

Les Cahiers de recherche du Girsef

DE LA PERSÉVÉRANCE À LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE :

RÉFLEXION CRITIQUE ET DÉFINITION DE CES CONCEPTS
EN CONTEXTE BELGE FRANCOPHONE

*Mikaël De Clercq, Nathalie Roland, Serge Dupont,
Philippe Parmentier et Mariane Frenay*

N°98 ▪ JUIN 2014 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

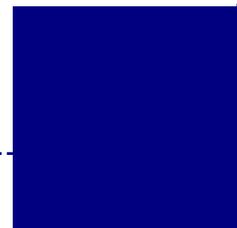
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



DE LA PERSÉVÉRANCE À LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE :

RÉFLEXION CRITIQUE ET DÉFINITION DE CES CONCEPTS EN CONTEXTE BELGE FRANCOPHONE

Mikaël De Clercq, Nathalie Roland, Serge Dupont,
Philippe Parmentier et Mariane Frenay

Les problématiques de la persévérance et de la réussite à l'université ont fait couler beaucoup d'encre parmi les chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation. Cependant, malgré une vaste littérature sur le sujet, force est de constater que ces deux concepts ne sont pas toujours clairement définis. De plus, les conceptualisations et opérationnalisations existantes manquent de consensus. Le but de cet article théorique est donc de pointer les limites actuelles de la littérature concernant la conceptualisation et l'opérationnalisation de ces deux concepts et d'en exposer les conséquences. Ensuite, nous développerons une conceptualisation et une opérationnalisation rigoureuse de ces deux concepts dans le contexte belge francophone. Nous discuterons également du lien existant entre persévérance et réussite, de l'intérêt de leur promotion dans le système éducationnel belge et des implications de notre réflexion sur les prochaines recherches dans le domaine.

Mots-clés : Réussite, Persévérance, Opérationnalisation, Enseignement universitaire, Enseignement supérieur, Conceptualisation

Introduction

L'entrée à l'université représente une période charnière dans la vie de nombreux étudiants. En effet, ceux-ci passent d'une structure scolaire, où les cours sont obligatoires et l'apprentissage fortement encadré, à une structure universitaire, où ils doivent gérer eux-mêmes leur apprentissage, la présence aux cours (Bernier, Larose & Whipple, 2005) et la construction d'un nouveau réseau social (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001). Ce nouvel environnement, source de stress et de difficultés (Schmitz et al., 2010), exige une adaptation rapide de l'étudiant s'il veut mener sa première année à bien.

En Belgique francophone, les difficultés liées à cette transition entre enseignement secondaire et universitaire se traduisent, entre autres, par un taux d'échec et d'abandons élevé (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin & Vermandele, 2008 ; Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013). Ce taux avoisine les 60% (ETNIC, 2008) pour les étudiants de première année dans l'enseignement supérieur, et ce depuis près de 30 ans (Galand, Neuville, & Frenay, 2005 ; Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011). Une enquête de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2013) confirme ces taux à un niveau européen. La problématique de l'échec et de l'abandon est souvent mise en exergue lors de la transition secondaire-universitaire. Cependant, ce problème ne se limite pas à la première année et

s'étend à tout le cursus universitaire. Certaines études montrent par exemple qu'en Belgique francophone, 17% des étudiants de dernière année ne remettent pas leur mémoire de fin d'études dans les délais fixés par l'institution et doivent donc se réinscrire en dernière année (Dupont, Meert, Galand & Nils, 2013).

Cette réalité, surprenante par son ampleur, a suscité de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation (Allen, Robbins, & Sawyer, 2010 ; Chemers et al., 2001 ; DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004; Robbins et al., 2004). Au cours des vingt dernières années, les chercheurs ont dès lors tenté d'identifier les facteurs permettant de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec universitaire. Malgré cette abondante littérature, plusieurs limites conceptuelles entravent la clarté des recherches menées et l'identification de solutions concrètes qui permettraient de favoriser la persévérance et la réussite dans le contexte éducationnel actuel.

L'objectif de cet article est de faire le point sur ce qui existe dans la littérature internationale à propos de la réussite et de la persévérance à l'université et de soulever les limites liées à leur conceptualisation. Nous fournirons également quelques repères théoriques pour développer une conceptualisation et une opérationnalisation rigoureuses de

ces deux concepts dans le contexte belge francophone.

Cet article est structuré en quatre points. Premièrement, nous présenterons le concept de persévérance universitaire ainsi que les enjeux qui lui sont liés. Nous présenterons également la manière dont il est conceptualisé dans la littérature internationale et les limites des conceptions actuelles. Ensuite, nous proposerons une définition explicite et opérationnalisable de la persévérance applicable au contexte belge francophone. Dans un deuxième temps, nous présenterons le concept de

réussite universitaire en suivant la même structure. Troisièmement, dans un souci de clarté conceptuelle, une réflexion sera menée sur les recoupements pouvant exister entre le concept de réussite et celui de persévérance. Cette articulation sera également accompagnée d'une discussion opérant un recul critique sur l'importance de promouvoir la réussite et la persévérance à l'université. Enfin, nous conclurons notre analyse de la littérature par les implications pratiques de notre réflexion, les limites de notre approche et quelques pistes de recherches futures.

Persévérance et abandon à l'université

a. Description et enjeux

Comme susmentionné, l'abandon est un phénomène très fréquent. En Belgique francophone, en première année à l'université, plus de 14% des étudiants abandonnent entre juin et septembre ; auxquels s'ajoutent 7 % qui ne s'inscrivent à aucune session d'examens (Galand et al., 2005 ; Neuville et al., 2013 ; Parmentier, 2011). Ces abandons s'observent également au-delà de la première année à l'université et à un niveau européen. En effet, l'OCDE (2009) rapporte des pourcentages similaires et affirme que 30% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur abandonnent leurs études sans obtenir de diplôme.

La réduction du taux d'abandon est un enjeu important, car elle permettrait

d'éviter les conséquences financières, voire psychologiques négatives qui lui sont associées. En effet, l'abandon engendre des frais d'inscription à l'université ainsi que des coûts associés (achat de syllabi ; location, pour certains, d'une chambre sur le campus...) qui n'auront pas été rentabilisés par l'obtention d'un diplôme. Certains auteurs évoquent des conséquences à plus long terme : l'étudiant qui n'obtient pas son diplôme perd des opportunités d'emploi et restreint donc les possibilités d'accéder à certaines professions bien rémunérées (DeBerard et al., 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Au niveau psychologique, l'abandon peut être mal vécu et s'accompagner de conséquences psychologiques négatives (Schmitz & Frenay 2013). Cependant, certains auteurs tendent à nuancer l'influence qu'aurait l'abandon sur le bien-être psychologique

des étudiants. En effet, il serait parfois préférable de se désengager d'études qui ne conviennent pas à l'étudiant plutôt que de faire preuve d'un acharnement insensé (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2012).

b. Définition de la persévérance dans la littérature

La persévérance est un concept qui a été étudié à de nombreuses reprises dans la littérature. Elle peut d'ailleurs revêtir plusieurs appellations différentes : la persévérance, la persistance, la rétention, ou encore le maintien des effectifs. Pour davantage de clarté, nous utiliserons uniquement le terme « persévérance » dans cet article.

