite directement dans les cours

- » Évaluation et analyse d'un dispositif de soutien au développement de la réflexivité professionnalisante : HECh
- » You rock ! Accompagner l'autonomisation des apprenants en classe inversée de langues : UNamur
- » Réinsertion des adultes dans un système d'enseignement supérieur, les multiples challenges à relever : IPEPS Liège



Une session de posters a également permis de découvrir 19 autres pratiques d'accompagnement de façon plus informelle.



La journée s'est terminée sur une intervention de Marc Romainville de l'Université de Namur intitulée :  
« Plaidoyer en faveur d'une reconnaissance de la pénibilité du métier d'accompagnateur à la réussite ».



## 03. PENSER SON ÉVALUATION

Cette section se destine à clarifier plusieurs éléments fondamentaux pour préparer une évaluation. Plus spécifiquement, elle discutera de la notion de réussite et permettra de se positionner sur les façons de concevoir l'accompagnement à la réussite. Ensuite, un travail sera mené sur les différentes manières d'agir sur la réussite, ce qui permettra de préciser les visées de votre pratique et par extension de l'évaluation que vous allez mettre en place. De plus, un point sera consacré à la description des pratiques d'accompagnement. Cela permettra de définir et de clarifier les contours précis d'une pratique pour identifier clairement les différents éléments d'attention lors de l'évaluation. Finalement, cette section se clôturera sur la question de l'objectif de l'évaluation afin de poser une première réflexion sur l'objectif même que l'on souhaite atteindre avec l'évaluation.

### 03.1 / COMMENT DÉLIMITER LA NOTION D'ACCOMPAGNEMENT À LA RÉUSSITE ?

La notion de réussite dans l'enseignement supérieur pose plusieurs questions. En effet, la définition même de ce concept est loin d'être simple et amène à plusieurs confusions (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015). Romainville & Michaut (2012) insistent sur le caractère polysémique de la notion de réussite. Ils affirment d'ailleurs que :

*« 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 » (p.251).*

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, Daverne-Bailly, Dubois, Piot, & Vari, 2019).

#### 03.1.1 / CLARIFICATION DE LA NOTION DE RÉUSSITE

Le caractère polysémique de la réussite est très bien illustré [par la courte vidéo du Pôle académique de Bruxelles](#) qui croise les définitions de réussite d'élèves, d'étudiant-es et d'enseignant-es du secondaire et du supérieur.

D'ailleurs, les travaux de Mouhib (2018) menés par l'ARES sur la réussite montrent également cette grande diversité au travers des parcours de réussite. Cette étude montre que la réussite peut se décliner selon neuf parcours spécifiques en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces propos sont illustrés par cet extrait :

*« Le parcours d'un étudiant qui réussit trois blocs de 60 crédits tels que proposés par l'établissement, en trois ans, est un exemple de parcours de réussite. Mais il en existe bien d'autres : des parcours qui comprennent une réorientation, une interruption temporaire pour diverses raisons, un allègement, une répartition différente des crédits sur le bloc avec par exemple des crédits résiduels ou anticipés... Ne pas limiter la notion de parcours de réussite au cas le plus évident (réussir 60 crédits chaque année*

*pendant trois ans) permet de mettre en évidence des pratiques de résilience et de persévérance, des stratégies différentes, des parcours particuliers » (Mouhib, 2018 ; p.13).*

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 davantage comme une validation de 45 crédits de cours à 10/20 alors que par le passé (sous le régime du système Bologne), la réussite était conçue comme la réussite de l'ensemble de son année à 12/20. Les conséquences de ce changement de conception peuvent d'ailleurs se constater dans le taux de réussite partielle (à 45 crédits) qui a quintuplé depuis l'entrée en application du décret Paysage. Cette conception de la réussite est encore amenée à évoluer pour l'étudiant-e. En effet, une réforme du décret Paysage est entrée en vigueur en 2022-2023 imposant à valider les 60 crédits de première année à 10/20 en deux ans sous peine de perte de finançabilité.

Ce manque de délimitation univoque du concept de réussite implique une difficulté à identifier les cibles prioritaires d'accompagnement à la réussite. En effet, chaque conception de la réussite ne renvoie pas à une même approche de l'accompagnement de l'étudiant-e. Par exemple, un établissement ayant une visée de la réussite centrée sur la performance et la validation de crédits accordera peu d'importance à des activités soutenant la gestion émotionnelle ou l'intégration des étudiant-es. Ce même établissement se focalisera peut-être davantage sur un travail de remédiation disciplinaire et de développement de la gestion de l'étude et optera pour une évaluation de ses actions centrées sur leur pouvoir prédictif de la réussite en fin d'année. Au contraire, un établissement ayant une visée plus large de la réussite (centrée sur l'épanouissement du jeune dans l'enseignement supérieur dans ses diverses composantes : réussite, bien-être, persévérance, préparation vocationnelle...) optera pour des actions d'accompagnement et une évaluation des effets plus diversifiée. Cette diversité de conception aura donc également des effets importants sur les effets escomptés d'un dispositif et sur la façon de l'évaluer.

Dans un souci de clarification, 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. La réussite pourrait donc être définie comme une réussite administrative se limitant à :

*« la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus déterminé selon les normes, usages et décrets de son contexte éducatif, validée par le jury de délibération » (Roland et al., 2015 ; p.8)*

Ainsi, la réussite serait donc définie selon le décret Paysage comme la validation de 60 crédits en obtenant une note minimale de 10 sur 20 à chacune des unités d'enseignement composant le premier bloc annuel de formation. La réussite partielle pourrait alors se comprendre comme la validation d'un minimum de 45 crédits sur les 60 composant ce même bloc annuel.

Néanmoins, plusieurs auteurs et autrices mettent en garde sur une simple approche par la réussite administrative qui risque d'occulter une grande partie des effets plus fins des dispositifs mis en place (De Clercq et al., 2016 ; Salmon et al., 2009). Plus précisément, 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 que 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 blocs annuels, les étudiants et étudiantes sont dans des temporalités variables qui évoluent en fonction de la spécificité de leurs profils et qui ne s'accordent pas toujours avec celle d'une année dans l'enseignement supérieur (Paivandi, 2016). Cette affirmation n'en est que plus vraie dans le système belge qui est très ouvert (peu de barrières à l'entrée et des coûts d'inscription très faibles en comparaison à d'autres pays) et offre peu d'encadrement à la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur. Ainsi, un certain nombre d'étudiants et d'étudiantes peuvent entamer un cursus pour « tenter leur chance » et n'ont pas toujours un objectif de réussite tel que défini par l'institution. Il peut parfois être difficile, voire vain, pour l'accompagnatrice ou l'accompagnateur de terrain de vouloir faire réussir administrativement un ou une étudiante qui se questionne avant tout sur son choix d'études et sur son épanouissement personnel dans ce nouveau contexte d'apprentissage. Dans cette idée, il peut également être possible de prendre le contre-pied d'une approche purement administrative de la réussite et d'opter pour une approche étendue de la réussite en termes d'adaptation de l'étudiant-e à son nouveau contexte d'enseignement. Cette notion d'adaptation est entre autres issue de la littérature sur les transitions de vie (Nicholson, 1990) ou sur l'engagement scolaire (Reschly et Christenson, 2012).

Selon la théorie des cycles de transitions de Nicholson (1990), employée de nombreuses fois dans l'enseignement supérieur (Cifuentes et al., 2022 ; De Clercq, Parmentier & Van Meenen, 2022 ; Van Rooij et al., 2018), une transition scolaire réussie s'identifie par l'adaptation du jeune dans le nouveau contexte scolaire. Dans l'enseignement supérieur, cette adaptation peut se caractériser par quatre dimensions.

- 01.** La capacité à s'épanouir dans ce programme (y trouver sa place, s'y intégrer et vouloir persévérer) ;

02. La capacité de l'étudiant·e à répondre aux exigences de son programme (réussite administrative) ;
03. La capacité de l'étudiant·e à développer de nouvelles connaissances et compétences (apprentissage, recul critique, réflexivité) ;
04. La capacité de l'étudiant·e à trouver sa voie et à préparer sa prochaine transition (validation du choix d'études et préparation à l'entrée sur le marché de l'emploi).

La littérature sur l'engagement scolaire rejoint et détaille les propos tenus ci-dessus en exprimant que la réussite dans l'enseignement supérieur ne se limite pas à une simple volonté de diplomation et de validation de crédits. Selon cette littérature (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008 ; Kahu & Nelson, 2018 ; Reschly et Christenson, 2012), la réussite se traduit également par la capacité de l'étudiant·e à se développer cognitivement, socialement et émotionnellement. En somme, la réussite dans l'enseignement supérieur se rapprocherait davantage d'un développement multiple de l'ensemble de l'individu.

L'objectif de ce point n'est pas d'imposer une conception unique de la réussite à adopter, mais plutôt d'inciter à réfléchir à la vision de la réussite défendue par votre établissement afin de déterminer si l'offre de soutien proposée est en cohérence avec cette vision. Finalement, le lecteur ou la lectrice de ce rapport peut, à ce stade, se poser les questions suivantes : « Quelle est ma conception de la réussite ? » et « Mes pratiques d'accompagnement sont-elles bien alignées avec ma conception de la réussite ? ».

### **03. 1.2 / DÉFINIR L'ACCOMPAGNEMENT À LA RÉUSSITE**

Dans la littérature et sur le terrain, les actions de soutien aux étudiant·es sont souvent présentées sous le terme d'« aide » à la réussite. Néanmoins ce terme n'est pas neutre et pose parfois problème et nous lui préférons la notion d'accompagnement à la réussite. En effet, sémantiquement, la notion d'aide s'oppose à l'objectif d'autonomisation de l'étudiant·e qui survient lors de sa transition vers l'enseignement supérieur. Or, cette transition s'accompagne souvent pour la ou le jeune du passage à l'âge adulte, à la prise d'indépendance et au départ du foyer familial. Tant au niveau scolaire que personnel, la ou le jeune a pour défi de devenir autonome et indépendant (Harris, 2014).

Ainsi, la notion d'aide à la réussite peut revêtir une dimension paternaliste, voire stigmatisante (Borras, 2011). L'étudiant·e qui participe aux dispositifs d'aide à la réussite serait vu comme celle ou celui qui ne peut pas y arriver seul·e, qui n'est pas autonome, qui a besoin d'aide. Par ce terme, l'étudiant·e pourrait percevoir les dispositifs proposés par l'établissement comme destinés aux étudiants et étudiantes qui sont en difficulté, en échec dans la gestion autonome de leur parcours d'études. Participer à ces dispositifs serait alors perçu comme un aveu d'échec à pouvoir gérer sa transition en toute autonomie.

A contrario, la notion d'accompagnement renvoie davantage à une notion de collaboration ou de co-construction d'un parcours ou projet de formation. Comme le précise Paul (2009 ; p.100) ;

*« Là où ont prévalu les savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maître-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique d'aider un adulte en formation à construire son expérience ».*



Verzat et ses collègues (2021) définissent l'accompagnement comme une action visant à :

*« soutenir l'étudiant dans le développement de ses talents propres dans un but d'accomplissement [...] à faciliter le processus de construction d'un savoir-faire autonome capable d'évoluer en fonction du contexte » (p.15).*

Dans ce même ouvrage, De Ketele (2021) caractérise l'accompagnement comme une posture de mise en questionnement (sur soi, sur ses croyances), de reconnaissance des valeurs de l'accompagné·e et de facilitation de la découverte et de l'utilisation des ressources de l'environnement. Pour Paul (2020),

*« L'accompagnement désigne un contexte relationnel au sein duquel un être humain bénéficie des conditions qui lui sont nécessaires pour se construire en tant qu'être existant et force de déploiement » (p. 47).*

Dans cette perspective, l'accompagnement à la réussite s'inscrirait donc au même niveau que l'accompagnement pédagogique (De Clercq, Frenay, Wouters & Raucant, 2022). Comme pour ses apprentissages, l'étudiant·e gère avant tout son ajustement académique de façon autonome, néanmoins les pratiques d'accompagnement lui permettent de trouver des ressources pour faciliter et améliorer sa progression ainsi que pour reconnaître ses difficultés.

Finalement, le choix de terminologie permet de concevoir l'accompagnement pédagogique et à la réussite comme deux facettes de l'accompagnement étudiant. Là où l'accompagnement pédagogique fournit aux étudiant·es les enseignements pour développer les connaissances et compétences disciplinaires de sa formation, l'accompagnement à la réussite rassemble les actions permettant à l'étudiant·e de développer les connaissances et les compétences liées à la gestion efficace de son rôle ou statut d'étudiant·e. Les objectifs de soutien à l'apprentissage - majoritairement attribués aux accompagnements pédagogiques- et de soutien à la réussite - attribués aux accompagnements à la réussite - pourraient d'ailleurs progressivement s'intégrer afin de tendre vers un écosystème d'accompagnement étudiant. Dans cette optique, l'enseignant·e/formateur·rice pourrait progressivement prendre une place plus importante dans l'accompagnement à la réussite. Cette posture est encouragée par plusieurs recherches (Perret, 2014 ; De Clercq et al., 2021), dont la recherche qualitative de Mouhib (2018) qui témoigne que l'une des plus efficaces sources de soutien à la réussite identifiée par l'étudiant·e au terme de son parcours serait l'enseignant·e par ses actions et sa disponibilité. Il apparaît évident que les frontières entre les deux formes d'accompagnement sont loin d'être opaques. Les recouvrements montrent d'ailleurs l'intérêt de les penser de façon conjointe.

### **03.2 / COMMENT AGIR SUR LA RÉUSSITE ?**

Tel que le précise Perret (2014), l'étape primordiale avant d'évaluer un dispositif est de comprendre en détail les caractéristiques qui le composent. Pour ce faire, il est intéressant de pouvoir déterminer un référentiel commun de classification des dispositifs.

Plusieurs catégorisations des actions sont présentes dans la littérature. Lors de sa méta-analyse<sup>9</sup>, Robbins et ses collègues (2009) ont proposé une répartition des dispositifs de soutien en quatre catégories :

- 01.** Les dispositifs de **développement des compétences académiques** composés essentiellement des actions ponctuelles visant à développer une compétence ou une connaissance qui permettra à l'étudiant-e de mieux performer à l'université (ex. : ateliers méthodologiques, tests blancs, ateliers d'analyse de la session d'examen...).
- 02.** Les dispositifs axés sur la **gestion de soi** composés des actions ponctuelles visant à développer la gestion émotionnelle des études. On y retrouve les actions visant à permettre à l'étudiant-e de prendre confiance, de gérer les potentielles sources de stress et à trouver le sens de ses études.
- 03.** Les dispositifs de **socialisation** permettant ponctuellement à l'étudiant-e de bien s'intégrer dans l'enseignement supérieur (ex. : ateliers d'accueil...)
- 04.** Les dispositifs globaux centrés **sur le vécu de l'étudiant-e**. Cette catégorie regroupe un ensemble de dispositifs plus larges, accompagnant l'étudiant-e sur une plus longue période (ex. : Pack en bloque).

Dans cette même idée, Perret (2014) propose également une classification en cinq catégories :

- 01.** Les **actions d'accueil et de suivis pédagogiques des étudiant-es**. Se rapprochant de la catégorie de socialisation de Robbins et ses collègues (2009), mais incluant également le caractère de suivi individuel tel que les parrainages.
- 02.** Les **actions d'enseignement de la méthodologie du travail** très proche de la première catégorie de Robbins et ses collègues (2009).
- 03.** Les **modalités pédagogiques rénovées** qui renvoient à l'ensemble des pratiques enseignantes innovantes mises en place pour favoriser la réussite et/ou l'apprentissage de l'étudiant-e.
- 04.** Les **actions destinées à la réorientation des étudiant-es** en situation d'échec. Cette catégorie pose la question du choix d'études très sensible dans notre système éducatif ouvert.
- 05.** Les **actions de préparation à la vie professionnelle**. Rassemblant toutes les actions relatives à l'insertion future des étudiants sur le marché de l'emploi.

D'autres travaux ancrés dans les modèles de l'apprentissage autorégulé (Houart, 2017 ; Houart et coll., 2019), proposent une typologie des accompagnements composée de cinq objets tels que ceux de Bachy (2016, 2021) :

- 01.** Les **aides disciplinaires** portant la focale sur le soutien de l'étudiant-e dans la matière spécifiquement abordée dans son programme.
- 02.** Les **aides pédagogiques** centrées sur les connaissances et compétences transversales qui touchent à l'apprentissage et l'étude telles que la prise de note, la mémorisation, la réalisation d'une synthèse, la compréhension des attentes des enseignant-es, la gestion du temps...

---

<sup>9</sup> Une méta-analyse est une étude analysant les résultats d'une multitude d'études antérieures sur un même sujet et permettant d'apporter une vision claire et solide de l'efficacité d'un dispositif ou d'une pratique.

- 03.** Les **aides métacognitives** destinées à former l'étudiant·e à la meilleure gestion de son apprentissage et de ses stratégies d'études. Elles permettent d'analyser les stratégies afin de les perfectionner, voire les remplacer par de plus performantes (Vianin, 2020). Ces pratiques centrées sur l'action et les réflexions sur l'action visent également à développer les compétences liées au profil de l'apprenant·e et à renforcer les stratégies volitionnelles (mise en action et persévérance).
- 04.** Les **aides à la maîtrise de la langue** se focalisant sur les dispositifs de soutien de l'étudiant·e au développement de ses compétences langagières et à l'appropriation du langage universitaire.
- 05.** Les **aides à la maîtrise des outils numériques** qui est une catégorie non évoquée par les précédentes grilles de lecture. Cette catégorie est basée sur de précédents travaux de l'auteure montrant l'importance grandissante des outils numériques en pédagogie universitaire et la nécessité pour l'étudiant·e de maîtriser ces outils (Bachy, 2014).

La richesse de cette typologie est la spécification beaucoup plus grande des objets sur lesquels l'étudiant·e peut être accompagné·e. De plus, cette typologie propose également de classer les dispositifs de soutien en fonction du moment d'action et du type d'étudiants ou d'étudiantes visées. Ainsi, ancré dans la catégorie de Cartier et Langevin (2001), il est proposé de distinguer les aides (1) de prévention primaire, s'adressant à l'ensemble des étudiantes et étudiants (2) de prévention secondaire, se concentrant sur des publics à risque d'échec ou d'abandon et (3) de prévention tertiaire se focalisant sur les étudiants et étudiantes déjà en situation d'échec et en décrochage. Néanmoins, en comparaison avec les autres typologies, certaines limites apparaissent également. Par exemple, nous remarquons le manque de focalisation sur les dimensions sociales, motivationnelles et affectives qui peuvent impacter l'adaptation à l'enseignement universitaire.

Une approche récente peut également venir compléter les typologies d'actions présentées ci-dessus. Cette approche se concentre sur une taxonomie des difficultés rencontrées par l'étudiant·e dans l'enseignement supérieur (appelés obstacles académiques) et permet d'identifier les différents besoins d'accompagnement qui peuvent en découler (De Clercq, Van Meenen, & Frenay, 2020 ; Van Meenen et al., 2021 ; Trautwein et Bosse, 2017). Cette taxonomie décrit quatre types de difficultés rencontrées par l'étudiant ou l'étudiante lors de sa première année dans l'enseignement supérieur.

- 01.** Les **difficultés de contenu** relatives à l'ensemble des difficultés à gérer l'apprentissage, à faire face à la matière et à maîtriser le langage académique. Cette catégorie se rapproche d'aides disciplinaires, pédagogiques et métacognitives de Bachy (2016). La recherche de Trautwein et Bosse permet d'illustrer ces difficultés :

*“En à peu près 10 minutes de cours, le professeur a passé en revue tout ce que je connaissais à propos des maths. Les 80 minutes restantes ne parlaient que de nouvelles choses donc je n'avais JAMAIS entendu parler. À ce moment, je me rappelle, je me suis dit : “Oh mon dieu ! Ça va être comme ça pour tout le reste de mes études !” (p.22)*

**02. Les difficultés personnelles** regroupent l'ensemble des difficultés plus affectives et motivationnelles de l'étudiant-e telles que la gestion de la pression, la capacité à trouver le sens de ses études par rapport à ses attentes personnelles ou à justifier son choix d'étude. Cette dimension se rapproche de la catégorie de gestion de soi présentée par Robbins et ses collaborateurs (2009). Traitwein et Bosse proposent cet extrait d'entretien pour décrire ces difficultés :

*« Au début de l'année, j'essayais de bien suivre tous les cours et les tp mais c'était trop. À la fin de la journée, j'étais épuisée et j'ai craqué nerveusement six semaines avant les examens. D'ailleurs je n'ai jamais réussi à présenter un seul examen » (p.21)*

**03. Les difficultés sociales** présentent toute la dimension sociale de l'adaptation à l'enseignement supérieur au travers de l'intégration avec les autres étudiant-es, l'interaction avec les enseignant-es et la gestion du climat social (coopération, compétition). Cette dimension se rapproche de la notion de socialisation de Robbins et ses collègues (2009) ou encore de la catégorie d'accueil et suivis de Perret (2014). Lors des entretiens de Trautwein et Bosse (2017) une étudiante a décrit ces difficultés de la façon suivante :

*« En entrant dans l'enseignement supérieur, j'ai dû déménager dans une toute nouvelle ville et me faire de nouveaux amis. C'étaient mes seuls contacts sociaux dans ma nouvelle vie. Mais c'est délicat de commencer à parler de ses peurs et ses problèmes avec des personnes que l'on connaît à peine depuis quelques semaines... c'était difficile pour moi » (p.21).*

**04. Les difficultés organisationnelles** relèvent quant à elles de la complexité pour l'étudiant ou l'étudiante de gérer tout l'aspect administratif des études (gestion des horaires, inscriptions aux examens...) et également les difficultés à organiser son quotidien (gérer son logement, gérer des difficultés financières, gérer les différents aspects de sa vie). Lors des entretiens menés par Trautwein et Bosse (2017), un étudiant a illustré cette difficulté comme suit :

*« La transition c'est un changement complet de vie, une toute nouvelle étape de vie avec toutes ses nouveautés. Et au-dessus de tous ces changements viennent toutes les choses administratives qui vous sont imposées par l'université et qu'il faut savoir gérer. Un de mes amis m'a une fois dit : "c'est comme si on ouvrait la boîte de pandore, il y a tellement de nouvelles choses à gérer, c'est tellement compliqué » (p.22).*

Ce caractère organisationnel est la dimension originale principale de cette taxonomie en comparaison aux travaux précédents. Précisons que certaines recherches subdivisent cette catégorie en identifiant la santé et l'équilibre de vie comme étant une dimension à part entière se distinguant fortement de l'aspect administratif des études (De Clercq et al., 2016).

Au vu de ces travaux, un premier constat peut être pointé : les catégories, bien que comparables, ne semblent pas exhaustives et ne renvoient pas à une même conception de ce qu'englobent des dispositifs de soutien à la réussite.

Alors que Robbins et ses collègues (2009) mettent l'emphase sur les compétences de gestion de soi, Perret (2014) insiste bien davantage sur les notions d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle. Cette auteure insiste également sur l'importance de considérer les pratiques pédagogiques et d'enseignement comme étant une catégorie de dispositif de soutien à part entière. Ces propos sont soutenus par Pariat & Lafont (2018) qui insistent sur l'importance des pratiques enseignantes dans la réussite de l'étudiant·e et sur l'intérêt de les considérer comme un réel levier de soutien au même titre que d'autres dispositifs indépendants de propédeutique ou d'orientation. C'est également la conclusion tirée du rapport rédigé par la Fédération des étudiant·es francophones qui insiste particulièrement sur la nécessité de tenir compte de la transformation des pratiques enseignantes comme un levier de choix pour favoriser un meilleur soutien de la réussite étudiante (FEF, 2021).

Pour conclure, ces différents travaux permettent de décrire à la fois diverses visées d'action, mais également diverses formes d'accompagnement de l'étudiant·e.

Il semble donc nécessaire ici de proposer une synthèse de ces catégorisations qui rassemble l'ensemble des spécificités et des apports de ces dernières. Cette synthèse est proposée ci-dessous, dans le tableau 1, prenant la forme d'une grille de catégorisation présentant sept types de dispositifs principaux. Cette grille permet au lecteur ou à la lectrice de se questionner de la façon suivante : les actions que je mets en place couvrent-elles bien les différentes visées proposées ? Sinon, quelles sont les ressources que mes étudiantes et étudiants peuvent solliciter pour répondre à ces différentes facettes d'ajustement à l'enseignement supérieur ? Les visées majoritaires de mes actions sont-elles bien en phase avec ma conception de la réussite et avec les spécificités de mon établissement ?

Tableau 1. Grille de classification des dispositifs d'accompagnement de l'étudiant·e

VISÉE PRINCIPALE DE LA PRATIQUE	EXEMPLES D'OBJETS D'ACTION
1 Développement de la gestion de soi (Bachy, 2016 ; De Clercq et coll., 2020 ; Perret, 2014 ; Robbins et coll., 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Socialisation et accueil de l'étudiant·e</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, 2016 ; De Clercq et coll., 2020 ; Perret, 2014 ; Robbins et coll., 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Maitrise des langues</li> <li>» Méthodologie de travail</li> <li>» Propédeutique</li> <li>» Stratégies d'étude</li> <li>» Gestion du temps</li> <li>» ...</li> </ul>
3 Développement des compétences disciplinaires (Bachy, 2016 ; De Clercq et coll., 2020 ; Hublet et al., 2021)	<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> <li>» ...</li> </ul>
4 Développement des compétences numériques (Bachy, 2021)	<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 coll., 2020, Van Meenen et al., 2021)	<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 coll., 2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Gestion de l'équilibre entre vie personnelle (problème personnel) 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> <li>» Préparation à la vie professionnelle...</li> </ul>

Bien qu'une telle grille présente plusieurs atouts, nous pourrions nous questionner sur son bien-fondé. Au vu des divergences entre les différentes classifications existantes, tenter de catégoriser les dispositifs dans un ensemble fini de catégories est-elle la meilleure approche pour en comprendre les caractéristiques ? Ne risquons-nous pas d'éluider d'importantes spécificités et/ou d'avoir des chevauchements de catégories pour un même dispositif ? En effet, il est possible qu'une action d'accompagnement vise différentes cibles et prenne différentes formes. Il sera donc important de compléter cette approche par d'autres éléments.

### 03.3 / QUELLES SONT LES DIFFÉRENTES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT ?

Afin de compléter une approche par les visées, nous proposons une grille d'identification des dispositifs qui ne range pas les dispositifs dans des catégories, mais qui décrit en détail leurs composants. En effet, la façon d'aborder ces visées dans des actions concrètes de terrain peut être très variée et mérite d'être décrite. Une autre façon de clarifier la description des pratiques d'accompagnement pourrait être de proposer une **classification des formes d'accompagnement** pouvant être retrouvées sur le terrain.

Pour ce faire, nous avons concrètement analysé toutes les descriptions d'actions d'accompagnement fournies par nos partenaires lors de la complétion de notre enquête envoyée dans le premier semestre du projet Assess4Success. Au terme de cette enquête, 60 pratiques d'accompagnement issues des quatre types d'établissements d'enseignement supérieur ont été analysées afin de dégager différentes formes d'accompagnement à la réussite. Plus précisément, l'enquête a invité nos partenaires à compléter un questionnaire décrivant les pratiques d'accompagnement sujettes à l'évaluation selon :

- » les visées et les fonctions de la pratique. (préventives ou remédiatives),
- » le déroulement temporel,
- » les modalités de mise en place de la pratique (intégration à l'horaire et au programme, obligation de la présence, en présence ou à distance, en individuel ou en groupe),
- » les intervenants et intervenantes animant la pratique (conseiller·ère pédagogique, enseignant·e, étudiant·e).

L'analyse de ces données a été effectuée indépendamment par deux experts de l'enseignement supérieur au sein de l'ARES qui ont « disséqué » l'ensemble de ces descriptifs afin de tenter d'en identifier une catégorisation. Ces experts ont également guidé leur analyse au moyen de la littérature présentée dans ce rapport. Une fois ce premier travail réalisé, les deux experts se sont concertés afin de comparer leurs catégorisations respectives et d'en faire émerger une catégorisation unique. Les désaccords de catégorisations ont été systématiquement débattu afin de faire évoluer la conceptualisation. Cette catégorisation a ensuite été validée par le comité de pilotage du projet. Au final, ce travail a identifié des points communs en termes de visées, de publics et d'organisation permettant de distinguer **quatre formes d'accompagnement**.

Les **pratiques d'accompagnement personnalisé** qui constituent une forme de pratique qui s'adapte aux particularités du vécu de l'étudiant·e. Ces pratiques sont donc caractérisées par une aide personnalisée et souvent individuelle répondant aux besoins ponctuels de l'étudiant·e. Elles peuvent se rapprocher du concept de pratiques centrées sur le vécu de l'étudiant·e développé par Robbins et ses collègues (2009). Dans les faits, cet accompagnement peut revêtir un grand nombre de formes (tutorat, parrainage, suivi par l'enseignant·e, entretiens individuels avec l'étudiant·e...) qui ne sont pas toujours gérées par l'institution. Ainsi, au sein de notre enquête, nous retrouvons par exemple la pratique de parrainage social qui est coordonnée entièrement par les étudiant·es d'années supérieures afin d'amener une aide aux étudiant·es de première année. L'accompagnement étant personnalisé, cette forme d'accompagnement n'a pas de visée exacte tant elle changera au cas par cas.

Précisons que cette forme s'est largement retrouvée dans les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale et dans les écoles supérieures des arts de notre enquête.

Les **pratiques d'accompagnement ponctuel et ciblé** se rapprochent le plus de la vision prototypique véhiculée de l'aide à la réussite. Derrière cette forme, nous retrouvons essentiellement des pratiques d'accompagnement structurées, souvent collectives, ayant une ou deux visées très précises et qui s'organisent en un ensemble d'activités ponctuelles destinées à les atteindre. Parmi ces pratiques, nous pouvons citer les traditionnels ateliers de propédeutique ou de gestion du stress. Dans notre enquête, nous pouvons mentionner l'exemple des cycles d'ateliers-méthode constitués de trois ateliers visant à développer les compétences académiques : planification, construction d'outils d'étude, mémorisation... En contraste, avec l'accompagnement personnalisé présenté plus haut, cette forme d'accompagnement est structurée pour répondre à un besoin spécifique.

Les **pratiques d'accompagnement large et aux visées multiples** se caractérisent par la diversité des visées de la pratique et la façon dont elle soutient l'étudiant·e. La forme d'accompagnement présentée ici est soit composée d'un ensemble de pratiques ayant toutes des visées spécifiques, soit d'une pratique qui a comme objectif d'accompagner l'étudiant·e sur la majorité des difficultés qu'il peut rencontrer. Il ne s'agira pas d'accompagnement personnalisé, mais bien d'actions à large spectre tentant d'opérer sur une vaste palette de facteurs de réussite de l'étudiant. Ainsi cette forme que nous ne retrouvons pas réellement dans la littérature susmentionnée se différencie des pratiques d'accompagnement ciblées par leurs multitudes de visées et de l'accompagnement personnalisé par le caractère générique de leurs actions. Il ne s'agira pas de s'adapter aux besoins spécifiques des étudiant·es, mais plutôt de proposer une pratique, très souvent collective, suffisamment large pour répondre à une majorité de besoins pouvant être exprimés par ces derniers. Un exemple de ce type de pratique que nous retrouvons dans notre enquête est celui du blocus encadré qui offre une semaine intensive dédiée à l'aide à la réussite proposant des moments structurés d'études, des séances de développement de la gestion de soi, de l'accompagnement méthodologique et disciplinaire, des moments consacrés à la santé (activité sportive, repas fournis)... Plus de détails sur ce type d'accompagnement peuvent se retrouver dans l'article de De Clercq et ses collègues (2016) présentant le dispositif Pack en Blocus.

Les **pratiques d'accompagnement intégrées dans les activités d'enseignement** se rapprochent de la conception de Perret (2014) des pratiques pédagogiques rénovées. Dans cette idée, l'accompagnement de l'étudiant·e ne se rajoute pas ici à son programme de cours, mais s'y intègre complètement. Ces pratiques se caractérisent par le public touché. En effet, la pratique vise l'ensemble des étudiant·es du programme (prévention primaire) ou du cours concerné. Un exemple de notre enquête est le « Projet autonomie » qui consiste à intégrer directement à un cours d'anglais des activités de développement de l'autonomie et de l'apprentissage autorégulé. D'après nos analyses, cette pratique a souvent une visée précise (développement de la gestion de soi, des compétences académiques et/ou disciplinaires).



Néanmoins, cette forme de pratique s'étend selon nous plus largement à toute pratique d'accompagnement directement intégrée dans les unités d'enseignement constituant le programme de formation de l'étudiante et de l'étudiant. Une réflexion plus étendue à ce propos se retrouve dans l'article de Leroy et ses collègues (2021, 2022) présentant le dispositif « Projet de formation ». Notons cependant que ce type d'intervention, bien que prometteur n'est pas encore beaucoup documenté dans la littérature (Upsher et al., 2022).

### 03.4 / COMMENT DÉCRIRE AVEC PRÉCISION UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ?

La proposition d'une taxonomie des visées et des formes apporte un regard structurant sur la diversité des pratiques existantes. Néanmoins, il est important de préciser qu'une pratique ne relève pas intégralement d'une forme et que les visées d'une même forme sont occasionnellement très variées. En effet, comme toute catégorisation, notre distinction en quatre formes et sept visées n'épouse parfois pas totalement la complexité des pratiques de terrain. Il pourrait donc être intéressant de proposer une description plus large des pratiques.

Dans la littérature, Houart et ses collègues (2011) ont réalisé un travail de ce type au travers de leur grille de modalités de l'accompagnement pédagogique telle qu'illustrée en figure 1. Cette grille montre que la question de l'objet d'évaluation n'est qu'une des dimensions qui caractérise une action de soutien à la réussite. Ce questionnement est d'ailleurs en phase avec les propos de Bachy (2016) qui incitait déjà à dépasser le simple objet d'évaluation dans la compréhension d'un dispositif.

