

LES COURRIERS DE L'ÉVALUATION

VOLUME 5

JUIN 2022

PENSER L'ÉVALUATION AU REGARD DU CONTEXTE ET DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Chères partenaires, chers partenaires,

Tout d'abord, nous espérons que tout se passe au mieux pour vous et que votre travail d'accompagnement des étudiantes et étudiants est riche et épanouissant.

En cette fin d'année académique 2021-2022, nous vous proposons le 5^e numéro de nos courriers de l'évaluation. Ce courrier sera un peu différent des autres dans sa forme, car il VOUS mettra à l'honneur. En effet, à ce stade du projet Assess4Success, nous pouvons vous annoncer que la recherche de partenaires est maintenant clôturée. Nous avons aujourd'hui réussi à récolter un ensemble très riche de pratiques d'accompagnement, à mettre en place une grande diversité d'évaluations et à toucher les quatre formes d'enseignement supérieur. Quelques évaluations se prolongeront sur l'année académique prochaine, mais nous ne prendrons plus de nouveaux partenaires afin de pouvoir finaliser le projet en temps et en heure (fin de l'année académique prochaine).

En bref, vous êtes donc 32 établissements et plus de 70 partenaires à avoir rejoint le projet et nous vous en remercions. À notre connaissance, c'est inédit d'avoir pu rassembler autant de partenaires des quatre formes d'enseignement supérieur autour d'un projet de recherche abordant l'accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant dans l'enseignement supérieur.

Un des atouts de ce type de collaboration est la vision très riche que cela peut offrir sur la diversité de réalité de l'accompagnement de la population étudiante au sein des différents établissements. Nous avons en effet été particulièrement nourris par les multiples échanges présentant autant de réalités que d'établissements. Ce 5^e numéro sera donc l'occasion de partager cette expérience en vous offrant la parole sur la spécificité de votre fonction d'accompagnement de la réussite. Ce courrier sera l'occasion pour vous, lecteur et lectrice, de découvrir les réalités de terrain (similaires ou très différentes) de collègues d'autres établissements. Une discussion sera également menée sur les spécificités des réalités de l'accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant dans les quatre formes d'enseignement supérieur et la façon d'en tenir compte dans les approches évaluatives. Nous concluons ce courrier en tentant d'apporter des pistes d'approfondissement tout en tâchant de nous écarter des stéréotypes sur les formes d'enseignement supérieur.

Comme toujours, nous espérons que ce courrier pourra être stimulant et vous souhaitons une bonne lecture!

2

ENQUÊTE SUR LE VÉCU D'ACCOMPAGNATEUR OU D'ACCOMPAGNATRICE DE LA RÉUSSITE

12

POUR CONCLURE

14

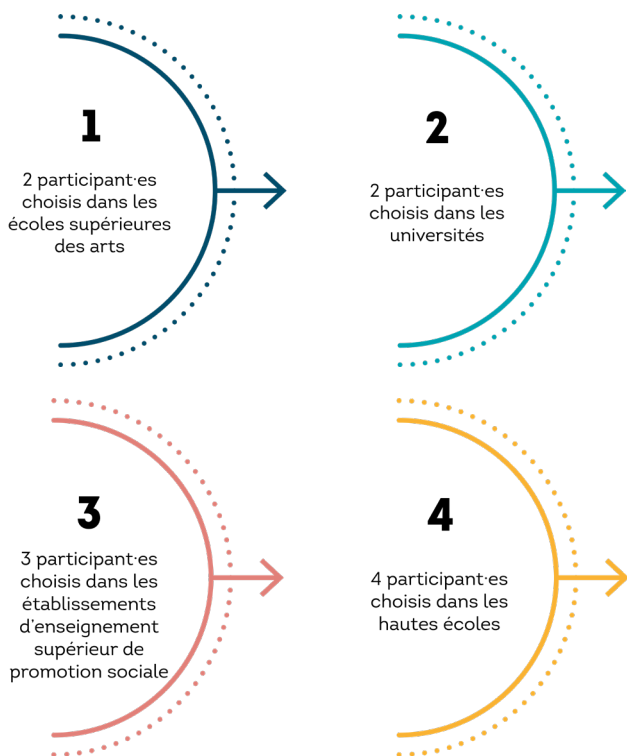
PROCHAINES ÉTAPES DE TRAVAIL

/ ENQUÊTE SUR LE VÉCU D'ACCOMPAGNATEUR·RICE DE LA RÉUSSITE

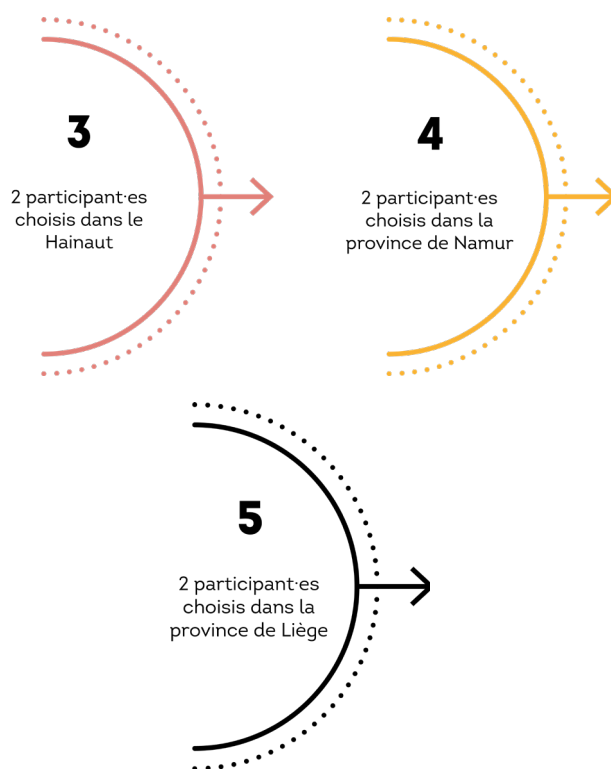
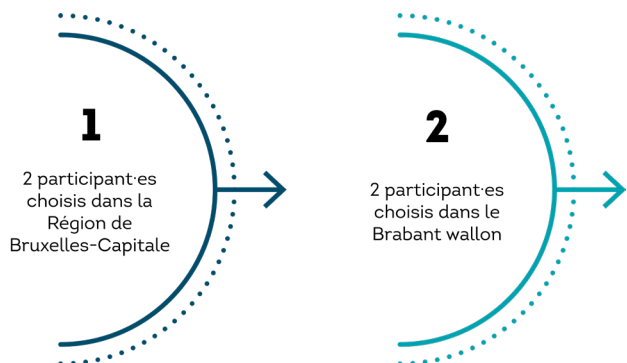
COMMENT S'EST DÉROULÉE NOTRE ANALYSE ?