Dans la littérature belge et internationale, de nombreuses définitions de la persévérance ont été proposées. Un grand nombre de chercheurs (Nora, Cabrera, Hagedorn, & Pascarella, 1996; Robbins et al., 2004) ont défini la persévérance comme « la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études ». Selon Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996) la persévérance est une forme d'engagement comportemental et cognitif envers les études. Enfin, d'autres auteurs assimilent cette notion à l'obtention d'un diplôme. C'est notamment le cas de Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), de DeRemer (2002) ou encore de Pritchard et Wilson (2003) selon lesquels persévérer traduit la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à ce qu'il obtienne son diplôme. Certains auteurs français (Bonin,

Bujold & Chenard, 2004) ont énuméré une série de variables censées représenter la persévérance : vouloir le diplôme du programme, réussir tous ses cours au premier trimestre, vouloir cheminer sans interruption, ne jamais avoir connu d'interruptions d'études, avoir étudié au cours des deux dernières années, considérer son choix d'établissement définitif, accéder à une profession, considérer sa situation financière satisfaisante, entreprendre ses études à temps complet, travailler 15 heures au moins par semaine.

Les définitions données de la persévérance présentent deux limites majeures. D'une part, elles manquent de consensus et de délimitation rigoureuse concernant le concept même de persévérance et, d'autre part, elles limitent la persévérance à la réinscription l'année suivante ou à l'obtention d'un diplôme.

Premièrement, en examinant les définitions employées dans la littérature internationale, nous pouvons constater que des conceptualisations différentes existent quand on parle de persévérance ce qui engendre des chevauchements conceptuels et un problème de cohérence. Si nous prenons l'exemple illustratif de Bonin et ses collègues (2004), nous pouvons constater que le concept de persévérance est très large et renvoie soit à la notion de motivation soit à celle d'engagement comportemental soit à celle de performance. En outre, certains auteurs rapprochent la persévérance d'une durée d'inscription factuelle alors que d'autres

insistent davantage sur une conception de la persévérance correspondant à un processus d'engagement de l'individu. Ce manque d'attention sur la délimitation du concept ne permet pas de réellement distinguer la persévérance de ses antécédents et/ou de ses conséquences. Cette situation ne permet pas non plus de construire des indicateurs fiables de la persévérance ni d'avoir une vision cohérente permettant d'interpréter les résultats des études actuelles.

Deuxièmement, outre des définitions très hétérogènes, la persévérance est majoritairement considérée comme un événement ponctuel (se réinscrire en fin d'année, obtenir un diplôme) et non continu. Mais cette vision représente-t-elle réellement la persévérance dans sa globalité? La réinscription et/ou l'obtention d'un diplôme ne seraient-elles pas plutôt l'aboutissement de cette persévérance? En effet, une telle conceptualisation nous paraît réductrice et ne tient pas compte du processus ayant mené à la réinscription en fin d'année et à l'obtention du diplôme. Ces deux dernières mesures seraient davantage des conséquences de la persévérance de l'étudiant.

Face à cette problématique, le point suivant exposera une proposition de définition de la persévérance s'adaptant au contexte éducationnel belge, permettant une délimitation plus systématique du concept même de persévérance et tenant compte du phénomène processuel qu'est la persévérance.

c. Une proposition de définition pour le contexte belge francophone

Nous envisageons la persévérance comme un processus qui se déroule tout au long des études. Bien que beaucoup de chercheurs aient ignoré cet aspect du concept, certains ont introduit une notion qui nous semble intéressante dans leur définition de la persévérance : la notion d'engagement. La persévérance serait selon eux une forme d'engagement (Parmentier, 1994 ; Robbins et al., 2004 ; Miller et al., 1996). De plus, Miller et ses collègues (1996) conceptualisent la persévérance comme le fait de continuer une action ou une tâche, même si des difficultés se présentent. Multon, Brown & Lent (1991) proposent, dans cette lignée, l'idée de « persévérer face à des obstacles ». Dans ce cadre, la persévérance en première année de bachelier à l'université peut être conçue comme le maintien de l'engagement d'un étudiant envers ses études malgré les obstacles rencontrés.

L'engagement a souvent été étudié en rapport avec un but. Ainsi, Hollenbeck et Klein (1987) ont défini l'engagement envers un but comme le degré de détermination d'une personne ainsi que les efforts fournis par celle-ci pour atteindre un but (Hollenbeck & Klein, 1987). L'engagement envers des études ferait donc référence au degré de détermination d'un étudiant ainsi qu'aux efforts fournis par celui-ci pour réussir ses études (Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick & Eccles, 2014).

En accord avec Multon et ses collègues (1991), il est important d'ajouter une dimension de maintien de l'engagement dans la définition de la persévérance et pas uniquement d'engagement à un moment donné. De plus, la notion d'obstacle doit également être incluse dans cette définition. Les obstacles peuvent à la fois relever de l'étudiant lui-même et à la fois de l'institution ou de son contexte d'études. Ainsi, il s'agit du degré de détermination d'un étudiant à continuer ses études et ce quels que soient les obstacles rencontrés. Cette détermination se traduit, en autres, par les efforts fournis par cet étudiant tout au long de l'année.

Concrètement, nous définissons le concept de persévérance universitaire en Belgique francophone en accord avec les travaux de Miller et ses collègues (1996). Ainsi, la persévérance est : « *la volonté d'un étudiant à s'engager dans ses études et à maintenir son engagement tout au long de son cursus universitaire indépendamment des obstacles rencontrés. Il s'agit du désir qu'il a de continuer ses études et de maintenir ses efforts même si des obstacles rendent son parcours plus difficile* ». Ce processus de maintien de l'engagement s'initierait dès les premières semaines de cours et aboutirait à la réinscription en fin d'année ainsi qu'à l'obtention d'un diplôme à la fin du cursus. La persévérance n'est donc pas uniquement un acte ponctuel posé en fin d'année lors de la réinscription, mais plutôt une série d'actes prenant place tout au long du parcours universitaire. Notons que notre conception de la persévérance renvoie

avant tout à la dimension comportementale de l'engagement, même si nous n'en excluons pas la facette cognitive (Miller et al., 1996 ; Bonin et al., 2004).