<b>Modalités de l'accompagnement pédagogique</b>						
<b>Pour qui ? La population visée</b>	<b>Toute la population</b>		<b>Une population à risque</b>		<b>Une population en difficulté</b>	<b>Une population en décrochage</b>
<b>Quand ? Le moment</b>	<b>Dans le secondaire</b>	<b>Avant entrée supérieur</b>	<b>Début 1<sup>ère</sup> année</b>	<b>En cours 1<sup>ère</sup> année</b>	<b>Après première évaluation</b>	
<b>Par qui ? Les intervenants</b>	<b>Professeur Assistant</b>	<b>Attaché encadrement</b>	<b>Professionnel accompagnement</b>	<b>Expert</b>	<b>Enseignant secondaire</b>	<b>Etudiant année sup.</b>
<b>Sur quoi ? L'objet</b>	<b>Appropriation des contenus</b>		<b>Développement des méthodes de travail</b>		<b>Intégration universitaire</b>	<b>Construction du projet personnel</b>
<b>Pourquoi ? La fonction</b>	<b>Information</b>		<b>Prévention</b>		<b>Remédiation</b>	<b>Accompagnement formatif</b>
<b>Avec quoi ? Les moyens</b>	<b>Syllabus - Manuel</b>		<b>Entretien individuel</b>		<b>CD Rom - Logiciel</b>	<b>TIC</b>
<b>Où ? Le lieu</b>	<b>Auditorium</b>	<b>Salle de cours Salle info.</b>	<b>Bureau</b>	<b>Bibliothèque Salle de travail</b>	<b>Domicile</b>	

Figure 1. Grille de modalités de l'accompagnement pédagogique (Houart et al., 2011; Salmon, Cobut, Coupremagne, Delhaxhe, Dubois, Lammé, Noël, Parmentier & Pollet, 2004)

Les travaux d'Houart et ses collègues (2011) se rapprochent également de la recherche menée en 2015 par la chaire UNESCO de pédagogie universitaire à la demande des facultés de l'Université catholique de Louvain (Dony, De Clercq, Frenay, & Parmentier, 2015). L'objectif de cette recherche était entre autres de proposer une catégorisation des différents dispositifs au travers d'une grille d'identification ancrée dans les recherches internationales sur les prédicteurs de la réussite universitaire. Ces grilles permettent de caractériser avec une grande précision les dispositifs analysés. Cette caractérisation présente de nombreux bénéfices pour déterminer en détail les effets escomptés, le public le plus à même de relater ces effets, les meilleures mesures pour mesurer les effets et les moments pour mettre en place l'évaluation.

Les travaux développés par Berthaud (2017) dans son étude sur l'intégration sociale permettent également de développer un composant supplémentaire : le type de soutien fourni. Un dispositif peut fournir un soutien matériel consistant en la provision d'outils et d'informations propices à la réussite de l'étudiant·e (site de recensement des actions d'aides, support à l'information, support didactique, séance d'information...). Deuxièmement, un dispositif pourrait fournir un soutien actif consistant en des actions concrètes d'accompagnement agissant directement sur les facteurs de réussite. Selon nous, les pratiques d'accompagnement composeraient ces dispositifs de soutien actif. Les pratiques d'accompagnement à la réussite rassembleraient donc l'ensemble des actions menées auprès des étudiant·es qui permettent de renforcer son pouvoir d'action sur la réussite. Néanmoins, il est également intéressant d'ajouter le volet de soutien matériel dans notre grille de classification. Ainsi la grille descriptive permettra de distinguer si l'accompagnement se fait au moyen d'un soutien actif ou davantage par la provision d'outils de renforcement du pouvoir d'action de l'étudiant et de l'étudiante. Une présentation de grille descriptive est proposée ci-dessous (voir tableau 2), elle permet de décrire et d'inventorier efficacement les dispositifs existants en FW-B. Précisons que cette grille a déjà été adaptée par le réseau CPEONS de la promotion sociale pour l'inclure dans leur guide de réflexion sur le programme annuel de l'étudiant·e ([voir ce lien](#)).

Berthaud (2017) distingue également deux autres formes de soutien organisationnel visant à renforcer un contexte d'apprentissage propice à la réussite. L'objectif serait ici d'agir sur le contexte afin de réduire les obstacles à la réussite de l'étudiant·e (réflexion sur l'organisation du programme, inclusion de cours soutenant la réussite dans le programme, diminution de la charge de travail, cohérence et dialogue entre les cours...). Un autre soutien serait le soutien socioaffectif, visant à fournir un support général permettant de s'assurer que l'étudiant·e est soutenu dans ses difficultés sociales et émotionnelles pouvant entraver sa réussite. Ainsi l'objectif serait ici de s'assurer que l'étudiant ou l'étudiante possède bien une personne de référence, disponible et à l'écoute en cas de difficultés et qu'il ou elle évolue dans un climat positif (soutien à la coopération, réduction de la comparaison sociale, lutte contre un climat anxigène...). Ces deux soutiens touchent davantage à l'organisation concrète de l'établissement et ne seront pas introduits dans la grille de description des pratiques d'accompagnement. Ils permettent toutefois de montrer que le soutien à la réussite se renforce également à un niveau plus méso, dans l'organisation même de l'offre de cours et dans les caractéristiques de l'établissement.

Ce soutien organisationnel et socioaffectif peut par exemple s'observer dans certaines écoles supérieures des arts où l'accompagnement de l'étudiante et de l'étudiant de première année se fait également directement, automatiquement par les enseignant-es et autres membres de l'établissement dans une approche plus individualisée des étudiant-es. Ainsi, le contexte et climat de formation peuvent être globalement soutenant à la réussite sans que des pratiques structurées d'accompagnement à la réussite soient concrètement mises en place. Cette spécification a été intégrée à la grille descriptive.

**TABLEAU 2. GRILLE DESCRIPTIVE DES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT À LA RÉUSSITE (ADAPTÉ DE BERTAUD, 2017 ; DONY ET AL., 2015 ; HOUART ET AL., 2011)**

<b>QUOI ?</b>							
<b>Forme</b>	Accompagnement personnalisé		Accompagnement ponctuel et ciblé	Accompagnement large aux visées multiples		Accompagnement intégré aux activités d'enseignement	
<b>Visée</b>	Gestion de soi (socialisation, motivation, émotions)	Compétences disciplinaires	Compétences académiques (méthodologiques, cognitives, langagières)	Compétences numériques	Compétences organisationnelles	Santé et équilibre de vie	Construction d'un projet professionnel
<b>Fonction(s)</b>	Accompagnement préventif/formatif				Accompagnement remédiateur		
<b>Accompagnement</b>	Actif (action concrète d'accompagnement)			Matériel (constitution d'outils de soutien à la réussite)			
<b>QUAND ?</b>							
<b>Moments de l'année</b>	Avant la rentrée		Durant le Q1 (septembre à fin janvier)		Durant le Q2 (février à juin)		Durant le Q3 (juillet et août)
<b>Intégration à l'horaire</b>	Oui			Non			
<b>Intégration au programme</b>	Intégré au programme Validé par des crédits			Non intégré au programme Pas validé par crédits			
<b>COMMENT ?</b>							
<b>Modalité(s)</b>	En présentiel				À distance		
<b>Intervenant-e(s)</b>	Professeur-es		Étudiant-es		Assistant-es		Accompagnateur-rices
<b>Individuel ou en groupe</b>	Individuel			Collectif : - de 20 étudiant-es ; 21-100 étudiant-es ; + de 100 étudiant-es			
<b>Présence</b>	Libre		% minimum de présence imposée			Obligatoire	

### **03. 4.1 / DESCRIPTIONS DES DIFFÉRENTES PRATIQUES ÉVALUÉES POUR LE PROJET ASSESS4SUCCESS**

Une façon de montrer comment utiliser au mieux la grille de description développée est de décrire les différentes pratiques d'accompagnement qui ont participé à notre projet. Ce travail permet en plus de découvrir différentes pratiques innovantes qui pourraient inspirer le lecteur ou la lectrice de ce rapport dans la mise en place de nouvelles actions dans son établissement. Cette grille permet également de se poser plusieurs questions sur son offre d'accompagnement à la réussite : « *mon offre d'accompagnement couvre-t-elle bien l'ensemble des moments de l'année ?* », « *Quelle forme d'accompagnement est la plus présente dans mon établissement ?* » « *Au-delà de l'accompagnement actif, quel type d'accompagnement matériel fournit-on aux étudiant-es ?* »

Ainsi, par la suite, la liste des 25 pratiques d'accompagnement qui ont pris part au projet et la façon dont elles ont pu être décrites selon notre grille d'identification est introduite. Ces pratiques seront présentées par forme d'accompagnement. Un ensemble d'informations plus précises sur ces pratiques peuvent également être consultées sur la page web du projet déjà référencée [plus haut](#).

### 03. 4.1.1 / Description des pratiques d'accompagnement ponctuel et ciblé

#### a) La plateforme Pont-Sup de la HEVinci

**PONT-SUP** est un site d'aide à la transition de l'enseignement secondaire aux études supérieures de la Haute École Léonard de Vinci. Ce site a comme objectif d'accompagner les futur.e.s étudiantes et étudiants, et de favoriser leur réussite. Il s'adresse à tout élève, étudiant-e, enseignant-e qui se questionne sur les connaissances de base et compétences attendues pour les formations proposées à la HE Vinci. Il propose des tests diagnostiques permettant de s'autoévaluer et de vérifier la préparation à l'orientation choisie. Il fournit également des outils de remise à niveau pour compléter et approfondir ses connaissances. Cette pratique n'est pas un accompagnement actif, car elle ne nécessite pas de prise en charge active par le service de soutien à la réussite.

Cette pratique est avant tout un soutien informationnel au moyen d'un site. Mais certain-es enseignant-es utilisent également le site dans une modalité d'accompagnement individualisé ou en auditoire (conseiller-ères SAR, enseignant-es qui proposent PONT-SUP pour une remédiation autonome aux prérequis de leur cours, tests de rentrée effectués en présentiel...).

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences disciplinaires (compréhension des prérequis aux formations de la HE Vinci)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif et remédiatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien matériel</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Essentiellement avant la rentrée (mais possibilité d'accéder à la plateforme toute l'année)</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En virtuel</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Aucun (plateforme autonome)</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre et gratuite</b>

b) *L'écolage en sciences de l'UCLouvain*

L'écolage en sciences est une pratique d'accompagnement actif reposant sur des tests diagnostiques sur les prérequis relatifs aux formations scientifiques et sur des ateliers permettant de combler les potentielles lacunes identifiées par les tests. L'ensemble de ces actions sont réalisées en virtuel sur la plateforme Teams et Moodle.

Plus précisément, ce dispositif est spécifiquement conçu pour les étudiant·es de bloc 1 dans les filières scientifiques de l'UCLouvain (biologie, physique, chimie, bio-ingénieur...). Il peut donc toucher plusieurs centaines d'étudiant·es. La visée du dispositif est essentiellement disciplinaire dans le sens où l'écolage en sciences vise explicitement à identifier les lacunes disciplinaires des étudiant·es dès l'entrée à l'université et de leur fournir des espaces pour combler les lacunes identifiées. Néanmoins, il est probable que la pratique ait des effets indirects sur les compétences de gestion de soi et académiques.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences disciplinaires ;</b> compétences académiques et de gestion de soi
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier semestre (sept. à fin janvier)</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En virtuel</b>
» Intervenant(s)	<b>Conseiller·ère académique</b>
» Individuel ou en groupe	<b>En groupe de moins de 20 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

c) *Les ateliers de gestion du stress de l'ESA Saint Luc de Liège*

Les ateliers pleine conscience (de gestion du stress) prennent la forme d'un accompagnement ponctuel et ciblé visant avant tout une dimension précise de l'aide aux étudiant·es : la gestion socioémotionnelle.

Le cycle de quatre ateliers de gestion du stress travaille sur la compréhension du stress de chacun et vise à explorer les situations, les habitudes et les stratégies pour y faire face. L'objectif précis est de permettre aux étudiants et étudiantes de percevoir qu'ils et elles ont le choix de leurs stratégies et de leur faire découvrir d'autres façons de procéder, mieux en lien avec leurs valeurs. Au final, la volonté est de retrouver une flexibilité émotionnelle.

Cette méthode, née au sein des universités québécoises pour soutenir les étudiants et étudiantes en difficulté, rencontre beaucoup de succès et se base sur le collectif comme ressource ainsi que sur la pratique d'outils entre les séances.

Deux cycles d'ateliers sont organisés au premier et second quadrimestre.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences de gestion de soi (stress et anxiété)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présentiel</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Conseiller·ères académiques</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Groupes de +/- 5 étudiant·es, voire plus.</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>



d) *Les classes virtuelles de l'Henallux*

Les classes virtuelles sont un dispositif mis en place pendant la crise sanitaire afin de permettre aux étudiant·es de première année d'avoir un espace collectif de travail pour pouvoir étudier pendant les périodes clés de l'année telles que la session de blocus de janvier. La visée était donc d'offrir un soutien structurant à l'étude. Ce dispositif vise plus précisément le développement des compétences académiques de l'étudiant et de l'étudiante.

Concrètement, il s'agit d'ouvrir des salles d'étude virtuelles accessibles aux étudiant·es. Lors de l'année de mise en œuvre, les classes virtuelles ont attiré environ une trentaine d'étudiant·es de première année.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien technique</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En virtuel</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Aucun (autonome)</b>
» Individuel ou en groupe	<b>En groupe de +/- 20 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

e) Amanote à l'ESA Saint Luc de Bruxelles

Le logiciel Amanote est un accompagnement structurel qui s'intègre dans la plateforme Moodle. Ce logiciel permet aux étudiant·es d'intégrer des notes aux supports de cours fournis par l'enseignant·e. Amanote peut être utilisé soit pour la prise de notes durant les cours, soit pour la mise au propre des notes ou la rédaction de synthèses au moment des révisions. Dans cette idée, il vise clairement au développement des compétences académiques. Le logiciel est mis à disposition de l'ensemble des étudiantes et étudiants de l'établissement (870 étudiant·es), mais n'est pas utilisé par toutes et tous. Plus précisément, la formule tarifaire choisie permet à maximum 500 étudiant·es de profiter du logiciel. L'atout principal du logiciel est de pouvoir combiner notes et visuels des slides, donc de réduire le nombre de supports au moment de l'étude. Un autre atout de ce logiciel est la possibilité de partager des notes entre étudiant·es donc de renforcer l'entraide en prise de notes entre les étudiant·es.

Il est important de préciser que ce logiciel n'est pas l'apanage de cet établissement et qu'il est employé plus largement. Plus d'informations peuvent d'ailleurs être retrouvées [sur leur site officiel](#).

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques</b> (soutien à la prise de note)
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien matériel</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En virtuel</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Étudiant·ees</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

f) *L'accompagnement à distance de l'ULiège*

L'accompagnement à distance repose sur l'envoi régulier, tout au long de l'année académique et dès le début de celle-ci, de conseils méthodologiques, d'informations utiles voire de mots d'encouragement. La participation au dispositif se fait sur une base volontaire et nécessite une inscription préalable. Une fois inscrit·es, les étudiant·es sont informé·es par courrier électronique (une fois par semaine) de l'ajout d'une fiche de conseils adaptés au contexte inhérent (et d'éventuels outils annexes) dans un espace de stockage en ligne<sup>10</sup>. Cette « boîte à outils » virtuelle s'enrichit ainsi au fil des semaines et leur est accessible en continu jusqu'à la fin de l'année. Pour toute question ou demande de conseils plus spécifiques, les étudiant·es sont invité·es à prendre rendez-vous avec un·e conseiller·ère pédagogique de l'équipe et/ou à participer aux séminaires collectifs organisés à la période concernée. La visée du dispositif est de fournir :

- (1) des **balises** leur permettant de découvrir les **étapes clés du travail** à mettre en œuvre pour gérer l'accumulation de la matière et faire face aux spécificités de chaque période de l'année académique ;
- (2) des **pistes concrètes** pour rendre leur méthode de travail et leur organisation (plus) efficaces et, par conséquent, développer leurs compétences académiques ;
- (3) des opportunités de maintenir leur **motivation** et leur **persévérance**, par des encouragements ou la proposition d'**aides à la réussite** diverses.

QUOI ?	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé (bien que suivi de l'étudiant·e toute l'année)</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques et de gestion de soi</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif voire remédial</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien informationnel</b>
QUAND ?	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
COMMENT ?	
» Modalité(s)	<b>En virtuel</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Conseiller·ère pédagogique</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

<sup>10</sup> Le dépôt/stockage des fiches et outils annexes dans un espace en ligne accessible en permanence (drive) offre la possibilité aux étudiant·es de découvrir les conseils au moment de leur envoi, mais aussi de les consulter à leur guise, plusieurs fois s'ils/si elles le souhaitent, selon leur besoin ou en rappel éventuel.

g) L'accompagnement VAE de la HE Vinci

L'accompagnement à la valorisation des acquis d'expérience (VAE) est un accompagnement informationnel et organisationnel de l'étudiant·e en devenir afin de lui faciliter la reconnaissance et la valorisation de ses acquis d'expérience professionnelle ou personnelle.

Plus précisément, les VAE au sens du décret Paysage (articles 67 et 119) concernent un grand nombre d'adultes en reprises d'étude, au sein des différentes implantations de la haute école. Bien que l'accompagnement soit très ciblé (soutien informationnel ou organisationnel pour défendre un dossier VAE), il reste très diversifié en fonction de la spécificité de chacun des profils d'étudiant·es et de leurs besoins.

L'accompagnement peut prendre différentes formes et soutenir différentes étapes du parcours de demande de VAE telles que notamment : l'exploration du parcours antérieur avec le/la candidat·e, le soutien à l'élaboration du dossier de valorisation, l'explicitation des compétences et activités professionnelles...

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences organisationnelles (parcours VAE)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Avant et durant le premier quadrimestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non, octroi de dispenses ou admission au programme</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présentiel</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Conseiller·ère VAE</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

#### *h) Les entretiens individuels méthodologiques de la HEPL*

Les entretiens individuels méthodologiques prennent place durant toute l'année académique et durent en moyenne 30 à 45 minutes. Ils consistent en des rencontres individuelles entre un membre du service d'accompagnement à la réussite et un étudiant ou une étudiante pour discuter essentiellement de difficultés liées aux méthodes de travail. Dans cette idée, la visée de la pratique est le développement des compétences académiques.

Au travers des différents sites de la haute école, ils touchent environ 1000 étudiant·es de premier bloc. La diversité des sites est d'ailleurs une des spécificités de la haute école. En effet, la HEPL compte 11 sites gérés par sept relais de terrains différents, ce qui implique inévitablement une diversité de mise en application des entretiens individuels en fonction des publics et de la particularité des relais de terrain.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques (méthode de travail)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présentiel (ou à distance à la demande de l'étudiant·e)</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Relais SAR</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

i) *Les ateliers d'accompagnement pédagogique de l'E AFC Frameries*

Les ateliers d'accompagnement pédagogique sont des moments, intégrés à l'horaire de l'étudiant·e, lui offrant la possibilité de recevoir un ensemble de conseils et de soutien méthodologiques dans son parcours. La visée principale de la pratique est ici de pouvoir s'assurer que l'étudiant·e possède bien les compétences de gestion d'étude nécessaires à sa réussite dans le programme. En ce sens, la pratique vise avant tout le développement des compétences académiques.

Ces ateliers sont ouverts généralement à l'ensemble des étudiant·es de première année de l'E AFC Frameries mais restent accessibles dans la suite de la formation ; la promotion auprès de ces publics en est alors seulement atténuée. Ces ateliers s'organisent toute l'année et touchent une cinquantaine d'étudiant·es sur l'année.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Majoritairement compétences académiques (80%) mais également gestion de soi (20%)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présentiel (mais distanciel en option)</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Enseignant·e</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Groupes de 5 à 15 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Présence minimale imposée (participation à deux séances)</b>

j) *L'accompagnement à la conceptualisation de l'HE2B*

L'accompagnement à la conceptualisation est proposé à l'ensemble des étudiants et des étudiantes de B1 de la catégorie pédagogique (étudiant-es de préscolaire, primaire et secondaire) à savoir +/- 200 étudiant-es. Ces étudiant-es de première année ont des profils de réussite antérieure très diversifiés, car certains sont en seconde chance et d'autres sont non finançables. L'accompagnement consiste en des entretiens individuels pouvant prendre place tout au long de la première année. Bien qu'il s'agisse d'un accompagnement holistique ajusté aux besoins spécifiques de l'étudiant-e, une focale spécifique est faite sur le développement des compétences à conceptualiser et à autoréguler son apprentissage.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement ponctuel et ciblé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques (conceptualisation et autorégulation)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présentiel</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Coordinateur-riche SAR - psychopédagogue</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

### 03. 4.1.2 / Description des pratiques d'accompagnement large à visées multiples

#### a) Call for Success de l'UCLouvain FUCaM Mons

Call for Success (CFS) consiste, juste après la session de janvier, en une prise de contact individualisée avec les étudiants et étudiantes. Cette action est prise en charge par le Service administratif et est divisée en trois phases : (1) envoi d'un courriel aux étudiant·es de première année (11BA) pour les informer de l'opération CFS et les informer des possibilités d'allègement, réorientation et formation « Je rebondis ». (2) Appel des étudiant·es de 11BA et module complémentaire en situation d'échec(s). Envoi d'un mail à tous les autres étudiants et étudiantes, quels que soient l'année d'étude et leurs résultats. L'appel téléphonique a pour but de débriefer sur la session de janvier et d'apporter une aide méthodologique ou voir comment les différents services aux étudiant·es peuvent les aider pour arriver à gérer leurs différentes missions d'étudiant·es universitaires. (3) Cet appel débouche dans certains cas sur un suivi individualisé (entretiens en présentiel ou via Teams) avec le ou la conseillère pédagogique.

Le public concerné par ce dispositif est constitué essentiellement des étudiant·es de 11BA de l'UCLouvain FUCaM Mons. Cela correspond approximativement à 1000 étudiant·es contactés (courriels et/ou appels).

La visée principale de ce dispositif est la réussite subjective (réussite selon les objectifs personnels de l'étudiant·e) de l'étudiant·e, à savoir sa capacité à trouver sa voie dans l'enseignement supérieur et dans son parcours de formation. Pour ce faire, un grand nombre de leviers différents pourront alors être activés, ce qui en fait un dispositif large à visées multiples (soutien à la motivation, à la gestion organisationnelle, aux compétences académiques, aux compétences disciplinaires, au projet professionnel, à l'intégration, à la réorientation, aux niveaux sociaux/financiers/psychologiques...).

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement large à visées multiples</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Diverses et multiples</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement remédiateur</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En virtuel (appel téléphonique)</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Conseiller·ère académique</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Automatique</b>



### *b) Acclimath de l'USL-B*

Acclimath' est un dispositif composé de cinq pratiques d'accompagnement ponctuel et ciblé, complémentaires et articulées en mathématiques : le renforcement en math, la remédiation, le monitorat, le tutorat et l'étude active. Le dispositif est axé d'abord sur un soutien au développement des compétences disciplinaires en mathématiques pour l'étudiant·e de première année inscrit·e en ingénieur de gestion et économie de gestion (+/-280). Néanmoins, il développe également les compétences académiques et de gestion de soi. Du fait de son ampleur et de ses diverses visées, il peut être vu comme un accompagnement large à visées multiples.

Au début du premier quadrimestre, à la suite de la passation du « Passeport pour le bac Mathématiques », des modules de renforcement sont proposées aux étudiant·es pour leur permettre de renforcer les prérequis pour suivre de manière optimale le cours de mathématiques.

Les séances de remédiation, assurées par une enseignante externe à l'USL-B, débutent dès le début du deuxième quadrimestre par une correction collective de l'examen de mathématiques de janvier et se poursuivent jusqu'à fin février par des séances de révision de notions développées au cours du premier quadrimestre et des séances de révision de prérequis antérieurs.

Les monitorats en mathématiques, organisés au deuxième quadrimestre (février à mai), permettent de recevoir un appui spécifique par rapport au cours de mathématiques du deuxième quadrimestre.

Le tutorat en mathématiques est organisé par des étudiant·es plus expérimenté·es de bloc 2 et 3 (« grand·e·s frères/soeurs ») qui accompagnent, guident et soutiennent des étudiant·es de bloc 1 en mathématiques en partageant leurs expériences personnelles et en répondant aux questions posées tout au long de l'année.

Les séances d'étude active offrent la possibilité de travailler les mathématiques avec le soutien d'un enseignant de mathématiques externe à l'USL-B (« grand frère ») accompagnateur mais pas évaluateur) tout au long de l'année.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement large à visées multiples</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences disciplinaires, académiques et de gestion de soi</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement d'abord remédiateur mais formatif pour le monitorat et l'étude active</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b> (excepté le monitorat et l'étude active)
» Intégration au programme	<b>Non</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présentiel</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Enseignant-es externes à l'USL-B (renforcements, remédiations et étude active), étudiant-es (tutorat) et/ou assistant-es disciplinaires (monitorat)</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Majoritairement collectif de moins de 30 étudiant-es</b>
» Participation	<b>Libre</b>

### c) Les cours préparatoires à l'UCL-Woluwe

Les cours préparatoires en médecine et dentisterie visent essentiellement le développement des compétences académiques et disciplinaires de l'étudiant·e en lui permettant de mieux préparer son examen d'entrée en médecine et dentisterie<sup>11</sup>. Cette pratique est toutefois catégorisée comme une pratique d'accompagnement large, car elle soutient l'étudiant·e durant près d'une année (d'octobre à juin, voire en été). Cette pratique est également à visées multiples, car elle a pour volonté générale de soutenir l'étudiant·e dans sa transition vers l'enseignement supérieur, et ce au sein de la phase de préparation si nous nous référons au modèle des cycles de transition de Nicholson (1990, pour une version adaptée à l'enseignement supérieur, voire De Clercq, 2019).

Plus précisément, ce dispositif d'accompagnement s'articule sur trois dimensions déterminantes de la réussite de l'examen d'entrée, à savoir : la formation disciplinaire, la formation méthodologique et la formation humaniste (rassemblant un travail de formation à la déontologie, aux aspects éthiques de la médecine...).

En 2021-2022, il comptait plus de 750 inscrits et inscrites. Il est important de préciser que ces cours préparatoires ont évidemment lieu avant que le jeune n'entre à l'université. En ce sens, il ne vise pas directement les étudiant·es de première année à l'université, mais bien les étudiants et étudiantes en devenir.

Concrètement, les cours se déroulent le samedi matin et après-midi ainsi que quasi tous les mercredis après-midi. Un premier module se déroule d'octobre à fin juin et a été la cible de la présente évaluation. Un autre module intensif se déroule en juillet/août pour préparer le passage de la seconde session d'examen pour celles et ceux qui n'auraient pas été sélectionnés en juin ou qui désireraient passer l'examen pour la première fois en août. Les cours visent à préparer les jeunes dans les matières de l'examen : physique, biologie, chimie, mathématiques, raisonnement et éthique. Ils visent également à développer les compétences d'étude et de gestion de l'apprentissage de l'étudiant·e.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement large à visées multiples</b>
» Visée(s) Principale(s)	<b>Compétences disciplinaires et académiques</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>L'année précédant la première année</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence ou à distance</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Enseignant·es</b>
» Individuel ou en groupe	<b>En groupe de 10 à 30</b>
» Participation	<b>Libre</b>

<sup>11</sup> N.B. : l'examen est devenu concours à partir de 2023.

#### d) Le parrainage social à l'ULB

Le parrainage social est une pratique d'accompagnement prise en charge par les étudiants et étudiantes (cercles et Bureau des étudiant·es) destiné à favoriser l'intégration sociale des étudiant·es de B1. Ce dispositif rassemble une diversité de mises en œuvre au vu de la multitude des facultés au sein desquelles il a été initié. L'objectif est de proposer un parrain ou une marraine par étudiant·e qui pourrait servir de guide dans les études.

Le public concerné est l'ensemble des étudiants et étudiantes de B1 à l'ULB, soit près de 5.000 étudiant·es potentiel·les ; le dispositif en touche cependant un moindre nombre. Malgré le caractère très individualisé, cette pratique a une visée prioritaire qui est l'intégration sociale de l'étudiant ou de l'étudiante (pratique de développement de la gestion de soi). En effet, ce dispositif de parrainage a été initialement développé pour pouvoir faire face aux difficultés engendrées par l'enseignement à distance et comodal mis en place en réponse aux mesures sanitaires imposées par la crise sanitaire de la Covid-19.

Plus précisément, le parrainage social a pour but : (1) de fournir à l'étudiant·e des opportunités d'échange et d'intégration sociale facilitant son ajustement socioémotionnel au monde universitaire ; (2) de mettre à disposition un relais social afin de pouvoir échanger sur les difficultés motivationnelles et sociales vécues lors de la première année ; (3) de fournir les balises pour comprendre le système de fonctionnement de son programme d'études.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement large à visées multiples</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences de gestion de soi</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Étudiant·es</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Participation libre</b>

### 03. 4.1.3 / Description des pratiques d'accompagnement personnalisé

#### a) Les tutorats disciplinaires de l'EPHEC et de la HEAJ

Les tutorats disciplinaires sont une pratique qui prend la forme d'un accompagnement personnalisé que nous pouvons retrouver à l'EPHEC et à la HEAJ. En effet, ils visent essentiellement le développement des compétences disciplinaires de l'étudiant-e, mais répondent en réalité à des besoins bien plus étendus en fonction des besoins précis de chaque étudiant ou étudiante participante. Ces tutorats prennent place toute l'année et touchent pour l'EPHEC plus de 500 étudiantes et étudiants demandeurs de premières années. Ils ont été encadrés par 200 tuteur·rices répartis dans 4 implantations (Woluwe, LLN, Delta et Schaerbeek). Pour la HEAJ, il s'agit d'un nombre plus restreint de +/- 50 étudiant-es.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement personnalisé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences disciplinaires (mais plus vastes en fonction des besoins de chaque étudiant-e)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien informationnel</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant(s)	<b>Etudiant-es</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Libre</b>

b) *Le tutorat de la HE FERRER*

À l'exception de la formation des tuteurs et tutrices, le tutorat de la HE FERRER présente beaucoup de similitudes avec ceux de l'EPHEC et de la HEAJ présentés ci-dessus. Il s'agit d'un **accompagnement personnalisé** de l'étudiant·e lors de sa première année. Bien qu'il s'agisse d'un accompagnement ajusté aux besoins spécifiques de l'étudiant·e, une focale est faite sur le développement des compétences disciplinaires et académiques. Ce tutorat est encadré par des étudiants et étudiantes ayant validé l'unité d'enseignement sur lequel le tutorat portera. Les tuteur·rices sont engagé·es (volontariat) par le SAME (Service d'accompagnement au métier d'étudiant·e) sur base de leurs points ou par recommandation de l'enseignant·e du cours concerné. Chaque tuteur ou tutrice peut donner jusqu'à 24h de tutorat par mois et a comme mission de soutenir et accompagner ses pairs, d'apporter une explicitation de la matière concernée ou de la méthode de travail sur cette matière. Il permet de donner un second regard sur la matière aux tutoré·es. Chaque tuteur ou tutrice suit la « formation des tuteur·rices » organisée par le SAME. Les activités de tutorat s'organisent durant toute l'année scolaire. Elles débutent dès les premières demandes. Le SAME centralise l'offre et la demande de tutorat et se tient à la disposition des étudiant·es, tutoré·es et tuteur·ices pour répondre à toute question, qu'elle soit d'ordre administratif ou pédagogique.

Ce dispositif est offert, gratuitement, à l'ensemble des étudiants de B1 (ou crédits résiduels du bloc 1) et touche +/- 150 à 200 étudiant·es par an.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement personnalisé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences disciplinaires et académiques</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Étudiant·es</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel ou collectif (max 5 étudiant·es)</b>
» Participation	<b>Libre</b>

c) *Le coaching à la demande de l'EAFC Jean Meunier*

Le coaching à la demande est un accompagnement personnalisé visant à répondre aux besoins spécifiques exprimés par l'étudiant ou l'étudiante à n'importe quel moment de l'année. Il s'agit donc ici essentiellement d'un travail individuel pouvant toucher un grand nombre de facettes de l'ajustement de l'étudiant-e : les volets pédagogique, relationnel, motivationnel, disciplinaire. Selon notre classification, la pratique serait donc une pratique d'accompagnement personnalisé.

Ce dispositif est libre d'accès et vise entre autres les nouveaux et nouvelles étudiant-es. Une trentaine d'étudiants ou étudiantes sollicitent chaque année ce coaching à la demande.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement personnalisé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Multiples</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif ou remédiateur</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant toute l'année</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non intégré au programme (pas de crédits)</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Conseiller-ère académique</b>
» Individuel ou en groupe	<b>En individuel essentiellement</b>
» Participation	<b>Libre</b>

#### d) Les journées sur mesure de l'IPFS de Namur

Les journées sur mesure ont lieu à quatre moments de l'année (dont la semaine de vacances d'automne et de printemps). Elles sont destinées à faire le bilan avec les étudiant-es sur la façon dont se passe leur année. L'idée est de partir de leurs difficultés, quelles qu'elles soient afin d'y apporter une réponse structurée et de permettre aux étudiant-es de se mettre en réseau autour de difficultés identifiées.

Cette journée sur mesure est entre autres la porte d'entrée pour entamer un suivi individuel ou poursuivre l'entraide entre étudiants et étudiantes. En moyenne, cette activité attire une trentaine d'étudiant-es par année.

Si nous nous référons à la taxonomie des différents types d'accompagnement aux étudiant-es, nous pouvons catégoriser les journées sur mesure comme de l'accompagnement personnalisé dans la mesure où elles permettent aux étudiantes et étudiants de venir avec leurs besoins spécifiques. Ainsi, aucune visée précise n'est déterminée a priori.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement personnalisé</b>
» Visée(s) principale(s)	<b> multiples</b> , en fonction des besoins des étudiants le jour même
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non intégré au programme (pas de crédits)</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Conseiller-ère académique</b>
» Individuel ou en groupe	<b>En groupe de 5 à 15 étudiant-es</b>
» Participation	<b>Libre</b>



e) *Les entretiens individualisés de la HEL*

Comme son nom l'indique, les entretiens individualisés prennent la forme d'un accompagnement personnalisé qui vise l'accompagnement au sens large de l'étudiant-e. En ce sens, l'objectif des entretiens est totalement personnalisé, à la demande de l'étudiant ou de l'étudiante et à la façon de le soutenir dans son parcours. Il n'a donc pas de visée prédéfinie a priori, excepté celle de soutenir l'étudiant-e dans son parcours. En ce sens, en fonction des besoins, l'entretien peut soutenir le développement de ses compétences disciplinaires, académiques, de gestion de soi... Néanmoins, ces entretiens se mettent essentiellement en place lorsqu'une difficulté avérée a été identifiée, dans ce sens ils ont d'abord une fonction de remédiation.