Animés par la volonté de pouvoir recueillir un ensemble d'expériences diversifiées et riches d'accompagnement dans l'enseignement supérieur, nous vous avons envoyé un appel à témoignage en janvier 2022. Cet appel a suscité (comme toujours pour ce projet) une réponse active de votre part, si bien que nous avons cumulé plus d'une vingtaine de personnes prêtes à témoigner de leur rôle d'accompagnement de la réussite. Cette grande richesse de réponses nous a donc poussés à augmenter notre niveau d'exigence tout en tentant de conserver une charge de travail réaliste. C'est ainsi que nous avons décidé de renforcer notre collecte de 8 à 10 entretiens. Les dix personnes sélectionnées pour être interviewées l'ont été selon plusieurs critères de représentativité.

Premièrement, la forme d'enseignement a été un critère décisif qui a été appliqué comme suit :



Ensuite, le critère de représentativité géographique a été appliqué de la façon suivante :

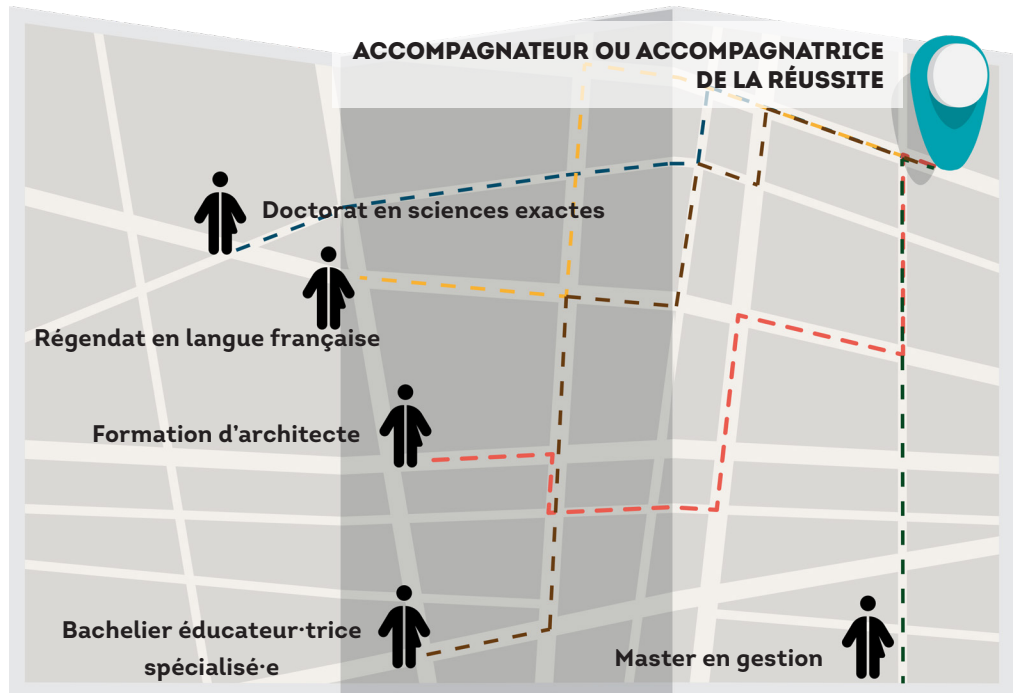


Enfin, nous avons tenté de maintenir une diversité de genre. Néanmoins, les femmes restent surreprésentées dans notre échantillon avec 8 femmes pour 2 hommes. Au total, ce sont donc 10 volontaires issus de 5 régions géographiques et de 10 établissements d'enseignement supérieur différents qui ont été interviewés.

L'objectif de l'enquête était de comprendre essentiellement comment se structure l'accompagnement à la réussite dans les établissements de nos volontaires, de mieux comprendre les contours de leur fonction, leurs contextes organisationnels, leurs parcours et de mieux cerner les difficultés et défis qui composent leur profession. Pour ce faire, des entretiens individuels ont été menés qui ont duré environ une heure. Chaque entretien a ensuite fait l'objet d'une retranscription systématique et d'une analyse à deux codeurs (A. Salmon et M. De Clercq) selon les recommandations méthodologiques de la littérature du domaine (*Braun & Clarke, 2006*). Chaque codeur a fait ressortir de façon indépendante les différents éléments de sens issus de son analyse rigoureuse des entretiens. Ensuite, les deux codeurs ont comparé leurs analyses respectives des entretiens afin de faire émerger ensemble les thèmes principaux. Au travers de ce travail, 5 thèmes principaux ont émergé et structurent la suite de ce courrier.

ACCOMPAGNEMENT DE LA RÉUSSITE : DES FONCTIONS MULTIPLES ET EN ÉVOLUTION

Lorsque nous analysons les parcours professionnels de nos participantes et participants, il est clair qu'il n'existe pas une voie unique pour devenir accompagnateur ou accompagnatrice de la réussite. Au-delà de quelques formations attendues telles que celle de psychopédagogie, masters en sciences de l'éducation... les formations de base sont très diverses : master en gestion, formation d'architecte, régentat en langue française, doctorat en sciences exactes, etc. Il est intéressant de voir que le parcours d'accès aux fonctions d'accompagnement de la réussite (conseiller·ère académique, conseiller·ère pédagogique, conseiller·ère enseignant·e, conseiller·ère aux études, etc.) s'est majoritairement fait par évolution d'une fonction précédente ou par transition progressive dans l'établissement.



Cela réduit donc le pouvoir d'action de nos volontaires et peut également expliquer les fortes déclinaisons de formes d'accompagnement à la réussite d'un établissement à l'autre tel que nous le décrivons par la suite.

“

J'ai un parcours assez atypique. Si on repart de ma formation en secondaire, j'ai une licence avec l'agrégation de l'histoire. Après avoir travaillé une dizaine d'années dans le secondaire comme enseignante, je suis arrivée en haute école pour un mi-temps dans le service social. Dans le cadre de mes fonctions, de fil en aiguille, je me suis occupée de l'aide à la réussite. Les besoins étaient là. Les étudiants arrivaient avec des problèmes qui pouvaient relever du social, mais aussi de la méthode de travail, de l'aide à la réussite. Mon mi-temps s'est alors progressivement transformé en temps plein après quelques années.

”

Cette diversité de profil engendre également des diversités de compétences et de potentielles lacunes ou difficultés dans les actions relatives à la fonction d'accompagnement que nous développerons par la suite. Plusieurs participant·es nous témoignent d'ailleurs que **leurs formations ne les ont pas initiés aux questions de méthodologie, au coaching ou à la gestion émotionnelle.** Ces apprentissages se font progressivement, sur le tas et en fonction de la bonne volonté de l'accompagnateur·rice et de sa hiérarchie.

“

Par la force des choses, j'ai développé des compétences en méthodologie et j'interviens de plus en plus auprès des étudiants pour ces questions-là. On s'est retrouvé face à ce problème : on a un besoin d'accompagnement méthodologie pour les étudiants, mais on n'a personne en interne disponible pour le faire. Donc, soit on développe ces compétences, soit on sous-traite. Pour le moment, nous avons fait les deux en parallèle. C'est-à-dire que, nous avons mis en place des ateliers de méthodologie que j'ai animés et on a pu aussi sous-traiter auprès de personnes compétentes. On s'est rendu compte de ces besoins-là et nous nous formons à cela, mais c'est complexe. En fait, nous nous sommes rendu compte qu'il y a très peu de gens qui se spécialisent en méthodologie.