Conformément à la littérature, nous proposons de mesurer la persévérance via deux indicateurs : la réinscription de l'étudiant à l'université l'année suivante et l'obtention d'un diplôme en fin de cursus. Nous pensons que l'inscription à la session d'examens d'août pourrait également être un indicateur de la persévérance. Cependant, pour dépasser les limites que nous avons pointées, nous proposons de compléter ces premières mesures par un troisième indicateur, à savoir l'analyse de la dimension d'engagement de la persévérance. L'engagement est souvent évalué via une mesure de l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année pour continuer ses études malgré les difficultés rencontrées (la participation aux cours, aux travaux pratiques, aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les week-ends...) (Neuville, Frenay & Bourgeois, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013). Une telle opérationnalisation pourrait refléter le caractère processuel de la persévérance et ne pas se limiter à une mesure en fin de processus.

Notons qu'une distinction peut être faite entre la persévérance dans un même programme d'étude et la persévérance universitaire globale incluant une possible réorientation d'un programme à un autre.

Réussite et échec à l'université

a. Description et enjeux

Tout comme la persévérance, la réussite universitaire est un sujet qui a intéressé les professionnels de l'éducation (Romainville, 2000). Cet engouement s'explique par un taux très élevé d'échecs en première année (Nils & Lambert, 2011) approchant les 60% en Belgique francophone et dans le reste de l'Europe (OCDE, 2011). Cependant, ce taux est imprécis, car il ne permet pas de différencier les étudiants ayant échoué de ceux ayant abandonné leurs études. Une distinction plus fine a toutefois été proposée en Belgique francophone par Droesbeke et ses collègues (2008) qui ont distingué les étudiants qui échouent en fin d'année, mais décident de se réinscrire (35% des étudiants) des étudiants qui échouent et quittent l'enseignement universitaire (25%). Ce pourcentage rejoint les taux d'abandon présentés plus haut. Notons toutefois que beaucoup des étudiants qui quittent l'université se réorientent vers des études en hautes écoles (Droesbeke et al., 2008).

La réduction de ce taux d'échec est un enjeu important en éducation, car elle permettrait à une grande proportion d'étudiants, à l'institution concernée et à la société d'éviter les conséquences négatives associées à l'échec. En effet, tout comme l'abandon, l'échec et le redoublement ont un coût, tant personnel que financier. Affronter un échec n'est jamais facile pour un jeune et peut affecter

son bien-être psychologique en ternissant, entre autres, l'image qu'il se fait de lui-même en tant qu'étudiant (Romainville, 1997). D'un point de vue économique, ces échecs entraînent des dépenses supplémentaires pour les familles — certaines ont dû faire un effort financier important pour donner l'opportunité à leur enfant de faire des études — et pour la société — la Communauté française de Belgique débourse en moyenne 5.504 euros par an et par étudiant suivant un enseignement de type non universitaire et 7.975 euros par an pour chaque étudiant suivant un enseignement de type universitaire (ETNIC, 2011). Notons cependant qu'un taux élevé d'échec n'est pas l'apanage de l'enseignement universitaire. En effet, le taux d'échec dans l'enseignement secondaire est tout aussi important (ETNIC, 2011).

Au vu des multiples coûts associés à l'échec, rechercher des moyens pour accroître la réussite des étudiants est un objectif qui a été poursuivi par de nombreux chercheurs. Pour ce faire, ces derniers ont tenté de mieux comprendre ce phénomène en identifiant les déterminants de la réussite des étudiants en première année à l'université (Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins et al., 2004). D'autres chercheurs ont mis en place des interventions ayant pour but d'accroître le taux de réussite des étudiants (Robbins, Oh, Le & Button, 2009). Dans ce contexte, en Belgique

francophone, ces 20 dernières années, de nombreux dispositifs d'accompagnement et de remédiation tels que, le passeport pour le Bac, Pack en bloque¹... ont été créés (Parmentier, 2011 ; Roland, De Clercq, Milstein & Frenay, 2014).

b. Définition de la réussite dans la littérature

Dans la littérature sur la réussite universitaire, deux limites importantes concernant la définition et l'opérationnalisation de la réussite entravent en partie la richesse des recherches réalisées. (1) Malgré une bonne connaissance de ses déterminants, la conceptualisation même de la réussite dans la littérature est peu élaborée et les mesures de celle-ci manquent de consensus. (2) De plus, l'utilisation de mesures agrégées de la réussite engendre de l'imprécision concernant des éléments sous-jacents au concept de réussite.

Ces limites impliquent que les résultats des différentes études sont difficilement généralisables à tous les contextes académiques et nécessitent d'être analysés avec prudence.

La première limite majeure de la littérature internationale actuelle est le manque de définition de la réussite dans les recherches abordant ce concept. En effet, tout comme

pour la persévérance, beaucoup d'auteurs se sont attardés à définir les déterminants de la réussite, mais peu d'entre eux ont proposé une définition claire de la réussite. Il en résulte un flou conceptuel rendant toute opérationnalisation difficile et menant à deux problèmes principaux : l'utilisation de nombreux indicateurs différents derrière le concept de « réussite universitaire » et le chevauchement de ce concept avec d'autres concepts proches.

Concernant le premier problème, certains chercheurs ont mesuré le concept de « réussite universitaire » à l'aide de tests très spécifiques tels que les résultats à une évaluation ou les scores à un examen (Diseth, 2011; Kennett, Young & Catanzaro, 2009), alors que d'autres ont évalué ce même concept via des mesures globales et agrégées telles que le pourcentage moyen obtenu en fin d'année, le nombre de cours réussis ou le nombre de crédits validés par année (Neuville et al., 2007 ; Stoyhoff, 1997 ; Van den Berg, & Hofman, 2005). Cette diversité de mesures est problématique, car le choix de la mesure employée n'est pas sans incidence sur les résultats obtenus par les recherches. Vermunt (2005) a d'ailleurs illustré ce problème en démontrant, dans une étude néerlandaise, que les prédicteurs de la réussite étaient fonction de la mesure de cette dernière. Une étude, menée en Belgique francophone, a

¹ Passeport pour le Bac est un dispositif d'aide à la maîtrise des prérequis relatifs à un programme de cours consistant en une évaluation formative et des séances de renforcements. Pack en bloque est une semaine d'étude encadrée visant l'amélioration de la gestion de l'étude de l'étudiant sur trois niveaux : la qualité d'étude, la quantité d'étude et l'hygiène de vie.