Ces entretiens individualisés prennent place sur les trois années de formation et touchent +/-50 étudiant-es de bloc 1 pour le premier quadrimestre.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement personnalisé</b>
» Visée(s) Principale(s)	<b>Multiples</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement remédiateur</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Non</b>
» Intégration au programme	<b>Non intégré au programme (pas de crédits)</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence et/ou à distance</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Accompagnateur et accompagnatrice de la réussite</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Libre</b>

### 03. 4.1.4 / Description des pratiques d'accompagnement intégrées aux activités d'enseignement

#### a) La journée d'accueil de l'AC Tournai

La journée d'accueil vise essentiellement à développer les compétences de gestion de soi et organisationnelles des étudiants et étudiantes entrant en formation. Plus précisément, cette journée entièrement consacrée aux étudiant-es de première année propose un ensemble d'activités visant à l'intégration de l'étudiant-e, sa connaissance de lui-même et sa compréhension des us et coutumes de l'établissement.

Ainsi, un ensemble d'activités renseigne l'étudiant-e sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur (fonctionnement des crédits, plateforme en ligne...). D'autres activités proposent à l'étudiant-e de découvrir en groupe des activités culturelles organisées en collaboration avec l'établissement. D'autres activités encore proposent des ateliers de relaxation ou de découverte des différents types d'intelligence.

L'activité étant directement intégrée à l'horaire, elle touche tous les étudiant-es présent-es le premier jour de la rentrée.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement intégré aux activités d'enseignement</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences de gestion de soi (intégration), organisationnelles et académiques</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier quadrimestre (le premier jour)</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Non</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant-e(s)	<b>Animateur-riche extérieur-e et enseignant-e</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Collectif de 10 à 30 étudiant-es</b>
» Participation	<b>Présence obligatoire</b>

### b) Le projet autonomie de l'UNamur

Le projet autonomie consiste en un ensemble de modules intégrés dans le cours d'anglais visant le développement des compétences académiques et plus précisément du développement d'un apprentissage autonome et autorégulé. Il travaille l'autogestion de l'étudiant·e dans l'atteinte des niveaux requis en lecture, audition, expression écrite et expression orale (Niveau B1). Ce dispositif est construit autour du modèle de l'apprentissage autorégulé de Mireille Houart (2020).

En outre, pour la réalisation de tâches données, l'étudiant·e doit s'entraîner à prendre de la distance et se regarder faire. Ces activités comprennent des questionnaires de réflexivité, des partages avec les pairs, avec les enseignant·es, et s'articulent autour de plusieurs thématiques : traiter de l'information dans un texte, une vidéo, des consignes... ; mieux communiquer ses idées ; formuler des objectifs de travail pour chaque compétence sur une base réaliste ; évaluer la mise au travail et le maintien de l'effort ; organiser un planning efficace ; éprouver ses manières d'étudier et les adapter au besoin ; être capable de réguler son apprentissage via l'évaluation formative ; mémoriser...

Ce dispositif touche +/- 850 étudiant·es de B1 réparti·es en une trentaine de groupes de 30 étudiant·es.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement intégré aux activités d'enseignement</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques (développement d'un apprentissage autonome et autorégulé)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Oui et validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence et/ou à distance (comodal)</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Enseignant·e</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Collectif de 10 à 30 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Présence obligatoire</b>

c) *L'accompagnement pédagogique de l'IPEPS Liège*

L'accompagnement pédagogique est une unité d'enseignement de 20 périodes qui est proposée aux étudiants et étudiantes des sections de bachelier en soins infirmiers, en éducateur spécialisé et bibliothécaire. Ce dispositif vise à améliorer en général l'insertion dans le supérieur (compréhension de l'enseignement supérieur, méthodologie de travail, travail de groupe, hygiène de vie, gestion du temps...). Pour ce faire, l'accompagnement aborde la question de la gestion du temps, de la prise de notes, de la lecture rapide, de l'organisation du travail, de la structuration logique, de la mémorisation, des stratégies de résolution des problèmes... Les visées sont de permettre à l'étudiant·e de se situer dans son parcours de formation, des mieux gérer ses apprentissages et de développer des outils méthodologiques efficaces.

Il est important de préciser que le public étudiant de cet établissement est composé essentiellement d'étudiant·es en réorientation professionnelle ou d'étudiant·es n'étant plus finançables dans l'enseignement supérieur. Cela signifie que des lacunes disciplinaires et méthodologiques peuvent être présumées. Ce public serait donc plus à risque d'éprouver des difficultés dans l'organisation méthodologique de leurs études, dans l'organisation de leur temps et dans leur formation disciplinaire qu'un·e étudiant·e « traditionnel·le » de haute école ou de l'université. Notons qu'une proportion certaine de ces étudiant·es n'ont d'ailleurs pas obtenu leur CESS.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement intégré aux activités d'enseignement</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Multiples</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif et remédiateur</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Oui et validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Enseignant·e</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Collectif de moins de 20 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Présence obligatoire</b>

d) *L'accompagnement de stage de l'institut technique Cardinal Mercier (ITSCM) de Bruxelles*

L'accompagnement des étudiant·es en stage s'organise dans une unité d'enseignement spécifiquement dédiée à cette question. L'objectif de l'accompagnement de stage est de renforcer la réussite du stage et son rapport. Pour ce faire, un ensemble d'activités sont organisées autour de 15 cours de 2 périodes afin de développer les compétences rédactionnelles, de faire réfléchir les étudiants et étudiantes sur leur projet professionnel et de les soutenir dans l'organisation de leur stage avec le reste de leurs études et de leur vie familiale.

Nous pouvons catégoriser l'accompagnement des étudiant·es en stage comme de l'accompagnement intégré aux activités d'enseignement dans la mesure où il est directement intégré à la formation et à l'horaire des étudiant·es. De plus, il vise essentiellement le développement de compétences vocationnelles, organisationnelles et méthodologiques pour permettre aux étudiants et étudiantes de renforcer leur réussite du stage.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement intégré aux activités d'enseignement</b>
» Visée(s) Principale(s)	<b>Compétences académiques, vocationnelles et organisationnelles</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Oui et validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence et/ou à distance (comodal)</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Enseignant·e</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Collectif de moins de 20 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Présence obligatoire</b>

e) *L'exercisation en ligne et hybridation en statistiques à l'UMONS*

La pratique d'accompagnement est ici un module d'exercices en ligne et de vidéos expliquant les éléments théoriques venant s'implanter dans un cours de statistiques. Selon notre classification cette pratique prend la forme d'un accompagnement directement intégré aux activités d'enseignement qui vise essentiellement le développement des compétences disciplinaires de l'étudiant·e, lui permettant de renforcer sa maîtrise des contenus du cours et son autonomie. Cela offre également une certaine flexibilité, souhaitée par une grande partie du public visé (adultes en reprise d'études).

L'ensemble des étudiant·es du cours a donc la possibilité de bénéficier de ces modules leur permettant de renforcer leur compréhension de la matière en dehors des séances de cours magistral. Le type de soutien apporté est donc ici un soutien matériel permettant de renforcer les chances de réussite de l'étudiant ou de l'étudiante pour ce cours de statistiques.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement intégré aux activités d'enseignement</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences disciplinaires</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien matériel</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier quadrimestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Oui</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>À distance</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Aucun (autonome)</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Individuel</b>
» Participation	<b>Obligatoire</b>

f) *L'écosystème d'apprentissage au développement de la réflexivité de la HECH*

Le dispositif repose sur l'ajout de microtâches de questionnement et de réflexion constitutives au sein de trois activités d'enseignement/apprentissage se déroulant tout au long de la première année. **Quatre facteurs d'ajustement sont jugés par cette pratique intégrée aux activités d'enseignement** : le développement du sentiment de confiance de l'étudiant·e dans sa capacité à devenir un·e enseignant·e compétent·e, l'engagement dans son cursus, l'adoption d'une posture réflexive sur le jugement d'expériences d'enseignement qui dépasse le sens commun et une subjectivité émotionnelle forte, et surtout le développement d'une approche de l'apprentissage en profondeur.

Cet accompagnement est directement intégré dans le cours de deux classes d'étudiant·es de B.1 en enseignement préscolaire sur les quatre classes que compte l'établissement. Ces étudiant·es sont environ une trentaine.

<b>QUOI ?</b>	
» Forme	<b>Accompagnement intégré aux activités d'enseignement</b>
» Visée(s) principale(s)	<b>Compétences académiques (méthodologiques, cognitives, langagières)</b>
» Fonction(s)	<b>Accompagnement préventif/formatif</b>
» Forme de soutien	<b>Soutien actif</b>
<b>QUAND ?</b>	
» Les moments de l'année	<b>Durant le premier et deuxième semestre</b>
» Intégration à l'horaire	<b>Oui</b>
» Intégration au programme	<b>Oui et validé par crédits</b>
<b>COMMENT ?</b>	
» Modalité(s)	<b>En présence et/ou à distance (comodal)</b>
» Intervenant·e(s)	<b>Enseignant·e</b>
» Individuel ou en groupe	<b>Collectif de moins de 20 étudiant·es</b>
» Participation	<b>Présence obligatoire</b>

**IL MANQUE PEUT-ÊTRE UNE PETITE CONCLUSION DE TOUTE CETTE PARTIE OU UN PETIT PARAGRAPHE DE LIAISON AVEC CE QUI SUIT ?**

### 03.5 / COMMENT ÉTABLIR DES OBJECTIFS CLAIRS D'ÉVALUATION ?

La dernière étape permettant de penser son évaluation est d'en définir les objectifs. Ainsi deux questions peuvent ici être formulées : « *que veux-je concrètement retirer de l'évaluation ?* » « *Quels sont les résultats escomptés ?* ».

La première façon de se questionner sur les objectifs de l'évaluation serait de se positionner par rapport aux sept éléments constitutifs de l'évaluation du modèle dynamique de l'évaluation construit par Salmon et ses collègues (2009). Ce modèle décrit cinq éléments de questionnement présentés dans la figure 3 ci-dessous : les commanditaires de l'évaluation, les buts de l'évaluation, l'objet de l'évaluation, les sujets de l'évaluation, la temporalité de l'évaluation et les difficultés de ces dernières. L'ensemble des réponses à ces questions seront facilitées par la description de sa pratique d'accompagnement au travers de la grille descriptive proposée dans le point précédent.

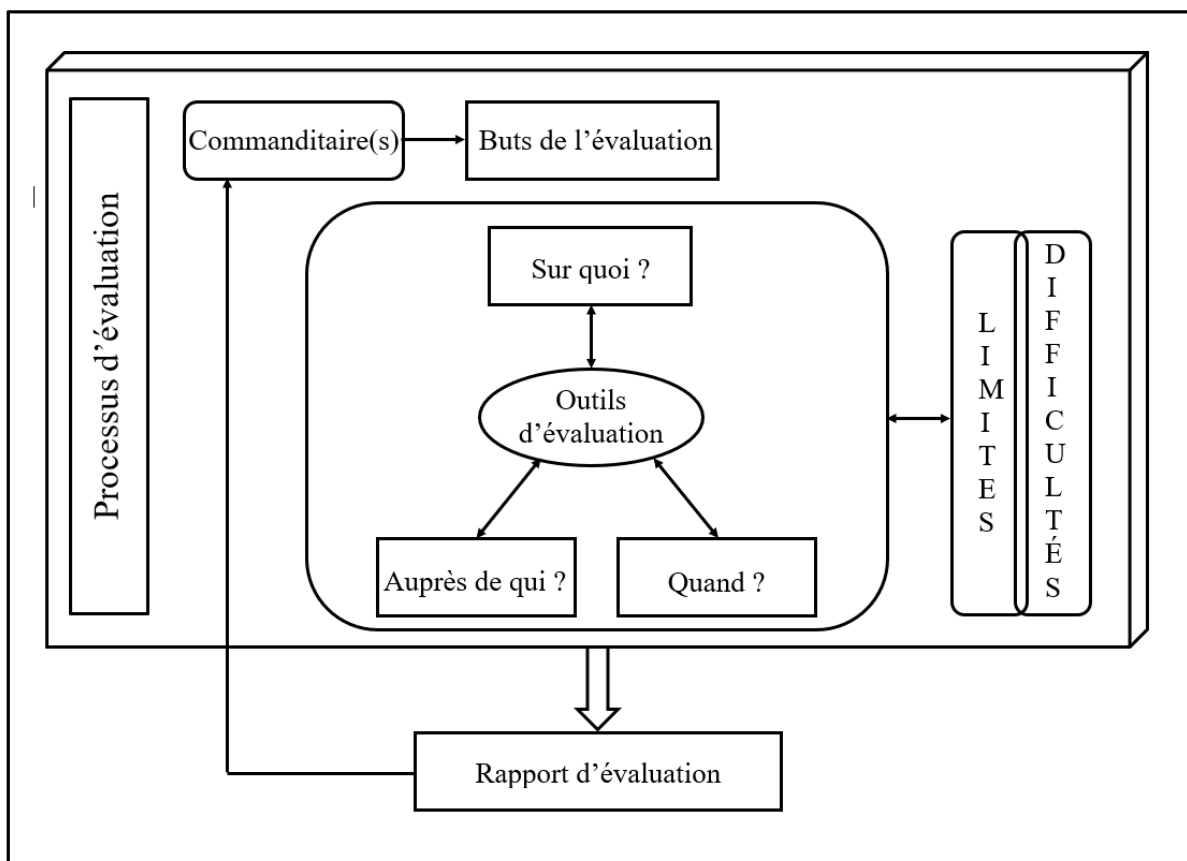


Figure 3. Modèle dynamique de l'évaluation selon Salmon et al., 2009

#### 03.5.1 / LE BUT DE L'ÉVALUATION

La question des **buts de l'évaluation** interroge sur l'origine même de l'impulsion d'évaluation et la raison de cette impulsion. Ainsi, il peut y avoir un grand nombre de buts précis d'évaluation.



Lors du projet Assess4Success, de nombreux objectifs d'évaluation ont émergé que nous pouvons globalement classer en deux grandes catégories : les objectifs d'analyse des effets et les objectifs d'évaluation du processus. Les objectifs en termes **d'analyse des effets** orientent l'évaluation vers des questions de type :

- » Est-ce que la pratique d'accompagnement répond aux besoins des étudiant-es ?
- » Comment quantifier les bénéfices de la pratique ?
- » Sur quel type d'étudiant-es la pratique a-t-elle le plus d'effet ?
- » Est-ce que la pratique touche bien les étudiant-es visé-es ?
- » Quel est le niveau de satisfaction générale ?
- » Quels sont les bénéfices immédiats ?
- » Quels sont les effets à plus long terme ?
- » Quels sont les effets sur la réussite ou la performance des étudiant-es ?

L'évaluation des effets permettra d'attester ou non de l'efficacité d'une pratique et de quantifier son pouvoir d'action sur la réussite étudiante. Ce type d'approche ne permettra par contre pas réellement d'obtenir des pistes de régulation riches et claires de la pratique. Cet objectif d'évaluation est majoritairement à privilégier lorsque la pratique et son déroulement sont stabilisés et que la façon dont cette pratique est mise en place n'est pas/plus au cœur des préoccupations. Au cours du projet Assess4Success, beaucoup d'évaluations ont suivi cet objectif en priorité. C'est par exemple le cas du projet autonomie de l'UNamur, du tutorat à la HE FERRER ou de Pont-Sup à la HE Vinci.

Au contraire l'analyse en termes de processus répondra davantage aux questions suivantes :

- » Est-ce que le déroulé de la pratique est le plus adéquat ?
- » Comment faire pour que la pratique puisse attirer un plus large public ?
- » Comment améliorer la pratique d'accompagnement proposée ?
- » La pratique est-elle organisée au bon moment ?
- » Quels sont les freins/leviers à la participation à la pratique de soutien ?
- » Quelles sont les forces et les faiblesses de la pratique ?
- » Quelle est la pertinence des activités au regard des besoins des étudiant-es ?

**L'analyse en termes de processus** s'orientera avant tout vers un ensemble de recommandations concernant le déroulé, la communication et la mise en place de la pratique. Cet objectif d'évaluation est privilégié lorsque la pratique est récente/nouvelle, lorsqu'elle souffre d'un problème récurrent ou lorsqu'un élément pose question à l'équipe qui la met en œuvre. Cet objectif est également un choix cohérent lors de la volonté de réviser un dispositif bien établi qui pourrait, par exemple, ne plus correspondre aux nouvelles générations d'étudiant-es. Au sein du projet Assess4Success, plusieurs évaluations en termes de processus ont également été menées. Par exemple, les partenaires de l'UCLouvain se sont questionné sur le renforcement de la participation des étudiant-es à l'écolage en Sciences.

L'ESA Saint Luc Liège, s'est avant tout interrogée sur la structure de ses nouveaux ateliers de gestion du stress et la façon de les améliorer. L'EAFIC Jean Meunier s'est également questionné sur le déroulé précis du coaching à la demande et si cette modalité de prise en charge était la plus adaptée pour répondre aux besoins des étudiants et étudiantes.

Ces deux objectifs distincts font écho à la distinction proposée par Bédard (2022). Selon cet auteur, une évaluation peut soit revêtir un objectif de démontrer (**To prove**) ou d'attester de l'ampleur des effets d'une action ; soit avoir l'objectif d'améliorer (**To improve**) ou de faire évoluer la pratique. Dans le premier cas, nous serions donc dans une analyse des effets et il sera question d'estimer si une pratique est efficace ou non. Dans le second cas, nous serions dans une analyse de processus où il sera question de comprendre comment faire pour perfectionner une pratique.

Quel que soit votre choix par rapport à ces deux objectifs d'évaluation, cela aura des implications claires sur le type d'évaluation que vous pourrez imaginer mettre en œuvre. Un guide dans les choix des types d'évaluation sera d'ailleurs plus largement développé dans la section 4 : « Construire son évaluation ».

### **03. 5.2 / L'OBJET, LE SUJET ET LA TEMPORALITÉ DE L'ÉVALUATION**

En fonction de l'objectif et de la structure de l'évaluation, plusieurs questions pourront alors guider la mise en place de l'évaluation : l'objet, les sujets et la temporalité de l'évaluation (Salmon et al., 2009).

#### **03. 5.2.1 / L'objet d'évaluation**

**L'objet de l'évaluation** questionnera les éléments sur lesquels l'évaluateur ou l'évaluatrice veut recueillir des informations. L'objet dépendra évidemment de la visée même du dispositif et des conséquences probables que vous pourrez lui attribuer. Cela dépendra également du **niveau d'évaluation** que vous viserez. Cette question se pose particulièrement dans le cas d'une **analyse avec pour objectif d'évaluer les effets d'une pratique**. Parmi les auteurs et autrices s'étant penché·es sur cette question du niveau d'évaluation, Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) ressortent comme des auteurs incontournables de l'évaluation (Steinert et al., 2006 ; Stes et al., 2010). Ils ont en effet construit un modèle en quatre niveaux qui permet d'apporter un regard fin et nuancé sur l'effet d'un dispositif. Ce modèle fut initialement conçu pour répondre à la demande grandissante d'outils permettant d'évaluer les formations mises en œuvre en entreprise et d'allouer efficacement les ressources financières entre les différentes formations proposées (Holton, 1996). Néanmoins, par ses aspects rigoureux et pratiques, il a été appliqué à de nombreux domaines (Le Louarn & Pottiez, 2009). Ce modèle a d'ailleurs été utilisé dans le domaine de l'enseignement supérieur (Bournaud et Pamphile, 2022) et adapté en Belgique francophone pour mesurer les effets de dispositifs de soutien à l'adaptation de l'étudiant·e (De Clercq et al., 2016, 2022). Les quatre niveaux initiaux ont alors été étendus à cinq niveaux d'analyse tels que présentés en figure 4 ci-dessous. Ces travaux peuvent servir de point d'ancrage pour développer une conceptualisation rigoureuse.

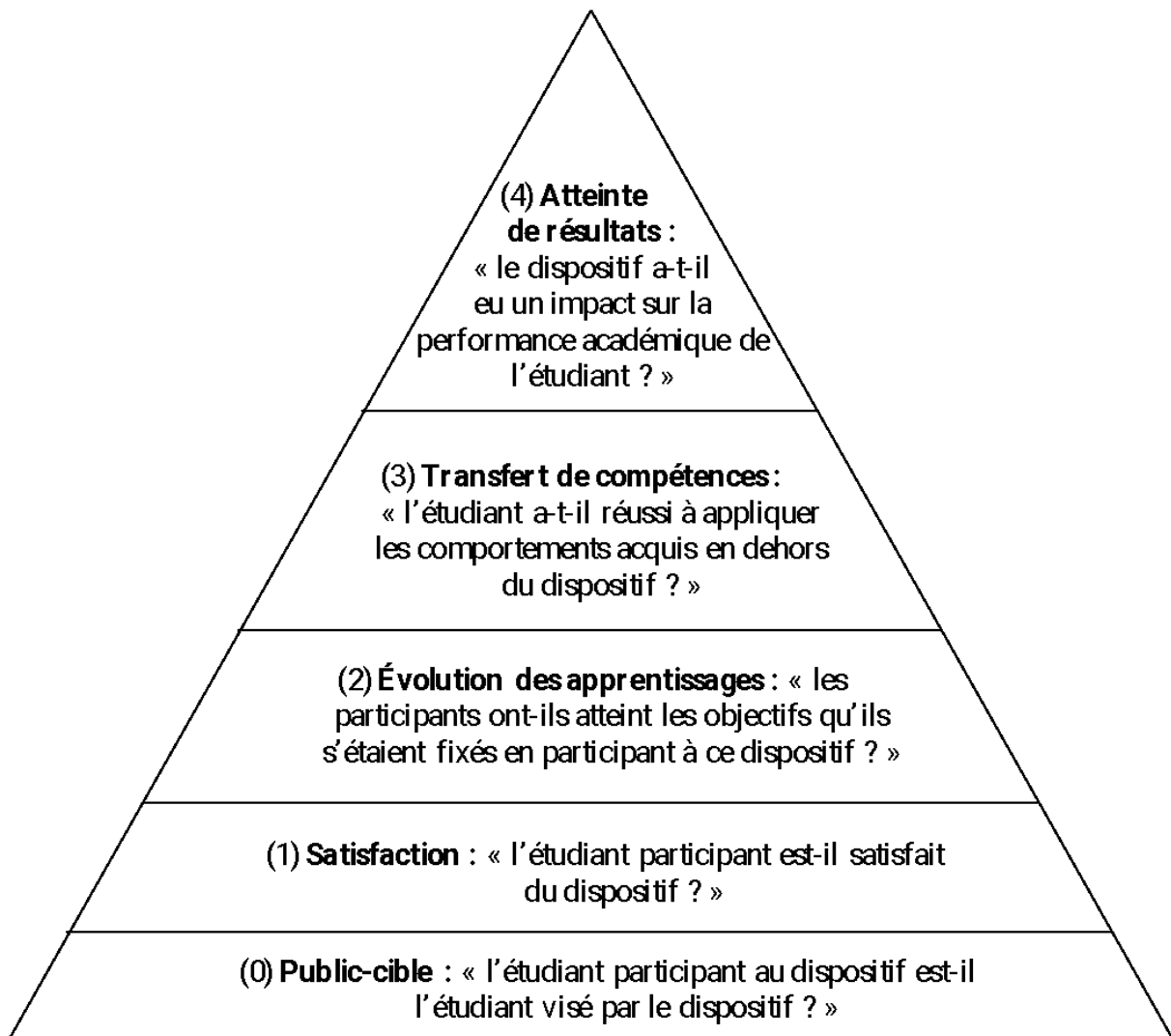


Figure 4. Modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) adapté aux dispositifs d'accompagnement pédagogique de l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2016)

Tout d'abord, un niveau zéro intitulé **public cible** a été ajouté au modèle de Kirkpatrick posant la question du public touché par le dispositif. Plus précisément, ce niveau d'évaluation vise à estimer si le dispositif proposé a permis d'attirer le public initialement catégorisé comme étant la cible de la pratique d'accompagnement. Ce niveau permettra donc de répondre à la question très souvent relatée par les actrices et les acteurs de la réussite : « **Les étudiant-es participant au dispositif sont-ils ou elles bien celles et ceux visés par le dispositif ?** ». En effet, de nombreuses personnes impliquées dans l'aide à la réussite se plaignent du manque de participation aux pratiques d'accompagnement mises en place et de la fréquentation de ces pratiques par des étudiant-es qui n'en auraient pas le plus besoin. En effet, une difficulté fréquente dans l'accompagnement à la réussite est la difficulté à toucher les étudiant-es en difficulté avec des actions majoritairement non obligatoires qui viennent souvent se rajouter à leur programme de cours. Ce constat est d'ailleurs confirmé par les recherches sur le sujet (Berthaud et al., 2022).

De plus, plusieurs auteurs et auteures soutiennent également que les étudiant-es de première année sont peu capables d'évaluer la nécessité de participer aux dispositifs d'accompagnement à la réussite (Bertaud et al., 2022 ; Le Mener, 2015) ou s'aperçoivent très/trop tard de l'intérêt de ces derniers (De Clercq et al., 2018). Ainsi, ces étudiant-es peu conscient-es de leurs difficultés et/ou trop éprouvé-es par la gestion de leur vie étudiante ne prennent souvent pas le temps de participer aux actions de soutien mises en œuvre par l'institution (Perret & Morlaix, 2014). Dans cette optique, ce volet peut également mesurer l'équité d'une pratique ; à savoir son accessibilité pour des publics plus à risque (Bournaud et Pamphile, 2022). En ce sens, ce niveau d'évaluation peut constituer un objectif à part entière pour les acteurs et actrices de terrain.

Le niveau 1 renvoie aux réactions du public cible par rapport au contenu du dispositif. D'après une revue de la littérature de Steiner et ses collègues (2006), ce niveau renvoie précisément à la perception que les participant-es ont de la formation, de son organisation et de son contenu. En adaptant ce niveau au contexte éducatif de l'enseignement supérieur, nous avons affaire aux évaluations ayant trait à la participation au dispositif et à la **satisfaction** des participant-es envers ce même dispositif. Ce niveau répond à la question : « **Les étudiants et étudiantes ont-ils été satisfait-es par le dispositif ?** ». Le niveau 1 est le niveau minimal d'analyse de l'effet d'un dispositif. Les évaluations se limitant à ce niveau sont d'ailleurs critiquées dans la littérature (Perret, 2014 ; Stes et al., 2010). En effet, bien qu'une information en termes de satisfaction permette d'estimer si les participants et participantes ont apprécié la pratique ; cela ne permet pas de mesurer rigoureusement l'effet de cette pratique sur leurs apprentissages et leurs ajustements à l'enseignement supérieur. Certains auteurs et autrices tels que Kwak et ses collègues (2019) soutiennent que les mesures par satisfaction présentent un risque important de désirabilité sociale<sup>12</sup> et ne constituent pas un instrument fiable d'évaluation des effets d'une pratique. Néanmoins, la mesure de satisfaction apporte tout de même une mesure sur les éléments appréciés et moins appréciés d'une évaluation.

Le deuxième niveau de Kirkpatrick et Kirkpatrick était initialement nommé « apprentissage », car il renvoie à l'acquisition par les participants ou participantes de nouvelles connaissances et compétences lors de la formation (Steinert et al., 2006). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, ce niveau pourrait donc être relié aux apprentissages de l'étudiant-e au terme du dispositif. Ce niveau se focalise donc sur l'**évolution des apprentissages**, des attitudes, des conceptions et des connaissances. Ce niveau correspond à « l'évaluation à chaud » de ce que les participant-es ont retiré de la formation (Chochard, 2010 ; Le Louarn & Pottiez, 2009). La question soulevée est : « **Les étudiantes et étudiants ont-ils atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés en participant à ce dispositif ?** ». Tout comme l'évaluation de la satisfaction, l'évaluation de ce niveau revêt une part de subjectivité et de désirabilité sociale.

---

<sup>12</sup> Le biais de désirabilité sociale peut se définir comme la tendance consciente ou inconsciente d'une personne à vouloir se présenter sous un jour favorable et/ou à rapporter des informations qui lui permettraient de se faire bien voir (Larson, 2019). Dans le cas des évaluations de pratiques d'accompagnement, ce biais a trait à la tendance de l'étudiante ou de l'étudiant à donner un retour plus positif sur une pratique que ce qu'elle ou il n'a vraiment ressenti.

En effet, elle demande aux bénéficiaires d'une pratique de rapporter les effets perçus de cette dernière. Néanmoins, cette information permet d'avoir un retour rapide et efficace sur la perception des bénéfices d'une pratique.

Le niveau appelé « comportement » dans le modèle initial de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) renvoie, quant à lui, aux changements effectifs de comportements engendrés par une formation. Selon Steinert et ses collègues (2006), il s'agirait du niveau d'évaluation documentant le transfert et l'application des nouvelles compétences sur le lieu de travail. Contrairement au niveau deux, il s'agira donc de « l'évaluation à froid » de l'impact de la formation sur les comportements des participant·es (Le Louarn & Pottiez, 2009). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, il renverra donc à la capacité de l'étudiant ou de l'étudiante à transférer, plusieurs mois après l'intervention, les compétences acquises lors du dispositif. Nous pourrions donc parler de niveau de **transfert des compétences** et répondre à la question : « **Dans quelle mesure les étudiants et étudiantes ont-ils réussi à transférer les compétences acquises en dehors du dispositif ?** ». Ce niveau dépasse les précédents niveaux de par sa plus grande objectivité ; cependant il est également plus complexe à évaluer.

Finalement, le dernier niveau était intitulé « résultats », car il évaluait initialement l'effet de la formation au travers de l'amélioration des performances effectives de l'employé·e au travail (Steinert et al., 2006). En adaptant ce modèle au contexte de la réussite universitaire, ce niveau peut être rattaché à l'amélioration des performances des étudiant·es en termes de résultats académiques. En effet, peu importe la visée spécifique de la pratique mise en place, il pourrait être envisageable que la pratique ait un effet final sur la réussite administrative de l'étudiant·e en termes de performances. Il s'agira donc ici de l'évaluation objective de l'efficacité de l'intervention. Dans cette idée, ce niveau a été intitulé **atteinte de résultats** et répond à la question : « **Le dispositif a-t-il eu un impact sur les performances académiques des étudiant·es ?** ».

Pour conclure, cette approche par niveau peut permettre très rapidement à la lectrice ou au lecteur de ce rapport de déterminer jusqu'où il estime avoir besoin de mener son évaluation pour répondre aux questions qu'il se pose.

### **03. 5.2.2 / Le sujet de l'évaluation**

Au-delà de la question de l'objet, se pose également la question **du sujet**. En effet, cette question pourrait sembler triviale tant la majorité des évaluations de pratiques se centrent sur le public étudiant ; premier bénéficiaire des actions d'accompagnement. Néanmoins, plusieurs recherches telles que celle de l'autrice Perret (2014) soutiennent l'intérêt de pouvoir croiser la perception des étudiant·es avec celle d'autres acteurs ou actrices de l'enseignement. Perret donne par exemple le cas des enseignant·es et soutient :

*« l'importance de l'intégration des enseignants dans l'évaluation des dispositifs d'aides aux étudiants. Non seulement ils sont des témoins privilégiés, mais plus encore ils jouent bien souvent un rôle majeur dans ces dispositifs et l'amélioration de ces dispositifs.*

*Leur implication dans l'évaluation apparaît comme une source majeure de renouvellement des dispositifs d'aides proposés aux étudiants grâce à une meilleure connaissance des résultats produits par l'évaluation » (2014 ; p.2).*

Au sein du projet Assess4Success, le recours à des publics non étudiants a également été employé à de nombreuses reprises. Par exemple, l'analyse du Tutorat au sein de l'EPHEC a été effectuée en croisant des informations issues des tutoré-es et des tuteurs et tutrices. Ce double regard sur la pratique a permis de saisir avec nuance les bénéfices perçus du tutorat par le point de vue de ces deux publics. Une même procédure a été réalisée à l'ULB pour l'évaluation du parrainage social où des informations issues des parrains/marraines, des organisateurs ou organisatrices et des filleul-es ont été récoltées. Ce croisement de triple perspective a permis de construire une analyse holistique du dispositif permettant d'obtenir des pistes de régulations riches et variées.

### **03. 5.2.3 / La temporalité de l'évaluation**

Finalement, la question de la **temporalité de l'évaluation** est également un élément important à penser lors de la création d'une évaluation. Une prise de mesure avant/à l'entrée de la pratique permettra d'obtenir des informations claires sur le niveau initial et le bagage de l'étudiant-e. Cette mesure a été très fréquemment recueillie lors des évaluations quantitatives du projet (telles que l'analyse du dispositif Acclimath') afin de permettre de saisir les caractéristiques des étudiant-es participant-es et leur niveau initial de compétence. Une mesure pendant ou juste en fin de pratique permettra d'obtenir des informations sur les perceptions à chaud de la pratique. C'est le moment idéal pour recueillir facilement le niveau de satisfaction lorsque les étudiant-es sont encore disponibles. Une mesure plusieurs semaines après la pratique permettra d'analyser les conséquences plus distales de la formation et les potentiels transferts d'apprentissages. Ce travail a par exemple été effectué dans l'analyse des ateliers de gestion du stress de l'ESA Saint-Luc de Liège qui a permis de voir comment les étudiant-es avaient réussi à gérer leurs émotions en autonomie lors de la période d'examens. Une mesure plusieurs mois après la pratique pourrait être pertinente afin d'estimer l'importance de la pratique dans l'ensemble de la formation. Cela permettrait de faire un bilan plus général du vécu de l'année et d'analyser en quoi la pratique a favorisé son bon déroulement au regard de l'ensemble des autres éléments constitutifs de l'expérience de l'étudiant-e. Cette analyse a été envisagée dans notre travail d'évaluation de l'accompagnement à l'E AFC de Frameries. Cette mesure permettait d'interroger les étudiant-es sur le rôle de l'accompagnement pédagogique après avoir vécu l'ensemble de leur module de formation. Cette mesure avait également été envisagée, car certains effets étaient supposés être perçus une fois l'ensemble de la formation réalisé (effets distaux de la pratique).