”

De nombreux participant·es nous rapportent également être dans **une fonction jeune, en définition et en évolution**. Ce constat est particulièrement concordant dans les écoles supérieures des arts (ESA) et dans l'enseignement de promotion sociale. Pour la plupart, la fonction n'est pas rôdée et ils doivent encore comprendre ce qui aide le plus les étudiant·es, comment se faire connaître et comment transmettre l'information de façon percutante. Un autre défi connexe à ce constat est l'importance de pouvoir se faire une place dans l'institution, montrer l'intérêt de leur fonction pour les enseignant·es/les étudiant·es et faire tomber les barrières concernant l'accompagnement à la réussite. Le témoignage issu d'une ESA illustre bien ce propos.

Notons que ce constat n'est pas toujours partagé. Quelques participant·es d'universités et de hautes écoles nous témoignent avoir atteint une sorte de stabilité dans leur profession. Ainsi la nouveauté de la fonction n'est pas la réalité de tous mais particulièrement celle des ESA et de l'enseignement supérieur de promotion sociale. Cette spécificité nécessite d'être gardée à l'esprit.

Toujours, dans une perspective organisationnelle, plusieurs volontaires, notamment issus d'établissements non universitaires, constatent que les fonctions d'aide à la réussite constituent, à certains égards, une tâche permettant de compléter l'horaire d'un·e enseignant·e ou d'un·e conseiller·ère issu·e d'un service transversal (tel un service qualité, orientation...). C'est une difficulté en termes de stabilité des équipes et de professionnalisation du métier d'accompagnement à la réussite.

“

L'accompagnement à la réussite a sa place en ESA. On entend souvent les profs dire "oui, mais ça, on fait déjà. Être derrière les étudiants nous le faisons déjà, donc pas besoin des monitorats." Je pense que nous prenons notre bâton de pèlerin, on montre ce qu'on peut faire et les enseignants sont plutôt soulagés. Ils trouvent le tutorat très bien. Je pense que de plus en plus, ils nous envoient des étudiants qu'ils sentent en danger et ça commence à être plus fluide. Ce que nous devons faire; c'est communiquer afin de dire qu'on existe et ce qu'on fait et cela porte ses fruits malgré tout. On pense parfois que les étudiants qui sont dans les ESA vont pouvoir s'exprimer par l'art, y compris leur malaise psychologique. Cependant, nous avons des étudiants en grande détresse et ils ne s'expriment pas par l'art, ils sont justes en grande détresse. C'est aussi une particularité de notre public et je pense que les enseignants sont bien contents d'avoir des personnes relais.

”

Nos volontaires partagent finalement deux caractéristiques communes à leurs fonctions. Premièrement, la **fonction est multiple** dans le sens où elle rassemble une diversité de rôles et de casquettes. L'accompagnateur·rice est alors une sorte de « couteau suisse institutionnel » amené à gérer un grand nombre de facettes du parcours étudiant (PAE¹, VAE², échange avec les enseignant·es, informations...) dépassant les pratiques traditionnelles d'accompagnement à la réussite. Néanmoins, la majorité de nos volontaires nous témoignent l'importante complémentarité de ces différentes casquettes leur permettant d'avoir une approche holistique de l'étudiant·e.

“

Mon poste se définit en quatre axes : le soutien aux étudiants à besoins spécifiques, la gestion de l'accompagnement des étudiants de première année, la gestion des parcours (tout ce qui est PAE) et l'information (communication interne, externe, promotion des études, salon SIEP, etc.). Ces 4 axes qui sont fort différents et qui finalement, se recoupent. Par exemple, quand je suis en journée « portes ouvertes » et que je rencontre nos futurs étudiants, des étudiants du secondaire qui ont des besoins, des attentes, des inquiétudes (peur du niveau de math par exemple, etc.), on discerne déjà les potentielles lacunes et on se dit qu'on pourrait réagir à certains niveaux. On peut les rassurer, car nous avons des outils diagnostiques qui nous permettent de confirmer leur niveau et de se remettre à niveau. Ça nous permet d'anticiper des problèmes qu'il y aurait par la suite.

”

1 Programme annuel de l'étudiant

2 Valorisation des acquis de l'expérience

ACCOMPAGNER À LA RÉUSSITE : UNE FONCTION SPÉCIFIQUE AUX PARTICULARITÉS DE SON ÉTABLISSEMENT

Nous avons questionné nos participant·es concernant leur vision de leur profession. Un constat évident ressort de nos entretiens. **Tout comme la notion de réussite, l'accompagnement de la réussite ressort comme étant organisé et conçu de façon très diverse entre les différentes personnes interrogées.** Au-delà d'un tronc commun, les actions et conceptions mêmes de la fonction varient grandement. Chacun·e de nos dix participant·es a sa propre interprétation du métier d'accompagnement et le met en œuvre de façon très spécifique. Ainsi quatre grandes conceptions, non mutuellement exclusives, de l'accompagnement se révèlent :

En fait, l'aide à la réussite, c'est de la gestion de projet. En effet, on définit un projet qu'on cherche à faire financer, nous devons trouver les intervenants, faire la coordination entre ces intervenants et à la fin nous devons faire une évaluation du projet. Un projet d'aide à la réussite demande une gestion de projets comme pour tous les projets... Je fais peu d'accompagnement en direct avec l'étudiant. Effectivement, je passe beaucoup plus de temps à faire de la coordination et à rendre possible tous les projets d'aide à la réussite.

Quelques participant·es se conçoivent comme des **gestionnaires de projets** devant trouver des financements pour pouvoir mettre en place de nouvelles actions de soutien.

Je me suis un peu battu pour avoir du lien avec l'étudiant sur le terrain, car je ne voulais justement pas que ça ne soit que de l'administratif. Ce n'est pas quelque chose qui m'anime. Moi la première chose qui m'anime dans ma fonction c'est le lien à l'autre, être dans le contact, l'échange, l'aide et dans le soutien par rapport à l'étudiant. Il faut que l'étudiant voit que nous sommes là, que l'on soit dans la communication et dans le relationnel. Il faut garder le caractère humain, c'est le plus important.

D'autres voient leur fonction comme celle d'**« acteur·rice de terrain »**, l'accompagnement de terrain se centrant essentiellement sur le travail de soutien proximal des jeunes. L'accent est mis sur l'étudiant·e en premier lieu. Dans cette conception, la notion de bienveillance est centrale.

D'autres finalement conçoivent leurs rôles comme celui de gardien·ne/ **« veilleur·se »** analysant le climat général de l'établissement ou de la formation et tâchant de s'assurer que le soutien de l'étudiant·e est bien au cœur des préoccupations. Notons que dans cette approche de l'accompagnement, l'accompagnateur·rice est généralement multi-tâches et participe à différentes dimensions de la vie de l'établissement.