également montré que les déterminants de la réussite variaient fortement en fonction du caractère spécifique ou global de la mesure employée (De Clercq, Galand & Frenay, 2013). Ces résultats suggèrent qu'une mesure globale ou une mesure spécifique ne renvoient pas à la même réalité et ne peuvent donc être considérées comme deux mesures équivalentes de la réussite. En effet, si la réussite universitaire de l'étudiant n'est pas déterminée par les mêmes variables en fonction de la mesure employée alors, ces mesures ne renvoient sans doute pas exactement à la même conception de « réussite universitaire ». Dans cette optique, une mesure globale renverra davantage à une conceptualisation macro de la réussite. Une mesure spécifique permettra uniquement de tirer des conclusions sur la complétion d'une tâche particulière, mais sera moins informative sur le processus général menant à la réussite d'une année d'étude. Ces deux opérationnalisations ne reflètent donc pas la même réalité et diminuent la clarté du concept de réussite et la généralisation des résultats de différentes recherches employant des mesures distinctes.

L'absence d'une définition claire de la réussite pose un autre problème, celui de la distinction entre réussite et performance. Ce phénomène est illustré par de nombreuses études, tant belges

qu'internationales, qui utilisent des mesures telles que les résultats obtenus à un test ou le score moyen obtenu en fin d'année pour mesurer la réussite (e.a. Fass & Tubman, 2002 ; Zimmerman & Kitsantas, 2005). De telles mesures font davantage référence à la performance qu'à la réussite. En effet, ces études ne comparent pas les étudiants qui échouent à ceux qui réussissent, mais plutôt différents niveaux de performance. Cette confusion réussite-performance diminue encore la pertinence du concept de réussite académique. L'identification de leviers d'actions précis permettant de diminuer l'ampleur de l'échec devient, dès lors, difficile.

La seconde limite majeure inhérente à la littérature sur la réussite universitaire est due à la variation des conditions de réussite d'un contexte éducatif à l'autre. Cette limite apparaît lorsqu'on examine des recherches investiguant la réussite dans des contextes différents. Une étude menée en Belgique francophone montre que les déterminants de la réussite varient en fonction du programme d'études de l'étudiant (De Clercq, Galand, Dupont, & Frenay, 2013). D'autres recherches menées en Australie confirment ces résultats (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002) en montrant que les résultats obtenus à l'aide d'une mesure agrégée de la réussite (telle que le pourcentage final ou le « grade point average »²) sont difficilement

² Mesure de réussite commune à de nombreux pays qui se calcule par la somme des points obtenus par l'étudiant divisé par le nombre de crédit auxquels il s'était inscrit.

généralisables, et ce parce que cette mesure n'est pas toujours composée des mêmes évaluations sous-jacentes. Par exemple, en Belgique, le pourcentage final de l'étudiant reflète la moyenne des notes obtenues aux examens de son programme de cours. Or, les cours et les compétences développées par les étudiants dépendent du pays, de l'université, de la faculté et du programme choisi par ces derniers. Dans cette perspective, un étudiant inscrit à l'Université catholique de Louvain en psychologie est amené à suivre des cours et à démontrer des compétences différentes d'un étudiant inscrit en médecine à l'Université de Sydney. Pour maximiser leurs chances de passer en deuxième année du bachelier, ces deux étudiants utiliseront des stratégies spécifiques qui concorderont avec les exigences liées à leur formation et à leur contexte éducatif spécifique. Nous ne devrions donc plus parler d'un processus de réussite, mais de plusieurs processus de réussite, changeant en fonction du contexte éducatif et de ses exigences.

Cette dernière limite doit cependant être nuancée. En effet, deux méta-analyses récentes sur la réussite des étudiants en première année (Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004) ont montré que, malgré la diversité des contextes éducatifs, certains facteurs étaient associés de façon récurrente à la réussite. Une mesure agrégée de la réussite semble donc être adéquate pour comprendre les fondements du processus d'adaptation

au monde universitaire. Toutefois, celle-ci devra être accompagnée d'analyses plus fines pour mettre en lumière les déterminants de la réussite relatifs aux caractéristiques spécifiques du programme et de l'étudiant concerné. Nous pourrions donc imaginer des recherches futures investiguant la distinction entre les déterminants « universels » et « spécifiques » de la réussite. Un tel travail rendrait les recherches sur la réussite plus précises et consistantes.

c. Une proposition de définition pour le contexte belge francophone

Compte tenu des limites mises en exergue ci-dessus, nous proposons une définition explicite et opérationnalisable de la réussite. Celle-ci vise à donner une image précise de ce que nous entendons par « réussite universitaire » dans le contexte éducatif belge francophone et de la façon dont nous entendons mesurer ce concept.

Notre définition de la réussite rejoint les critères proposés par le décret de Bologne mis en application depuis 2004 et tient compte du décret « paysage et organisation académique des études » qui entrera en application le 14 septembre 2014.

Selon le décret de Bologne, l'étudiant qui réussit est celui qui est autorisé par le jury de délibération de sa faculté à passer à l'année suivante. Dans le contexte

éducatif belge francophone, la réussite se traduit par la complétion de deux critères. L'étudiant doit obtenir un pourcentage global final de 60% et ne peut pas obtenir de notes inférieures à 10 sur 20. S'il obtient des notes en dessous de 10 sur 20, il peut encore réussir s'il a satisfait à au moins 48 crédits ECTS³. Dans cette situation, l'étudiant est autorisé à passer à l'année suivante, mais il est contraint de représenter les cours en échec et d'acquiescer les crédits qu'il n'avait pas obtenus l'année précédente. Ces critères sont utilisés comme des indicateurs de maîtrise de la matière et des compétences relatives à l'année de cours. De ce fait, un étudiant qui ne remplit pas ces critères ne sera pas considéré comme ayant acquis les compétences suffisantes pour passer à l'année suivante et sera donc mis en échec. Inversement, un étudiant qui remplit ces critères sera autorisé à passer à l'année suivante. Un étudiant qui dépasse la simple satisfaction aux critères de réussite sera également distingué pour sa maîtrise supérieure de la matière. En fonction de son pourcentage final, celui-ci obtiendra un des grades académiques suivants : distinction, grande distinction et la plus grande distinction.

Le décret « paysage » modifie les critères de réussite et la conception même d'année

d'études. Le concept d'année d'études est remplacé par celui de bloc annuel d'unités d'enseignements et le seuil de réussite passe de 60 à 50%. D'après ce décret, la réussite de l'étudiant en première année sera proche de la conception du décret de Bologne dans lequel l'étudiant sera automatiquement inscrit aux 60 crédits de cours relatifs au premier bloc annuel et devra satisfaire à minimum 45 crédits pour accéder au second bloc annuel. S'il ne satisfait pas au minimum de 45 crédits, celui-ci redoublera et devra recommencer sa première année. À partir du second bloc d'unités d'enseignements, la réussite sera évaluée selon une logique d'accumulation de crédits.