### **03. 5.3 / LES DIFFICULTÉS DE L'ÉVALUATION**

Au-delà de la question même de la mise en place de l'évaluation, Salmon et ses collègues (2009) invitent également les acteurs et actrices de la réussite à penser aux difficultés et ressources pouvant intervenir sur le bon déroulement du processus évaluatif. Ces difficultés et ressources permettront en effet de pouvoir moduler la forme de l'évaluation afin d'en maximiser les chances de réussite.

Ces propos sont rejoints par Perret et Morlaix (2014) qui précisent que la mise en place d'une évaluation rigoureuse sur le terrain est complexe et qu'il est nécessaire d'en penser les freins et les leviers en amont afin d'en renforcer l'efficacité.

La question des difficultés a déjà été évoquée en introduction (point 2.3) donc nous ne reviendrons pas en détail sur les différentes catégories générales présentées. Néanmoins, nous pouvons revenir ici sur un ensemble de questions permettant de situer les principaux points d'achoppement concernant l'évaluation. Premièrement, il peut être intéressant d'établir, en regard des bénéfices escomptés, une liste des **principaux risques** qui ne permettrait pas d'atteindre l'objectif d'évaluation. Parmi ces risques nous pourrions retrouver :

- » avoir une participation trop faible ne permettant pas d'obtenir suffisamment de matière pour évaluer ;
- » ne pas poser les bonnes questions, selon la bonne procédure, ce qui nuirait à la richesse des résultats obtenus ;
- » ne pas disposer des ressources nécessaires pour pouvoir traiter en profondeur les résultats de l'évaluation ;
- » réaliser une faute déontologique dans le traitement de données qui pourrait porter préjudice aux résultats de l'évaluation ;
- » ne pas avoir circonscrit d'objectifs d'évaluation clairs ce qui pourrait mener à une évaluation non alignée sur les objectifs précis d'analyse ;
- » ...

Ensuite, il peut être judicieux de faire le **bilan des ressources disponibles** pour favoriser le bon déroulement de l'évaluation. Pour ce faire, six questions peuvent être posées.

» **Au niveau structurel :**

- 01. Quels temps et énergie puis-je consacrer à l'évaluation dans l'ensemble de mes missions ?*
- 02. Quelles sont les personnes de soutien me permettant de m'accompagner dans le processus d'évaluation ?*
- 03. Quelles sont mes ressources pour m'assurer d'obtenir une réelle participation à mon évaluation ?*

» **Au niveau méthodologique :**

- 01. Quelles sont les ressources scientifiques à ma disposition pour m'assurer de poser des questions fiables et valides ?*
- 02. Quels supports méthodologiques puis-je identifier pour m'assurer d'une conception et d'un traitement précis des résultats ?*
- 03. Suis-je bien au clair sur mes objectifs d'évaluation et la façon de les atteindre ?*

Ce rapport permet de répondre à la majorité de ces questions.

### **03.6 / CONCLUSION : UN GUIDE DIDACTIQUE POUR PENSER SON ÉVALUATION**

Ce point consacré à la conception de l'évaluation mise en place est revenu sur un ensemble d'éléments conceptuels et structurels pour proposer une évaluation ancrée. Ci-dessous, nous proposons une fiche didactique qui permet au lecteur ou à la lectrice de ce rapport de pouvoir se situer clairement sur l'ensemble de ces éléments.

Cette fiche se structure autour des 5 éléments clés de cette section ; (1) définir son approche de la réussite (2) détailler sa forme et son déroulement (3) préciser la ou les visées de sa pratique d'accompagnement (4) réfléchir aux buts de l'évaluation et (5) établir la liste des risques à l'évaluation ainsi que l'ensemble des ressources pour limiter ces risques.

Ce travail systématique permettra d'offrir une approche structurée et ancrée de son évaluation. La grille proposée se veut complète, mais il est tout à fait possible de ne pas utiliser/détailler l'ensemble des rubriques. Par exemple, dans la rubrique C sur les visées, il est probable, voire certain, que la pratique à évaluer n'agisse pas sur l'entièreté des visées proposées.



### **03. 6.1 / FICHE DIDACTIQUE POUR PENSER SON ÉVALUATION**

#### **A. Approche générale de l'accompagnement à la réussite**

##### **A.1. Quelle est l'approche de la réussite soutenue par mon service ?**

##### **A.2. Quelle est ma vision de la réussite ?**

##### **A.3. Quels sont les objectifs de réussite de mes étudiant-es ?**

##### **A.4. En quoi, la pratique d'accompagnement permet-elle de répondre à ces trois visions de la réussite ?**

## B. Description de la pratique d'accompagnement

**Nom de l'accompagnement à la réussite :**

**Public(s) visé(s)** (étudiant·es de première année, en échec, à profil spécifique...) :

**Nombre d'étudiant·es concerné·es :**

**Faculté(s)/départements / programme(s) concerné(s)**

## B.1. Type de l'accompagnement :

<b>Matériel</b> (outils d'auto-évaluation, site d'information...)		
<b>Actif</b> (actions auprès des étudiant-es)		
	<input type="checkbox"/> <b>Accompagnement personnalisé</b> (s'ajuste aux besoins des étudiant-es)	
	<input type="checkbox"/> <b>Accompagnement ciblé</b> (action ciblant un besoin spécifique)	
	<input type="checkbox"/> <b>Accompagnement aux visées multiples</b> (action ciblant divers besoins)	
	<input type="checkbox"/> <b>Modalités didactiques innovantes</b> (action pédagogique visant à soutenir la réussite)	

<b>B.2. Fonction de l'accompagnement :</b>			
<b>Préventif</b> (soutien avant la manifestation d'une difficulté)			
<b>Remédiatif</b> (soutien en réponse à une difficulté avérée chez les étudiant-es)			
<b>B.3. Déroulement temporel de l'accompagnement (avant la rentrée, à l'entrée, pendant l'année...) :</b>			
<b>B.4. Intégration de l'accompagnement :</b>			
<b>Proposé (non obligatoire) en complément des cours, mais non intégré à l'horaire</b>			
<b>Proposé (non obligatoire) en complément des cours et intégré à l'horaire</b>			
<b>Intégré à l'horaire, comme une unité d'enseignement (UE) ou activité d'apprentissage en soi <sup>13</sup> (obligatoire)</b>			
<b>Intégré directement au sein d'une UE (obligatoire)</b>			
<b>B.5. Intervenant·e de l'accompagnement (enseignant-es, assistant-es, conseiller·ère académique/pédagogique, étudiant-es) :</b>			
<b>B.6. Modalités de l'accompagnement :</b>			
<b>En présence</b>		<b>Individuel</b>	
<b>A Distance</b>		<b>Collectif</b>	

## C. Les visées de la pratique d'accompagnement

**C.1. Comment la pratique favorise-t-elle le développement de la gestion de SOI ?** (Socialisation et accueil de l'étudiant-e, maîtrise des émotions, gestion de la motivation, de l'effort et de la persévérance, régulation, auto-évaluation et autonomie...)

**C.2. Comment la pratique favorise-t-elle le développement des compétences académiques ?** (Maîtrise des langues, méthodologie de travail, propédeutique, stratégies d'étude, gestion du temps...)

**C.3. Comment la pratique favorise-t-elle le développement des compétences disciplinaires ?** (Maîtrise des contenus de cours (connaissances et/ou compétences), compréhension des codes et de la culture liés à la discipline...)

---

<sup>13</sup> Faisant donc l'objet d'une fiche descriptive, d'un horaire, d'une validation de crédits « autonomes »

**C.4. Comment la pratique favorise-t-elle le développement des compétences numériques ?** (Maîtrise d'un outil numérique, recherche d'informations et gestion des données, création de contenu numérique, collaboration en ligne pour les travaux en groupe ...)

**C.5. Comment la pratique favorise-t-elle le développement des compétences organisationnelles ?** (Gestion administrative des études, gestion financière ...)

**C.6. Comment la pratique favorise-t-elle le développement de la santé et de l'équilibre de vie ?** (Gestion de l'équilibre entre vie personnelle (problème personnel) et étudiante, développement d'un mode de vie sain, organisation du quotidien...)

## C.7. Comment la pratique favorise-t-elle le développement du projet personnel et professionnel ? (Aide à l'orientation, réorientation, préparation à la vie professionnelle...)

## D. Objectifs d'évaluation

**D.1. Quelles sont les principales questions auxquelles mon évaluation tend à répondre ?**

**D.2. Parmi ces questions, se dégage-t-il plutôt une volonté d'attester des effets (analyse d'efficacité) ou d'améliorer le processus (analyse du fonctionnement) ?**

**D.3. Si l'analyse porte essentiellement sur l'analyse des effets, quels niveaux d'analyse sont visés ?**

Niveau 0 : comprendre si les étudiant-es participant-es sont bien ceux et celles visé.es par la pratique d'accompagnement	
---	--

Niveau 1 : estimer la satisfaction générale des étudiant-es par rapport à la pratique	
---	--

Niveau 2 : estimer les bénéfices perçus à chaud de la pratique pour l'étudiant-e	
--	--

Niveau 3 : estimer l'évolution des compétences de l'étudiant-e après avoir bénéficié de la pratique d'accompagnement	
--	--

Niveau 4 : évaluer l'impact de la pratique sur la réussite et les performances des étudiant-es	
--	--



#### D.4. Si l'analyse porte essentiellement sur l'analyse du fonctionnement, quels éléments du processus sont visés ?

Comprendre comment renforcer la participation des étudiant-es à la pratique	
Obtenir un retour sur la pertinence des activités composant la pratique	
Analyser les modalités de mise en œuvre de la pratique (timing, composition des groupes, horaires...)	
Obtenir une vision nuancée des forces et faiblesses de la pratique	

### E. Risques et ressources à l'évaluation

#### E.1. Quels sont les principaux risques à l'évaluation que vous identifiez ?

Avoir une participation trop faible ne permettant pas d'obtenir suffisamment de matière pour évaluer	
Risquer de ne pas poser les bonnes questions, selon la bonne procédure, ce qui nuirait à la richesse des résultats obtenus	
Manquer des ressources nécessaires pour pouvoir traiter en profondeur les résultats de l'évaluation	
Réaliser une faute déontologique dans le traitement de données qui pourrait porter préjudice aux résultats de l'évaluation	
Ne pas avoir circonscrit d'objectifs d'évaluation clairs ce qui pourrait mener à une évaluation non alignée sur les objectifs précis d'analyse	
Autres risques identifiés :	

## D.2. Quelles sont les principales ressources que vous identifiez pour cette évaluation ?

Je suis personnellement convaincu de l'utilité et de l'importance de l'évaluation	
Je suis capable de dégager un temps réel à consacrer à l'évaluation	
J'ai des personnes de soutien permettant d'accompagner le processus d'évaluation	
J'ai des moyens/ressources pour m'assurer d'une bonne participation à mon évaluation	
Je possède suffisamment de ressources (méthodologiques et scientifiques) pour réaliser une évaluation fiable et valide	
Je suis au clair avec mon objectif d'évaluation et les concepts que je vais mesurer	
<b>Autres ressources identifiées :</b>	

## 04. CONSTRUIRE SON ÉVALUATION

Cette section a pour objectif de pouvoir vous guider dans le développement et la mise en place de votre évaluation de pratiques de soutien à la réussite. Pour ce faire cette section permettra de répondre directement aux éléments que vous avez détaillés dans les parties C, D et E de la fiche didactique présente dans le point 6.1 de la précédente section.

Précisons que les pistes et conseils fournis dans cette section seront à la fois issus de la littérature scientifique ayant trait à la thématique « mesure et évaluation en éducation » ainsi que d'exemples très pratiques venant de nos 25 expériences évaluatives qui ont eu lieu durant le projet Assess4Success. Plus précisément, un ouvrage théorique central permettra d'alimenter cette section : Enquêter dans les métiers de l'humain (Albero et Thievenaz, 2022). Au moyen de cet équilibre entre théorie et pratique, nous espérons pouvoir vous fournir des clés d'action pour faciliter la mise en place d'évaluations plus rigoureuses.

### 04.1 / COMMENT CHOISIR ENTRE UNE APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE ?

Une première question à se poser lorsque l'on envisage d'évaluer une pratique d'accompagnement est de choisir la forme que prendra l'évaluation. Nous pourrions simplifier cette question en contrastant deux approches évaluatives : l'approche qualitative et quantitative. Ainsi, Sensevy (2022) précise que ces deux approches renvoient à deux démarches différentes reliées à des objectifs spécifiques.

01. L' « evidence-based practice » (pratique fondée sur les preuves) visant principalement à garantir l'efficacité d'une pratique dans son contexte et au-delà.
02. La « practice-based evidence » (preuves fondées sur la pratique) tentant de documenter la pratique pour mieux comprendre comment la faire évoluer et la comprendre dans son ensemble.

Ces deux objectifs se rapprochent fortement des objectifs **to Prove et to Improve** décrits par Bédard (2022) que nous avons développés dans le point 03.5.1. Notons que cette distinction se retrouvait déjà dans le modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam (Stufflebeam et Zhang, 2017). Il s'agirait donc de choisir avant tout une approche quantitative lorsque l'objectif est de démontrer/attester des effets d'une pratique et d'opter pour une approche qualitative lorsque l'objectif serait plutôt d'améliorer/de faire évoluer cette dernière.

Néanmoins, nous verrons que la réalité est plus complexe et que ces deux approches peuvent se combiner pour amener deux regards complémentaires sur une pratique. De plus, le choix du type d'approche ne dépendra pas uniquement de l'objectif poursuivi mais également des ressources à disposition et surtout de la particularité du contexte et du public touché par la pratique.

## 04. 1.1 / APPROCHE QUALITATIVE : RISQUES ET BÉNÉFICES

### 04. 1.1.1 / Bénéfices de l'approche

Le choix d'une approche qualitative est majoritairement réalisé lorsque l'objectif est de pouvoir comprendre plus en profondeur le vécu d'une action par les participant·es et/ou d'identifier des éléments clés de son efficacité. Il s'agira donc de se concentrer sur le 'pourquoi' et le 'comment'. Cette approche renvoie essentiellement à la notion de « Pratices-based evidence » développée par Sensevy (2022) qui vise à faire évoluer une pratique en documentant son fonctionnement en détail. La force principale de l'approche qualitative est donc sa capacité à proposer **une vision nuancée et détaillée d'une pratique**.

Le bénéfice de cette approche peut être par exemple illustré par l'évaluation du **coaching à la demande** menée durant le projet Assess4Success au sein de l'EAFJ Quiévrain (voir point 03.4.1.4). Comme l'illustrent les extraits suivants, les résultats de l'analyse permettent de comprendre de façon approfondie la façon dont le coaching est perçu par les étudiant·es et de quelle manière il leur est bénéfique :

*« Il veille, il demande si tout va bien, je le vois comme une espèce de bonus en fait. Si on a des problèmes, il est là pour celui qui en a besoin... en cas de besoin, moi je n'hésiterai pas. »*

*« Si on a un problème personnel, il va nous remonter le moral. Si on fait une bêtise, il va être là pour nous engueuler. Si on exprime des difficultés, il pourra être là pour nous donner des conseils. C'est une personne qui sait faire plusieurs choses ce qui fait que l'école n'a pas besoin de plusieurs personnes. On a l'impression qu'il sait tout faire. »*

Une autre force de l'approche qualitative est sa capacité à explorer très largement le fonctionnement d'une action et d'apporter des pistes de régulation inédites sans devoir poser d'hypothèse *a priori*. En effet, **le caractère exploratoire** permet de laisser une grande place à l'inconnu et à l'inductif dans la démarche d'évaluation (Bell et Dutercq, 2022), ce qui peut être particulièrement nécessaire lorsqu'il n'est pas possible de détailler l'objet d'analyse. Cela peut par exemple être le cas des évaluations plus exploratoires qui visent à faire l'état des lieux des besoins en termes d'accompagnement à la réussite ou des problèmes qui caractérisent une action d'accompagnement. Cette force peut être illustrée par l'analyse qualitative menée au sein de l'Université catholique de Louvain pour l'**écolage en sciences** (voir point 03.4.1.4). L'objectif de cette évaluation était de pouvoir comprendre précisément les raisons pour lesquelles l'activité avait été si peu utilisée par les étudiant·es. En effet, ce dispositif pouvait toucher plusieurs centaines d'étudiantes et d'étudiants, mais n'a finalement été fréquenté que par quelques dizaines d'entre eux. Une évaluation a donc été menée pour expliquer ce faible taux de participation. Néanmoins, l'approche était ici totalement inductive et exploratoire, car les acteurs et actrices de terrain n'étaient pas en mesure de proposer spontanément d'explications du manque de participation. Les résultats de l'analyse qualitative ont permis de comprendre beaucoup plus en détail les raisons de participation et de non-participation. Les retours des étudiant·es nous ont permis d'identifier plusieurs raisons de non-participation, dont un souci de désynchronisation entre l'offre de l'écolage et les besoins et la charge temporelle relativement forte de l'horaire des étudiant·es.

Un extrait illustre le premier point :

*« Pour mon amie l'écolage suivait son cours, mais en physique c'était l'inverse. On avait par exemple, un écolage sur de la matière qu'on avait déjà vue il y a trois semaines. Donc je ne le suivais pas, mais bon, c'est normal, car on a cours avec les mathématiciens, du coup, le cours de math va plus vite que l'écolage. »*

Cette approche a également permis de comprendre pourquoi les étudiant-es participaient malgré les difficultés identifiées et quelles pourraient être les pistes d'amélioration de la pratique. Ces nouveaux apports nous permettent d'aborder la troisième force de l'approche qualitative : l'obtention de pistes concrètes de régulation.

En effet, une force supplémentaire de l'analyse qualitative est la possibilité de déterminer avec précision **des pistes d'amélioration** qui tiennent compte des diverses réalités des étudiant-es concerné-es. En effet, un décalage peut exister entre la réalité quotidienne effective des étudiant-es et la réalité perçue par les accompagnateurs ou accompagnatrices de la réussite. De ce fait, certaines pistes de régulation efficaces risquent de ne pas être identifiées si le retour de l'étudiant-e n'est pas considéré. Ces propos peuvent être illustrés par l'évaluation réalisée à l'IPFS de Namur concernant les **journées sur mesure** (voir point 03.4.1.4). En effet, les entretiens menés auprès des étudiant-es ont permis de comprendre en finesse leurs pistes d'amélioration de la pratique, mais également ce qu'il fallait absolument conserver pour que cette dernière conserve son efficacité. Ce type de feedback détaillé et nuancé ne serait pas accessible au moyen d'analyses quantitatives.

*« Les journées sur mesure ne sont pas vraiment des journées, car cela ne dure que deux heures... c'est dommage, car on n'a pas vraiment assez de temps pour aller en profondeur dans les difficultés, ce serait intéressant de prendre plus de temps... une matinée peut-être... Ce n'est pas juste le contenu de ces journées qui compte, mais c'est aussi l'attitude de l'animateur ; disponible, bienveillant, à l'écoute. C'est un peu comme un 'grand frère spirituel' qui nous donne confiance en nous. »*

#### **04. 1.1.2 / Risques de l'approche**

Bien que l'approche qualitative recèle un ensemble d'avantages, elle n'est pas exempte de risques. Nous détaillerons quelques risques particulièrement importants dans le cadre de l'évaluation de pratiques d'accompagnement à la réussite ci-dessous.

Premièrement, une difficulté majeure de l'approche qualitative est **la quantité de temps et d'énergie** que peuvent prendre le traitement et la récolte des données. En effet, cette approche se réalise principalement par des entretiens semi-directifs qui durent souvent près d'une heure en fonction du nombre de thématiques analysées. L'ensemble des entretiens à réaliser et leur organisation peuvent donc constituer une difficulté majeure de l'approche évaluative. De plus, l'analyse des entretiens nécessite leur retranscription systématique (Willig, 2013). Cette retranscription est elle aussi particulièrement chronophage. L'on peut en moyenne estimer le temps de retranscription à 4 voire 6 fois le temps de l'entretien (Tancoigne et al., 2022).

Toutefois, Tancoigne et ses collègues (2022) précisent qu'à l'avènement du développement très important des intelligences artificielles la **retranscription automatique** devient accessible et réellement performante (le logiciel Recordly présente par exemple de réelles compétences en la matière). Néanmoins, ces mêmes auteurs mettent en garde concernant ce point, car la retranscription n'est pas uniquement un travail mécanique, mais constitue déjà une part de l'appropriation des données. Ils s'expriment en ces termes : « *Si l'on considère que transcrire, c'est déjà analyser, alors déléguer ce travail à une machine peut être vu comme problématique* » (Tancoigne et al., 2022 ; p.47).

Une autre façon de surmonter cette difficulté est d'agir sur la méthode de collecte de données. En effet, il est possible de procéder à une analyse qualitative par **focus group** plutôt que par entretiens individuels. L'utilisation de focus group recèle beaucoup d'avantages. Premièrement, il est économique, car il permet de rassembler les vécus de plusieurs personnes en une seule rencontre. De ce fait, moins d'entretiens sont nécessaires pour atteindre une vision complète et nuancée de la pratique en question. Cette économie sur le nombre d'entretiens constitue automatiquement une économie de temps en termes de passation et de retranscription. Néanmoins, la richesse des focus groups ne se limite pas à une simple économie de temps. En effet, ce type d'entretien constitue une stratégie privilégiée lorsque l'objectif est d'obtenir un retour collectif et nuancé. D'après Lamb et Cogan (2016) « *c'est au travers du partage de notre expérience mise en relation avec celles des autres que nous pouvons donner sens au monde* » (p.477). Derrière cette métaphore, les auteurs expliquent que lorsque notre perception est confrontée à celles d'autres personnes, cette dernière s'affine, montre ses nuances et ses richesses. Le focus group est donc un outil intéressant pour faire apparaître des avis complexes, voire divergents sur une même activité ou encore pour comprendre si une expérience est largement validée par le groupe ou non. Néanmoins, le focus group nécessite plusieurs éléments pour fonctionner (pour une revue, voir Albarello, 2022). Premièrement, il doit idéalement être constitué de quatre à huit participant·es afin de pouvoir avoir un partage efficace et détaillé des expériences (Haegel et Duchesne, 2013). Ensuite, un groupe de statuts homogènes tend à être plus rassurant et à favoriser le partage de chacun et chacune (Smith, Flowers, and Larkin 2009). Cette homogénéité doit se comprendre comme une égalité des statuts et une absence de hiérarchie dans les membres du focus group. Finalement, une hétérogénéité des expériences est encouragée pour pouvoir accroître au maximum la diversité des opinions et des points de vue (Willig, 2013). En effet, un groupe composé d'exactly le même type de profils d'étudiant·es risquerait alors de fournir une vision tronquée et peu nuancée de la pratique. Au sein du projet Assess4Success, nous avons largement utilisé cette méthode d'entretien.

Deuxièmement, l'approche qualitative nécessite pour l'évaluateur ou l'évaluatrice d'être particulièrement vigilant par rapport à **sa propre subjectivité et sa propre interprétation des propos recueillis**. En effet, Nagels (2022) nous rappelle que la proximité de l'évaluateur ou l'évaluatrice avec le terrain, son implication éventuelle dans l'activité évaluée et ses attentes en termes de résultats constituent des éléments clés pour réaliser un choix méthodologique entre une approche qualitative ou quantitative. En effet, si la personne en charge de l'évaluation est trop impliquée et ne peut pas mettre en place de stratégies fortes pour prendre distance par rapport à ses objectifs et préconceptions durant l'évaluation, les résultats obtenus risquent d'être particulièrement biaisés.

Un vrai travail de positionnement personnel est donc préalable à toute analyse qualitative. Larivée et ses collègues (2019) mettent d'ailleurs particulièrement en garde contre le **biais de confirmation**, risque fréquent de la recherche, qui consiste à accorder une attention bien plus importante aux données qui confirment nos croyances/attentes et à ignorer/sous-traiter les informations qui contredisent ou nuancent nos préconceptions. Ces propos sont également développés par Willig (2013) au travers du concept d' « helicopter view ». Ce concept renvoie à la nécessité pour chaque personne réalisant une analyse qualitative de se forcer à prendre un moment de recul (prendre une vision plus large, d'où la référence à une vue d'hélicoptère) afin de faire état concrètement de l'ensemble des données qui confirment et qui infirment ses croyances et attentes. Il convient alors de se centrer sur cette deuxième catégorie de données plus inconfortables afin d'allouer un temps conséquent pour comprendre ce qu'elles nous apprennent et comment il est possible de les comprendre dans notre contexte. Selon Willig (2013), c'est essentiellement dans ces données inattendues qui remettent en cause nos croyances que se situe toute la richesse des approches qualitatives.

Afin de se prémunir contre le risque de subjectivité, il est donc important d'objectiver au maximum la procédure d'analyse du matériau qualitatif collecté. Idéalement, il est également intéressant de faire traiter les données indépendamment par deux personnes afin que leurs différentes perceptions puissent être discutées. Cette approche a d'ailleurs été très majoritairement utilisée dans le cadre du projet Assess4Success. Les auteurs Braun et Clarke (2006) ont publié un guide précis permettant de structurer au mieux l'analyse qualitative afin de se départir d'une approche trop subjective et/ou confirmatoire. L'analyse détaillée par ces auteurs est l'analyse thématique. Cette procédure permet de faire ressortir les thèmes principaux pouvant représenter le vécu des étudiant-es en détail. Cette procédure systématique est constituée de cinq étapes :

- 01. Phase 1 : se familiariser avec les données.** Cette première étape va permettre à l'évaluateur ou l'évaluatrice de prendre connaissance de manière approfondie des données par la retranscription des données verbales et la relecture successive des retranscriptions.
- 02. Phase 2 : générer les codes préliminaires.** Les idées pertinentes sont répertoriées sous la forme de listes. L'évaluateur-riche va donner un code caractéristique aux segments de données les plus significatifs pour lui.
- 03. Phase 3 : rechercher les thèmes.** L'évaluateur-riche effectue un tri, un regroupement des différents codes créés auparavant pour les rassembler en thèmes. Dans ceux-ci, il ou elle regroupe tous les extraits appartenant aux données codées en analysant la manière dont les codes peuvent s'associer entre eux.
- 04. Phase 4 : analyser et vérifier les thèmes.** L'objectif de cette phase est d'analyser scrupuleusement l'ensemble des thèmes provisoires afin de fusionner, de supprimer certains thèmes ou même de les répartir différemment. L'évaluateur ou l'évaluatrice devra, dans un premier temps, relire les extraits regroupés dans chaque thème en tenant compte de la cohérence de l'ensemble et dans un second temps, il devra analyser cette cohérence par rapport à toutes les données.
- 05. Phase 5 : Définir et nommer les masters thèmes.** Cette phase a pour but de réanalyser les thèmes et de mettre en évidence quelques masters thèmes qui permettent de résumer la quintessence des propos des participant-es au regard du sujet principal.

Finalement, un risque important de l'analyse qualitative est de ne pas atteindre une bonne **représentativité des expériences**. Comme évoqué lorsque nous parlions des focus groups, pour obtenir une vision riche et nuancée d'une pratique, il est nécessaire d'être attentif à obtenir une diversité de publics qui permet de témoigner d'une diversité de vécus et de regards sur la pratique. Tout comme le biais de confirmation, le choix des participant-es peut tout autant orienter nos conclusions et proposer une vision tronquée de la réalité. Donc, indépendamment de la méthode de collecte choisie, il convient de réfléchir à la façon d'interroger une diversité de profils d'étudiant-es pouvant avoir des visions divergentes de la pratique évaluée. Par exemple, dans l'évaluation de la pratique **CallforSuccess** de l'UCLouvain-Mons (voir point 03.4.1.4), nous avons tâché de rassembler les expériences d'étudiants et d'étudiantes issues de différents programmes de cours, ayant ou non participé à la pratique et ayant ou non réussi leur première année à l'université. Une façon d'identifier si une vision suffisamment complète d'une pratique a été atteinte est d'estimer la « saturation des données » (Willig, 2013). La saturation des données est une analyse progressive qui consiste à estimer progressivement la quantité de nouvelles informations fournies par chaque entretien réalisé. Si les entretiens n'apportent plus qu'une quantité négligeable d'informations inédites, alors nous pouvons conclure à une saturation des données et clôturer la collecte de données. La difficulté de cette technique d'estimation est alors qu'il n'est pas possible d'anticiper le nombre d'entretiens qu'il sera *a priori* nécessaire de réaliser afin d'obtenir une image complète de la pratique. C'est pourquoi, cette approche est souvent substituée à une approche consistant en une identification des différents profils susceptibles d'apporter des expériences différentes de la pratique en question.

## 04. 1.2 / APPROCHE QUANTITATIVE : RISQUES ET BÉNÉFICES

### 04. 1.2.1 / Bénéfices de l'approche

Le choix d'une approche quantitative d'évaluation est souvent réalisé quand l'objectif premier est de pouvoir **amener des preuves statistiques de l'efficacité de la pratique**. Cela renvoie donc en premier lieu à la notion d'« Evidence-based practices » telle qu'évoquée par Sensevy (2022). Ainsi, une approche quantitative vise à permettre de statuer et de quantifier les effets d'une pratique afin d'identifier à quel point elle peut être bénéfique pour l'étudiant-e. La force principale de l'approche quantitative est donc d'être à même **d'estimer l'ampleur des effets** d'une pratique et d'estimer si les effets sont suffisamment forts que pour pouvoir être généralisés à d'autres contextes.

Cette approche a par exemple été menée dans le cadre du projet Assess4Success avec l'université de Namur et **le projet autonomie** (voir point 03.4.1.4). Cette évaluation menée auprès de 535 étudiant-es sur trois temps de mesure et au moyen d'essais randomisés contrôlés<sup>14</sup> a alors permis de quantifier les effets de la pratique sur le développement des stratégies de gestion de l'apprentissage des étudiant-es et leurs performances à l'examen. Les résultats ont globalement permis de démontrer que la pratique

---

<sup>14</sup> Pratique d'évaluation également appelée « dispositif expérimental » consistant à évaluer l'efficacité d'une pratique en comparant des étudiant-es ayant bénéficié de cette pratique avec d'autres étudiant-es comparables n'y ayant pas participé (Harackiewicz & Priniski, 2018 ; Vertongen, Nils, Galdiolo, Masson, Dony, Vieillevoye & Wathélet, 2015)



permettait une augmentation significative des compétences de gestion de l'apprentissage et d'autorégulation ainsi qu'une amélioration nette (près de 3 points sur 20) des performances dans le cours concerné (De Clercq et Fiévez, 2022). Ces conclusions apportent donc des preuves d'efficacité de la pratique pour les étudiant·es concerné·es ainsi que des arguments permettant d'encourager la généralisation de cette pratique dans d'autres contextes.

Une autre force de l'approche quantitative est le caractère **relativement économique** de sa mise en œuvre. En effet, le travail quantitatif se réalise essentiellement au moyen de questionnaires. Ces questionnaires ne demandent pas beaucoup de temps à être complétés par les différentes personnes interrogées. Parmi l'ensemble des évaluations menées dans le cadre d'Assess4Success, le temps moyen maximal de complétion était de 20 minutes. De plus, il est possible pour l'évaluateur ou l'évaluatrice de récolter des données en ligne via des d'outils (comme [Google Forms](#) ou [LimeSurvey](#)) permettant de récupérer l'ensemble des réponses mises en forme sans effort. L'analyse des réponses peut également être réalisée par des logiciels d'analyse (tels que Excel ou le logiciel statistique gratuit [Jamovi](#)) dont la prise en main est intuitive. L'ensemble du travail d'évaluation en est facilité.

De plus, le recours à l'analyse inférentielle permet de tirer des conclusions plus tranchées et objectives. La significativité des résultats présentés et les seuils déterminant si une pratique a ou non des effets généralisables seront fonction d'un ensemble de règles statistiques et non du choix d'un individu. En d'autres termes, les preuves d'effets des pratiques seront déterminées par des règles statistiques objectives et non par une décision humaine plus subjective.

#### **04. 1.2.2 / Risques de l'approche**

L'analyse quantitative n'est pas exempte de risques et de faiblesses. La première difficulté de l'analyse quantitative est qu'elle nécessite un **nombre important de participant-es** à l'évaluation. En effet, indépendamment du nombre d'étudiants et d'étudiantes ayant participé à la pratique que l'on souhaite évaluer, l'analyse statistique nécessite une puissance statistique suffisante pour pouvoir espérer généraliser des résultats d'une analyse. La puissance statistique d'une analyse peut se définir comme la capacité de nos données à pouvoir tirer des conclusions pouvant être généralisées à une population plus grande. Au plus nous avons des résultats issus d'un grand nombre d'individus, au plus la puissance statistique sera élevée. Si nous reprenons l'exemple du projet autonomie, l'échantillon de 535 étudiant-es est important et nous donne donc une bonne puissance statistique. Cela signifie que nous pourrons plus aisément tirer des conclusions significatives sur les effets de la pratique et conclure que le projet autonomie a bien des effets bénéfiques généraux qui dépassent le simple échantillon interrogé. Ainsi, nous pouvons tirer des conclusions larges sur l'efficacité qui constitueront des preuves solides de la pertinence de la pratique. Au contraire, dans le cas d'un petit échantillon tel que celui des journées sur mesure de l'IPFS de Namur (+/- 30 étudiant-es participant-es), la puissance sera très faible. Dans ce dernier cas, nous pourrons réaliser des constats sur les participant-es mais cela ne nous permettra **pas de tirer des conclusions générales** sur l'efficacité de la pratique.

En d'autres termes, nous pourrions donc dire que « les étudiant-es de la journée sur mesure rapportent avoir tiré des bénéfices importants de cette activité sur leur motivation » mais il sera très compliqué de conclure : « les journées sur mesure améliorent significativement la motivation des étudiant-es ». En effet, cette dernière affirmation est générale et ne peut être réalisée avec un si petit échantillon. Selon Yergeau (2009), la puissance statistique nécessaire dépend de chaque évaluation et de la complexité des analyses réalisées. Cependant, pour une évaluation standard (analyse de corrélation, de comparaison de groupes simples), nous pouvons estimer qu'il serait nécessaire de récolter les réponses **d'une centaine de participant-es** environ pour pouvoir détecter des effets forts à moyens<sup>15</sup> d'une pratique sur l'étudiant ou l'étudiante. Néanmoins, pour déceler des effets faibles, il faudrait alors plutôt entre 750 et 1000 participant-es a minima (Yergeau, 2009). Il est donc extrêmement important de pouvoir évaluer concrètement la capacité à récolter des données auprès d'un grand nombre de participant-es avant d'employer une approche quantitative avec la volonté de démontrer des effets généralisables d'une pratique. Si cette éventualité n'est pas possible, l'approche quantitative peut également être choisie mais les objectifs devront être plus restreints. En effet, l'analyse sur un petit groupe de participant-es peut-être réalisée pour obtenir des informations précises sur ce groupe spécifique. Néanmoins, les résultats de cette analyse ne pourront pas fournir des preuves généralisables d'efficacité.