D'autres encore la définissent comme un travail de mise en relation, de **« passeur·se de frontière »** entre les étudiant·es et les enseignant·es. La notion de réseau est centrale dans cette conception du métier.

Ma fonction je l'envisage selon le même objectif qui est de rassembler un maximum d'informations possibles permettant d'identifier les freins à la réussite. Moi, je vais plus avoir une réflexion sur les programmes; être à l'écoute de ce qu'il se passe, de ce que les étudiants disent, des indicateurs que l'on a et voir où on peut mettre l'accent pour améliorer la situation et renforcer la réussite. J'ai plus un rôle de diagnostic.

J'ai l'impression que je suis un peu comme une espèce de « passe-frontières » entre les différents grands intervenants qui permet de faire le lien entre les besoins des étudiants et les différents services et organismes. Tu es au centre et tu peux donc rediriger. Parfois, c'est inconfortable, car il ne faut pas choquer les uns ou brusquer les autres. Donc ça demande de pouvoir sentir les choses et ne pas faire n'importe quoi.

Malgré cette grande diversité de perceptions, les participant·es témoignent cependant toutes et tous que l'accompagnement à la réussite ne se cantonne pas aux simples pratiques d'accompagnement mises en place sur le terrain. **L'accompagnement à la réussite est un tout et tout ce que fait l'accompagnateur·rice de la réussite s'intègre directement ou indirectement comme de l'accompagnement à la réussite.** Il peut déjà commencer lors des séances d'informations aux études dans la sensibilisation des jeunes du secondaire à leur choix d'études, dans la construction des PAE permettant à l'étudiant·e d'avoir un parcours cohérent et propice à sa réussite, dans la VAE permettant aux étudiant·es de faire valoriser leurs compétences ou dans la gestion des aménagements raisonnables pour les étudiant·es à besoins spécifiques. Dans cette même idée, d'autres participant·es expliquent que l'accompagnement à la réussite se joue également au travers des actions menées auprès de l'équipe enseignante afin de la sensibiliser/former à inclure la question d'accompagnement à la réussite dans leurs pratiques pédagogiques.

Ainsi, l'accompagnement dépasse largement les pratiques d'accompagnement telles que nous les avons décrites dans le deuxième courrier de l'évaluation. Sur la base de ces entretiens, nous pourrions alors étendre **la définition de l'accompagnement à la réussite comme toutes actions menées ayant pour volonté première de soutenir l'étudiant·e dans son processus de réussite (avant, pendant et après son entrée en formation).**

Ainsi, si nous nous rapportons aux travaux de Berthaud (2017) sur les différentes formes de soutien, nous pourrions distinguer :

01. Le 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...). L'objectif de ce soutien est de s'assurer que l'étudiant·e dispose des informations et outils nécessaires à sa réussite ou que l'ensemble de ces éléments lui sont bien visibles et accessibles.

“

Je pense que toute ma fonction tourne autour de l'aide à la réussite. Je vais t'expliquer pourquoi. Déjà quand j'étais prof, mon objectif était d'accompagner la réussite des étudiants. Ça ne veut pas dire les faire réussir, mais c'est de leur donner les outils pour réussir, d'être transparent et leur dire "voilà ce que j'attends de vous", "voilà ce que je peux vous apporter", et puis les soutenir en cas de difficulté. Cela se joue beaucoup au sein de l'enseignement. Donc l'accompagnement à la réussite n'implique pas une obligation de résultat, mais une obligation de moyens pour moi. Mon rôle est donc de sensibiliser et soutenir les enseignants dans cette logique. C'est vrai que l'institution est allée jusqu'à sanctionner et mettre dehors un certain nombre de profs où on voyait bien qu'il n'y avait pas cette dimension-là. On va jusqu'à ce point. On a pu avoir dans des cohortes d'anciens profs, une attitude de rejet d'un certain nombre d'étudiants, ce sont des choses qui existent.

”

- 02. Le soutien actif** : consistant en l'ensemble de pratiques d'accompagnement agissant directement sur les facteurs de réussite tels que présentées lors du 2^e courrier de l'évaluation. L'objectif serait ici de fournir un ensemble d'actions permettant de renforcer le pouvoir d'action de l'étudiant·e sur sa réussite.
- 03. Le 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...).
- 04. Le soutien socio-affectif** : 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·e possède bien une personne de référence, disponible et à l'écoute en cas de difficultés et qu'il évolue dans un climat positif (soutien à la coopération, travail d'accueil, réduction de la comparaison sociale, lutte contre un climat anxigène..).

LES DIFFICULTÉS D'ACCOMPAGNEMENT : COMPARABLES, MAIS SPÉCIFIQUES AU CONTEXTE

Une grande similitude apparaît dans les difficultés clefs émanant de nos volontaires. Ainsi la difficulté la plus fortement mentionnée par l'ensemble des volontaires interviewés est le manque de temps et de moyens. Pour quantifier cette difficulté, nous pouvons estimer que nos volontaires gèrent à peu près 800 étudiant·es par équivalent temps plein. Cette même difficulté engendre une pression temporelle importante chez nos volontaires et une difficulté forte à pouvoir mettre en place des accompagnements ciblés et encore plus forte à proposer des accompagnements individualisés.

Dans une autre idée, les volontaires expriment également clairement des **difficultés à identifier les besoins des étudiant·es**, mais surtout à leur faire prendre conscience de leurs besoins et de leurs lacunes.

Plusieurs types de besoins apparaissent entre les formes d'enseignement supérieur. Ainsi, l'enseignement supérieur de promotion sociale est confronté à une très grande diversité en termes de parcours (reprise d'études/poursuite d'études, jeune/adulte) et de profil des bénéficiaires (travailleur·ses, avec enfants/sans enfants). Cette diversité n'est toutefois pas absente des autres formes d'enseignement supérieur qui présentent également une large gamme de spécificité de besoins (variété de niveaux de maîtrise, de motivation, de bien-être psychologique, de précarité financière...).

Conjoncturellement, la principale difficulté c'est le fait que je suis constamment le nez dans le guidon. Par exemple, organiser le tutorat et apparier les étudiants c'est très compliqué. Il faut du temps ! Il y a des étudiants qui viennent à mon bureau, car ils ont besoin de me voir pour avancer dans leurs travaux. Parfois, je peux les rencontrer lorsque j'ai le temps, mais je ne peux pas le faire pour tous les étudiants. Avant, je faisais plus d'individuel, mais c'était ingérable. Donc je me suis dit qu'on allait faire du collectif et continuer l'individuel pour celles et ceux qui ne sauraient vraiment pas venir au bon moment.

C'est difficile en amont de savoir ce qui va fonctionner ou non. Les étudiants, eux-mêmes, ne savent pas ce qui pourrait les aider. Ils ne connaissent pas leurs difficultés. C'est donc très difficile en amont 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.