Dans ce cadre, nous définissons la réussite académique comme : « *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 ; satisfaction qui sera basée sur la décision du jury de délibération* ». La réussite est donc ici définie comme une décision administrative. En nous basant sur les écrits de certains auteurs, notre choix aurait pu porter sur une définition plus spécifique et complexe de la réussite (Leclercq & Parmentier, 2011). Ainsi, la réussite aurait pu être définie

³ Les crédits ECTS (European Credits Transfer System) représentent la charge de travail exigée par un cours ou une formation. Un crédit ECTS correspond à 30 heures de travail. Chaque année universitaire représente 60 crédits ECTS. Par conséquent 48 crédits ECTS reflètent la réussite de $\frac{4}{5}$ du travail requis de l'année académique.

comme la satisfaction de l'étudiant aux exigences spécifiques sous-tendues par son programme de cours en mesurant avec précision par exemple la maîtrise effective des compétences enseignées dans sa formation, le développement de ses capacités d'apprenant autonome et l'évolution de ses connaissances langagières. Cependant, une telle prise de position aurait posé plusieurs problèmes d'opérationnalisation et aurait nécessité d'adapter notre définition de la réussite à chaque programme de cours. Or, comme susmentionné, notre objectif est de fournir une définition qui soit claire et opérationnalisable à différents contextes. Une définition de la réussite en termes de « décision administrative de satisfaction aux critères minimaux de maîtrise » permet d'offrir une opérationnalisation équivalente de la réussite pour les différents programmes de cours et s'adaptant aux fluctuations des critères de réussite engendrées par de potentiels changements dans le contexte éducationnel belge.

Concernant la première année, nous pourrions donc opérationnaliser notre mesure de la réussite de manière dichotomique sur base de la décision du jury de délibération d'autoriser ou non un étudiant à passer à l'année suivante et donc au prochain bloc d'unités d'enseignement. Par la suite, la réussite se mesurera par la décision de validation des unités d'enseignements. Cependant, cette mesure ne permet pas de distinguer différents niveaux de réussite ni les cas de passation incomplète de la session d'examens. D'autres mesures telles que la moyenne des résultats obtenus aux différents examens présentés, le nombre de crédits validés ou le pourcentage final d'un bloc d'unité d'enseignement pourront s'ajouter à la première et permettre une capture plus large du phénomène de réussite. Cependant, comme nous l'avons expliqué plus haut, ces dernières n'évaluent pas la réussite *stricto sensu*, mais davantage la performance de l'étudiant (représentant différents niveaux de réussite). Il conviendra alors d'explicitier cette distinction lors de prochaines études.

Réussite et persévérance mis en perspective

Après avoir brossé le tableau de la littérature actuelle concernant la réussite et la persévérance universitaire, il est à présent nécessaire d'explicitier et de penser ces deux concepts ensemble pour comprendre leur relation et pour en dégager les différences et similitudes.

Comme mentionné plus haut, nous avons défini la réussite comme *la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son programme d'étude, satisfaction déterminée par la décision du jury de délibération*. De ce fait, nous faisons le postulat que les étudiants

qui réussissent sont ceux qui ont persévéré jusqu'à la fin de l'année. Dans cette optique, la persévérance en cours d'année est une condition *sine qua non* à la réussite (Kern, Fagley & Miller, 1998). Néanmoins, comme plusieurs recherches l'ont montré, la réussite est également un déterminant de la persévérance (ex. Boudrenghien, 2011). Les indices de persévérance et de réussite sont d'ailleurs reliés et ces deux concepts partagent des déterminants communs. Notons toutefois que, si la persévérance est nécessaire à la réussite, l'étudiant qui réussit sa première année ne va pas nécessairement persévérer. En effet, certains étudiants décident d'abandonner les études universitaires, et ce même s'ils ont réussi. Dans le même ordre d'idées, la persévérance n'est pas totalement fonction de la réussite, car l'acte de persévérance final (la réinscription à une nouvelle année universitaire) peut être posé indépendamment de la maîtrise des compétences relatives à l'année académique en cours. La réussite est néanmoins un facilitateur à la persévérance et peut en être une condition nécessaire en cas d'échecs répétés. En effet, pour qu'un étudiant persévère, il doit être autorisé par l'institution à poursuivre ses études. Pour ce faire, ce dernier doit respecter les conditions administratives de poursuite de son programme de cours. Dans de nombreux systèmes éducatifs, dont le système éducatif belge, un des critères de poursuite en cas d'échecs répétés est d'avoir réussi au moins une année d'études.

Dans ce cas, la réussite devient alors une condition nécessaire à la persévérance.

Finalement, si nous prenons l'angle inverse, à savoir celui de l'échec et de l'abandon, nous constatons que la délimitation entre ces deux concepts est parfois assez mince. Par exemple, les auteurs distinguent rarement abandon et échec et préfèrent rapporter un taux d'échec global (Droesbeke et al., 2008). Cette perspective revient à considérer l'abandon comme une forme d'échec. Celui-ci serait donc un cas particulier de l'échec. Cependant, le même raisonnement que celui émis pour la persévérance peut être appliqué. En effet, même si abandon et échec sont liés, l'abandon ne découle pas toujours d'un échec. Ainsi, un étudiant qui réussit académiquement peut décider d'abandonner ses études et de quitter le monde universitaire. En effet, un abandon peut-être la résultante d'une prise de conscience d'une impossibilité à pouvoir atteindre les exigences universitaires, mais cette décision peut également être un choix posé suite à un désintérêt pour les études, une difficulté à s'intégrer socialement au monde académique ou bien d'autres raisons indépendantes de la réussite ou de l'échec de l'année académique.

En conclusion, la réussite et la persévérance sont liées au même titre que l'échec et l'abandon. Cependant, ces deux concepts diffèrent sur plusieurs points et ne renvoient pas exactement au même public, à la même problématique et aux mêmes enjeux.

Après avoir discuté des points de recouvrements et des similitudes entre réussite et persévérance, il nous semble important d'envisager les limites de ces deux concepts et de s'interroger sur la pertinence de vouloir toujours plus de réussite et de persévérance pour nos étudiants.

Comme nous l'avons énoncé plus haut, la promotion de la réussite et de la persévérance permettrait de réduire les coûts financiers et psychologiques causés par l'échec et l'abandon en première année. Cependant, promouvoir la réussite et la persévérance à tout prix peut mener à des dérives aux conséquences néfastes pour l'étudiant et l'université.

Une focalisation trop forte sur la réussite et trop faible sur la qualité de l'apprentissage pourrait par exemple mener à une diminution de la qualité de la formation de l'étudiant. Réussir ne devrait donc pas être considéré comme une fin en soi, mais pourrait être conçu en lien avec d'autres enjeux majeurs de l'université tels que, par exemple, le développement d'un esprit critique et citoyen (Dochy, 2001). En effet, le premier point de l'article 2 du décret Bologne affirme que l'université devra : « *Accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire* » ; le point 2 de ce même article spécifie que l'université devra : « *promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants,*

notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs ». L'intérêt de la promotion de la réussite dépend donc essentiellement du degré avec lequel elle permet de diminuer le taux d'échec tout en garantissant l'accomplissement des missions de l'université ; sans quoi, cette promotion serait vaine et pourrait aboutir à la diminution de la qualité de la formation universitaire. Ce point est soutenu par plusieurs auteurs qui conçoivent la réussite comme un indicateur parmi d'autres pour comprendre l'adaptation de l'étudiant au monde universitaire (Pascarella & Terenzini, 2005). La réussite peut donc être un bon angle d'approche pour comprendre le processus d'adaptation au monde universitaire dans la mesure où le chercheur n'occulte pas le développement des compétences de l'étudiant de ses objectifs de recherche.