Au-delà de la question du nombre de répondant-es, celle de leur **représentativité** est également primordiale pour pouvoir utiliser l'approche quantitative dans un but d'établissement de preuves généralisables. Tel que l'exprime Laurencelle (2012, p.173) : « *Peut-on légitimement appliquer à la population entière les résultats et conclusions obtenus à partir d'un seul groupe d'éléments, d'un échantillon ?* ». Cette question n'est pas anodine et interroge sur les conditions nécessaires pour obtenir des preuves généralisables au moyen d'un groupe restreint d'individus. Ce questionnement concerne l'ensemble des recherches en sciences de l'éducation et de la formation tel que développé par Albero et Thievenaz (2022). La question de la représentativité en approche quantitative est une notion clé pour développer une approche évaluative et demande de nous questionner sur la façon de sélectionner des participant-es qui soient un bon reflet de la population visée par l'évaluation.

Une section entière de ce rapport a d'ailleurs été destinée à présenter notre souci de représentativité dans la sélection de notre échantillon de pratique d'accompagnement (voir 02.4.2). Notre sélection n'est pas une représentativité parfaite mais tente de s'en rapprocher tout en précisant les limites de l'approche.

---

<sup>15</sup> Un effet de taille forte signifie que la pratique permettrait d'influencer entre environ 25 et 50% de la variable concernée. Un effet de taille moyenne signifie que la pratique pourrait influencer entre environ 10 et 25% de la variable. Un effet faible signifie que la pratique n'influence pas plus de 10% de la pratique. Par exemple si un atelier de gestion du stress a un effet positif moyen sur l'anxiété d'un ou d'une étudiantes, cela signifie que 10 à 25% de la réduction de l'anxiété de l'étudiant-e a été possible grâce à l'atelier.

L'objectif d'une analyse n'est donc pas d'obtenir une représentativité parfaite (ce qui n'est pas possible) mais de tâcher de mettre en œuvre des stratégies pour limiter le manque de représentativité et/ou de pouvoir identifier les problèmes de représentativité afin d'en tenir compte dans les conclusions tirées de l'analyse. Comment peut-on alors limiter les risques de non-représentativité ? Plusieurs solutions existent et nous allons en décrire deux principales.

La première façon d'éviter un problème de représentativité est de sélectionner **une procédure d'échantillonnage qui limite ces problèmes**. Si c'est possible, la participation à l'évaluation devrait pouvoir être obligatoire et/ou intégrée à un cours de façon à récupérer l'ensemble des participant·es et donc éviter les biais de sélection. Cette procédure a par exemple été employée dans l'évaluation du **module hybride de soutien à la réflexivité** mené à la HECh (voir point 03.4.1.4). En intégrant l'évaluation dans le cours, nous avons récolté les réponses de l'ensemble des étudiant·es en limitant les problèmes de représentativité. Si la participation obligatoire à l'évaluation n'est pas possible, il est également envisageable de sélectionner un groupe aléatoire de participant·es pour répondre à notre enquête. Le fait d'utiliser un échantillon aléatoire plutôt que prédéfini évite d'avoir les biais de sélection. De plus, l'utilisation d'un tirage aléatoire permettrait une meilleure diversité des participant·es sélectionné·es. Selon Dion et ses collègues (2022), une autre façon de travailler serait par échantillon stratifié. L'idée serait d'identifier des caractéristiques importantes dans le groupe total de personnes concernées par l'évaluation (ex. : l'âge, le genre, les performances passées, la motivation...) et de s'assurer que cette diversité est bien représentée dans l'échantillon. Pour ce faire, l'échantillon n'est pas libre mais est constitué sur ces critères (ex. : les personnes contactées pour l'enquête seront réparties équitablement selon leur genre, sur leurs performances passées ou leur motivation). Le problème de cette procédure est qu'il est nécessaire de pouvoir connaître *a priori* les caractéristiques des personnes que vous allez contacter, ce qui est rarement le cas. De plus, la sélection d'un sous-groupe précis limite la taille d'origine de l'échantillon et donc le nombre de répondant·es. Bien que ces dernières techniques soient très rigoureuses, dans de nombreux contextes d'évaluation de pratiques d'accompagnement à la réussite, le choix des participant·es à l'enquête n'est pas réaliste et pourrait mener à un gros problème de puissance tel qu'évoqué ci-dessus. Ainsi, la grande majorité des évaluations quantitatives se basent sur un échantillon de convenance, à savoir un échantillon composé de toutes les personnes qui ont finalement pris le temps de répondre à notre enquête. Le seul mérite de cet échantillon est qu'il est facilement accessible et qu'il permet donc de récolter un maximum de réponses (Dion et al., 2022). Néanmoins, il est empreint d'un biais de sélection important ; les participant·es qui répondent ne représentent probablement pas précisément la population générale d'étudiant·es et sont souvent les étudiant·es les plus impliqués ou les plus satisfait·es.

Une solution alternative ne serait alors pas de travailler sur la procédure de sélection des participants et participants à l'évaluation mais plutôt de vérifier dans quelle mesure ils ou elles partagent des caractéristiques communes. Pour ce faire, au-delà des questions directement liées à l'évaluation de la pratique d'accompagnement à la réussite, il est important de récupérer **un ensemble de caractéristiques permettant de comprendre le profil des répondant·es** (ex. : l'âge, le genre, les performances passées, la motivation...).

Ce profil pourra alors être comparé avec les caractéristiques du groupe d'étudiant·es plus général afin de voir si des différences fortes peuvent être identifiées. Pour connaître les caractéristiques du groupe étudiant·es Il est possible de se fier aux données administratives à disposition (ex : proportion de filles-garçons dans un programme, performances moyennes dans un cours, taux de participation aux activités d'accompagnement à la réussite...). Il se peut cependant qu'il manque une série d'informations plus psychosociales telles que la motivation, l'implication dans les cours, le sentiment d'efficacité personnelle, l'anxiété... Cette technique n'est pas parfaite mais permet de discuter de la représentativité de l'échantillon sur certaines caractéristiques sociodémographiques à disposition.

Le troisième risque de l'approche quantitative est la nécessité de **pouvoir maîtriser les procédures d'analyses descriptives et inférentielles**. En effet, réaliser des analyses quantitatives ne peut pas réellement s'improviser au risque de traiter les données en superficie et/ou de réaliser des surinterprétations des données menant à des résultats erronés. Si vous ne possédez pas les connaissances et compétences nécessaires à l'utilisation de cette approche, il peut être intéressant d'identifier des personnes-ressources pouvant vous accompagner dans la démarche. Il peut également être pertinent à moyen terme de vous former dans cette approche. Cela permettra d'être équipé pour entreprendre vous-même ce type d'approche et de porter un regard critique éclairé sur les résultats d'approches quantitatives qui peuplent le monde de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Certaines ressources en ligne peuvent également vous aider à initier un premier travail d'analyse telles que [le site de l'université de Sherbrooke destiné au logiciel SPSS](#) ou [le guide débutant d'apprentissage des statistiques avec Jamovi](#) rédigé par Navarro et ses collègues (2020). Une autre ressource clé est l'ouvrage « L'aventure des statistiques en sciences humaines » de Field et ses collègues (2022).

#### **04. 1.3 / APPROCHE MIXTE : COMBINER APPROCHE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE**

Comme nous l'avons décrit plus haut, tant l'approche quantitative que qualitative comporte un ensemble de limites et de risques. Certains auteurs et autrices suggèrent alors qu'une combinaison des deux approches pourrait **pallier les inconvénients de chacune tout en cumulant leurs avantages** (Bell et Dutercq, 2022). Ainsi l'approche quantitative permettrait de démontrer des effets généraux et l'approche qualitative fournirait du matériel pour comprendre le processus à l'œuvre, les nuances de vécu entre les participant·es, les potentiels effets ambivalents d'une approche. Le croisement des résultats des deux approches rendrait alors possible la mise en perspective et la nuance des conclusions de chacune d'elles. En effet, comme présenté plus haut, la critique habituellement associée à l'approche qualitative est le biais engendré par l'interprétation personnelle des données collectées par le chercheur ou la chercheuse, qui serait dans ce cas modérée par l'apport de données quantitatives (Teddlie & Tashakkori, 2009 ; Creswell & Plano Clark, 2018). À l'inverse, la critique habituellement associée à la méthode quantitative, à savoir le manque de considération de l'expérience et du contexte de vie des participant·es, serait atténuée par l'utilisation de données qualitatives.

En ce sens, l'approche mixte permettrait un gain de connaissance supérieur à la somme de ses parties et pourrait se résumer par : « *une équation de l'ordre de  $1 + 1 = 3$*  » (Fretters & Freshwater 2015, p. 204).

Plus précisément, il existe **trois façons** de mener des approches mixtes (Nagels, 2022).

Premièrement, les données quantitatives et qualitatives seraient récoltées en parallèle, il s'agit d'un design combinatoire (Nagels, 2022). Cette approche permet alors de porter deux regards complémentaires sur un même objet d'analyse sans réellement distinguer le rôle respectif de l'approche qualitative et quantitative. Au sein du projet Assess4Success, cette approche a par exemple été utilisée dans l'évaluation des ateliers de gestion du stress réalisée à l'ESA Saint-Luc de Liège (voir point 03.4.1.4). Dans cette évaluation, de courts questionnaires ont été complétés par les étudiant-es participants visé-es par les ateliers et des entretiens ont été réalisés avec une série de participant-es. Le questionnaire révèle qu'une des difficultés principales de participation aux ateliers est l'horaire proposé. L'analyse des entretiens nous montre en effet que de nombreux participant-es ont présenté des difficultés à suivre les ateliers, car ces derniers se passaient en soirée. Une suggestion serait alors de proposer une plus grande diversité d'horaires, voire de penser à une intégration directe des ateliers dans les horaires de cours.

Deuxièmement, le design de l'approche mixte peut être confirmatoire. Dans ce cas, l'analyse quantitative est mise en place en premier lieu et l'analyse qualitative arrive en second lieu afin de venir expliciter les résultats obtenus initialement. Ce design est utilisé principalement quand l'évaluateur ou l'évaluatrice a déjà une idée claire des éléments à aller analyser auprès des participant-es (Creswell, 2012). Dans le cadre du projet Assess4Success, ce design a par exemple été employé lors de l'analyse de l'accompagnement à distance de l'Université de Liège (voir point 03.4.1.4). Les résultats quantitatifs montraient qu'un des objectifs de participation des étudiant-es était d'obtenir des tuyaux pour réussir le cours. Ce résultat, interpellant pour les actrices et acteurs de terrain, fut spontanément interprété négativement comme un comportement d'étudiant-es stratégiques qui participent à l'activité sans réelle volonté de réfléchir à leur méthode de travail en profondeur, mais avec comme principal objectif de recevoir des trucs et astuces leur permettant d'économiser leurs ressources. Des analyses qualitatives ont alors été menées auprès de participant-es afin de les interroger plus en détail sur cet aspect (et d'autres éléments de l'action). L'analyse qualitative a permis de nuancer le résultat qualitatif : « *Oui, je ne vais pas le cacher, mais moi j'avais vraiment besoin d'un truc miraculeux entre guillemets, rapide et efficace... je pense que pour certaines personnes ce petit plus suffit pour faire un déclic.* ». Les propos tenus par les étudiant-es ont permis de nuancer l'interprétation initiale. Les étudiant-es venant pour « obtenir des tuyaux » ne semblaient pas avoir une motivation faible et une volonté d'en faire le moins possible. Ces étudiant-es étaient en détresse importante et avaient besoin de facilitateurs pour pouvoir tenter de maintenir leur engagement dans les cours.

Finalement, un design séquentiel exploratoire peut être réalisé. Comme son nom l'indique, ce type de design est souvent utilisé lorsque l'objet de l'évaluation n'est pas précisément défini au départ (Creswell & Plano-Clark, 2018). Dans ce cas, une analyse qualitative des résultats est d'abord menée.

Cette analyse permet à l'évaluateur ou à l'évaluatrice de mieux comprendre le phénomène et d'identifier des facteurs clés mobilisés (Creswell, 2012). Les résultats qualitatifs circonscrivent les objets de recherche et les objectifs des actions à mener, ce qui permet alors de poser des objectifs précis qui guideront une analyse quantitative. Cette analyse viendra attester de certains effets ou phénomènes apparus lors de la phase qualitative.

Bien que l'approche mixte semble idéale sur le papier, cela n'est pas toujours le cas en application. En effet, Nagels (2022) rappelle que cette approche comporte **l'ensemble des difficultés du volet qualitatif et quantitatif**. Cela signifie qu'un ensemble d'écueils (méthodologiques, temporels...) peuvent venir contrecarrer le processus d'obtention de données probantes. De plus, si les objectifs respectifs du qualitatif et du quantitatif ne sont pas clairement énoncés dès le départ, alors un traitement superficiel des informations pourrait être réalisé ne permettant pas de bénéficier des réels atouts du quantitatif ni du qualitatif. Il est donc essentiel de pouvoir réaliser un réel état des ressources avant de s'engager dans une telle approche. Notons finalement que cette approche peut également être pensée sur le moyen terme. Par exemple, une évaluation qualitative pourrait avoir lieu durant une première année afin de circonscrire les éléments clés d'une pratique. Une année suivante, un travail quantitatif pourrait être mené. En allongeant le cadre temporel, beaucoup de problèmes de ressources pourront être résolus. L'approche mixte ne serait donc plus appliquée à une évaluation, mais sur un plan progressif d'évaluation.

#### **04.2 / COMMENT STRUCTURER UNE ÉVALUATION POUR MESURER LES EFFETS D'UNE PRATIQUE ?**

La mesure des effets d'une pratique peut se faire à différents niveaux tels que décrits dans le point 03.5.2. et repris dans la figure suivante. Cette section est structurée afin de répondre concrètement à la façon dont il est possible de toucher ces différents niveaux d'évaluation dans une évaluation de pratiques d'accompagnement à la réussite. Ceci sera réalisé au moyen des expériences de terrain menées durant le projet et via les recherches scientifiques dans le domaine. De plus, un ensemble d'outils de mesure sera proposé pour chaque niveau d'évaluation. Ces mesures ne s'appliquent cependant pas parfaitement à tous les contextes. Le lecteur ou la lectrice de ce rapport pourra donc s'en inspirer et les ajuster afin de construire sa propre évaluation.

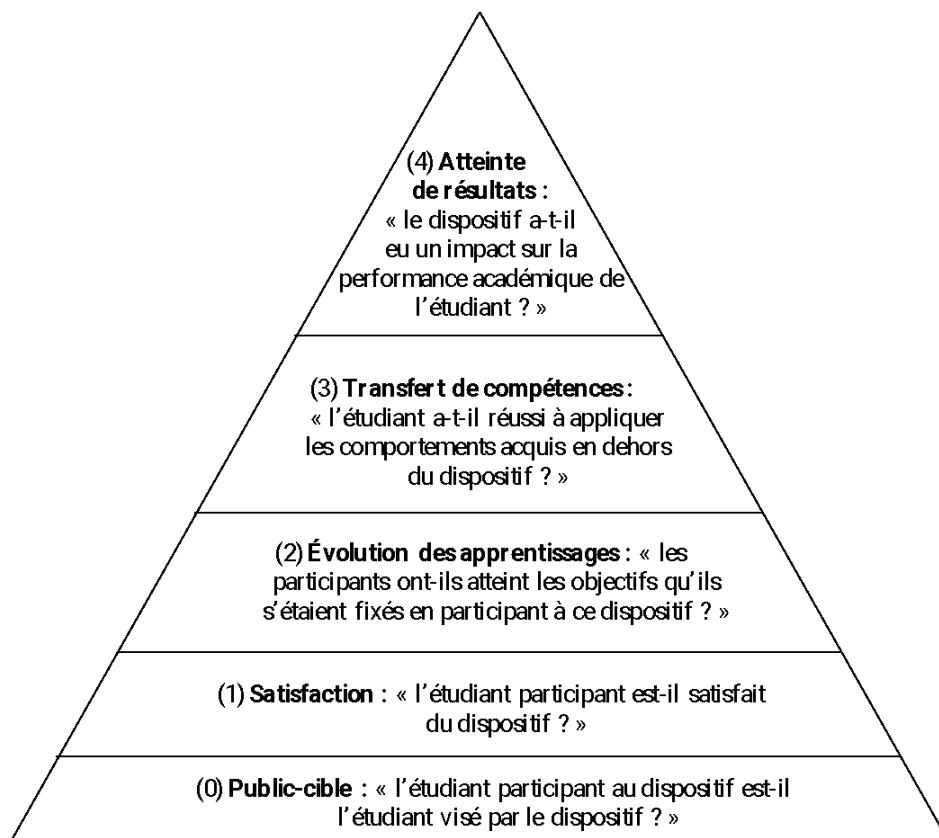


Figure 5. Modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) adapté aux dispositifs d'accompagnement pédagogique de l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2016)

## 04. 2.1 / NIVEAU 0 : ANALYSER LE PUBLIC PARTICIPANT À LA PRATIQUE

Un adage souvent exprimé sur le terrain par les acteurs et actrices de la réussite est que « *les étudiant-es qui participent aux pratiques d'aide à la réussite sont souvent celles et ceux qui en ont le moins besoin* ». Il est donc particulièrement intéressant d'inclure cette question dans les processus d'évaluation de pratiques d'accompagnement à la réussite lorsque **la pratique proposée n'est pas obligatoire mais sur participation volontaire**. C'est d'ailleurs ce que nous avons réalisé dans une dizaine d'évaluations durant le projet.

### 04. 2.1.1 / Procédures de récoltes de données

La procédure de récolte que nous avons largement mise en place pour analyser le public participant a été de réaliser notre enquête sur l'ensemble des étudiant-es concerné-es par la pratique d'accompagnement évaluée.

Lors de l'analyse de l'**accompagnement à distance** à l'Université de Liège (voir point 03.4.1.4) l'enquête a été menée sur l'ensemble des étudiant-es ayant pu bénéficier de l'accompagnement à distance, à savoir l'ensemble des étudiant-es inscrit-es dans un cursus au sein de l'institution. Au total, 941 étudiant-es ont répondu à l'ensemble de l'enquête. Parmi ces 941 étudiant-es, 105 ont participé à l'accompagnement à distance dans sa forme actuelle ou une forme antérieure proche.

La comparaison systématique de ces deux groupes permet donc de comprendre en quoi les étudiant·es participant·es se différencient de celles et ceux n'ayant pas participé. Les résultats nous ont par exemple permis de montrer que les participant·es étaient composé·es de davantage de primo-arrivant·es (étudiant·es en toute première année dans le supérieur) et d'une plus grande proportion de femmes que les non-participant·es ayant répondu à l'enquête. Le dispositif toucherait donc un public plutôt féminin et venant d'entrer dans l'enseignement supérieur. D'autres éléments auraient pu être demandés comme leurs performances en secondaire, le niveau d'études de leurs parents, leur motivation ou leur sentiment d'efficacité personnelle afin d'affiner encore la compréhension du public participant. Ces analyses ont par exemple été effectuées dans des recherches telles que celle de De Clercq et ses collègues (2016) sur le dispositif Pack en Bloque. Leurs résultats ont montré que leurs participant·es étaient issu·es d'un milieu socio-économique significativement plus modeste, possédaient une plus faible confiance dans leur capacité à réussir et un engagement dans les cours plus faible que celles et ceux qui n'avaient pas participé. Il ne s'agissait donc pas d'étudiant·es qui n'avaient pas besoin du dispositif mais bien d'étudiant·es à risques d'échec.

Proposer une enquête d'évaluation à l'ensemble des étudiant·es concerné·es a également d'autres atouts. Si nous revenons sur le cas de l'évaluation de l'accompagnement à distance de l'ULiège mené durant le projet, cette analyse a également permis de **mieux comprendre comment le dispositif était perçu et à quel point il était connu**. En effet, les résultats de l'analyse ont permis de constater que sur les 941 répondant·es, seul·es 385 déclaraient connaître la pratique d'accompagnement à distance. En interrogeant les étudiant·es ne connaissant pas le dispositif d'accompagnement à distance sur l'hypothétique bénéfice de celui-ci, près **de 60%** (388 étudiant·es) disaient **penser qu'il pourrait ou aurait pu leur être utile**.

Une autre richesse d'une enquête sur l'ensemble de la population visée est de **mieux comprendre les besoins et l'utilisation de ressources d'accompagnement à la réussite**. Une question ouverte demandant à ces 388 étudiant·es de préciser en quoi le dispositif aurait pu être utile a été intégrée à l'enquête. Cela a permis de constater que les répondant·es imaginaient pouvoir obtenir une aide majoritairement pour mieux gérer leur temps et organiser/planifier leur travail, améliorer leur méthode de travail, maintenir ou (re)trouver leur motivation, garder le rythme et/ou ne pas décrocher, mieux gérer ou diminuer le stress, (mieux) réussir... Ces résultats permettent de mieux déterminer quantitativement les besoins prioritaires et la façon dont le service peut y répondre.

Sans se focaliser sur l'ensemble des étudiant·es, il est également possible de mieux comprendre qui sont les participant·es en leur posant des questions plus détaillées sur leur rapport à la pratique d'accompagnement. Toujours en nous focalisant sur l'accompagnement à distance de l'ULiège, nous pouvons décrire certains résultats principaux. Les étudiant·es ayant participé à l'accompagnement à distance s'étaient inscrit·es pour deux raisons principales : car ils ou elles en ont personnellement ressenti le besoin ou car c'était à leurs yeux une opportunité de recevoir des informations et ressources utiles. De plus, nous avons également demandé aux étudiant·es leurs objectifs lors de l'inscription. Ce que les étudiant·es nous ont rapporté se résume essentiellement au moyen des quatre objectifs suivants :

- » Apprendre à mieux travailler ses cours et/ou à mieux gérer son temps.
- » Se rassurer quant à sa manière de travailler et/ou de s'organiser.
- » Obtenir des tuyaux ou "recettes" pour réussir son année.
- » Comprendre les exigences de l'université à son égard.



Cela permet directement de comprendre ce que cherchait au départ l'étudiant·e et si la pratique était conçue pour y répondre.

Ne pas circonscrire les questions au dispositif évalué peut aussi avoir des avantages. Par exemple, 234 des 941 répondant·es ont déclaré de manière générale avoir déjà fait appel à un service d'aide à la réussite de l'ULiège. L'occasion s'est présentée de questionner les autres étudiant·es sur leur raison de ne pas faire appel aux services d'aide à la réussite. Les deux raisons principales étaient l'absence de besoin réel ressenti par l'étudiant·e ou le souhait de se débrouiller seul·e. Ces résultats mettent en lumière certains mécanismes de pensées des étudiant·es, en faisant ressortir ce qui pourrait favoriser ou freiner les demandes de soutien.

#### **04. 2.1.2/ Inventaires d'outils de mesure et d'analyse du public**

Ci-dessous, vous trouverez plusieurs exemples d'outils utilisés dans nos enquêtes afin de mesurer soit les caractéristiques d'entrée des étudiant·es, soit ses perceptions du service d'aide à la réussite, soit ses objectifs et raisons de participer à la pratique d'accompagnement évaluée. L'ensemble de ces échelles peuvent être adaptées selon votre contexte et ne doivent évidemment pas toutes être employées dans une même enquête.

##### **a) Caractéristiques sociodémographiques des étudiant·es**

###### **» Genre**

- » Je suis :
  - » une femme
  - » un homme
  - » Je ne souhaite pas me prononcer sur ce point

###### **» Parcours scolaire**

- » Cette année est ma première année dans l'enseignement supérieur de Belgique.
  - » oui
  - » non
  
- » L'année passée...
  - » j'étais inscrit·e dans un établissement d'enseignement secondaire belge.
  - » j'étais inscrit·e dans un établissement d'enseignement secondaire (ou équivalent) implanté hors du territoire belge.
  - » j'étais déjà inscrit·e à XXX, dans les études actuelles (même section) et dans la même année d'études.
  - » j'étais déjà inscrit·e à XXX, dans les études actuelles (même section), mais dans l'année d'études antérieure.
  - » j'étais inscrit·e à XXX, mais dans d'autres études (autre section et/ou faculté).
  - » j'étais inscrit·e dans un autre établissement d'enseignement supérieur de Belgique (par exemple, une haute école ou une autre université).

- » j'étais inscrit·e dans une année préparatoire non universitaire (par exemple, une 7<sup>ème</sup> préparatoire à l'enseignement supérieur) en Belgique.
- » j'étais inscrit·e dans une année préparatoire aux études supérieures, mais à l'étranger.
  - » j'ai pris une année sabbatique (y compris pour une « seconde rhéto » à l'étranger).
  - » je travaillais.
  - » Autre
- » En fin de secondaire, quelle moyenne générale avez-vous obtenu approximativement ? (réponse sur 20)
- » Par rapport aux autres élèves de ma classe de sixième secondaire, j'étais, en termes de résultats scolaires, un élève ...
  - » excellent
  - » très bon
  - » bon
  - » moyen
  - » plutôt faible
- » Quel enseignement avez-vous suivi dans le secondaire ?
  - » général
  - » technique de transition
  - » technique de qualification
  - » professionnel

» **Niveau socioéconomique**

- » Quel est le diplôme le plus élevé de votre père ?
  - » enseignement primaire
  - » enseignement secondaire inférieur
  - » enseignement secondaire supérieur
  - » enseignement supérieur non universitaire
  - » enseignement universitaire
- » Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?
  - » enseignement primaire
  - » enseignement secondaire inférieur
  - » enseignement secondaire supérieur
  - » enseignement supérieur non universitaire
  - » enseignement universitaire

## **b) Connaissances des services d'accompagnement à la réussite**

- » Depuis que je suis à XXX, j'ai fait appel à un service d'aide à la réussite.
  - » Oui
  - » Non

**Si oui** : A quel service avez-vous fait appel (plusieurs réponses possibles) ?

- » le service...
- » ... XXX- **Listez les services disponibles**
- » un service externe à l'établissement

**Si non** : Je n'ai jusqu'ici fait appel à aucun service d'aide parce que (une seule réponse possible)...

- » je n'en ai jamais ressenti le besoin
- » je n'en connais aucun
- » je n'ai pas osé demander de l'aide
- » je préfère me débrouiller seul-e
- » autre (précisez :...)

- » Je suis au courant de l'**existence de XXX (insérez nom de dispositif)** proposé par le service d'aide à la réussite
  - » Oui
  - » Non

**Si oui** : J'ai découvert l'existence de XXX... (sélectionne le premier canal qui a permis sa découverte)

- » lors d'une séance d'information (générale, organisée par ma faculté...)
- » lors d'une « journée portes ouvertes »
- » via un-e autre étudiant-e
- » via un-e professeur-e ou assistant-e
- » via un « conseiller-ère aux études » (conseiller-ère académique, coordinateur-riche pédagogique, assistant-e pédagogique...)
- » via mes parents
- » via un autre service d'aide à la réussite (interne ou externe à l'institution)
- » directement sur la page web du service d'aide à la réussite
- » dans un folder reçu par courrier postal
- » via les réseaux sociaux (annonce sur Facebook, Instagram...)
- » via un autre canal de diffusion

- » Je suis bien informé-e des actions et activités proposées par le service d'aide à la réussite
  - » Pas du tout d'accord
  - » Plutôt pas d'accord
  - » Neutre
  - » D'accord
  - » Tout à fait d'accord

- » J'ai l'impression que les autres étudiant·es sont suffisamment informé·es quant aux différentes actions proposées par le service d'aide à la réussite.
  - » Échelle d'accord à 5 niveaux (comme ci-dessus)

**c) Participation et raisons de participation à une pratique d'accompagnement**

- » J'ai participé au dispositif XXX (insérez nom de dispositif)
  - » Oui
  - » Non
- » A quelle proportion du dispositif XXX avez-vous participé ?
  - » J'ai participé à une séance
  - » J'ai participé à la moitié des séances
  - » J'ai participé à toutes les séances
- » Cette année, je me suis décidé·e à participer à XXX parce que... (sélectionne la principale raison)
  - » j'en ai personnellement ressenti le besoin
  - » j'ai eu le sentiment que c'était une opportunité intéressante d'obtenir des informations et ressources utiles
  - » cela ne coûtait rien de le faire
  - » j'ai su qu'un·e ami·e l'avait fait avant moi
  - » on m'a conseillé de m'y inscrire
  - » on m'a obligé·e à m'y inscrire
  - » une autre raison (précise :...)

Si une des deux dernières raisons (conseil/obligation) : La/les personne-s m'y ayant incité·e est/sont...

  - » (un de) mes parents.
  - » un ou plusieurs autres membres de ma famille
  - » un ou plusieurs autres étudiant·es
  - » un ou plusieurs intervenant·es de ma faculté (professeur·e, assistant·e, appariteur·rice, conseiller·ère,...)
  - » un ou plusieurs membres d'un autre service (d'aide) de XXX (*insérer nom de l'EES*).
  - » Autre
- » En m'inscrivant à XXX, je souhaitais... (**à ajuster en fonction des objectifs de la pratique**)
  - » avoir un cadre structurant
  - » avoir un contact indirect avec des conseiller·ères
  - » me rassurer quant à ma manière de travailler et/ou de m'organiser
  - » obtenir des tuyaux ou « recettes » pour réussir mon année
  - » me sentir moins seul·e
  - » apprendre à mieux travailler mes cours et/ou à mieux gérer mon temps
  - » me motiver à travailler, ne plus (ou moins) procrastiner
  - » surmonter des difficultés précises, spécifiques à mes études universitaires
  - » comprendre les exigences de l'université à mon égard
  - » autre (précise :...)

## 04. 2.2 / NIVEAU 1 : MESURER LE NIVEAU DE SATISFACTION

La mesure de la satisfaction est critiquée dans la littérature car elle amène une information souvent insuffisante (Stes et al., 2010) et parfois subjective (Perret, 2014) de l'efficacité d'un dispositif. En effet, comme précisé plus haut, Perret (2014) nous met en garde sur l'évaluation unique au moyen de la satisfaction des participant-es à une pratique qui a souvent tendance à **surévaluer la pratique**. En effet, les participants et participantes auraient davantage tendance à fournir un avis très positif sur la pratique, surtout quand cette satisfaction est mesurée juste à la sortie de la pratique. De plus, une partie de la satisfaction rapportée peut également être liée au caractère affectif de la relation avec la personne qui a proposé la pratique. Ainsi, la satisfaction rapportée sera souvent teintée d'une volonté de faire plaisir et de remercier l'animatrice ou l'animateur en rapportant une satisfaction particulièrement forte. Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette mesure de satisfaction est donc fortement empreinte du biais de désirabilité sociale (Kwak et al., 2019).

### 04. 2.2.1 / Procédures de récoltes de données

Les mises en garde présentées ci-dessus veulent-elles automatiquement dire que la mesure de satisfaction n'a pas d'intérêt dans une évaluation ? La réponse est non. En effet, bien que la mesure de satisfaction soit empreinte d'une forme de subjectivité, cette dernière fournit **un indicateur synthétique et parlant** de la réception de la pratique d'accompagnement par les participant-es. En tenant compte de cette tendance à la surévaluation, elle permet donc de fournir un premier baromètre de la pratique. De plus, afin de limiter le biais de désirabilité sociale, il est possible de demander aux étudiant-es de rapporter leur niveau de satisfaction plusieurs semaines après la fin de la pratique et au moyen d'un outil plus anonyme et distant tel que le questionnaire en ligne. Cela permettra d'éviter le biais lié à la complétion d'un niveau de satisfaction à chaud, en fin de pratique et en présence des animateurs et animatrices concerné-es.

De plus, le probable biais de surévaluation peut également être contrecarré par l'interprétation des résultats de satisfaction. En effet, au lieu de se concentrer sur le nombre d'étudiant-es satisfait-es par la pratique, il peut également être intéressant de voir **le nombre d'insatisfait-es**. Un encadré peut également être laissé dans le questionnaire pour mieux comprendre les raisons de cette insatisfaction et identifier des pistes claires d'amélioration. Au-delà d'une mesure d'effet, l'analyse de la satisfaction peut donc également remplir le rôle d'analyse du processus et de régulation de la pratique.

Il est également tout à fait possible de proposer **une approche multiple de la satisfaction** permettant de ne pas uniquement évaluer la satisfaction globale mais également d'évaluer la satisfaction des différentes dimensions de la pratique (l'animation, l'horaire, l'organisation, le contenu...). De cette façon, tout en tenant compte du biais de surévaluation, il sera possible de comparer la satisfaction sur les différentes dimensions d'une pratique afin de voir ce qui a été le plus/le moins apprécié. Cette dernière procédure a d'ailleurs été employée dans de nombreuses évaluations du projet Assess4Success.

Un exemple d'évaluation multiple de la satisfaction peut être illustré par l'évaluation du dispositif **Pont-Sup** mis en place par la HE Vinci (voir point 03.4.1.4). La satisfaction a été ici mesurée au moyen d'un questionnaire en ligne, plusieurs mois après l'utilisation du dispositif afin de réduire au maximum le biais de surévaluation. De plus, la satisfaction sur différentes dimensions du dispositif a été évaluée telle que présentée dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 2. Satisfaction envers Pont-sup<sup>1</sup>.**

	Moyenne	Écart type
1 Êtes-vous satisfait de la plateforme Pont-Sup ?	4.53	1.03
2 Êtes-vous satisfait des tests de compétences proposées ?	4.66	0.85
3 Êtes-vous satisfait de la remise à niveau ?	4.54	0.87
4 La plateforme est-elle claire et facile d'utilisation ?	4.65	1.04
5 La plateforme est-elle attrayante/ agréable à utiliser ?	<b>4.51</b>	0.92
6 Recommanderiez-vous cette plateforme aux futurs étudiants désireux d'entamer des études supérieures ?	<b>4.96</b>	0.94

Les analyses comparatives nous ont permis de voir que la plateforme était appréciée sur ces différents aspects. Bien qu'élevée, l'attractivité de la plateforme a recueilli la moins bonne satisfaction (4.51/6), ce qui permet d'envisager le travail sur l'ergonomie de la plateforme comme une piste future intéressante d'amélioration.