Ainsi, bien que la multiplicité des besoins et des caractéristiques des étudiant·es varie en fonction des formes d'enseignement, la question de fond semble rester la même : **comment identifier les différents besoins spécifiques des étudiant·es, comment proposer un soutien permettant de répondre à ces besoins ? Et comment faire prendre conscience aux étudiant·es de leurs besoins avant qu'ils n'aient accumulé trop de lacunes ?**

Certains volontaires déplorent d'ailleurs les **difficultés de communications** efficaces autour de leurs actions et des difficultés récurrentes à pouvoir identifier les bonnes façons de transmettre l'information aux étudiant·es.

“

Un autre problème, c'est la communication. Je sais qu'on est utile, c'est ce qu'on nous renvoie, mais je pense qu'on pourrait toucher beaucoup plus d'étudiants et d'enseignants. Notre canal de communication n'est peut-être pas le bon et c'est clairement de l'énergie en plus sur comment communiquer que nous n'avons pas à mettre. On rêverait d'être dans la cour tout le temps, d'être plus à l'écoute, de faire des permanences, de faire un midi du service d'aide à la réussite... Il nous manque du temps et on n'est pas des communicants, je vois bien que nous ne sommes pas compétents là-dedans. Quelque part, on n'arrive pas à se vendre. Là, on se sent fort démuni.

”

Face à cette difficulté, plusieurs volontaires proposent des stratégies d'actions pour lutter contre ces difficultés :

- » Plusieurs travaillent en étroite collaboration avec les délégué·es étudiant·es comme relais de communication et comme intermédiaires d'analyse des besoins.
- » D'autres collaborent étroitement avec les enseignants·e afin de renforcer leur visibilité et obtenir un diagnostic des difficultés des étudiant·es.
- » D'autres encore vont directement dans les classes et tentent de se faire connaître au maximum des étudiant·es.
- » Finalement, certains utilisent les réseaux sociaux (Facebook, Instagram) comme compléments aux canaux de communications institutionnels.

Au-delà du problème de communication et d'identification des besoins, un autre problème commun est la capacité à gérer la faible présence d'étudiant·es aux activités et le recours à leurs services assez/trop tard (lorsque les premières évaluations sont passées). Cette tendance semble s'être accrue depuis le changement des critères de réussite et plus récemment depuis la crise sanitaire.

“

J'ai beaucoup de patience avec les étudiants, mais là.... Ils me demandent des RDV et j'ai 50% des étudiants qui ne se présentent pas aux RDV. La semaine dernière, on a fait un atelier sur la motivation et j'avais plus de 70% d'inscriptions, mais je n'ai eu que deux personnes qui étaient présentes. Et c'est général, j'en ai discuté avec mes collègues des autres établissements tous réseaux confondus, effectivement cette année on ne sait plus quoi faire. Ils ne sont pas dans leurs métiers d'étudiants. Même les étudiants du bloc 3. J'ai proposé une formation : j'avais 34 inscrits, 1 excusé et 1 présent. Honnêtement, je n'ai pas de solutions[...] Ce que je constate depuis plus de 20 ans dans l'enseignement supérieur c'est que le statut d'étudiant n'est plus vu du tout de la même manière par les étudiants. Échouer était un sujet tabou et la priorité lorsque tu faisais des études supérieures c'était de réussir. Maintenant les étudiants n'ont plus du tout le même rapport aux études. Il y a une dizaine d'années, en session d'examen, j'avais régulièrement des étudiants en pleurs qui débarquaient dans mon bureau ou qui s'effondraient dans les couloirs parce qu'un examen n'avait pas été. Ces dernières années, je n'ai plus jamais vu un étudiant pleurer. Ce sont des petites choses, mais c'est quand même révélateur.

”

Dans cette idée, un dernier défi semble être la gestion des horaires des étudiant·es. Il y a une nécessité de pouvoir organiser les activités dans des plages disponibles pour les étudiant·es.

Si certains des volontaires interviewés sont parvenus à immuniser des tranches horaires durant lesquelles aucune activité d'enseignement ne peut avoir lieu (par exemple, les mercredis après-midi), d'autres doivent continuellement jongler avec les horaires stricts, peu flexibles et complets des étudiant·es.

Hors université, cette difficulté est accrue en période de stages. Cela renvoie d'ailleurs à une difficulté déjà recensée par le passé dans la littérature. La non-intégration des pratiques d'accompagnement de la réussite à l'horaire génère des difficultés fortes de participation et de gestion du temps pour les étudiant·es (De Clercq et al., 2022 ; Mouhib, 2018).

LES DIFFICULTÉS D'ACCOMPAGNEMENT : COMPARABLES, MAIS SPÉCIFIQUES AU CONTEXTE

Chez un nombre significatif de participant·es, il n'existe pas encore de façon systématique, un recours à l'évaluation des actions soit par manque de temps à consacrer à l'évaluation, soit par un manque d'outils méthodologiques. Ce point rejoint les constats de la littérature (Perret & De Clercq, 2022). Ainsi la régulation des actions se fait avant tout sur le recueil de certains éléments informels et isolés.

Le public visé est souvent composé d'étudiant·es les plus en difficulté qui sont également les plus démunies par rapport au rythme des cours, à la gestion du temps et de la charge de travail (De Clercq et al., 2018). Ainsi, rajouter les pratiques à leur horaire renforce encore ces difficultés et décourage leur participation.

De plus, la plupart ne se sentent pas réellement outillés pour mener ce type d'évaluation et ont parfois été rebutés par l'expérimentation d'écueil à l'évaluation (faible taux de réponse, données floues, difficilement exploitables). L'évaluation de régulation des actions entre alors en tension directe avec le besoin fort de disposer de davantage de temps pour l'accompagnement.

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.

Ces participant·es rapportent ne pas avoir la formation, les compétences, ni le temps de réellement pouvoir réaliser des actions d'évaluation de leurs actions. La plupart disent se contenter du retour informel de certains étudiant·es reconnaissants de leurs actions. Bien que jugé important par la grande majorité des participant·es, le travail de soutien prend majoritairement le pas sur le travail évaluatif. En effet, comme mentionné plus haut, ils nous témoignent tous d'une contrainte temporelle forte et d'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.

Quelques autres participant·es inscrivent cependant au sein de leurs activités un temps de récolte d'informations et de retours des bénéficiaires. Dans ce cas, l'évaluation sert essentiellement à identifier des besoins pour de futures actions et mesurer l'état de la participation et de la satisfaction aux activités. Si nous nous rapportons à Bédard (2022), nous pouvons affirmer que, bien que limitées, ces évaluations ont pour visée l'amélioration et la régulation des actions. Cependant, elles sont insuffisantes pour juger de l'efficacité réelle du soutien mis en place. Le constat est donc encore clair à ce stade, les accompagnateurs et accompagnatrices de la réussite interrogées ne possèdent pas les ressources pour pouvoir évaluer avec précision l'efficacité de leurs actions.