Il est également important de considérer la promotion de la réussite en considérant le vécu de l'étudiant. En effet, réussir pour réussir est-il positif ? N'est-il pas important, dans certains cas, d'abandonner un cursus afin d'éviter un acharnement insensé au nom de la réussite ? La réussite telle que nous l'avons définie plus haut est une réussite administrative. Selon nous, la réussite administrative d'un cursus perd de son sens lorsque l'étudiant concerné ne s'épanouit pas dans son programme. Quand la réussite de l'étudiant n'est pas accompagnée de bien-être, de motivation

et/ou d'un désir vocationnel, est-il indiqué de continuer dans cette voie ? Dans de telles situations, la réussite peut être délétère pour l'individu et une réorientation est parfois bien plus adaptée qu'une réussite à tout prix. Cette réflexion rejoint celle de Tinto (1997) selon lequel l'ajustement de l'étudiant à ses études est primordial pour assurer son bien-être à court et long terme. Cette réflexion pose toutefois de nouvelles questions ouvrant la voie à de nouveaux travaux : comment évaluer concrètement l'ajustement de l'étudiant ? Comment agir pour concilier la réussite de l'étudiant et son ajustement personnel ?

Dans ce cadre, nous pouvons affirmer que persévérer dans des études qui ne nous conviennent pas risque d'être négatif. Or, les gens ont tendance à penser que persévérer est quelque chose de positif. En effet, des études menées sur l'engagement qui, rappelons-le, est un concept proche de celui de la persévérance, ont montré qu'un engagement élevé était associé à des conséquences positives en termes de réussite académique (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Webb & Sheeran, 2005), mais aussi de bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010), alors que le désengagement, qui est selon nous un concept proche de celui d'abandon, menait à des effets opposés (DeBar et al., 2011 ; Delhomme & Ragot, 2008 ; Dweck & Gilliard, 1975 ; Lokhorst & al., 2009 ; Nyer & Dellande, 2010). Cependant, il nous semble important de noter que l'abandon peut également être salutaire pour l'étudiant.

En effet, même si cette perspective a été peu prise en compte dans la littérature, persévérer dans des études qui ne conviennent pas à l'étudiant risque d'avoir des effets plus négatifs que l'abandon en lui-même (p. ex. Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick & Eccles, 2013 ; Wrosch, Scheier, Carver & Schulz, 2003). Des chercheurs ont en effet suggéré que l'engagement pouvait être associé à des conséquences négatives (Brandtstädter & Renner, 1990 ; Germeijs & Verschueren, 2007 ; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000). C'est notamment le cas lorsqu'une personne perçoit le but envers lequel elle est engagée comme inatteignable. Ainsi, rester engagé (c'est-à-dire persévérer) envers un but inatteignable a, entre autres, un impact négatif sur le bien-être subjectif de la personne. Inversement, se désengager (c'est-à-dire abandonner) d'un tel but est associé à des conséquences positives (Boudrenghien et al., 2013 ; Brandtstädter & Rothermund, 2002 ; Heckhausen, Wrosch & Fleeson, 2001 ; Pomerantz & al., 2000 ; Wrosch et al., 2003 ; Wrosch, Bauer & Scheier 2005 ; Wrosch, Miller, Scheier & Brun de Pontet, 2007). Le désengagement est donc, dans certaines circonstances, utile et adaptatif (Heckhausen & Schulz, 1995 ; van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult & Joormann, 2010). Nous pourrions ainsi penser qu'il en est de même pour l'abandon qui est, comme nous l'avons dit plus haut, est un concept similaire.

Persévérer n'est donc pas quelque chose de bon ou de mauvais en soi. Pour juger de

son caractère adaptatif, il est indispensable de prendre en considération des facteurs tels que le caractère atteignable ou non de l'objectif poursuivi, mais également d'autres aspects tels que, par exemple, la satisfaction du jeune envers ses études. En effet, un étudiant qui, pour une raison ou

une autre, se sent forcé de continuer ses études, ou refuse d'envisager une autre voie, encoure une chute massive de son bien-être. Dans ce cas, laisser tomber ses études aura des conséquences positives en termes de bien-être.

Conclusion

La réussite et la persévérance sont deux concepts qui ont suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs ces dernières années, et ce d'autant plus que le taux d'échec et d'abandon était et est toujours relativement élevé et stable en Belgique francophone et au niveau international. Dans ce cadre, une pléthore de conceptualisations est apparue à propos de ces deux concepts, ce qui a engendré un flou conceptuel assez important et des difficultés d'opérationnalisation. Dans cet article, nous avons voulu souligner quelques-unes des limites inhérentes à cette littérature et proposer des définitions dépassant ces dernières et s'adaptant au contexte éducationnel belge. Notre démarche présente cependant certaines limites et l'importance de la promotion de la réussite et de la persévérance nécessite d'être nuancée.

La définition proposée de la réussite soulève de nouvelles questions. En effet, la réussite, en tant que décision administrative, s'appuie sur des critères qui ne prennent pas en compte la manière dont

l'évaluation a été construite. Les examens mesurent-ils bien les compétences supposées acquises par la formation ? Quelles sont les compétences réellement acquises par un étudiant qui réussit ? Au vu de ces constatations, nous pourrions donc nous demander si l'axe de la réussite est le plus approprié pour étudier la transition secondaire-supérieur. Certains auteurs ont par exemple remarqué que les étudiants adoptaient leurs stratégies d'études en fonction de ce qu'ils percevaient des attentes de l'université à leur égard (Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999). Une politique universitaire trop axée sur la promotion de la réussite risque d'entraîner chez l'étudiant un apprentissage superficiel ainsi qu'une réduction de la qualité de sa formation. Comme nous l'avons expliqué plus haut, la promotion de la réussite ne doit pas être vue comme une fin en soi, mais elle doit permettre de maintenir l'accomplissement des missions de l'université.