Plus d'informations sur ce dispositif peuvent également être consultées dans l'évaluation indépendante et complémentaire qui en a été réalisée et publiée dans la revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES ; Hublet et al., 2021).

En résumé, la mesure de la satisfaction reste **un indicateur pertinent mais insuffisant**. Bien qu'il ne permette pas à lui seul de fournir des informations précises et objectives en termes d'efficacité de l'outil, ce niveau d'évaluation reste utile quand il est combiné à d'autres mesures. Il contribue à dresser un paysage de l'efficacité de la pratique et peut être une porte d'entrée efficace pour identifier des pistes de régulation.

#### 04. 2.2.2 / Inventaire d'outils de mesure et d'analyse du public

##### a) Niveau de satisfaction général

» Globalement, êtes-vous satisfait·e de la pratique d'accompagnement (nom de la pratique) que vous avez suivie ?

Satisfaction  
générale



**Si moins de 4 étoiles : pour quelle(s) raison(s) n'étiez-vous pas pleinement satisfait-e ?**

---

---

---

---

---

-----

### b) Niveau de satisfaction spécifique

PLUS PRÉCISÉMENT, COMME VOUS SITUEZ-VOUS SUR LES DIMENSIONS SUIVANTES ?	PAS DU TOUT SATISFAIT-E (1)	PLUTÔT PAS SATISFAIT-E (2)	NEUTRE (3)	PLUTÔT SATISFAIT-E (4)	TOUT À FAIT SATISFAIT-E (5)
La qualité de l'animation (dynamique et bienveillante)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité du contenu (intéressant et enrichissant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité de l'organisation (séance claire et structurée)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité des outils	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les horaires proposés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La durée des séances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication et visibilité de la pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La taille du groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 04. 2.3 / NIVEAU 2 : MESURER LES BÉNÉFICES PERÇUS

Au-delà de la simple satisfaction, l'analyse des bénéfices perçus de la pratique permet d'analyser si la pratique a bien permis d'agir sur les aspects spécifiques qui étaient initialement visés. Selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), le niveau 2 correspond à l'évaluation à chaud des apprentissages réalisés au moyen de la pratique. Ce niveau concerne également la question de l'atteinte des objectifs fixés avant de rentrer dans la formation.

### 04. 2.3.1 / Procédures de récoltes de données

Une première façon de procéder à l'analyse des bénéfices perçus peut se faire par **la comparaison avec les données d'entrée**. Si la pratique d'évaluation a déjà collecté des informations en tout début de pratique sur les raisons pour lesquelles les étudiant-es ont participé à la pratique, il peut être tout à fait pertinent de leur demander en fin de formation de se positionner sur l'atteinte de ces différents objectifs. Cette procédure a été utilisée en partie au sein du projet, mais le nombre restreint de répondant-es n'a pas permis de traiter ces données en détail.



Cependant, cette procédure est également développée dans l'article de De Clercq et ses collègues (2016) analysant le dispositif « Pack en Blocue<sup>16</sup> » déployé après de 732 étudiant-es. Des questions avaient été posées au démarrage du dispositif concernant les raisons principales de leur inscription.

*J'accorde de l'importance aux objectifs suivants pour « Pack en bloque »:*

	Pas du tout important				Tout à fait important
8.1 Améliorer ma manière de planifier un blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Repérer mes difficultés dans les différents cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Trouver les moyens de remédier à ces difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Identifier les forces et les faiblesses de ma méthode de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5 Découvrir et utiliser les ressources mises à disposition par l'université pour m'aider dans mes études (monitorats, conseillers aux études, service d'aide, activités culturelles, sportives,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6 Ajuster mes stratégies d'étude en fonction des cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7 Gérer le stress d'une période de blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8 Trouver un équilibre entre étude et détente durant un blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9 Savoir comment bien s'alimenter en blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10 Etre prêt(e) à gérer seul(e) les prochains blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11 Renforcer ma motivation à étudier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.12 Prendre du recul par rapport à mes études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.13 Pouvoir échanger et partager avec les autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parmi les objectifs de départ, les cinq objectifs suivants furent identifiés par les étudiant-es comme **les plus importants** à atteindre :

- » renforcer sa motivation à étudier ;
- » être prêt-e à gérer seul-e les prochains blocus ;
- » améliorer sa manière de planifier un blocus ;
- » identifier les forces et faiblesses de sa méthode de travail ;
- » trouver un équilibre entre détente et étude.

En sortie de dispositif, les étudiant-es ont alors été questionné-es sur l'atteinte de ces différents dispositifs tels qu'illustrés ci-dessous.

<sup>16</sup> « Pack en Blocue » est un blocus dirigé organisé par l'UCLouvain permettant essentiellement à l'étudiant-e de mieux gérer son étude. Plus d'informations : <https://uclouvain.be/fr/etudier/peb.html>

Après cette semaine de « Pack en blocus », à quel point ai-je atteint les objectifs suivants :

	Pas du tout atteint				Tout à fait atteint
5.1 Améliorer ma manière de planifier un blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Repérer mes difficultés dans les différents cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Trouver les moyens de remédier à mes difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Identifier les forces et les faiblesses de ma méthode de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Découvrir et utiliser les ressources mises à disposition par l'université pour m'aider dans mes études (monitorats, conseillers aux études, service d'aide, activités culturelles, sportives...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Ajuster mes stratégies d'étude en fonction des cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Gérer le stress d'une période de blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Trouver un équilibre entre étude et détente durant un blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Savoir comment bien s'alimenter en blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Etre prêt(e) à gérer seul(e) les prochains blocus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 Renforcer ma motivation à étudier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12 Prendre du recul par rapport à ma manière d'étudier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 Pouvoir échanger et partager avec les autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les analyses montrent que les cinq objectifs **les plus atteints** mis en évidence en fin de « Pack en blocus » (classés par ordre décroissant d'importance) sont :

- » trouver un équilibre entre détente et étude (cinquième objectif le plus important au début de Pack en blocus) ;
- » renforcer sa motivation à étudier (objectif le plus important au début de « Pack en Blocus ») ;
- » améliorer sa manière de planifier un blocus (troisième objectif le plus important au début) ;
- » être prêt à gérer seul-e les prochains blocus (deuxième objectif le plus important au début) ;
- » échanger avec les autres étudiant-es (objectif n'étant pas dans la liste des priorités de départ).

Ce travail permet directement de comprendre quels sont les bénéfices perçus de la pratique mais également de savoir si ces bénéfices correspondent aux attentes et objectifs initiaux des étudiant-es.

Toutefois, si aucune information sur les objectifs de départ n'a été réalisée, il est également possible d'uniquement demander à l'étudiant-e de **se positionner en fin de pratique** sur l'atteinte d'un ensemble d'objectifs liés à la formation. Cette approche a par exemple été suivie dans l'évaluation des entretiens individualisés au sein de la HEL ou encore auprès de l'analyse de tutorat réalisée à la HEFF. Il suffit alors de demander aux participants et participantes de se positionner sur les bénéfices perçus de la pratique tels qu'ils seront décrits dans le questionnaire.

Lorsqu'une personne conçoit le questionnaire des bénéfices perçus pour les étudiant·es, il sera important de pouvoir se centrer sur les visées escomptées de la pratique mais pas uniquement. En effet, il peut être intéressant d'offrir la possibilité aux étudiant·es de se positionner sur une large gamme de bénéfices dépassant largement le cadre des visées supposées de la pratique. Deux raisons peuvent être évoquées. Premièrement, cela permettra de voir si les bénéfices perçus sont bien ceux qui étaient au départ visés par la pratique. Cela permettra de prouver que la pratique agit bien sur ce qu'elle vise. Deuxièmement, cela permet également de laisser émerger des bénéfices insoupçonnés qui pourraient démontrer l'action plus large de la pratique. Une analyse plus large de ce type a été utilisée pour le travail d'évaluation des **cours préparatoires** menée par l'UCLouvain-Woluwe (voir point 03.4.1.4). Les résultats ont permis à la fois de démontrer que l'aspect maîtrise disciplinaire se démarque largement comme le bénéfice principal montrant que le dispositif atteint bien ses visées. Néanmoins, un effet important sur la motivation et la persévérance de l'étudiant·e a également été constaté montrant que le dispositif agit également sur les compétences de gestion de soi alors que ce n'est pas directement visé au départ. Les bénéfices de la pratique sont donc plus larges que ceux visés au départ.

Une approche complémentaire de l'analyse des bénéfices consiste également à comprendre quel élément du dispositif a permis de tirer les bénéfices. Cela permet de compléter la compréhension de l'efficacité de la pratique mais offre également des pistes de régulation claires pour améliorer à terme la pratique. Cette approche a été utilisée dans plusieurs évaluations du projet Assess4Success dont l'évaluation des **entretiens individualisés** au sein de la HEL à Liège (voir point 03.4.1.4). Lors de cette évaluation, nous avons demandé aux étudiant·es en quoi les différents composants des entretiens individualisés ont permis de garantir l'efficacité de ce dernier. Les étudiant·es devaient donc se positionner sur l'importance de différents composants (le soutien méthodologique, le caractère motivant des entretiens, l'accompagnement dans la démarche d'étude, le fait d'avoir quelqu'un à qui présenter ses difficultés...). Les résultats ont montré que c'était avant tout le caractère d'écoute active et empathique qui ressort comme les ingrédients fondamentaux d'efficacité de l'entretien individualisé. Juste après, l'aide méthodologique apportée par le ou la conseiller·ère ressort comme le second levier le plus important d'efficacité. Au vu de ces résultats, il est clair que l'efficacité de la pratique n'est pas seulement liée à son contenu mais également et d'abord à la possibilité d'être entendu·e sur ses difficultés. Ce résultat permet donc de justifier qu'il sera nécessaire de garantir tant un contenu de qualité et un accompagnement bienveillant laissant la place à la parole de l'étudiant·e pour pouvoir maintenir son efficacité.

#### 04. 2.3.2 / Inventaire d'outils de mesure et d'analyse du public

##### a) Questionnaire global d'estimation des bénéfices d'une pratique

AS-TU L'IMPRESSI ON QUE LA PRATIQUE...	PAS DU TOUT D'ACCORD (1)	PAS D'ACCORD (2)	PLUTÔT PAS D'ACCORD (3)	PLUTÔT D'ACCORD (4)	D'ACCORD (5)	TOUT À FAIT D'ACCORD (6)
t'apporte une aide méthodologique importante pour réussir (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de surmonter tes difficultés (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de rester motivé-e pour tes études (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de mieux comprendre la matière (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de te rassurer/ de gérer ton stress (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de persévérer/ maintenir tes efforts dans tes études (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de prendre confiance en toi (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de mieux comprendre les attentes des cours et des enseignant-es (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet permis d'améliorer ta méthode de travail (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de développer des stratégies d'étude efficaces (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de mieux comprendre et maîtriser les contenus des cours (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de t'assurer que tu fais le bon choix d'étude (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet d'avoir toutes les informations administratives nécessaires (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
te permet de comprendre les exigences et les astuces pour réussir (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## b) Questionnaire d'analyse de l'efficacité des composants d'une pratique

SELON VOUS, QU'EST-CE QUI VOUS A LE PLUS AIDÉ DANS LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ?	PAS DU TOUT D'ACCORD (1)	PAS D'ACCORD (2)	PLUTÔT PAS D'ACCORD (3)	PLUTÔT D'ACCORD (4)	D'ACCORD (5)	TOUT À FAIT D'ACCORD (6)
Le fait de pouvoir avoir quelqu'un avec qui échanger (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le caractère motivant de la pratique (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait de pouvoir échanger avec les autres étudiant-es (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait de me sentir écouté-e, considéré-e (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait de recevoir des conseils méthodologiques précis et concrets (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait de prendre le temps de réfléchir sur ma méthode (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait d'être accompagné dans ma démarche de travail (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait d'être suivi-e étape par étape (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait de recevoir beaucoup d'outils et de ressources (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 04. 2.4 / NIVEAU 3 : ÉVALUER L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES

Le niveau 3 d'évaluation mesure davantage la question du transfert de compétences et de connaissances grâce à la pratique d'accompagnement. Il s'agit donc ici de pouvoir évaluer « à froid » si les apprentissages réalisés lors de la pratique ont pu être généralisés ou réutilisés en autonomie. Ce niveau d'évaluation sera totalement ancré dans les visées précises de la pratique d'accompagnement. C'est également, le niveau qui permettra d'analyser avec le plus de force et de fiabilité les effets potentiels d'une pratique (à l'exception de son effet sur la réussite et les performances). Cependant, c'est également le niveau d'évaluation qui peut être le plus complexe à mettre en œuvre.

#### 04. 2.4.1 / Procédures de récoltes de données

Lorsque nous tentons d'évaluer l'évolution des compétences, deux stratégies peuvent se cumuler.

La première stratégie sera de récolter des informations sur les participant·es avant l'entrée de la pratique, juste après la pratique et plusieurs mois après avoir participé à la pratique. Ce type de design dit « longitudinal » permet alors de faire un suivi des étudiant·es sur des compétences spécifiques et d'estimer le degré d'amélioration de ces dites compétences (Hascoët & Lima, 2022). La difficulté de ces analyses dites longitudinales est la perte progressive de participant·es entre les différents moments de mesure (appelée dans la littérature la « mortalité expérimentale » ; Harackiewicz & Priniski, 2018) et la capacité à identifier les individus. En effet, petit à petit, il se peut qu'un nombre important d'étudiant·es arrêtent de répondre, ce qui posera des problèmes de puissance comme évoqués en 04.1.2. De plus, pour analyser l'évolution des participant·es, il faut également pouvoir les identifier pour relier leurs réponses entre les temps de mesures. Cela pose un problème éthique en termes de protection de données ; les données ne sont donc plus anonymes. Ce travail d'analyse de l'évolution a entre autres été réalisé dans l'évaluation de **l'écosystème d'apprentissage** mené à la HECh de Liège (voir point 03.4.1.4). Dans cette évaluation, les représentations des étudiant·es concernant leur représentation du métier d'enseignant·e ont été analysées tout au long de l'année et donc tout au cours de l'utilisation de l'écosystème d'apprentissage. Les résultats ont permis de montrer que la conception du métier d'enseignant·e a significativement évolué au fil de l'année pour aboutir à une vision plus réflexive et réaliste du métier. Cet effet était un des objectifs de la pratique. Dans ce cas, la pratique et l'évaluation étaient directement intégrées à un cours, donc les difficultés de perte et de suivi des participant·es ont pu être facilement contournées. Cependant, bien que la démonstration d'une évolution des compétences visées soit un premier indice de l'efficacité d'une pratique, cela n'en reste pas moins limité. En effet, il n'est pas possible ici de prouver que l'évolution est due à la pratique et pas à un facteur externe. Bien que l'évolution soit concomitante à la pratique, cela ne prouve pas que l'évolution est uniquement imputable à cette dernière. Des facteurs tels que les autres cours, les expériences externes ou le développement progressif d'une plus grande maturité des étudiant·es peuvent expliquer cette évolution.

Afin de dépasser cette limite et de réellement pouvoir attribuer un changement à une pratique d'accompagnement, il est nécessaire de se tourner vers une démarche expérimentale ou encore appelée « essais contrôlés randomisés » (Fenouillet, 2022). L'objectif est ici de faire le suivi des participant·es selon la même procédure qu'expliquée dans le paragraphe précédent. Cependant, dans une démarche expérimentale, un groupe de non-participant·es comparables aux participant·es serait également suivi lors de l'évaluation. L'objectif serait alors de comparer si l'évolution du groupe ayant suivi la pratique d'accompagnement est significativement meilleure que celle du groupe n'ayant pas suivi la pratique. Les deux difficultés supplémentaires de cette approche sont : la possibilité de s'assurer que le groupe contrôle (non participant) est bien similaire au départ au groupe des participant·es et de pouvoir mener une enquête plus large qui touche à la fois les participant·es et non participant·es de la pratique. Ce design quantitatif d'évaluation est le plus complexe mais il est également celui qui permettra d'attester d'effets solides et causals sur l'efficacité d'une pratique.

Ce type d'évaluation a été mis en place dans l'analyse du dispositif **Acclimath** réalisé à l'USL de Bruxelles (voir point 03.4.1.4).

Ce dispositif a été possible grâce à la collaboration effective et importante des enseignant-es de mathématiques de première année qui étaient directement concerné-es par le dispositif. L'analyse d'évolution a donc été menée sur l'ensemble des étudiant-es suivant le cours de mathématiques. Les résultats ont permis de montrer que les participant-es au dispositif Acclimath ont vu une augmentation progressive de l'utilité du cours, une diminution de leurs émotions négatives par rapport aux mathématiques et une augmentation de leurs compétences. A contrario les non-participant-es ont davantage eu tendance à diminuer leur perception d'utilité, à augmenter leurs émotions négatives et à ne pas réellement augmenter leur niveau de compétence. Ce type de résultats permet d'attester avec force que le dispositif Acclimath a eu un bénéfice réel sur les participant-es qui ne peut pas être dû uniquement à des éléments externes.

#### 04. 2.4.2 / Inventaire d'outils de mesure et d'analyse du public

Pour mesurer l'évolution des étudiant-es dans le temps, il est important de se baser sur des échelles validées et scientifiques des facteurs que nous voulons évaluer. La suite de ce point propose un ensemble d'échelles validées permettant de mesurer les composants des principales visées explorées par le projet Assess4Success. Vu que les dimensions « équilibre de vie » et « compétences numériques » ont moins été analysées, il y aura donc moins d'échelles à leur sujet.

##### a) Approche globale par l'ajustement académique<sup>17</sup>

JUSQU'À PRÉSENT, J'AI L'IMPRESSION QUE J'ARRIVE À...	PAS DU TOUT	PLUTÔT PAS	NEUTRE	PLUTÔT	TOUT À FAIT
comprendre les exigences de mes études : expertise attendue, compétences à développer, mise au travail régulière et autonome...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adapter ma manière d'aborder les cours à l'université (différente de l'enseignement secondaire).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
agir pour surmonter mes difficultés de compréhension de la matière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trouver une méthode de travail efficace et adaptée aux spécificités de chaque cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
planifier adéquatement mes temps d'étude (par ex. : anticipation des moments et durées d'étude, des tâches à prévoir tout au long du quadrimestre...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mieux connaître mes habitudes, besoins, préférences, limites... en lien avec mon métier d'étudiant-e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
suivre l'avancement de la matière et le rythme des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>17</sup> Adapté de 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.

JUSQU'À PRÉSENT, J'AI L'IMPRESSION QUE J'ARRIVE À...	PAS DU TOUT	PLUTÔT PAS	NEUTRE	PLUTÔT	TOUT À FAIT
trouver un équilibre entre les différents aspects de ma vie (travail des cours, détente, loisirs, contraintes, sommeil...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
réagir positivement face aux résultats des évaluations, pouvant parfois être décevants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(accepter de) me fixer des priorités de travail, faire des choix et donc adapter mes décisions initiales, si nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
faire le bilan, le point sur mes performances de façon plus réaliste (acquis, lacunes, points de matière moins compris, à retravailler/approfondir...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poursuivre mon projet d'études, sans baisser les bras face à la difficulté, voire à l'échec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(oser) demander des feedbacks aux enseignant-es sur mes résultats (examens, interrogos, travaux...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m'adapter aux conditions d'apprentissage existantes (par ex. : supports difficiles à appréhender, échéances défavorables, consignes peu claires, voire tardives...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m'adapter aux conditions d'évaluation (par ex. : modalités et horaire d'examens pas toujours souhaitables/confortables...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m'adapter aux particularités de l'enseignement universitaire (par ex. : cours en grand auditoire, cours magistraux, à distance, obligation de présence pour certaines activités, horaire et modalités des cours parfois variables...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m'adapter à l'organisation temporelle d'une année académique, répartie en quadrimestres : périodes de cours/bloque/session d'examens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(oser) prendre contact avec d'autres étudiant-es (collaboration, intégration...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
accorder de la valeur à la maîtrise du langage spécifique à mon domaine d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trouver le moyen de résoudre mes problèmes personnels (médicaux, financiers, familiaux...) impactant mon travail d'étudiant-e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gérer sereinement la pression générée par les performances à réaliser (par ex. : liée à un examen, à mes aspirations personnelles...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tirer parti des feedbacks donnés par mes enseignant-es.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(oser) prendre contact avec mes professeur-es et/ou d'autres membres du personnel de ma faculté pour leur poser des	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



JUSQU'À PRÉSENT, J'AI L'IMPRESSION QUE J'ARRIVE À...	PAS DU TOUT	PLUTÔT PAS	NEUTRE	PLUTÔT	TOUT À FAIT
questions (par ex. : sur l'organisation des cours/travaux, le contenu de la matière, l'examen...).					
supporter le climat relationnel de mon contexte d'études (par ex. : sentiment éventuel d'isolement, de compétition...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me familiariser avec les règles formelles liées à mes études : règlement des examens, présences obligatoires...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### b) Les compétences disciplinaires

Cette dimension est spécifique à la discipline enseignée voici cependant un exemple utilisé en mathématiques

#### » En mathématiques<sup>18</sup>

A L'HEURE ACTUELLE,	PAS DU TOUT	PLUTÔT PAS	NEUTRE	PLUTÔT	TOUT À FAIT
J'arrive à traduire les énoncés en termes mathématiques. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je réalise un plan du cours de mathématiques pour mettre en avant les éléments importants et faire des liens. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je comprends la plupart des notions vues au cours de mathématiques. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je travaille mes exercices de mathématiques, je réécris les exercices et leur solution. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'essaye de résoudre l'exercice de mon côté avant de comparer ma réponse avec celle du cours. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je rédige proprement mes solutions. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis en mesure de réaliser des fiches de synthèses pour le cours de mathématiques. (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je suis face à un exercice, j'identifie facilement les techniques et résultats théoriques à utiliser pour le résoudre. (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'arrive à faire des liens entre mon cours de mathématiques et d'autres cours de mon programme. (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>18</sup> Adaptation de Galand, B., & Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis. Presses univ. de Louvain.

**c) Les compétences académiques**

» **Stratégies d'autorégulation<sup>19</sup>**

LORSQUE J'ÉTUDIE ET TRAVAILLE POUR MES COURS...	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
Je planifie différents moments de la semaine pour organiser les tâches à réaliser pour le cours (remise en ordre, résolution d'exercices, synthétisation, mémorisation...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Face à une tâche, je prends le temps, avant de commencer à la résoudre, de réfléchir à la meilleure manière de l'aborder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je suis face à une nouvelle tâche, je repense à des tâches similaires dont je connais la résolution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je vérifie si ma réponse finale est cohérente avec la question posée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une fois le travail fini, j'évalue si j'ai bien tout retenu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je repasse plusieurs fois sur la même matière, dès lors que des éléments ne sont pas entièrement maîtrisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prends le temps de me tester pour voir mon évolution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'analyse si la méthode que j'utilise est efficace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si ma méthode de travail ne fonctionne pas, j'essaie d'en utiliser une nouvelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je vérifie si j'avance efficacement, sinon je change de stratégie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je vérifie, dans mes prises de notes ou dans un texte, que j'ai bien compris, interprété.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>19</sup> Adaptation de Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>

» Stratégie de gestion des ressources<sup>20</sup>

LORSQUE TU ÉTUDIES POUR UN COURS...	PAS TOUT D'ACCORD	DU PAS D'ACCORD	PLUTÔT NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT FAIT D'ACCORD	À
Organises-tu ton travail en différentes sous-tâches ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à réaliser les tâches demandées tout-e seul-e/ en autonomie ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à te mettre facilement au travail ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à t'organiser efficacement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à gérer les imprévus et difficultés rencontrées ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à rester concentré-e ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à mettre en place une méthode de travail efficace ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arrives-tu à bien estimer le temps nécessaire pour réaliser la tâche ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
As-tu tendance à procrastiner (remettre à plus tard, attendre la dernière minute) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mets-tu de côté les différentes tentations (ordinateur, Smartphone...) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

<sup>20</sup> Inspiré de Houart, M. (2017). *Réussir sa première année d'études supérieures*. De Boeck Supérieur.

» **Stratégies d'études**<sup>21</sup>

LORSQUE J'ÉTUDIE ET TRAVAILLE POUR MES COURS...	PAS TOUT D'ACCORD	DU PAS D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT FAIT D'ACCORD	À
Je confronte le contenu des textes que j'étudie à celui d'autres textes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ce que j'étudie pour un cours me sert de point de départ pour développer mes propres idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'imagine des exemples concrets relatifs à certains aspects de mes cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie de reformuler dans mes propres termes ce que j'apprends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Je me fais un résumé des idées principales de mes notes, manuscrits ou textes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Je souligne les idées principales d'un texte ou de mes notes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Je mémorise le contenu d'un texte en me le répétant ou en le relisant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'apprends des règles, et le vocabulaire par cœur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie d'apprendre par cœur le contenu de mes notes ou de mon cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie de relier le contenu des différents éléments du cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie de relier ce que j'apprends à ce que je sais déjà.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie de voir la pertinence de ce que j'apprends dans ma vie quotidienne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'effectue un recul critique sur les idées et enseignements apportés par mon enseignant-e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie de retenir mot à mot les idées et concepts développés par l'enseignant-e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
J'essaie de réellement comprendre les règles et les concepts et pas uniquement de les retenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

<sup>21</sup> Adaptation de Galand, B., & Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis. Presses univ. de Louvain.

**d) Les compétences de gestion de soi**

» **Intégration sociale<sup>22</sup>**

AUJOURD'HUI,	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
J'ai déjà fait beaucoup de connaissances dans mon programme de cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens isolé-e dans mon programme de cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je passe la majeure partie de mon temps libre avec des ami-es que je connaissais avant mes études supérieures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais que je peux compter sur certain-es étudiant-es pour m'aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sens que les autres étudiant-es m'acceptent comme je suis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens exclu-e par certain-es étudiant-es.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nous nous entraïdons entre étudiant-es.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens souvent seul-e aux cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignant-es favorisent un bon climat entre les étudiant-es.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes relations avec les autres étudiant-es se déroulent dans un climat de confiance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>22</sup> Adapté de Schmitz, J. (2009). La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale. *PhD diss., Université catholique de Louvain.*

» Intérêt et valeur pour les cours<sup>23</sup>

AUJOURD'HUI,	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
Je suis très intéressé-e par le contenu des cours. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'accorde de l'importance au fait de bien réussir mes cours. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La quantité de temps que je consacre à mes cours m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que je pourrai utiliser ce que j'apprends à mes cours dans mon parcours futur. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, échouer dans mes cours serait très grave. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important pour moi d'apprendre la matière présentée dans mes cours. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La manière dont mes cours sont donnés est ennuyeuse. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre la matière présentée dans mes cours. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que je ne devrai pas travailler beaucoup pour réussir mes cours. (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En général, je trouve que le travail qui m'est demandé dans les cours est très difficile. (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le temps passe vite quand je participe aux cours. (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les cours me semblent inutiles par rapport à ce que je veux faire par la suite. (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>23</sup> Adapté de Neuville, S., Bourgeois, É., & Frenay, M. (2004). The subjective task value: clarification of a construct. *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: étude des déterminants et effets*. Louvain la neuve: Unpublished Doctoral Thesis. Université Catholique de Louvain.

AUJOURD'HUI, JE TROUVE QUE LES COURS DE MA FORMATION SONT/SERONT UTILE ...	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
... pour maîtriser les prérequis de la suite de ma formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... pour ma formation intellectuelle générale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... pour mes activités actuelles ou futures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... pour le métier que je veux faire plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

» **Sentiment d'efficacité personnelle<sup>24</sup>**

A L'HEURE ACTUELLE,	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
Je pense que je suis capable de faire face aux exigences attendues par ma formation. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peu importe les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable de réussir les cours de ma formation. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que je réussirai mieux que la plupart des autres étudiant-es. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis convaincu-e que je dispose d'une formation initiale suffisante pour réussir ma formation. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable d'apprendre les nouvelles notions plus en profondeur que dans le secondaire. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le rythme du cours est trop élevé pour moi et je suis réellement à la traîne par rapport à mon groupe. (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>24</sup> Adapté de De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement [journal article]. *European Journal of Psychology of Education, 32*(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>

- » Quelle est, selon toi, ta probabilité de réussir ce cours ?
  - » Je suis tout à fait sûr·e de réussir ce cours. (1)
  - » Je pense que j'ai de grandes chances de réussir ce cours. (2)
  - » Je doute : parfois, je pense que je vais réussir, à d'autres moments, je pense que je ne réussirai pas. (3)
  - » Je crains de ne pas réussir ce cours. (4)
  - » Je suis tout à fait sûr·e de ne pas réussir ce cours. (5)

» **Engagement académique**<sup>25</sup>

A L'HEURE ACTUELLE...	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
... quand je ne comprends pas, je pose des questions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... lorsque le/la professeur·e pose une question à la classe, j'essaie de répondre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... je rêve, je pense à autre chose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... je fais autre chose (envoyer des sms, écouter de la musique, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... je ne travaille pas et j'attends la fin de l'heure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... j'arrive en retard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... je trouve des prétextes pour ne pas participer au cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Je me tiens à jour dans le travail pour ce cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... J'arrive à être attentif·ve et concentré·e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Je travaille le minimum possible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Je travaille beaucoup pour le cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>25</sup> Adapté de Dupont, S., Meert, G., Galand, B., & Nils, F. (2013). Dépôt différé du mémoire de fin d'étude. *Louvain la neuve : Unpublished Doctoral Thesis. Université Catholique de Louvain.*



» **En pourcentage**, à quelle proportion des **cours théoriques** participes-tu ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 1  
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0  
0

Je participe à ... % des cours théoriques



» **En pourcentage**, à quelle proportion **des TP** en math participes-tu ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 1  
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0  
0

Je participe à ... % des TP



» **Intention de persévérer**<sup>26</sup>

A L'HEURE ACTUELLE, ...	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais les mêmes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si j'avais su au début de l'année ce que je sais maintenant, j'aurais fait un autre choix d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai envisagé à un moment donné de me réorienter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà pensé à abandonner mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>26</sup> Adapté de Schmitz, J. (2009). La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale. *PhD diss., Université catholique de Louvain.*

e) **Anxiété académique**<sup>27</sup>

A L'HEURE ACTUELLE, ...	PAS DU TOUT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	NEUTRE	PLUTÔT D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
Ça me fait plaisir d'aller et de participer aux cours. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand je pense à mes cours, je me sens anxieux·se, stressé·e. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les examens me font peur. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens mal lorsque je travaille sur mes cours. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne suis pas à l'aise avec les notions vues aux cours, notamment quand j'ai à les expliquer à d'autres. (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je crains de poser des questions qui puissent paraître idiotes durant les cours. (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis stressé·e lorsque je dois aller aux cours (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens parfois abandonné·e lors des cours en auditoire ou l'interaction est réduite. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>27</sup> Adapté de Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138.

**f) Les compétences vocationnelles**

» **Processus de choix**<sup>28</sup>

» Pour déterminer votre choix d'études, avez-vous effectué les démarches suivantes ?

	NON	OUI
Réflexion sur votre choix professionnel et les débouchés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réflexion sur les études possibles après le secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prise d'informations sur les études et professions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussion avec des professionnel·les de l'orientation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussion avec des adultes de votre entourage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rencontre avec des professionnel·les du domaine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientation via le PMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rencontres avec d'autres étudiant·es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>28</sup> Adapté de De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement [journal article]. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>

» **Certitude du choix**<sup>29</sup>

A L'HEURE ACTUELLE,	PAS DU TOUT D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
Je suis certain-es que j'ai réalisé le bon choix d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense avoir réellement réfléchi mon choix d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait-e de mon choix d'études et de formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que j'ai trouvé ma voie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me vois bien travailler dans mon domaine d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>29</sup> Echelle adaptée de De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>

» Raisons du choix<sup>30</sup>

J'AI CHOISI MES ÉTUDES PARCE QUE	PAS DU TOUT D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	D'ACCORD	TOUT À FAIT D'ACCORD
... j'aime bien les cours de ce domaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.. exercer un métier dans ce domaine correspond bien à la personne que je suis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... on m'a dit que faire ces études me convenaient bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... j'ai déjà les qualités d'un-e bon-ne professionnel-le dans ce domaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... j'ai vécu des expériences dans ce domaine qui m'en ont donné l'envie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... j'ai rencontré des professionnel-les dans ce domaine qui sont devenu-es mes modèles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... j'ai toujours voulu être un-e professionnel-le dans ce domaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... je n'ai pas pu réaliser mon premier choix d'études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ces études conviennent bien à mes capacités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... je devais répondre aux attentes de ma famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ces études offrent des débouchés/perspectives d'emploi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ces études sont dans la continuité de mes options en 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> secondaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>30</sup> Echelle adaptée de Neuville, S., Bourgeois, É., & Frenay, M. (2004). Validation d'un instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 23-49.

## 04. 2.5 / NIVEAU 4 : ÉVALUER L'EFFET SUR LA RÉUSSITE ET LES PERFORMANCES

Rappelons d'emblée que l'analyse du niveau 4 d'évaluation n'a de sens que si l'objectif de la pratique d'accompagnement est d'avoir un effet direct sur la réussite et/ou les performances des étudiant·es. En effet, comme il est rappelé en partie 03.5, plusieurs pratiques d'accompagnement à la réussite pourraient très bien ne pas escompter un effet direct sur la réussite mais viseraient davantage des éléments du processus de réussite tels que la gestion du stress, la bonne orientation ou la motivation. Selon les résultats de la recherche, seules les pratiques visant un déterminant important et/ou proximal de la réussite pourront également anticiper un effet sur la réussite et les performances (De Clercq, Roland, Dangoisse et Frenay, 2023). Ainsi, si nous nous rapportons à notre classification des visées (voir section 03.2), ce seront avant tout les pratiques visant les compétences académiques (gestion de l'étude, auto-régulation...), disciplinaires (maîtrises des connaissances et compétences relatives au programme) et de gestion de soi (essentiellement lorsqu'elles visent le développement de la confiance en soi et de l'engagement de l'étudiant·e) qui pourront également escompter un effet probable sur la réussite. Les approches visant d'autres dimensions de la réussite auront plus probablement un effet indirect sur les mesures de réussite et de performance, même si elles contribueront également à une adaptation plus globale de l'étudiant·e. Ainsi, il est important de se questionner sur le sens réel d'ajouter une mesure de performance à l'évaluation d'une pratique.