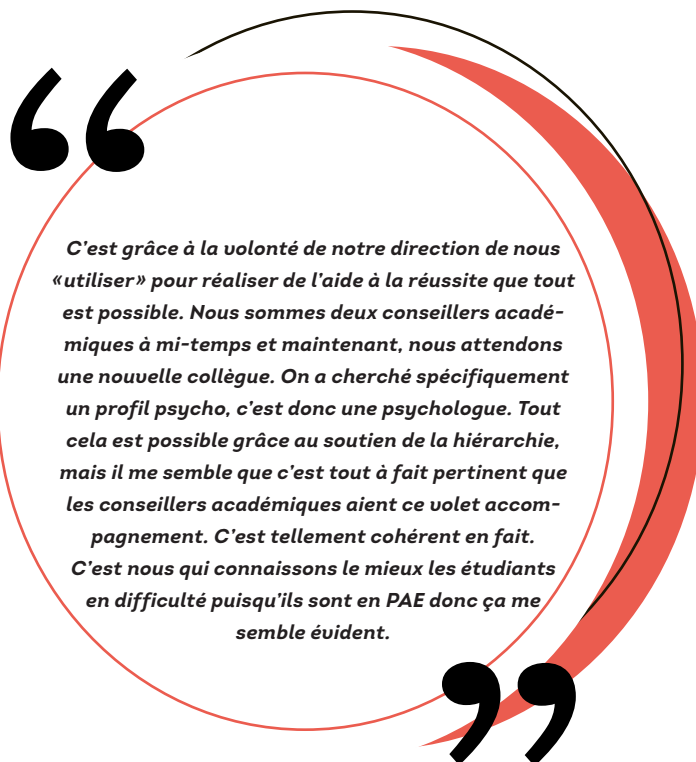
Si vous aviez plus de temps est-ce que vous le consacriez à l'évaluation ou bien à davantage d'accompagnement ? « *Honnêtement, à l'accompagnement. Ce que je pourrais faire c'est, à la fin de chaque activité, leur donner un formulaire et leur demander de le remplir. Sauf que je ne saurais pas comment 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 saurais pas analyser.*

ORGANISER L'ACCOMPAGNEMENT À LA RÉUSSITE : UN TRAVAIL COLLABORATIF SOUTENU PAR LA HIÉRARCHIE ?

La grande majorité des répondants et répondantes estiment que **le soutien fort de leurs autorités est indispensable à la bonne efficacité de leurs actions**. Ainsi, la majorité témoigne d'un important travail avec leur direction ou leurs supérieur·es afin de pouvoir mettre en place leurs actions. La direction donne d'ailleurs également une coloration spécifique aux types de soutien mis en place par l'accompagnateur de la réussite. Ce soutien est toutefois variable. D'une part, les autorités sont totalement intégrées à la définition, à la réflexion des actions d'accompagnement (de l'idée à l'octroi de budget).

D'autres part, certaines directions soutiennent de façon symbolique les équipes d'aide à la réussite en accordant une forte autonomie d'action. Dans ce cas, on peut remarquer que peu de retours formels (ex. : rapport d'activités, reddition des comptes) sont demandés, mais le principe de confiance dans les équipes est mis en avant. Quoi qu'il en soit, l'ensemble des répondants et répondantes nous affirment que sans un soutien clair des autorités et le partage d'une vision commune de l'accompagnement à la réussite, leurs actions ne pourraient être efficaces ou efficientes.

Il est cependant intéressant de noter que **la relation à la hiérarchie n'est pas la même** en fonction des établissements. Un travail de proximité ressort particulièrement des différentes formes d'enseignement supérieur à l'exception des universités. Lorsque la proximité avec la hiérarchie n'est pas présente, cela ralentit les possibilités de réactions ponctuelles et dynamiques de la part de l'accompagnateur·rice. Cette différence se marque bien entre ces trois extraits respectivement issus d'une ESA, d'un établissement d'enseignement supérieur de promotion sociale et d'une université.



« ESA : nous avons vraiment une grande liberté dans notre équipe de faire ce que l'on veut, comme on le veut. Le bureau de la direction est à côté et c'est donc très fluide même si elle valide tout ce que l'on fait évidemment. »

« Promotion sociale supérieure : On est un trio viral, c'est-à-dire que tu as la direction, le coordinateur de section et moi-même qui nous rassemblons régulièrement. On a l'habitude de gérer les choses aussi pour remédier au plus vite à des problèmes qui sont constatés. »

« **Université : On travaille avec la hiérarchie par demande de budget. Par exemple, on a un projet ponctuel, mais on a envie qu'il devienne récurrent afin de proposer ce soutien de manière durable. Soit nous avons assez en interne et nous faisons financer le projet par la faculté, mais il n'y a pas vraiment de budget dédié à l'aide à la réussite dans la faculté. Les budgets d'aide à la réussite se trouvent au niveau du secteur ou plus haut, donc au niveau de l'université. Alors, nous devons rentrer une demande de projet justifié, avec un budget, etc. Il y a alors un comité (souvent ce sont les doyens qui se réunissent) qui décide quels projets seront subsidiés et à quelle hauteur. Nous travaillons en année académique, mais souvent, les budgets travaillent en année civile. Et ce n'est pas évident, car on se retrouve au mois de janvier sans savoir ce que nous pourrions financer au 2^e quadrimestre. C'est un réel problème pour nous. Au niveau communication, il y a un organe qui est justement censé être un organe de partage de bonnes pratiques au niveau universitaire, mais je pense qu'il se réunit peu. Je peux prendre la température de ce qui se passe dans les autres facultés majoritairement via la rédaction du rapport annuel des conseillers pédagogiques qui sont engagés sous le même budget que moi. »**

Par ailleurs, les étudiant·es ne perçoivent pas toujours l'impact bénéfique des activités de soutien proposées et développent un sentiment de non-utilité ou même de honte à l'idée de bénéficier du service d'aide. D'ailleurs, il arrive que les objectifs de réussite menés par l'institution divergent de ceux de l'étudiant·e.

Un exemple frappant est issu de la promotion sociale. Un répondant nous témoigne avoir une grande difficulté de réussite en fin de parcours avec des étudiant·es ne présentant pas leur épreuve d'intégration. Ces étudiant·es ont mené à bien l'ensemble de leur formation et ont trouvé un emploi lors de la dernière année.

Ils ou-elles postposent donc la réalisation de leur épreuve d'intégration (souvent indéfiniment) et n'obtiennent donc pas leur diplôme. Cette situation pose un réel problème de conflit entre (1) les objectifs de réussite partagés par l'institution et les étudiant·es : formation, insertion professionnelle et (2) l'évaluation administrative/sommative de cette réussite : remise et défense de l'épreuve d'intégration. Ainsi un grand nombre d'étudiant·es sont labellisés en échec de formation alors même qu'il·elles ont réussi à atteindre les objectifs principaux de réussite de la formation. Cet exemple montre toute la difficulté et l'importance de concevoir à la fois la réussite subjective et la réussite administrative lorsque nous pensons l'accompagnement de la réussite (Paivandi, 2016).