L'intérêt de l'étude de la réussite universitaire en première année peut également être

remis en question par la particularité du système éducatif belge francophone. En effet, celui-ci se caractérise, sauf exception, par un accès libre à l'université pour tout jeune ayant un diplôme de l'enseignement secondaire. Comme Romainville (2005) l'a souligné, ce système ouvert à tous a pour conséquence de permettre à un nombre non négligeable d'étudiants de considérer la première année à l'université comme une année de « test » et d'orientation. Par conséquent, un taux d'échec élevé semble inévitable. Dans ce cas, promouvoir la réussite sans changer le système éducatif pourrait être conçu comme une tentative de changement stérile.

Relevons finalement un point important concernant la part de contrôle de l'étudiant dans sa réussite universitaire. Malgré le fait que l'étudiant est le premier acteur de sa réussite, en tant que décision administrative, celle-ci n'est pas entièrement sous le contrôle de l'étudiant et pourra être influencée par des facteurs non maîtrisables par ce dernier. Un exemple frappant est celui du décret Paysage, voté en novembre 2013. Ce dernier fera passer le seuil de réussite de 60 à 50% en Belgique à partir de septembre 2014. Cela aura pour conséquences de faire changer les critères de décision de la réussite. Dans ce cas, un étudiant ayant échoué dans l'ancien système avec un pourcentage final de 55% sera bientôt considéré comme ayant réussi. Cet exemple montre que la réussite est également influencée par des facteurs externes à l'étudiant (modification

des critères de réussite, niveau d'exigence des examens, potentielle erreur administrative...). Dans ce contexte, il est donc important de relativiser le poids des actes de l'étudiant dans sa réussite finale. Adopter une perspective essentiellement individuelle postulant que l'étudiant est le seul décisionnaire de sa réussite est utopique et risque d'amener l'étudiant à se considérer comme l'unique responsable de son échec. La promotion de la réussite doit donc être, selon nous, abordée sans oublier qu'elle est en partie régulée par des phénomènes, internes et externes à l'institution, sortant du contrôle de l'étudiant. Dans cette lignée, il serait donc illusoire de croire que la promotion de la réussite pourra drastiquement réduire le taux d'échec en s'axant uniquement sur les facteurs personnels, contrôlables par l'étudiant. Néanmoins, cela ne signifie absolument pas que l'étude des déterminants individuels de la réussite est vaine ; celle-ci doit seulement être incorporée dans une vision plus macro de la problématique permettant d'en comprendre la portée véritable. Pour ce faire, les travaux en psychologie et sciences de l'éducation pourraient s'enrichir des apports de la sociologie de l'éducation portant sur ce sujet. Par exemple, les travaux portant sur la socialisation universitaire et la nature-sociale cognitive des savoirs de Millet (2012) pourrait être vu comme un premier pas dans cette direction.

La définition donnée de la persévérance présente elle aussi certaines limites.

Malgré une volonté d'apporter une meilleure opérationnalisation de ce concept, la persévérance reste difficile à conceptualiser. En effet, concevoir la persévérance comme un processus de maintien de l'engagement tout au long de l'année suppose la création d'une mesure permettant de capter les indices de ce maintien et de ne pas se restreindre à une mesure de sortie telle que la réinscription et l'obtention du diplôme. Toutefois, une telle conception de la persévérance n'a que très peu été abordée dans la littérature internationale et ouvre ainsi un nouveau pan de réflexions. Dans ce contexte, une étude qualitative est actuellement menée afin de déterminer comment la persévérance se traduit concrètement tout au long de l'année chez les étudiants (Roland, Frenay & Boudenghien, en préparation).

Rappelons également que, tout comme la réussite, la persévérance universitaire n'est pas toujours à encourager et peut même être particulièrement délétère pour un étudiant qui persévère tout en concevant l'obtention du diplôme comme un but inatteignable. Cette persévérance pourrait alors être perçue comme de l'obstination. Dans cette optique, la promotion de la persévérance doit être réalisée en prenant d'autres facteurs en considération (ex. : le caractère atteignable des études, le bien-être de l'étudiant...).

Au vu de ces réflexions, d'autres angles d'entrée pourraient être privilégiés. Premièrement, nous pourrions orienter notre travail vers la promotion de la réalisation des missions de l'enseignement universitaire. Certaines d'entre elles ont été brièvement présentées ci-dessus — rappelons qu'elles visent, entre autres, le développement chez l'étudiant d'un esprit citoyen, critique et responsable. En nous focalisant sur cette mission, il serait intéressant de nous concentrer sur la promotion du développement d'un processus d'apprentissage de qualité chez l'étudiant en première année d'université.

Deuxièmement, au-delà de la réussite ou de la persévérance, nous pourrions orienter notre travail vers le développement de la performance des étudiants. Comme mentionné plus haut, un focus pourrait être fait sur les déterminants d'une performance accrue et se coupler à une recherche sur les déterminants de la réussite. Notre conception de la réussite étant une simple distinction entre les étudiants qui échouent ou réussissent, une focalisation sur la performance enrichira cette problématique en amenant plus de nuances et de possibilités d'analyse. Outre une analyse des différences entre les étudiants qui échouent et réussissent, cette alternative permettra de déterminer quels sont les facteurs qui font qu'un étudiant réussit plus ou moins bien. Ces deux

alternatives posent cependant au moins autant de problèmes d'opérationnalisation et de généralisation que le concept de réussite académique.

Troisièmement, nous pourrions également centrer nos recherches sur le bien-être et l'intégration sociale de l'étudiant en postulant que ceux-ci s'accompagneront de conséquences positives tant personnelles (engagement plus fort dans les études, conservation de l'estime de soi) qu'académiques (réussite et persévérance accrue).

Finalement, notons que ces différentes options ne s'excluent pas mutuellement. En effet, Gerdes et Mallinckrodt (1994) affirmaient, il y a vingt ans, qu'une adaptation réussie à l'université est le fruit de trois variables complémentaires, à savoir la décision de l'apprenant de rester à l'université, la réussite académique de cet apprenant et son bien-être. Dans cette logique, une perspective multidimensionnelle pourrait être abordée en évitant une focalisation trop exclusive sur une variable et en évitant par là même les dérives associées à une perspective

trop étroite. Au-delà de la promotion de la réussite ou de la persévérance universitaire, nous pourrions parler de promotion de l'adaptation académique. Cette promotion de l'adaptation pourrait donc évaluer conjointement, la réussite et la persévérance tout en considérant le bien-être et l'épanouissement de l'apprenant dans son programme d'étude.

L'objectif final de cet article est d'éviter tout propos péremptoire prescrivant inconditionnellement un angle d'approche spécifique pour étudier l'adaptation au monde universitaire. En effet, chaque approche à ses limites et peut être critiquée. Au contraire, l'objectif était ici d'humblement souligner certains points auxquels un chercheur travaillant sur la réussite ou la persévérance doit être attentif. Notre message est qu'il est nécessaire d'avoir une conception claire, opérationnalisable et délimitée des construits que l'on utilise en recherche. Une telle prise de position permettra d'éviter d'alimenter le manque de consensus existant dans la littérature actuelle et d'accroître la rigueur des recherches en psychologie et sciences de l'éducation.