### 04. 2.5.1 / Procédures de récoltes de données

Plusieurs approches existent pour mesurer l'effet d'une pratique sur les performances des étudiant·es qui dépendront de la façon de concevoir la notion de performance. Premièrement, si l'effet escompté est d'observer une différence de réussite en termes de performances globales, il pourrait être pertinent de mesurer les notes des étudiant·es obtenues en fin d'année ou de mesurer le nombre de crédits validés. Attention cependant à ce type de mesures. En effet, si la pratique d'accompagnement n'a pas pour objet un accompagnement global et important de l'étudiant·e sur les visées précitées, il sera difficile de voir un effet sur les performances globales. En effet, le processus de réussite est éminemment multifactoriel (De Clercq et al., 2023). Il est donc illusoire d'imaginer qu'une pratique d'accompagnement puisse à elle seule infléchir le taux de réussite de l'étudiant·e si elle n'apporte qu'un soutien plus ponctuel et très ciblé.

En ce sens, il est majoritairement encouragé de mesurer les effets sur la réussite des étudiant·es au moyen d'**indicateurs plus spécifiques**. Dans un souci de cohérence évaluative, l'indicateur sélectionné sera alors au plus proche du contexte et de la visée de la pratique. Par exemple, lors de la construction de l'évaluation des cours préparatoires en médecine et dentisterie (UCLouvain ; voir 03.4.1), il a été décidé de mesurer les effets sur les performances des participant·es à différents tests similaires au contenu de l'examen final.

Dans cette même idée, lors du dispositif Acclimath de l'Université Saint-Louis Bruxelles, les performances aux examens de mathématiques ont été mesurées à différents moments clés de l'année. Le projet Autonomie de l'Université de Namur a également mesuré un effet sur les performances dans le cours concerné ; anglais.

Outre l'importance de considérer une mesure de performance au plus proche du contexte, deux autres aspects méritent d'être réfléchis lors de l'évaluation de la réussite. Tout d'abord, cela signifiera presque systématiquement qu'il sera nécessaire de relier la participation des étudiant·es à une pratique d'accompagnement à d'autres données de réussite, souvent externes. En effet, il est rare et imprécis de mesurer l'effet sur la performance en demandant à l'étudiant·e de nous préciser ses notes lors de l'enquête. Il est plus efficace de retirer directement cette information du service administratif, voire des enseignant·es. Cela signifie donc que l'enquête ne sera plus **anonyme et pourra poser des problèmes éthiques** en termes de respect des données privées, et ce même si le nom et prénom de l'étudiant·e ne sont pas connus et que le numéro d'identification de l'étudiant·e (numéro de matricule, numéro de rôle...) est collecté à la place. Ce point sera davantage développé dans le point 04.4 de cette section.

Un autre point d'attention à la mesure d'un effet sur la performance sera de s'assurer que ce dernier est bien attribuable à la pratique en elle-même. Pour ce faire, il est intéressant de recourir à la même technique que présentée précédemment (vois point 04.2.4.1) employant une démarche expérimentale (Fenouillet, 2022). Sans groupe de comparaison, il est en effet assez complexe d'attribuer les différences de performances à la pratique en elle-même. Pour ce faire, un point de vigilance est également à anticiper ; le niveau de base des étudiant·es avant la participation à la pratique. En effet, comparer les participant·es à une pratique d'accompagnement à des non-participants nécessite que les deux groupes soient **d'un même niveau de maîtrise initiale**. Cette question est particulièrement importante dans le cas de l'accompagnement à la réussite car les actions mises en place visent souvent un public plus faible, notamment sur la maîtrise des compétences disciplinaires. Sans information sur le niveau de base des étudiant·es, il n'est alors pas possible de savoir si le niveau initial était équivalent et si la comparaison est alors viable. Ce cas fut par exemple vécu durant l'analyse du dispositif Pack en Bloc (De Clercq et al., 2016) se déroulant en avril. L'analyse du dispositif a démontré que les étudiant·es participant au dispositif avaient obtenu des performances plus faibles à la première session d'examens. Il s'agissait donc bien initialement d'un public à risque. Lorsque l'analyse de l'effet du dispositif sur la réussite a été réalisée, le premier constat fut que les étudiant·es participant avaient obtenu des performances moins bonnes que le groupe de non-participant·es à la session d'examens suivant Pack en Bloc. Ce premier résultat pourrait être faussement interprété de la façon suivante : *« contre toutes attentes, le dispositif a démontré des effets négatifs pour la réussite des étudiant·es »*. Cependant, en contrôlant pour le niveau de réussite à la première session (et donc en réalisant une analyse sur le même niveau de maîtrise initiale), les résultats furent tout autres. Ils démontrèrent que les étudiant·es en difficulté avaient significativement amélioré leurs performances à la session suivante comparativement aux étudiant·es en difficulté n'ayant pas participé au dispositif.

Cette illustration montre à quel point le contrôle de performances initiales est primordial pour ne pas conduire à des conclusions erronées.

Le paragraphe précédent tendrait à préciser qu'il ne serait pas possible de mesurer l'effet d'une pratique sans disposer d'un groupe contrôle. Cette affirmation n'est pas totalement correcte. En effet, le manque de groupe de comparaison peut être en partie contourné dans certains cas de figure. Néanmoins, ce contournement ne permettra jamais d'amener le même niveau de certitude sur l'effet d'une pratique que la procédure expérimentale. La façon de contourner le manque de groupe contrôle est de récolter au sein des participant·es de la pratique **des informations en termes de participation** et de satisfaction de la pratique (pour plus de détails, voir point 04.2.2). Ce taux de participation et de satisfaction envers le dispositif permet de savoir si les étudiant·es se sont emparé·es de la pratique et en ont perçu les bénéfices. Il pourra alors être intéressant de croiser ces informations avec les performances des étudiant·es après la pratique ou avec leur évolution de performance au fil du temps. Si nous constatons que, à niveau de compétences initiales égal, les étudiant·es qui se sont le plus impliqué·es dans la pratique sont également celles et ceux qui ont le mieux performé, cela tendrait à montrer que cet engagement à renforcer leur réussite et indirectement que participer à la pratique est bénéfique à la réussite étudiante. La limite de ce raisonnement est qu'il se peut que les étudiant·es qui s'impliquent davantage dans la pratique sont également celles et ceux qui s'impliquent davantage dans les cours ; ce qui expliquerait la différence de performance. C'est pourquoi, il sera important de mesurer beaucoup d'autres adjouvants de la réussite (voir point 04.2.4) pour s'assurer que ce ne sont pas ces derniers qui pourraient expliquer les différences de performances. Cette procédure demande donc plus de collecte d'informations et reste plus contestable qu'une analyse expérimentale.

## **04.3 / COMMENT OBTENIR DES PISTES RICHES DE RÉGULATION ?**

L'obtention de pistes riches de régulation de la pratique peut se réaliser essentiellement au moyen d'analyse qualitative. Au travers de ce point, nous allons développer plusieurs éléments relatifs à la bonne construction d'une analyse qualitative afin de permettre d'atteindre des pistes riches de régulation. Nous proposerons également quelques techniques permettant de renforcer encore ces pistes.

### **04. 3.1 / GUIDE D'ENTRETIEN ET MISE EN CONFIANCE**

L'outil essentiel de l'approche qualitative est le guide d'entretien. Un guide d'entretien peut être de différents types : libre, semi-structuré ou structuré (Triby, 2022 ; Van der Maren, 2004 ; Willig, 2013). L'entretien libre n'expliquera généralement que la thématique générale de la rencontre et laissera les individus élaborer librement sur cette dernière.



L'évaluateur·rice sera donc dans une attitude d'écoute active et réceptive et explorera progressivement le discours des individus en leur demandant de spécifier, reformuler, développer certains éléments de leurs propos. Cette posture est pertinente quand l'objectif d'évaluation est très inductif et se veut laisser beaucoup de place aux informations nouvelles et surprenantes. A l'opposé, l'entretien structuré constituera en un guide d'entretien avec une liste de questions prédéterminées et par lesquelles les individus questionnés passeront automatiquement (Willig, 2013). Dans ce cas, l'évaluateur·rice est totalement aux commandes de l'entretien et son déroulé est entièrement cadré. Ce cas de figure est pertinent lorsque les informations à recueillir sont précisément identifiées dès le départ et qu'il n'est pas prévu de faire émerger de nouveaux éléments. La plupart du temps, les évaluations se positionnent entre ces deux extrêmes en utilisant des entretiens semi-structurés (Van der Maren, 2004). Ces entretiens partent d'un guide d'entretien qui identifie des thématiques incontournables de discussion mais qui ne prédétermine pas un ensemble fini de questions. De plus, l'évaluateur·rice est alors beaucoup plus libre de sortir du cadre préétabli afin d'explorer un élément inédit particulièrement pertinent concernant la thématique générale.

Afin d'élaborer un guide d'entretien de qualité permettant d'obtenir un matériau riche, il convient d'être attentif à plusieurs aspects. Premièrement, l'entretien et son guide doivent mettre les individus participant dans une attitude de libre partage et d'expression de leur vécu (Willig, 2013). En ce sens, plusieurs techniques peuvent être combinées. Un premier point d'attention sera de débiter l'entretien par une ou deux **questions d'ouverture**. Il s'agit de questions qui ne rentrent pas directement dans le cœur de la thématique mais qui ont avant tout le rôle de détendre les individus, de les mettre progressivement dans une attitude de récit et de libérer la parole. Des questions d'ouverture typiques consistent à demander aux individus de se présenter (nom, prénom, parcours, rapport à la thématique) et également d'exprimer comment ils se sentent par rapport à l'exercice qui leur est proposé. La question du ressenti permet aux individus de commencer à exprimer leurs émotions mais elle permet également à l'évaluateur·rice de percevoir les personnes moins à l'aise et/ou pas encore prêtes à témoigner en détail. En fonction, il est toujours intéressant de pouvoir prévoir une autre question d'ouverture afin de laisser encore un peu plus de temps aux individus les plus introvertis de se mettre dans une attitude de partage et de récit.

Lorsque les individus dans l'entretien sont des étudiant·es, il se peut qu'une difficulté plus importante à s'exprimer directement sur le ressenti ou le vécu d'une pratique se manifeste. Dans ce cas, l'entretien peut tout à fait utiliser **une technique projective** permettant de faciliter la profondeur du récit. Il est par exemple possible d'initier l'entretien en demandant aux participant·es de pouvoir faire le choix entre diverses cartes leur permettant d'exprimer leur ressenti.



Un outil projectif utilisé afin de libérer la parole est le jeu de carte « le [langage des émotions](#) ». Ce dernier a d'ailleurs été utilisé par des recherches dans le domaine montrant de très bons résultats avec des étudiant-es de première année dans le supérieur (Dangoisse et al., 2019).

Lors du projet Assess4Success, une autre technique a également été utilisée lors de l'évaluation des **ateliers de gestion du stress** réalisés à l'ESA Saint-Luc de Liège (voir point 03.4.1.4). Lors des entretiens, il a été demandé aux étudiant-es de représenter leur rapport au stress et la façon dont ce rapport avait évolué après l'atelier. Le travail projectif a réellement permis de libérer la parole et d'initier une discussion de fond sur la question.



Notons finalement que la mise en confiance et la libération de la parole ne passent pas uniquement par la structure du guide d'entretien ou de techniques projectives. En effet, Mbiatong (2022) insiste particulièrement sur le travail à réaliser en termes d'**attitude de l'évaluateur-riche**. En effet, cet auteur se base sur les théories de la communication pour expliquer l'objectif à atteindre en termes de climat d'échange pour que l'entretien soit riche et fiable : *« ce type de relation se fonde sur l'impression réciproque d'une familiarité confortable et sécurisante, stimulante et positive... pour obtenir des informations fiables, il est important que l'informateur ressente que l'enquêteur est une personne de confiance avec qui il est agréable d'échanger. Il doit se sentir compris. »* (Mbiatong, 2022 ; p.210). Pour ce faire, un principe est l'écoute empathique qui traduit une attitude positive de non jugement ou l'évaluateur-riche adopte comme principe que les participant-es ont de bonnes raisons d'agir ou de s'exprimer comme ils ou elles le font. De plus, toute information exprimée par les participant-es devra être considérée comme vraie et cohérente *a priori*. Il sera également important que l'évaluateur-riche soit capable de prendre un vrai recul par rapport au contenu exploré. Finalement, l'évaluateur-riche tâchera d'adopter un style assez informel et assez simple de parole tout en s'exprimant posément (Mbiatong, 2022).

Finalement, pour ouvrir la parole tout au long de l'entretien, il est également intéressant de pouvoir permettre une libre expression jusqu'en fin d'entretien. C'est pour cette raison qu'un entretien se conclut souvent par une ou deux **questions de clôture** (Willig, 2013). Ces questions, permettront de demander aux participant-es s'ils ou elles ont des éléments à ajouter et/ou si elles ou ils peuvent résumer les éléments clés de leur récit. Ce moment d'entretien n'est pas à sous-estimer car il permet dans certains cas de récupérer une information cruciale qui n'aurait pas été évoquée préalablement. Certain-es participants ou participantes peuvent profiter d'une fin d'entretien pour venir rapidement ajouter une information sensible qu'ils ou elles n'auraient pas osé partager avant cela (Willig, 2013). C'est alors l'occasion de relancer le discours une dernière fois vers une thématique inattendue.

#### 04. 3.2 / FORMULER DES QUESTIONS OUVERTES

Lors du point précédent nous avons évoqué la façon de bien structurer son entretien afin de permettre une libre circulation de la parole et une prise de confiance des participant-es. Au-delà de la structure même de l'entretien, il est primordial d'également penser à la façon de formuler les questions et surtout les questions centrales de l'entretien (qui viendront entre les questions d'ouverture et de clôture). Pour ce faire, trois consignes peuvent être suivies qui émanent essentiellement du livre de référence en la matière rédigé par Carla Willig (2013).

Premièrement, il sera important de ne pas démultiplier le nombre de questions. En effet, lors d'un entretien d'une heure ou une heure trente, il est recommandé de **ne pas dépasser quatre à cinq questions centrales** (Willig, 2013). Ces questions tenteront d'aborder les grandes thématiques de l'évaluation de façon très ouverte. Lors de la construction du guide d'entretien, il peut cependant être intéressant de prévoir des questions de relance ou d'approfondissement qui permettraient à l'évaluateur·rice de rebondir en cas de traitement trop superficiel d'une thématique. Mbiatong (2022, p.207-208) l'explique en détails : « *Le recours aux relances et aux reformulations est indispensable car il ponctue chaque fois que nécessaire et soutient par conséquent le fil conversationnel (Si je vous comprends bien... ; En fait, vous dites que..., C'est cela ?) ; Il rassure l'interviewé (de votre point de vue,... ; selon vous,... ; dans votre expérience,...) ; il permet enfin d'amener l'informateur à approfondir ses propos, à les illustrer, à aller plus loin dans sa remémoration et sa réflexion (quand vous dites...qu'est-ce qui vous amène à dire cela ?; qu'entendez-vous par... ?; que signifie... ?; tout à l'heure vous avez dit que... qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?) ou le conduit à être concret dans sa réponse (avez-vous un exemple ?) ».*

A l'analyse de cet extrait, il est clair qu'une conduite d'entretien est par essence flexible et dynamique. L'entretien se construit par une écoute active et une réaction dynamique de l'évaluateur·rice face au déroulé de l'entretien. En ce sens, un risque qui pourrait mener à une perte d'efficacité de l'entretien serait de vouloir absolument suivre l'ordre du guide d'entretien tel que préétabli (Willig, 2013). La difficulté de la réalisation d'un entretien est la capacité à écouter activement tout en ne perdant pas de vue les différents objectifs de travail et en étant capable de faire évoluer l'entretien de façon à suivre ces objectifs de façon flexible.

Deuxièmement, il sera important de travailler **la formulation des questions**. Selon Willig (2013) une bonne question d'entretien commencerait avec « comment ». En effet, l'utilisation du terme « comment » implique que les participant-es doivent élaborer une explication sur un phénomène donné. Bien que ce conseil ne doive pas être compris comme une injonction à commencer toutes les phrases par « comment » ; il montre l'importance de formuler les questions de façon à ouvrir au mieux la parole. Voici d'ailleurs quelques formulations utilisées durant les évaluations par entretiens menées dans le projet.

- » Comment les ateliers XXX t'ont-ils aidé-e sur le moment ?
- » Comment as-tu réinvesti les enseignements des ateliers pendant la suite de l'année ?
- » Aujourd'hui, quels sont les défis qu'il te reste en termes de gestion des émotions ?
- » Si nous revenons plus précisément sur les ateliers, quels conseils donnerais-tu aux organisateur·rices afin d'améliorer encore la formule ?
- » Quels sont les aspects qui pourraient encore être améliorés ?

- » Les organisateur·rices n'ont pas toujours eu le nombre attendu de participant·es ; comment pourrais-tu l'expliquer ?
- » Les organisateur·rices envisagent d'organiser une seconde session d'ateliers ce quadrimestre. Qu'en penses-tu ?

A contrario, il est nécessaire d'éviter les formulations de questions invitant davantage à répondre de façon fermées (oui-non). Bien que ce conseil semble évident, il s'agit d'une erreur très fréquente chez les évaluateur·rices débutant·es qui peut totalement fermer la circulation de la parole et menacer la qualité du matériau. Par exemple : « D'après toi, le manque de participation est-il dû à un problème de communication ? » est une question fermée qui n'invitera pas à élaborer largement. Une série de questions formulées de la sorte fermeront progressivement la parole et inciteront les participant·es à répondre de façon de plus en plus brève.

Le troisième point de vigilance concerne le contenu des questions formulées. En effet, il est conseillé de ne pas **cumuler deux éléments dans une même question** (Willig, 2013). Par exemple : « *D'après toi quels sont les points positifs et négatifs de la pratique ?* ». Cet exemple pourra poser problème car il ne permettrait pas aux participant·es d'entrer en profondeur dans les deux éléments ou de ne se focaliser que sur un des deux aspects. Il est alors souvent préféré de séparer les éléments pour permettre une analyse progressive et détaillées des différents éléments présentés.

#### **04. 3.3 / OBTENIR UNE VISION NUANCÉE DE LA PRATIQUE**

Comme énoncé plus haut, l'analyse par le simple regard des participant·es/étudiant·es peut amener à un biais d'évaluation de la pratique (Perret, 2014). Il est alors conseillé de pouvoir croiser les regards sur une même pratique ce qui permet alors de comprendre les avis divergents des différentes parties prenantes.

Ce travail a par exemple été mené à l'ULB lors de l'évaluation du parrainage social (voir point 03.4.1.4). L'évaluation menée visait au départ de trianguler des informations issues des organisateurs et organisatrices du parrainage, des parrains et marraines et des étudiant·es bénéficiant de cette pratique. Certaines difficultés ont compromis la prise d'informations auprès des bénéficiaires. Cependant, les deux autres publics ont déjà permis de récolter des informations très détaillées sur la pratique. L'analyse qualitative menée auprès des organisateur·rices du parrainage a permis de comprendre la diversité dans la façon d'organiser cette activité dans les différentes facultés mais également les similitudes dans les approches présentées. La comparaison des retours avec les résultats quantitatifs issus des parrains et marraines a également permis d'identifier des points essentiels d'amélioration et des avantages complémentaires dans les fonctionnements des différentes facultés. Ensemble, ces données ont permis de dresser un portrait très détaillé et nuancé de la pratique sur son volet organisationnel. La récupération des retours des bénéficiaires auraient alors permis de compléter le portrait en y ajoutant le volet pédagogique.

Ainsi, en fonction de l'objectif clairement énoncé de l'évaluation, il peut être pertinent de se poser les questions suivantes : « Quel est le public qui sera le mieux à même d'identifier des pistes de régulation de ma pratique ? » ; « Quel public pourrait me permettre de compléter le retour des étudiant·es afin de réaliser une prise de recul complète de ma pratique ? ».

En se posant cette question c'est par exemple les chefs de départements, les enseignant·es voire les étudiant·es plus agé·es qui ont été identifiés comme des publics pertinents d'analyse dans le projet Assess4Success.

## 04.4 / SURMONTER LES PRINCIPAUX RISQUES À L'ÉVALUATION

Afin de clôturer cette section sur la construction d'une évaluation, il est nécessaire de pouvoir revenir sur trois risques inhérents à toute évaluation : le manque de participant·es à l'évaluation, les fautes déontologiques et la surinterprétation des données obtenues. Une réflexion concernant ces trois risques permettra de désamorcer d'emblée les principales raisons pour lesquelles une évaluation n'atteint pas ses objectifs initiaux.

### 04.4.1 / COMMENT MAXIMISER LA PARTICIPATION À MON ÉVALUATION ?

Lors du projet Assess4Success, l'une des raisons principales de non-aboutissement des évaluations planifiées fut le manque de participant·es/ répondant·es. Plus précisément, environ 20% des évaluations planifiées n'ont pas pu être finalisée faute de répondant·es. Les ambitions d'autres évaluations ont également dû être revues à la baisse et des stratégies alternatives de travail trouvées. Nous pouvons donc affirmer que **le manque de participation des étudiant·es aux évaluations des pratiques d'accompagnement à la réussite a constitué la plus grande difficulté** dans ce projet de recherche.

Ce constat n'est d'ailleurs pas isolé. Bell et Dutercq (2022) rappellent que l'obtention d'un nombre élevé de réponses est complexe et que l'absence de participation peut biaiser les résultats obtenus. Ces mêmes auteurs expliquent que, dans le domaine scolaire, les étudiant·es ont souvent une faible appétence pour la participation aux enquêtes d'évaluation. Les raisons sont souvent les nombreuses sollicitations de participation à des enquêtes et l'ampleur des courriels et informations reçues relatives à leurs études. Néanmoins Bell et Dutercq (2022) précisent également qu'une des difficultés est la trop faible perception des objectifs de l'enquête, de la nécessité de leur participation et des bénéfices que cela peut leur rapporter. Lors du projet Assess4Success, ce manque de participation a souvent été réfléchi, plusieurs apprentissages en ont été tirés et plusieurs stratégies peuvent en être extraites.

Un premier point de vigilance est **le travail sur la communication**. En effet, Bell et Dutercq (2022) insistent sur l'importance de soigner son message d'invitation à l'évaluation. Pour ce faire, plusieurs éléments pourraient être gardés à l'esprit qui pourront servir de « checklist » pour s'assurer de la qualité de la communication :

- » Est-ce que ma demande de participation se mêle à d'autres informations ? Il est important de ne pas cumuler la demande d'évaluation avec d'autres informations.
- » Ai-je utilisé les bons médias de communication envers mon public ?
- » Ai-je soigné la mise en page et la structure du message (court et attrayant, couleurs attirantes, image...) ?
- » Ai-je expliqué l'objet de l'enquête d'une manière valorisante pour les participant·es ?

- » Ai-je correctement mis l'emphase sur l'importance de la participation à l'évaluation pour la pratique (sans une participation importante l'enquête ne servira à rien) ?
- » Ai-je bien précisé les buts/objectifs précis de l'évaluation (mesurer les effets, améliorer la dynamique...) ?
- » Ai-je précisé le temps/l'énergie nécessaire à s'investir dans l'évaluation ?
- » Ai-je indiqué un délai précis de réponse (date pour participer à l'enquête et y répondre) ?

Comme nous l'avons préalablement vu dans l'évaluation de l'enquête sur l'écolage en Sciences (voir point 04.1.1.1), les étudiant·es sont extrêmement sollicité·es et noyé·es d'informations ce qui les incite à faire un tri important dans les informations reçues. Un témoignage des entretiens relatifs à l'écolage en Sciences illustre bien cet aspect : « *Moi, je ne lis presque pas les mails que je reçois ; on en reçoit tellement. Je regarde juste ce qui vient des profs et le reste, je supprime directement* ». Ce constat montre à quel point **un message clair et accrocheur est nécessaire**. Il nous expose également à une autre limite, l'emploi des e-mails comme outil principal de contact des étudiant·es. Au travers de notre projet, l'écrasante majorité des enquêtes ayant posé des difficultés de participation ont recruté les participant·es uniquement par e-mail. Or d'autres techniques peuvent être employées. Communiquer oralement les informations directement en classe, transmettre l'information par les délégué·es de cours, demander aux enseignant·es de relayer l'information, utiliser la plateforme institutionnelle ou la plateforme Moodle ou encore, passer par les réseaux sociaux. Que ce soit dans l'évaluation de l'écolage en Sciences ou dans d'autres évaluations menées dans le projet, une information claire nous est parvenue : **le boîte e-mail institutionnelle est aujourd'hui saturée, chronophage, voire anxiogène** pour bon nombre d'étudiant·es. Ces derniers nous rapportent largement préférer avoir un espace clairement identifiable sur lequel peut se centraliser l'information relative aux pratiques d'accompagnement à la réussite. Dans cette idée, plusieurs proposent de passer par les réseaux sociaux ou plateforme institutionnelle afin de proposer cet espace privilégié permettant de rassembler les contenus relatifs à l'aide à la réussite (par exemple : cours Moodle aide à la réussite ou groupe Facebook/compte Instagram accompagnement à la réussite).

Après avoir maximisé la diffusion de l'information et s'être assuré que les participant·es ont bien pris connaissance de l'existence de l'évaluation, une deuxième étape est primordiale : renforcer la participation. Cette étape aura en partie été remplie par la forme et le contenu du message transmis. Cependant, cela ne suffit souvent pas. Plusieurs autres stratégies peuvent être mises en place et ont été utilisées au cours du projet Assess4Success. Une première stratégie assez fréquemment utilisée est **le rappel**. Ce rappel permet évidemment de relancer les étudiant·es. Cependant, la forme de ce rappel est également très importante pour maximiser son effet. Parmi les différents éléments pour constituer un rappel, les cinq points suivants peuvent servir de guide :

- » un rappel plus court que l'appel initial ;
- » un rappel qui insiste sur l'importance de la participation ;
- » un rappel qui remercie celles et ceux qui ont déjà participé (visibilise la reconnaissance accordée aux participant·es et motive à bénéficier de cette reconnaissance symbolique) ;
- » un rappel qui précise que l'objectif de participation n'est pas atteint et que cela met en péril la réussite de l'évaluation ;
- » un rappel qui souligne l'investissement limité que revêt l'évaluation pour l'étudiant·e (cette évaluation ne vous prendra que cinq minutes mais est d'une importance capitale pour nous).

Au-delà du rappel, **d'autres éléments incitatifs** peuvent encourager la complétion. Plusieurs stratégies en ce sens ont été utilisées dans le projet. Leur possibilité d'utilisation dépend des caractéristiques du contexte. La stratégie incitative la plus employée est celle de prévoir une récompense à la participation. Cette récompense peut prendre différentes formes telles que des tickets pour le restaurant universitaire, des bons pour faire des photocopies (étonnamment prisés par les étudiant-es), ou encore des bons d'achat. Cette technique fonctionne réellement car le ou la participante identifie un bénéfice tangible et concret qui lui permet de renforcer sa motivation extrinsèque à participer à l'enquête (Sharp, Pelletier, et Lévesque, 2006). Cette dernière est souvent peu utilisée par les services car elle est jugée onéreuse. Une façon de contourner ce coût trop important serait de proposer **le tirage au sort** d'un nombre limité de participant-es qui seront finalement récompensé-es. Cette technique a été utilisée à plusieurs reprises dans le projet de recherche et a démontré son efficacité. Par exemple, lors de l'évaluation de la plateforme PONT-SUP de la HE Vinci, cette procédure a été utilisée en promettant un tirage au sort pour gagner 5 bons cadeaux de 10 euros en fin d'enquête. Cette procédure a permis d'obtenir près de 150 participant-es alors qu'une même enquête avait précédemment été tentée sans cette technique et avait dû être annulée faute de participant-es. L'utilisation de récompenses aléatoires a été étudiée dans les recherches en marketing et montre que ce type de technique est aussi voire plus performante que l'utilisation de récompenses automatiques (Shi et Chen, 2019). Ce procédé fonctionne très bien car il fait appel à l'appétence de l'être humain pour les jeux de hasard et il permet de proposer des récompenses plus importantes et donc plus attrayantes.

Une autre stratégie possible serait de **valoriser la complétion de l'enquête directement dans les cours**. Cependant, cette stratégie ne serait efficace que pour les pratiques qui sont déjà pensées et /ou intégrées dans un cours spécifique. C'est par exemple le cas du dispositif Acclimath de l'USL-Bruxelles qui a pensé l'évaluation en coordination avec les enseignant-es de mathématiques. Ainsi, la complétion de l'évaluation a été annoncée comme étant une façon de prendre un recul critique sur le cours et était valorisée par un demi-point bonus pour l'examen final. Ce type de stratégie a permis d'atteindre un taux de participation de 70%.

#### **04. 4.2 / COMMENT ÉVITER DE POTENTIELLES FAUTES DÉONTOLOGIQUES ?**

Lorsque nous travaillons sur l'évaluation d'une pratique, il convient d'être attentif à un ensemble de règles déontologiques et de protection des données qui garantiront leur bonne utilisation et le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD<sup>31</sup>). En effet, Rurka et Séraphin (2022) nous rappellent qu'en sciences de l'éducation et de la formation il est nécessaire de suivre les obligations légales en termes de démarche éthique (RGPD), voire de se référer à un-e délégué-e à la protection des données (DPO) lors de la mise en place d'une enquête ou évaluation. D'après eux : *« Il est de plus en plus fréquent d'avoir recours à un Comité d'éthique et de Recherche. Au-delà de l'aspect formel, cette démarche peut permettre un échange constructif avec des pairs susceptibles d'apporter un regard plus distancié en n'étant pas partie prenante de l'enquête »*.

---

<sup>31</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>



Un premier élément à considérer lors de toutes analyses est la question du **consentement éclairé**. En sciences sociales comme dans d'autres disciplines, le consentement éclairé est une règle éthique de recherche qui consiste à informer clairement les participant·es d'une étude de l'objectif de cette dernière (Yadji, 2022) afin de pouvoir comprendre à quel type d'évaluation ils ou elles acceptent de participer. De plus, les règles du consentement éclairé rappellent aux participant·es que la participation à l'évaluation n'est pas contrainte et qu'elle peut être à tout moment interrompue sans avoir à fournir la moindre justification. Ce consentement éclairé est utilisé afin de s'assurer et de rappeler que la liberté de participation est bien garantie (ce qui n'est pas toujours perçu de cette façon, si la demande émane d'un·e enseignant·e). De plus, cela permet aux participant·es d'accepter ou non une évaluation en étant clairement informé des tenants et aboutissants de l'évaluation proposée. Ce consentement éclairé s'applique généralement à tout type d'enquête et constitue les règles éthiques de base d'une étude en sciences sociale. Voici ci-joint un exemple de question qu'il peut être demandé aux participant·es lors de la passation d'une enquête et qui a été systématiquement utilisée dans le projet.

Tu es totalement libre de participer à cette enquête et tu es également libre d'interrompre ta participation à tout moment, et ce, sans justification. Ce questionnaire est anonyme et les données récoltées sont confidentielles. Si tu acceptes que nous utilisions tes réponses pour évaluer notre dispositif peux-tu l'indiquer ci-dessous ?

- J'accepte
- Je n'accepte pas

Au-delà de cette question, une autre question déontologique se pose lorsque l'évaluation mène au recueil de données sensibles et/ou à la potentielle identification des participant·es que ce soit par leur nom ou d'autres caractéristiques permettant leur identification (le numéro d'étudiant·e est également concerné). Dans ce cas, d'autres précautions sont de mise et devront être rajoutées aux éléments relatifs au consentement éclairé. Premièrement, il sera nécessaire de préciser que les données ne seront pas anonymes. Deuxièmement, il conviendra d'expliquer qui utilisera ces données et dans quel cadre. Dans le cas d'une évaluation, il convient alors de bien préciser à quoi cela va servir. Troisièmement, il spécifiera si les données collectées seront ou non mises en lien avec d'autres données telles que les points à un examen ou à la session. Finalement, il sera nécessaire de préciser de quelle façon et combien de temps les données seront conservées.

Les règles précitées peuvent être plus contraignante et parfois mener à une plus faible participation. Si l'identification de l'étudiant·e est nécessaire car il faut pouvoir évaluer son évolution au travers de différents questionnaires, une alternative existe. Pour éviter les problèmes d'anonymat, il est alors possible d'utiliser un pseudonyme permettant de garantir l'anonymat tout en suivant les étudiant·es sur plusieurs enquêtes. Cette solution a été utilisée dans plusieurs évaluations du projet comme vous pouvez le voir dans l'illustration ci-dessous.

Deux autres questionnaires d'évaluation auront lieu durant le reste de l'année.

Afin de relier les informations de ce questionnaire de façon anonyme, nous te demanderons de composer ici un code d'identification.

Ce code sera les **deux premières lettres du prénom de ta mère** et les **deux premières lettres du prénom de ton père** et le **chiffre du jour de ta naissance**.

Par exemple : ma mère s'appelle **MArie** , mon père s'appelle **JAcques** et je suis né le **07** novembre alors mon code est **MAJA07**

Indique **TON** code d'identification ci-dessous.

Cependant, il est important de savoir que les étudiant·es font souvent des erreurs dans la restitution de leur pseudonyme au fil des enquêtes. Cette solution n'est donc pas toujours la meilleure et amène à une plus forte mortalité expérimentale.

#### **04. 4.3 / COMMENT ÉVITER LES SURINTERPRÉTATION OU CONCLUSIONS ABUSIVES ?**

Un dernier risque relatif à l'évaluation réside dans l'interprétation/surinterprétation des données et résultats d'une analyse d'évaluation. Ce risque n'est pas à sous-estimer car tant les données quantitatives que qualitatives peuvent rapidement mener à des conclusions abusives si l'évaluateur ou l'évaluatrice ne prend pas garde à sa façon de rapporter les conclusions.