Précisons finalement que l'efficacité de l'accompagnement aux étudiants ne repose pas uniquement sur les décisions de la hiérarchie, mais également sur la représentation de l'aide à la réussite par l'équipe enseignante et le corps étudiant. Plusieurs répondants et répondantes témoignent d'une collaboration étroite avec les enseignant·es et/ou avec les étudiant·es (via les délégué·es par exemple), ce qui permet de développer des actions ciblées. À l'inverse, il existe encore des « a priori » sur l'accompagnement qui peut être vécu comme un frein au bon déroulement du cours et/ou une perception de « maternage » de l'étudiant·e.

“

Car j'ai des étudiants de BAC1 qui arrivent en disant qu'ils sont grands et n'en ont pas besoin. Il faut que ça rentre dans leur culture de l'acceptation, se faire accompagner ce n'est pas péjoratif. Et de la part de nos enseignants aussi parfois on a des remarques. Je me bats avec certains de ces derniers pour leur dire que quand je fais de l'aide à la réussite, je ne les maternelise pas comme c'est dit très souvent. Il faut également une acceptation de la part des enseignants, qu'ils n'ont pas des étudiants dont ils rêvent avec un profil idéal qui rentrent à l'université, mais des jeunes qui doivent apprendre. Et aussi apprendre à apprendre au final.

”

/ POUR CONCLURE

Un des objectifs sous-jacents de cette enquête était de mettre en lumière **la spécificité des réalités d'accompagnement dans les différentes formes d'enseignement supérieur**. En résumé, nos résultats mettent en avant une large gamme de spécificités, mais qui ne se cristallisent pas toutes autour des types d'établissements. De plus, l'impression générale laissée par nos entretiens traduit davantage **une unité dans les préoccupations et les difficultés majeures rencontrées**. Ainsi, nous remarquons une difficulté assez générale à s'emparer de la question de l'évaluation des pratiques d'accompagnement et des difficultés communes de temps et de ressources. De plus, un questionnaire commun anime nos participantes et participants concernant l'identification des besoins de la communauté étudiante, la communication efficace de leurs actions et la meilleure façon de faire participer les étudiant·es visés par une action à cette dite action.

QUEL COMPTE RENDU DE LA SPÉCIFICITÉ DES FORMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

Premièrement, les répondant·es sont généralement d'accord pour identifier **le rôle très important de la hiérarchie** dans leur fonction et les actions qu'ils sont autorisés/incités à mettre en place. Ainsi, la hiérarchie s'empare donc des fonctions institutionnelles (conseiller qualité, académique, pédagogique...) pour en donner une coloration propre en fonction de leur vision des priorités pour leur établissement. La gestion de l'implantation semble donc être une forte source de diversité montrant que les réalités varient amplement d'un établissement à l'autre dans une même forme d'enseignement supérieur.

Néanmoins, nos entretiens nous permettent également de faire ressortir des indices de spécificités entre types d'établissements qui méritent d'être identifiés.

Les écoles supérieures des arts présentent des différences dans le contact avec les enseignant·es qui sont souvent avant tout des artistes, plus que des pédagogues. La nécessité d'un travail plus fort de sensibilisation à l'accompagnement à la réussite auprès de l'équipe pédagogique s'est donc fait ressentir dans nos entretiens. De plus, il s'agit également de la forme présentant les fonctions d'accompagnement les plus jeunes et en construction. Ainsi, les défis spécifiques que nous relevons seraient ceux de lutter pour sensibiliser à l'accompagnement à la réussite ainsi que d'identifier et de saisir les actions efficaces dans ce contexte spécifique.

Toujours selon notre enquête, **les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale** doivent quant à eux gérer la question de la très grande diversité des publics qu'ils accueillent. Ces établissements cumulent des étudiant·es en poursuite d'études avec des adultes en reprises d'études et des étudiant·es avec emploi et avec famille. Cela implique une grande

Finalment, la grande majorité des participantes et participants défendent une conception étendue de l'accompagnement à la réussite englobant un soutien matériel, actif, organisationnel et socioaffectif.

Nous pourrions alors nous questionner sur l'intérêt de délimiter la spécificité du rôle d'accompagnement en fonction de la forme d'enseignement supérieur ? La forme d'enseignement supérieur est-elle le bon prisme d'analyse ? La spécificité ne serait-elle pas davantage fonction de l'organisation de chaque implantation ? Sur la base de notre enquête, nous ne pouvons apporter qu'une réponse partielle. En effet, nos participant·es volontaires sont limités et ne permettent pas de généraliser largement les résultats. Cependant, ils apportent quelques pistes d'hypothèses.

diversité des besoins, du rapport aux études et une tension entre le rôle d'étudiant·e et les autres rôles de l'individu (travailleurs/travailleuses, mère/père de famille...). Une autre tendance est également le manque d'équipe de soutien dans la fonction d'accompagnement à la réussite. L'accompagnateur·rice est souvent seul·e et extrêmement multitâches. Ainsi le double défi sera de savoir comment apporter un soutien efficace à toutes et tous, tout en gérant les autres fonctions attribuées. Une réponse observée est celle de prendre le rôle de « guetteur·se » en centrant ses actions sur de l'accompagnement individualisé et un soutien plus matériel et socioaffectif. L'accompagnateur·rice se fait connaître, échange avec les étudiant·es et les enseignant·es et ces derniers savent qu'il est présent·e en cas de besoin.

La réalité des **universités** selon nos retours peut se présenter par une plus grande difficulté à gérer la complexité de la hiérarchie de l'institution. En effet, les universités sont organisées par une hiérarchie verticale à plusieurs niveaux (programmes facultés secteurs rectorat) pouvant ralentir les actions et les possibilités de réactions rapides en termes d'accompagnement. Un délai dans la capacité de réponse aux besoins apparaît en contraste à la plus grande souplesse et le fonctionnement plus horizontal des autres formes d'enseignement supérieur. Une autre difficulté est le manque de communication claire entre les différentes facultés et les secteurs. L'accompagnateur·rice est donc peu au courant de la façon dont se gère l'accompagnement de la réussite en dehors de sa faculté. Ces défis de communication et d'échange pourraient donc être une priorité à considérer.

Les accompagnateur·rices **des hautes écoles** semblent quant à eux présenter le moins bon rapport

étudiant-es-ressources. En ce sens, une question souvent évoquée est la gestion de la masse d'étudiant-es avec les faibles ressources disponibles. Bien que cette question des ressources soit souvent présente, elle apparaît comme plus forte en hautes écoles avec une difficulté grandissante à proposer de l'accompagnement plus individualisé malgré le constat clair pour nos répondant-es que ce serait l'action la plus efficace à mettre en place. Une solution pourrait être ici de favoriser encore davantage le recours aux corps étudiant et aux corps enseignant comme relais d'accompagnement à la réussite. C'est ce que nous pouvons retrouver dans des dispositifs de tutorat, de mentorat ou le projet Buddies mis en place à l'UCLouvain. Ainsi, l'ensemble des membres de l'institution deviendraient des acteurs et actrices de terrain de la réussite permettant d'évoluer vers une institution pensée comme un écosystème d'accompagnement. Cela nécessite cependant de développer une vision commune de l'accompagnement de la réussite comme étant une priorité institutionnelle et la responsabilité de chacun.