Références bibliographiques

- Allen, J., Robbins, S. B., & Sawyer, R. (2010). Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success? *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22. doi: 10.1080/08957340903423503
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P. & Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24–30.
- Bernier, A., Larose, S., & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development*, 7(2), 171-185.
- Bonin, S., Bujold, J., & Chenard, P. (2004). De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite. Actes du colloque ACPRI/CIRPA, 25 octobre, 24 diapositives (texte en anglais). www.cirpa-acpri.ca/page.asp?page=2227 (27 juin 2007).
- Boudrenghien, G. (2011). *Elèves aujourd'hui...Et demain? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation*. Unpublished PhD thesis, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2012). Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 147-159.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2013). Antecedents of Educational Goal Commitment: An Experimental Investigation of the Role of Goal Abstraction, Integration, and Importance. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, 12(1), 18-26.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2014). A Theoretical Model of the Antecedents of Educational Goal Commitment. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, 13(1), 60-69.
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment : explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- DeBar, L.L., Schneider, M., Drews, K.L., Ford, E.G., Stadler, D.D., Moe, E.L., White, M., Hernandez, A., Solomon, S., Jessup, A., & Venditti, E.M. (2011). Student public commitment in a school-based diabetes prevention project: impact on physical health and health behaviour. *Public Health, 11*, 1-11.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. C. (2004). Predictors of Academic Achievement and Retention among College Freshmen: a Longitudinal Study. *College Student Journal, 38*(1), 66-80.
- Delhomme, P., Kreel, V., & Ragot, I. (2008). The effect of commitment to observe speed limits during rehabilitation training courses for traffic regulation offenders in France. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 58*, 31-42.
- DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model*. Thèse de doctorat, University of Texas at Austin, Austin, TX.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 641-662. doi: 10.1007/s10212-012-0133-6
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*: Taylor & Francis.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction, 10*, 11-20.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 191-195
- Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université: trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Paris: Ellipses.
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B., Nils, F. (2013). Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? Dans Frenay, M., et Romainville, M. *L'accompagnement des mémoires et des thèses*"- p. 17-39
- Dweck, C.S., & Gillard, D. (1975). Expectancy statements as determinants of reactions to failure: Sex differences in persistence and expectancy change. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 1077-1084. . doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) (2008). Les indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The Influence of Parental and Peer Attachment on College Students' Academic Achievement. [Article]. *Psychology in the Schools, 39*(5), 561.

- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique: comprendre pour mieux prévenir. *Cahiers de recherche en éducation et formation, 39*, 5-17.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development, 72*(3), 281-288.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Educational Behavior, 68*, 189-204.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review, 102*, 284-304.
- Heckhausen, J., Worsch, C., & Fleeson, W. (2001). Developmental regulation before and after a developmental deadline : the sample case of biological clock for childbearing. *Psychology and Aging, 16*(3), 400-413.
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal Commitment and the Goal-Setting Process: Problems, Prospects, and Proposals for Future Research. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 212-220.
- Kennett, D., Young, A. M., & Catanzaro, M. (2009). Variables contributing to academic success in an intermediate statistics course: The importance of learned resourcefulness. *Educational Psychology, 29*(7), 815-830. doi: 10.1080/01443410903305401
- Kern, C. W., Fagley, N. S., & Miller, P. M. (1998). Correlates of College Retention and GPA: Learning and Study Strategies, Testwiseness, Attitudes, and ACT. *Journal of College Counseling, 1*(1), 26.
- Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? In Ph. Parmentier (Dir.). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Bruxelles : CIUF.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education, 27*, 27-52.
- Lokhorst, A.M., van Dijk, J., Staats, H., van Dijk, E., & de Snoo, G. (2009). Using tailored information and public commitment to improve the environmental quality of farm lands: an example from the Netherlands. *Human Ecology, 38*, 113-122.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B., & Nichols, J.D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-42.

- Millet M. (2012). L'“échec” des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville & C. Michaut (Dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck, pp. 69-88.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations : impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 95-117.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Nils, F. & Lambert, J.P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagdorn, L. S., & Pascarella, E. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavior outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37(4), 427-451.
- Nyer, U., & Dellande, S. (2010). Public commitment as a motivator for weight loss. *Psychology & Marketing*, 27(1), 1-12.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2009). *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2011). *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2013). *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Louvain: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.
- Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2 vol. Hoboken, NJ: Wiley.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. doi: 10.1037/0022-0663.93.4.776

- Pirot, L., & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Pomerantz, E.M., Saxon, J.L., & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288
- 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
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? *Revue française de pédagogie*, 81-90.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 18-22.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: 10.1177/0016440206200300910. 1177/001644020620030092002-01523-009
- Roland, N., De Clercq, M., Milstein, C., & Frenay, M. (2014) « Pack en bloque » : *Analyse des conséquences d'un dispositif d'aide à la réussite sur l'acquisition de stratégies d'étude en première année à l'université*. 28ième Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) (Mons, du 18/05/2014 au 22/05/2014).
- Roland, N., Frenay, M. & Boudrenghien, G. (en préparation). *Une approche qualitative de la persévérance universitaire : analyses séquentielles et thématiques du processus de maintien de l'engagement en première année à l'université*.
- Schmitz, J. & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (Eds.). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.

- Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. [Article]. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Van den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446.
- van Randenborgh, A., Hüffmeier, J., LeMoult, J., & Joormann, J. (2010). Letting go of unmet goals: does self-focused rumination impair goal disengagement? *Motivation and Emotion*, 34, 325-332.
- Vermetten, Y., Lodewijks, H., & Vermunt J. (1999) Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1–21.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. doi: 10.1007/s10734-004-6664-2
- Webb, T.L., & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35, 69-96.
- Wrosch, C., Scheier, M.F., Carver, C.S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: when giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1-20.
- Wrosch, C., Miller, G.E., Scheier, M.F., & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 251- 265.
- Wrosch, C., Bauer, I., & Scheier, M.F. (2005). Regret and quality of life across the adult life span: the influence of disengagement and available future goals. *Psychology and Aging*, 20, 657-670.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

Derniers cahiers de recherche publiés

2014

González Sanzana A.

La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites, n° 97

Hambye Ph. et Siroux J.-L.

D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation, n° 96

Dumay X.

Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives, n° 95

2013

Leporcq C., Siroux J.-L., Draelants H.

Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet, n° 94

Draelants H., et Braeckman S.

Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures. L'établissement scolaire comme contexte de comparaison sociale, n° 93

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S. et Veinstein M.

Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, n° 92

Renouprez L., Weber G., Martin M., de Viron F.

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire, n° 91

2012

Paquay L.

Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, n° 90

Fusulier B.

Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n° 89