La première façon de biaiser les conclusions, déjà évoquée plus haut, serait de réaliser **une sélection des conclusions** ne proposant que les données allant dans le sens des hypothèses de l'évaluation et minimisant les potentiels effets allant à l'encontre des résultats attendus. Pour rappel, cette tendance, consciente ou inconsciente, émane du biais de confirmation (Larivée et al., 2019). Ce biais est souvent présent chez les évaluateurs et les évaluatrices débutant·es qui tendent à insister sur les effets positifs décelés et à attribuer les absences d'effet ou les effets négatifs à des problèmes méthodologiques ou de contexte (ex : « Nous n'avons pas pu montrer d'effet sur la motivation des étudiant·es mais c'est certainement dû à la faible taille de notre échantillon »). Une façon de contrecarrer cette difficulté serait d'anticiper dès le départ que des résultats inattendus vont émerger, s'y préparer et planifier, lors de l'interprétation, un moment de remise en perspective des résultats positifs et négatifs. Plus précisément, lors de l'interprétation des résultats, un moment devrait être pris pour chaque résultat positif afin de se demander : « *Ce résultat est-il réellement fiable ? Ne s'explique-t-il pas par un biais dans la méthode, le choix des participant·es, ou le contexte d'analyse ?* ». Par exemple, si un fort taux de satisfaction est constaté, il conviendrait de ne pas prendre directement cette information pour une vérité mais d'essayer d'identifier les éléments qui pourraient contredire la fiabilité de ce résultat : les étudiant·es ayant participé à l'évaluation ne seraient-ils/elles pas les plus motivé·es ? Ma présence lors de l'évaluation, n'aurait-elle pas influencé un retour positif des participant·es ? Ai-je récolté l'information de satisfaction à un moment qui permette un réel retour objectif ?...

L'ensemble de ce travail permettra de développer un réel retour critique sur les données qui permettra d'identifier les limites de l'approche et de juger les résultats à leur juste valeur. Inversement, il est également important de consacrer un temps certain à la réelle analyse des résultats inattendus. Une première posture par rapport à des résultats contraires aux attentes serait de les considérer comme une vérité et de prendre le temps de se questionner en détail sur ce que ces résultats pourraient nous apprendre sur notre pratique d'accompagnement. Par exemple, plusieurs questions pourraient être posées : « *Ma pratique ne démontre pas d'effet sur la motivation. Si cette donnée est vraie, comment puis-je l'expliquer ? La motivation était-elle réellement travaillée durant la pratique ? Quel changement puis-je apporter ?* », « *Ma pratique démontre des effets négatifs sur la réussite des étudiant·es. Comment pourrais-je justifier un tel effet négatif au regard du contexte et du déroulé de la pratique ?* ». Une fois que l'évaluateur ou l'évaluatrice a effectué ce travail de réflexion, il ou elle peut alors se questionner sur la fiabilité des résultats et les potentiels biais méthodologiques qui pourraient les expliquer (manque de répondant·es, mauvaise mesure, timing inadapté...). Cette procédure permettra d'offrir un réel temps d'analyse de la pratique, de son alignement avec les visées, du public et du contexte dans lequel elle prend place afin de déceler de potentiels effets pervers ou points d'ajustements prioritaires.

Un autre biais d'interprétation réside également dans **l'attribution de causalité** trop importante des résultats d'une évaluation. En effet, il est très complexe d'induire une causalité au sens strict au moyen d'une évaluation de pratique (Courgeau, 2000, Fenouillet, 2022). Triby (2022 ; p.171) explique d'ailleurs que l'attribution causaliste n'est pas possible dans une approche qualitative : « *(L'approche qualitative) ne permet pas d'établir une causalité, un rapport de détermination entre une cause et une conséquence... tout au plus permet-elle de formuler, de façon exploratoire, des hypothèses qui pourront faire l'objet d'une enquête ultérieure, utilisant des techniques plus appropriées pour établir une éventuelle causalité* ». Dans cette idée, le vocabulaire employé dans la façon de rapporter les résultats sera déterminant afin de ne pas aller trop loin dans les conclusions présentées.

Dans le cas de l'analyse qualitative, il sera important de toujours bien proposer un vocabulaire qui permet aux lecteurs et lectrices de l'évaluation de **comprendre le statut de l'information** recueillie. Ainsi, si des éléments positifs relatifs à l'engagement des étudiant·es émanent d'une approche qualitative, il pourra être pertinent de formuler les conclusions comme suit : « *Les étudiant·es témoignent s'être mieux engagé·es dans les cours après avoir participé à la pratique* » ou « *Les résultats de l'analyse mettent en avant le rôle positif perçu de la pratique pour l'engagement dans les cours* ». Ainsi, le lecteur ou la lectrice peut directement comprendre que les données sont issues d'une analyse qualitative et se basent sur des témoignages. Au contraire, il serait inapproprié de formuler une conclusion de type « Les résultats de l'analyse nous ont permis de démontrer un impact positif de la pratique sur l'engagement dans les cours ». Cette dernière formulation tend à proposer une compréhension causale et déterministe des résultats, ce qui n'est pas cohérent avec les analyses réalisées.

Concernant l'approche quantitative, la question du vocable employé pour formuler les conclusions est également très sensible. Ainsi, si l'évaluation ne porte que sur des mesures de satisfaction (**niveau 1** des niveaux d'évaluation, voir point 04.2), il sera important de les considérer comme tel. Un bon niveau de satisfaction ne peut pas être surinterprété pour affirmer qu'une pratique est efficace par exemple. Les données issues de ce niveau d'évaluation permettront uniquement de savoir dans quelle mesure les participant·es ont été satisfait·es de leur participation à la pratique.

Si l'évaluation aborde le **niveau 2** d'évaluation (bénéfices à chaud), elle pourra uniquement tirer des conclusions sur les impressions subjectives des participant-es concernant les bénéfices perçus de la pratique. Cela ne permettra pas non plus de prouver que la pratique a des effets avérés. Une conclusion juste pourrait alors être « *Les résultats ont démontré que les étudiant-es rapportent retirer de forts bénéfices de la pratique* » et non, « *Les résultats ont démontré que les étudiant-es ont beaucoup bénéficié de la pratique* ». Sur ce même niveau, il est également possible de faire apparaître des liens entre certaines variables et la pratique. Par exemple, un lien positif pourrait être identifié entre le sentiment d'efficacité des étudiant-es et leur participation à la pratique. Il est alors primordial de bien formuler la conclusion en termes de lien ou de relation et non en termes d'impact. En effet, un lien, contrairement à un impact, est bidirectionnel, ce qui ne permet pas d'identifier la cause de la conséquence. Dans notre exemple, il est possible que la pratique ait renforcé le sentiment de compétence ou que ce soit les étudiant-es au plus fort sentiment de compétence qui aient majoritairement participé à la pratique. Le **niveau 3** d'évaluation (bénéfices à froid) permet quant à lui de davantage parler d'évolution de l'étudiant-e avant et après sa participation à la pratique. Néanmoins, s'il n'est pas comparé à un groupe contrôle, il ne sera pas possible de conclure que c'est la pratique qui est à l'origine de cette évolution. Ainsi, nous pourrions par exemple conclure « *Les données tendent à montrer que l'évolution de la motivation des étudiant-es est concomitante à leur participation à la pratique* » et non « *La pratique d'accompagnement a permis une évolution significative de la motivation des étudiant-es* ». La principale manière de pouvoir poser des conclusions plus causalistes sera de procéder via un dispositif expérimental permettant de disposer d'un groupe de comparaison. Cependant, même cette approche peut être questionnée et remise en cause (Moeschler et al., 2006).

Une précaution de langage pouvant également se rajouter à ce qui a été énoncé ci-dessus est **l'utilisation du conditionnel**. En effet, l'utilisation du conditionnel dans les conclusions rapportées est un signe que les données et la procédure d'évaluation sont par essence imparfaites. Cela rappelle donc au lecteur ou à la lectrice l'importance de prendre du recul par rapport aux conclusions formulées.

## 05. POUR CONCLURE...

Ce rapport avait pour objectif de diminuer les obstacles conceptuels et méthodologiques à l'évaluation de pratiques d'accompagnement à la réussite. Le but était de faciliter les mises en place futures d'évaluations plus rigoureuses et plus systématiques par les acteurs et actrices de terrain. Pour ce faire, deux sections principales ont été proposées.

Une première section intitulée « Penser son évaluation » s'est attaquée aux difficultés conceptuelles en proposant : de clarifier et d'étendre la notion de réussite étudiante, d'explicitier plus en détail les visées et la structure des différentes pratiques d'accompagnement, de réfléchir aux divers objectifs d'évaluation et d'anticiper les risques et ressources d'un projet d'évaluation.

Une deuxième section nommée « Construire son évaluation » s'est penchée sur les difficultés méthodologiques en permettant de mieux comprendre et saisir les avantages et inconvénients des différentes approches d'évaluation, d'être guidé dans la mise en place d'une mesure efficace des effets d'une pratique, de comprendre comment obtenir des pistes riches de régulation et finalement comment désamorcer certains pièges de l'évaluation.

Au terme de ce rapport, il semble néanmoins nécessaire de rouvrir la réflexion et de prendre du recul sur plusieurs éléments présentés.

### 05.1 / ÉVALUER, OUI MAIS PAS À TOUT PRIX

Tout d'abord, il convient de revenir sur le constat premier ayant porté l'ensemble de ce projet. D'après plusieurs auteur·rices et expert·es de terrain, il semble clair que les pratiques d'accompagnement à la réussite ne sont pas encore assez souvent évaluées, ce qui ne permet pas toujours de comprendre leurs efficacités réelles ni d'établir des pistes de régulation claires. Bien que fondé, il est nécessaire de ne pas mal interpréter ce constat. En effet, cela ne signifie pas qu'il est nécessaire, voire désirable d'envisager une analyse massive de l'ensemble des pratiques d'accompagnement mises en place, et ce, pour plusieurs raisons. Ceci constituerait une injonction paradoxale d'employer massivement dans un contexte où les ressources restent limitées.

Premièrement, comme nous l'avons vu en début de rapport, les ressources accordées à l'accompagnement à la réussite sont limitées. Il est donc contreproductif d'employer la majorité de ces ressources à l'évaluation de pratiques plutôt qu'à l'accompagnement concret des étudiant·es. Un juste équilibre devrait donc être trouvé entre accompagnement et évaluation de l'accompagnement en fonction des objectifs réels de l'évaluation. Cette réflexion nous amène à la deuxième raison.

Il ne semble pas aujourd'hui idéal d'évaluer systématiquement chaque pratique d'accompagnement. En effet, comme nous l'avons vu dans la section « Construire son évaluation » les étudiant·es sont très souvent sollicité·es pour répondre à des enquêtes, participer à des études, compléter des questionnaires. Une certaine lassitude peut alors s'installer chez les étudiant·es qui ne répondront plus aux enquêtes ou y répondront de façon superficielle. Dans cette idée, il semble donc aujourd'hui plus pertinent de concentrer son énergie sur la mise en place d'une évaluation rigoureuse qui poursuit des objectifs précis plutôt que de dissiper son énergie dans des évaluations multiples mais plus superficielles.

Il peut alors être pertinent de se référer aux questionnements sur les objectifs de l'évaluation proposé dans la section « Penser son évaluation » afin de déterminer pourquoi nous évaluons. Si les objectifs ne sont pas clairs et importants, alors il se peut que l'évaluation ne soit pas nécessaire. Deux cas pertinents pour évaluer une pratique sont : (1) le cas d'une nouvelle pratique non stabilisée dont nous voudrions comprendre les effets et/ou les pistes d'amélioration (2) le cas d'une pratique plus ancienne, bien ancrée, habituelle. Si cela fait longtemps que cette pratique est mise en place par automatisme, alors est-il peut être nécessaire d'évaluer si la pratique répond toujours bien aux besoins et ne devrait pas être réajustée aux nouveaux profils des étudiant-es entrant-es.

Une troisième raison que nous pouvons évoquer est la pression à l'évaluation. En effet, l'objectif d'une évaluation est avant tout un objectif pédagogique d'amélioration et/ou de compréhension des bénéfices pour les étudiant-es. Il semble donc important que ce soit cet objectif qui pousse à l'évaluation et non une pression forte de répondre à une quelconque pression à l'évaluation. Dans cette idée, ce rapport ne se veut pas être compris comme un dictat d'une approche évaluative de l'accompagnement à la réussite. Il se comprend plutôt comme un outil de soutien à l'évaluation lorsque des besoins pédagogiques réels d'évaluer sont exprimés sur le terrain.

## **05.2 / UNE BOÎTE À OUTILS À CONTEXTUALISER**

Une autre prise de recul à opérer concernant ce rapport est son utilisation. En effet, ce rapport n'est pas une « livre de recettes » ou un « grimoire magique » des bonnes formules pour réaliser une « bonne » procédure d'évaluation. En effet, il n'existe pas en soi de bonnes ou de mauvaises pratiques évaluatives. L'objectif du rapport est plutôt de fournir certains « ingrédients » afin de faciliter la mise en œuvre d'une évaluation. Néanmoins, l'ensemble de ces ingrédients ne pourront être appliqués à la lettre sans tenir compte des réalités du terrain et des spécificités de la pratique.

Au terme du travail d'analyse de trois ans dans les quatre types d'EES de la FW-B, il est évident que l'enseignement supérieur ne constitue pas un tout uniforme. De très nombreuses différences peuvent être identifiées entre les différents types d'EES, que ce soit au niveau des financements, de l'organisation, des espaces, du public ou de l'encadrement. Au sein même de chaque forme, nous avons également constaté de larges différences. Cela signifie que la première façon de construire une évaluation valide est de la contextualiser en détail en fonction des spécificités de sa pratique, de son public et des objectifs d'évaluation. Il est donc important ici d'être mis en garde contre une utilisation trop automatique et décontextualisée des propos composant ce rapport.

## **05.3 / DÉPASSER L'ANALYSE PAR PRATIQUES ISOLÉES**

Les propos tenus dans ce rapport proposent des pistes pour pouvoir développer une analyse de pratique d'accompagnement. Ces éléments permettent d'avoir une vision plus claire sur les façons d'évaluer une action et de poser un choix plus éclairé sur le type d'évaluation mise en place. Toutefois, cette approche occulte un aspect primordial de la définition de la littérature scientifique, le caractère éminemment multifactoriel de la notion de réussite mais également du processus de réussite.

En effet, selon certains auteurs tels que Kuh et ses collègues : « *La réussite étudiante peut se définir comme une combinaison de performances académiques, d'engagement dans les cours, d'atteinte des objectifs d'apprentissage, d'acquisition des compétences et connaissances requises visées par le programme, de persévérance, de satisfaction de l'étudiant·e et de performances post enseignement supérieur.*<sup>32</sup> » (2006 ; p.5). Ce caractère polysémique de la réussite a déjà été évoqué plus haut en nous référant aux propos de Romainville et Michaux (2012). Cette conception multidimensionnelle de la réussite sous-tend que le processus de réussite est également multidimensionnel. Certains auteurs tels que Kahu et Nelson (2018) soutiennent d'ailleurs que les différents éléments de la réussite et du processus de réussite sont en interaction et ne peuvent se comprendre en détail de façon isolée. Ces auteurs soutiennent donc l'importance d'adopter une approche multidimensionnelle de la réussite et de ses déterminants afin d'éviter une compréhension trop isolée ne permettant pas réellement de comprendre le réel processus de réussite. Ces propos sont également soutenus dans l'ouvrage de De Clercq, Roland, Dangoisse et Frenay (2023) qui soutiennent cette réalité pour le contexte belge francophone. Si nous appliquons ce raisonnement à l'accompagnement à la réussite, une limite importante apparaît concernant l'évaluation isolée des pratiques.

En effet, l'évaluation isolée de l'efficacité d'une pratique est-elle réellement suffisante pour attester de ses effets ? Il est probable qu'une pratique d'accompagnement sera plus ou moins efficace en fonction des autres pratiques disponibles dans l'offre d'accompagnement de l'étudiant·e et de la façon dont elle s'accorde aux besoins de l'étudiant·e dans sa temporalité et son contexte spécifique. En d'autres termes, l'efficacité d'une pratique dépendra également de son interaction avec les autres pratiques d'accompagnement ainsi que de son inscription dans le contexte et la temporalité de l'étudiant·e. Une approche complémentaire d'analyse de l'accompagnement de l'étudiant·e serait alors d'adopter **une perspective holistique** de l'accompagnement.

Dans cette idée, au lieu d'analyser en détail les effets d'une pratique, il pourrait être pertinent d'analyser l'efficacité de l'offre globale d'accompagnement proposée. Cela permettrait de répondre en quoi les actions combinées permettent ou non d'offrir un accompagnement efficace, qui répond aux besoins des étudiant·es de façon adéquate et non redondante. Cette perspective a plusieurs avantages. Premièrement, elle permet de centraliser l'évaluation en une étude, ce qui évite la démultiplication des enquêtes et le renforcement de la lassitude des étudiant·es à les compléter. Ensuite, elle permettrait d'identifier les actions redondantes, voire planifiées à un mauvais moment par rapport aux besoins des étudiant·es. Troisièmement, elle permet de comprendre comment les pratiques d'accompagnement peuvent se compléter pour répondre aux différents besoins des étudiant·es. Finalement, elle permet également rapidement d'identifier une lacune, un manque dans l'offre générale d'accompagnement.

En poussant plus loin cette idée, nous pourrions envisager l'approche d'accompagnement selon les préceptes des approches programmes utilisées dans l'organisation de l'offre de formation. L'accompagnement à la réussite pourrait alors être pensé et évalué en considérant sa place dans l'environnement global d'étude. Cette approche plus macro pourrait également ouvrir la porte à une réflexion plus concertée entre les enseignant·es et accompagnateur·rices de la réussite. L'accompagnement pédagogique et à la réussite pourrait donc s'organiser pour constituer les deux facettes de l'accompagnement étudiant.

---

<sup>32</sup> Traduction libre de l'anglais.

Les objectifs de soutien à l'apprentissage -majoritairement attribués aux accompagnements pédagogiques- et de soutien à la réussite -attribués aux accompagnements à la réussite - pourraient progressivement s'intégrer afin de tendre vers un **écosystème d'accompagnement étudiant**. Dans cette optique, l'enseignant·e/formateur·rice pourrait progressivement prendre une place plus importante dans l'accompagnement à la réussite tel que soutenu par plusieurs recherches (Perret, 2014 ; De Clercq et al., 2021). La recherche qualitative de Mouhib (2018) témoigne que la plus efficace source de soutien à la réussite identifiée par l'étudiant·e au terme de son parcours serait l'enseignant·e par ses actions et sa disponibilité. Ainsi, intégrer progressivement la question de la réussite dans la réflexion globale de l'accompagnement de l'étudiant·e et donner une plus grande responsabilité aux enseignant·es dans les questions de réussite pourrait drastiquement augmenter l'efficacité de l'offre et l'utilisation des ressources. D'ailleurs, cette question est particulièrement d'actualité considérant la nouvelle nécessité d'intégrer des pratiques de soutien de la réussite de l'étudiant au programme des étudiant·es fortement en échec en fin de première année. La frontière entre accompagnement pédagogique et à la réussite est de plus en plus poreuse et est peut-être déjà en train de s'étioler. En conclusion, le programme de cours et les pratiques d'accompagnement à la réussite pourraient alors être analysés ensemble afin de comprendre comment l'ensemble de l'écosystème a pu soutenir l'étudiant·e dans son processus de réussite.

#### **05.4 / UNE ÉVALUATION QUI DÉPASSE LES PRATIQUES MISES EN ŒUVRE**

Lors du point précédent, nous avons discuté de l'intérêt de proposer une approche plus holistique de l'évaluation de l'offre de pratiques en la combinant avec l'offre pédagogique dans une réflexion globale sur l'écosystème d'accompagnement de l'étudiant·e. Une autre perspective digne d'intérêt, et qui a déjà été abordée rapidement dans la section « Construire son évaluation », serait de complètement déplacer l'objet d'évaluation. L'objet ne serait plus la pratique ou l'écosystème mais bien l'étudiant·e et ses besoins.

D'expérience, il est souvent difficile pour les accompagnateurs·rices de la réussite de connaître avec précision les besoins des différents profils d'étudiant·es. Il est souvent rétorqué que ce ne sont pas les étudiant·es qui ont réellement besoin de l'accompagnement proposé qui s'y inscrivent et y participent. Mais alors, comment identifier avec précision les étudiant·es en besoin de certaines pratiques ? Qui sont les étudiant·es à risque ? Comment pouvoir les inciter à participer aux pratiques proposées ? Comment savoir quand un étudiant·e a besoin d'un accompagnement ou non ? Toutes ces questions relèvent de la problématique de l'accompagnement diversifié de l'étudiant·e en tenant compte de la diversité de profils, de contextes et de parcours.

Une piste future d'élargissement des propos tenus dans ce rapport serait de constituer une évaluation concrète des besoins des étudiant·es à des moments clés de leurs parcours afin de pouvoir directement identifier quelles seraient les difficultés ponctuelles de chaque étudiant·e et d'envoyer un signal personnalisé aux étudiant·es concernés. Cette évaluation des besoins possède plusieurs similitudes avec la pratique d'accompagnement « Call for Success » développée par l'UCL Mons et ayant pris part à ce projet. Pour rappel, la pratique se servait des résultats obtenus à la session de janvier afin d'identifier les étudiant·es particulièrement en difficultés afin de les contacter et de leur proposer un accompagnement ajusté à leurs difficultés.



L'idée serait ici de procéder à un même type d'évaluation mais en adoptant une approche plus multidimensionnelle de la réussite et en démultipliant les points d'évaluation.

Ce type d'évaluation, bien qu'intéressante, demande de consacrer une énergie très importante pour sa réalisation. Il n'est donc pas réaliste d'envisager qu'elle soit prise en charge uniquement par les accompagnateurs et accompagnatrices de la réussite. Cependant, un travail collaboratif avec d'autres partenaires pourrait rendre le projet réaliste et conduire à une réelle amélioration de l'individualisation de l'offre de formation. Il pourrait alors également être possible de comprendre comment les étudiant·es s'approprient les ressources à leur disposition dans l'ensemble de la structure institutionnelle.

## **05.5 / ACCOMPAGNER À LA RÉUSSITE, UNE FONCTION EN ÉVOLUTION**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la collaboration à l'évaluation pourrait amener à porter des projets de plus grande envergure tel qu'une identification des besoins différenciés des étudiant·es. Cependant, cette incitation à la collaboration ne s'arrête pas à ce type de projet. Comme nous l'avons vu il existe aujourd'hui une plus grande perméabilité des frontières entre accompagnement à la réussite et pédagogique. De plus, la réussite recouvre une multitude de dimensions. Ces constats permettent de tirer deux conclusions. Premièrement, les questions de réussite impactent inévitablement d'autres missions de l'établissement (pédagogique, de santé mentale...) et donc d'autres services. Deuxièmement, l'accompagnateur·rice de la réussite ne peut gérer seul·e l'ensemble des éléments précités.

Lors de ce projet, une certaine solitude de l'accompagnateur·rice à la réussite a parfois été constatée. Dans cette idée, la redéfinition multidimensionnelle de la réussite et de son expansion sur d'autres enjeux de l'enseignement supérieur montre à quel point une plus grande collaboration entre services et acteur·rices de l'enseignement supérieur est souhaitable. Il pourrait par exemple être intéressant d'inciter les cellules qualité ou les cellules d'aide aux étudiant·es à établir des ponts plus solides avec les services d'accompagnement à la réussite afin de mener des projets communs. La mutualisation des connaissances et des expertises pourrait également renforcer l'efficacité des actions, permettre une approche concertée et briser la solitude parfois vécue par les professionnel·les de ces services.

Cette proposition pourrait donc faire évoluer le métier d'accompagnateur·rice de la réussite vers un travail plus collaboratif au sein duquel l'étudiant·e serait pris en charge de façon globale et coordonnée.

## 06. RÉFÉRENCES

- » Albarello, L. (2022). Conduite de l'entretien collectif (focus-groupe) et analyse de matériaux qualitatifs. In Albero, B., & Thievenaz, J. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Raison et Passions.
- » Albero, B., & Thievenaz, J. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Raison et Passions.
- » 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 CNESCO*, 1-70.
- » Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- » 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.
- » Bachy, S. (2016). Des valeurs politiques aux valeurs de terrain : actions et outils pour les services d'aide à la réussite. Actes du 29ème colloque de l'AIPU, Lausanne, Suisse.
- » Bachy, S. (2021). Portrait des compétences numériques d'étudiants belges et pistes d'accompagnement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(3), 17-38. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-02>
- » Baillargeon, N. (2006). Ch4: la science empirique et expérimentale. In Lux (Ed.), *Petit cours d'autodéfense intellectuelle* (pp. 225-267).
- » Bédard, D. (2022). De la démonstration à l'amélioration des dispositifs pédagogiques : une question d'évaluation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.3993>
- » Bell, L., Dutercq, Y. (2022). Articuler les techniques d'enquête quantitatives et qualitatives. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 203-217). Raison et Passion.
- » Berthaud, J. (2017). Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 1-35.
- » Berthaud, J., Corbin, L., Duguet, A., Lang Ripert, E., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2022). Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1re année de Licence et participation à un dispositif « apprendre à apprendre » : étude des déterminants et approche motivationnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1) ; 1-25.
- » Biggs, J. B., & Tang, S. Y. F. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.): McGraw-hill education (UK).
- » Borrás, I. (2011). *Le tutorat à l'université : peut-on forcer les étudiants à la réussite ?* (No. halshs-00634041).
- » Bournaud, I., & Pamphile, P. (2022). Une méthodologie d'évaluation d'un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1) ; 1-14.
- » Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- » Cartier, S., & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381. <https://doi.org/10.7202/009937ar>
- » Cifuentes Gomez, G., Guzmán, P., & Santelices, M. V. (2022). Transitioning to higher education: students' expectations and realities. *Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087712>
- » Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research methods education*. routledge. Sixth edition.
- » Courgeau, D. (2000). Réflexions sur la causalité en sciences sociales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 60(1), 49-60.
- » Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- » Cresswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*, Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Pearson Education.
- » Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- » Dangoisse, F., De Clercq, M., Van Meenen, F. V., Chartier, L., & Nils, F. (2019). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>
- » De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.
- » De Clercq, M. ; Fiévez, FX. (2022). *Projet autonomie: présentation et évaluation d'un dispositif travaillant l'autogestion de l'étudiant*. Séminaire de l'IRDENa. Namur. Permanent URL <http://hdl.handle.net/2078.1/266009>
- » De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>
- » De Clercq, M., Leroy, V., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (2022). « Projet de formation » : accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-24. <https://doi.org/10.4000/ripes.3808>
- » De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., & Galand, B. (2019). Providing Freshmen with a Good "Starting-Block": Two Brief Social-Psychological Interventions to Promote Early Adjustment to the First Year at University. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 69-75. doi:doi:10.1024/1421-0185/a000217
- » De Clercq, M., Parmentier, M., & Van Meenen, F. (2022). Fair enough?! Investigating the specific challenges of diverse university first-year students. *Research Papers in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089214>
- » 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 Éducation 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., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter-Lang.
- » De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*.
- » Dion, É., Borokhovski, E., Cyr, S., Plante, I., & Charland, P. (2022). Recruter de meilleurs échantillons en éducation. *Didactique*, 3(2), 103-121.
- » Dony, M., De Clercq, M., Frenay, M., & Parmentier, P. (2015). *Outil pour la construction d'une évaluation d'un dispositif d'aide à la réussite*. Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire, UCLouvain, Louvain-la-Neuve.
- » Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- » Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136.
- » Dupont, S., Meert, G., Galand, B., & Nils, F. (2013). Postponement in the completion of the final dissertation: an underexplored dimension of achievement in higher education. *European Journal of Psychology of education*, 28(3), 619-639.
- » Fédération des Etudiants francophones (2021). *Note Suricate- Politique d'Aide à la réussite*. Note de position 110, [https://fef.be/wp-content/uploads/2021/03/CF\\_2021.02.06\\_Note-Suricate.pdf](https://fef.be/wp-content/uploads/2021/03/CF_2021.02.06_Note-Suricate.pdf)
- » Fenouillet, F. (2022). La démarche expérimentale et ses apports à la recherche en éducation et formation. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 417-428). Raison et Passions.
- » Field, H., A., Verger, N., Brown, N. J., & Leys, C. (2022). *L'aventure des statistiques en sciences humaines*. de Boeck Supérieur.
- » Fretters, M. D., & Freshwaters, D. (2015). Publishing a methodological mixed methods article. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 203-213. doi: 10.1177/1558689815594687
- » Galand, B., & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: Impact, enjeux et défis*. Presses universitaires de Louvain.
- » Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. doi:10.1080/03075079.2012.721351
- » Haegel, F., & Duchesne S. (2013). *L'entretien Collectif*. Paris: Armand Collin.
- » Harackiewicz, J. M., & Priniski, S. J. (2018). Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. *Annual Review of Psychology*, 69.
- » Hascoët, M., & Lima, L. (2022). L'étude longitudinale à dominante quantitative et les apports du qualitatif. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 417-428). Raison et Passions.

- » Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. doi:10.1002/hrdq.3920070103
- » Houart, M., Baillet, D., Cobut, B., Vanden Eynde, C., Duchâteau, D., Goemaere, S., . . . Pollet, M.-C. (2011). Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).
- » Hublet, M. C., Lontie, S., Arras, M., Remacle, S., & Bachy, S. (2021). Test diagnostique à l'entrée de l'enseignement supérieur : validation et usages. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.3682>
- » Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours* : Presses universitaires de Rennes.
- » Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L., & Kühner, P. (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, culture and social interaction*, 12, 87-99.
- » Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- » Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- » Kwak, D. H., Holtkamp, P., & Kim, S. S. (2019). Measuring and controlling social desirability bias: Applications in information systems research. *Journal of the Association for Information Systems*, 20(4), 5.
- » Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- » Lamb, D., & Cogan, N. (2016). "Coping with Work-related Stressors and Building Resilience in Mental Health Workers: A Comparative Focus Group Study Using Interpretative Phenomenological Analysis." *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 89: 474–492. doi:10.1111/joop.12136.
- » Larson, R. B. (2019). Controlling social desirability bias. *International Journal of Market Research*, 61(5), 534-547.
- » Laurencelle, L. (2012). La représentativité d'un échantillon et son test par le Khi-deux Testing the representativeness of a sample. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(3), 173-181.
- » Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z., & Sauvé, M. R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245-263.
- » Leroy, V., De Clercq, M., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (2021). L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 124.
- » Le Louarn, J.-Y., & Pottiez, J. (2009), Évaluer pour mieux former : comment évaluer efficacement ses formations ?, *Personnel*, 500.
- » Le Mener, M. (2015). *Quels comportements des étudiants face aux dispositifs d'aide à la réussite ?* Dans C. Perret, *Le Plan Réussite en Licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* (p. 91-113). Éditions universitaires de Dijon.
- » Lison, C., & Bédard, D. (2014). Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30-1).

- » Mbiatong, J. (2022). L'entretien compréhensif : conduite, relances, catégorisation des matériaux. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Raison et Passions.
- » Moeschler, J., Chevallier, C., Castelain, T., der Henst, V., & Tapiero, I. (2006). Le raisonnement causal : de la pragmatique du discours à la pragmatique expérimentale. *Cahiers de linguistique française*, 27, 241-262.
- » Mouhib, L. (2018). *Réussir ses études. Quels parcours ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*. Rapport de Recherche, ARES, FW-B.
- » Navarro, D., Foxcroft, D., & Meunier, J. M. (2020). Apprentissage des statistiques avec Jamovi. hal-02335912.
- » Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 203-217). Raison et Passion.
- » Neuville, S., Bourgeois, É., & Frenay, M. (2004). Validation d'un instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 23-49.
- » Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. *On the move: The psychology of change and transition*, 83-108.
- » 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>
- » Pariat, M., & Lafont, P. (2018). Projet d'innovation en faveur de la réussite des primo-entrants dans l'Enseignement Supérieur français. *Educação Por Escrito*, 9(2), 283-305. Doi : <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.32751>
- » 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.
- » Perret, C. & Morlaix, S. (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, 38, 175-191. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0175>
- » Perzadian, V., & Credé, M. (2016). Do first-year seminars improve college grades and retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of moderators of effectiveness. *Review of Educational Research*, 86(1), 277-316.
- » Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 3-19). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- » 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. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.

- » Rurka, A., & Séraphin, G. (2022). Apprivoiser l'espace intime du sujet : des questions empreintes d'éthique et ferment d'un renouvellement méthodologique. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 417-428). Raison et Passions.
- » 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(2).
- » Salmon, D., Cobut, B., Coupremagne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Lamme, A., Noël, B., Parmentier, P. & Pollet, M.C. (2004). Bilan et perspectives d'actions d'accompagnement pédagogique des étudiants de première année d'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. *Actes du XXIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Marrakech : Université Cadi Ayyad.
- » Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. Doi : <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- » Sensevy, G. (2022). Les relations entre les méthodes et les preuves : sur la notion de preuve culturelle. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 203-217). Raison et Passion.
- » Sharp, E. C., Pelletier, L. G., & Lévesque, C. (2006). The double-edged sword of rewards for participation in psychology experiments. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(3), 269.
- » Shi, H., & Chen, R. (2019). Small Rewards Leverage Big Change: The Effect of M-Payment Rewards on Charitable Donations. *Journal of Marketing Development and Competitiveness*, 13(4), 81-93.
- » Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Thousand Oaks: Sage.
- » Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526. doi:doi:10.1080/01421590600902976
- » Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. Doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- » Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- » Tancoigne, E., Corbellini, J. P., Deletraz, G., Gayraud, L., Ollinger, S., & Valero, D. (2022). Un mot pour un autre ? Analyse et comparaison de huit plateformes de transcription automatique. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 155(1), 45-81.
- » Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- » Triby, E. (2022). Panorama des formes d'entretien : valeur de la parole et pertinence du matériau. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, pp. 417-428). Raison et Passions.

- » Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review*, 37, 100464. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- » Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation : Éducation et formation, fondements*. De boeck Université.
- » Van Meenen, F., De Clercq, M., De Viron, F., & Frenay, M. (2021). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite: une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation scolaire et professionnelle*.
- » Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V., & Noyens, D. (2018). A systematic review of factors related to first-year students success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische studiën*, 94(5), 360-405.
- » Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoye, S., & Wathelet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 103, 1-26.
- » Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., & Morche, J. (2014). *Une logique de la communication*. Seuil. Paris.
- » Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education (UK).
- » Yadji, M. A. N. A. (2022). Le consentement éclairé dans la recherche en Sciences Sociales: exigence éthique et atout méthodologique. *Production des Connaissances en Sciences Sociales en Afrique: Enjeux et Defis*, 12.
- » Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301. doi:10.3102/0034654311405999
- » Yergeau, É. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221.