Au final notre enquête nous encourage tout de même à soutenir que **malgré des spécificités attribuables à la forme d'enseignement supérieur, une large part de la diversité s'explique par la spécificité de l'implantation dans laquelle l'accompagnateur évolue**. De plus, indépendamment de l'implantation, nos volontaires tendraient à témoigner de perceptions comparables de leurs défis et leurs difficultés et à exprimer des besoins similaires. Ainsi, les différents acteurs et actrices de l'accompagnement partageraient des réalités spécifiques, mais qui bénéficieraient à être mise en dialogue. Il pourrait donc être pertinent de développer davantage de moments d'échange entre les accompagnateurs et accompagnatrices de la réussite, tous types d'établissements et désignations de fonctions confondus.

Rappelons encore une fois ici que **l'enquête est limitée et que ces constats ne sont ici qu'hypothétiques** (nos entretiens ne permettant pas de poser de quelconques affirmations, au plus des suggestions). Nous espérons cependant que certaines des réalités évoquées on fait écho à votre réalité et que vous pouvez vous identifier dans certaines de nos conclusions.

MAIS ALORS, QUELLES RECOMMANDATIONS POUR RENFORCER L'ACCOMPAGNEMENT ET L'ÉVALUATION DES EFFETS ?

Quatre pistes claires d'amélioration peuvent être identifiées au sein de cette enquête. Premièrement, le manque flagrant de temps et de ressources invite à **un refinancement plus important de l'aide à la réussite**. En effet, l'ensemble de nos participant-es le pointent comme un problème principal. Notons que la réforme du décret paysage pourrait être une partie de la réponse à cette question.

Ensuite, nous sentons **un manque général de formation, d'expertise ou de communication** autour des questions d'accompagnement à la réussite. Ainsi, certain-es répondant-es se sentent démunies, mal outillées ou isolées par rapport à des questions transversales. Il pourrait donc être intéressant de réfléchir à deux solutions à ces difficultés :

» La première serait de renforcer la communication et l'échange entre praticiens et praticiennes afin de trouver un lieu de partage de leurs difficultés, de trouver de l'aide et des réponses aux questions qu'ils ou elles se posent et de s'enrichir de la découverte des initiatives d'autres établissements. En ce sens, le projet Assess4Success tend à développer cette communauté de pratiques. Il est d'ailleurs intéressant de préciser qu'une journée d'échanges et de partages autour du projet sera réalisée afin d'atteindre cet objectif. Ce travail a également été entamé avec la première édition de la journée de rencontre des conseillers académiques réalisée par l'ARES en février 2022. Cette mission de mutualisation est également soutenue par les Pôles académiques, mais pourrait être encore renforcée.

» La seconde serait de penser à des cycles de formations aux compétences d'accompagnement de la réussite. Ainsi, un programme de formation sur la méthodologie, la gestion socioémotionnelle, la sensibilisation aux différents profils d'apprentissage, à l'évaluation des pratiques, à la gestion de la diversité étudiante, ou même de formation à l'orientation scolaire et professionnelle pourrait être développé. Ces formations permettraient de renforcer le pouvoir d'action et la qualité des interventions des accompagnateurs et accompagnatrices.

Troisièmement, nous constatons **l'importance prépondérante du soutien de la direction** dans les actions menées. Un travail plus fort de sensibilisation des directions à l'enjeu de la réussite étudiante pourrait donc être envisagé.

Finalement, il semble clair que **l'évaluation de l'efficacité des pratiques d'accompagnement ne pourrait pas être gérée en complète autonomie par les accompagnateur-rices** de la réussite. Contraints par une forte pression temporelle et limités par un manque de formation aux méthodologies d'évaluation, les accompagnateur-rices ne semblent pas pouvoir gérer efficacement le processus rigoureux d'évaluation. En ce sens, le projet Assess4Success se veut être une réponse à cette difficulté en proposant un accompagnement structuré aux établissements demandeurs. De plus, la construction d'une boîte à outils évaluative prévue pour l'année académique prochaine permettra de lever quelques barrières et de renforcer la qualité des évaluations gérées de façon autonome.

Néanmoins, ce projet se clôture fin de l'année prochaine et ne permet donc pas d'apporter un soutien structurel à long terme.

La pérennisation de cette action pourrait donc avoir du sens et permettre d'atteindre l'objectif de renforcement des évaluations des actions de façon pérenne.

/ PROCHAINES ÉTAPES DE TRAVAIL



Le projet Assess4Success entrera bientôt dans sa dernière année de fonctionnement. Les objectifs pour cette dernière année restent cependant nombreux. Premièrement, nous voulons vous proposer une première version interactive de la boîte à outils collaborative qui a pris un peu de retard. Nous reviendrons donc en début d'année vers vous afin de vous solliciter comme bêta-testeur·ses de cette première version. Parallèlement à cette version interactive, un rapport plus traditionnel du projet de recherche sera également publié fin de l'année académique (il pourrait prendre la forme d'un livre). De plus, une journée d'échanges aura également lieu afin de permettre à nos partenaires de se rencontrer et de discuter de la réussite étudiante ensemble.

Finalement, nous n'oublions évidemment pas les projets d'accompagnement à la réussite déjà entamés que nous clôturerons pour fin 2022.

C'est donc ici que ce courrier de l'évaluation se clôture. Nous espérons que ce cinquième numéro aura pu susciter votre intérêt et vous apporter des pistes de réflexion. En attendant notre prochaine lettre d'information, nous vous souhaitons une bonne fin d'année académique, de bonnes vacances d'été et bien sûr un accompagnement de la réussite agréable et de qualité!

Références :

- » **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>
- » **Berthaud, J. (2017).** *Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs?* Revue française de pédagogie, 200 (3), 99-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.7077>
- » **Braun, V., & Clarke, V. (2006).** *Using thematic analysis in psychology.* *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- » **De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018).** *The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University.* *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. <https://doi.org/http://doi.org/10.5334/pb.409>
- » **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>
- » **Mouhib, L. (2018).** *Réussir ses études. Quels parcours? Quels soutiens?: Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur-Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017.* <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Reussir-ses-etudes-2018-rapport-complet.pdf>
- » **Paivandi, S. (2016).** *Autour de la posture d'accompagnement à l'université.* *Recherche & formation*, 81 (1), 95-115. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-95.htm>
- » **Perret, C., & De Clercq, M. (2022).** *Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université?* *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.3805>



L'ÉQUIPE ASSESS4SUCCESS

Mikaël DE CLERCQ, Justine JACQUEMART et Arnaud SALMON

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

CRÉDITS

Monster Ztudio/Shutterstock.com (p.14)