

# Les Cahiers de recherche du Girsef

TEST DE L'EFFICACITÉ DE DEUX DISPOSITIFS D'AIDE À LA RÉUSSITE  
EN PREMIÈRE ANNÉE À L'UNIVERSITÉ :  
REMÉDIATIONS PRÉCOCES ET BLOCUS DIRIGÉS

*Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe,  
Dony Marielle, Vieillevoye Sandrine, Wathelet Valérie*

N°103 ▪ OCTOBRE 2015 ▪



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

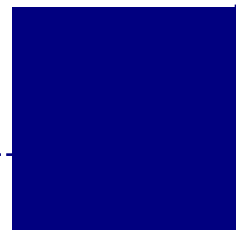
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*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](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://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](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



TEST DE L'EFFICACITÉ DE DEUX DISPOSITIFS D'AIDE À LA RÉUSSITE  
EN PREMIÈRE ANNÉE À L'UNIVERSITÉ :  
REMÉDIATIONS PRÉCOCES ET BLOCUS DIRIGÉS

Vertongen Gil – Université Saint-Louis – Bruxelles  
Nils Frédéric – Université catholique de Louvain – Louvain-la-Neuve  
Galdiolo Sarah – Université catholique de Louvain – Louvain-la-Neuve  
Masson Christophe – Université Saint-Louis – Bruxelles  
Dony Marielle – Université de Namur – Namur  
Vieillevoye Sandrine – Université de Namur – Namur  
Wathelet Valérie – Université de Namur – Namur

*La massification de l'accès à l'université et le taux d'échec important en première année ont poussé les institutions universitaires belges à proposer de nombreux dispositifs d'aide à la réussite. Leur inventaire chronologique est d'abord présenté, avec une attention particulière au projet « Passeports pour le Bac » (test de prérequis à l'entrée suivi par des remédiations) et au blocus dirigé de décembre. L'effet de ces deux dispositifs sur les résultats obtenus par les étudiants aux examens de janvier constitue le cœur de l'article. Les analyses sont effectuées par pairage entre plus de 150 étudiants ayant participé à au moins un de ces dispositifs et d'autres étudiants n'y ayant pas pris part mais présentant un profil similaire. Les résultats de cette étude montrent l'effet prédictif des résultats aux Passeports et l'impact positif des remédiations sur les notes obtenues aux examens, surtout dans le cadre de prérequis disciplinaires (vs transversaux). La participation au blocus dirigé, quant à elle, permet aux étudiants les plus faibles d'améliorer leurs résultats.*

Mots-clés : Réussite universitaire, blocus dirigé, prérequis, aide à la réussite, dispositifs pédagogiques, Passeports pour le Bac, compétences transversales, compétences disciplinaires.

## Revue de la Littérature

### Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, tout porteur d'un diplôme de l'enseignement secondaire peut s'inscrire dans l'établissement d'enseignement supérieur et la filière de son choix (exception faite des sciences appliquées). Si cette mesure permet au plus grand nombre de tenter sa chance, force est de constater que tous ne connaissent pas un parcours académique linéaire et couronné de succès. De fait, le taux d'échec des étudiants qui s'inscrivent en première année à l'université s'élève à 60 % (Leclercq & Parmentier, 2011). Parmi les étudiants qui ratent leur première année, certains d'entre eux abandonnent leur cursus (parfois tôt dans l'année) tandis que les autres redoublent ou se réorientent (Romainville & Noël, 1998).

Face à ce constat, les recherches portant sur l'étude des déterminants de la réussite académique se sont multipliées. Elles ont permis de mettre en évidence une série de facteurs ayant un impact direct ou indirect sur la réussite, tels que la maîtrise des pré-requis (Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012), l'affiliation sociale (Alava & Romainville, 2001 ; Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noel, & Eccles, 2010), l'intégration académique (Salmon, Noël & Parmentier, 2005 ; Neuville, Frenay, Noel & Wertz, 2013), la construction d'un projet personnel (Galand, 2004 ; Metzner, Lauer

& Rajecki, 2003), le développement de méthodes de travail (Bégin, 2008 ; Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier, 1996), la motivation (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noel & Eccles, 2010) ou encore la gestion des émotions (Schmitz, 2009 ; Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun, 2008).

Parallèlement, les universités ont développé des services et des dispositifs destinés à favoriser la réussite académique des étudiants, en agissant sur les facteurs précités (Parmentier, 2011). Malgré cela, le taux d'échec en première année demeure très élevé et relativement constant dans le temps, remettant en question leur efficacité. Partant de ce constat, quelques recherches récentes ont voulu approfondir la question de l'évaluation de ces dispositifs d'aide (e.a. De Clercq, Roland, Milstein & Frenay, 2015), et ce malgré la complexité inhérente aux origines multifactorielles de la réussite académique.

Cet article s'inscrit dans cette lignée et vise à estimer l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en termes d'effets sur les résultats académiques à la première session d'examens. Un inventaire des dispositifs d'aide à la réussite généralement proposés en Fédération Wallonie-Bruxelles et de leurs évaluations respectives sera tout d'abord présenté. Nous examinerons ensuite l'impact de deux d'entre eux : les remédiations

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

organisées suite à un test de prérequis (les « Passeports pour le Bac ») et le blocus dirigé précédant la session d'examens de janvier.

Les dispositifs d'aide à la réussite en  
Fédération Wallonie-Bruxelles

Afin de diminuer le taux d'échec en première année à l'université, de nombreux dispositifs ont été développés. Les critères définis pour les décrire diffèrent selon les auteurs. Ainsi, Romainville et Noël (1998) classent les dispositifs d'aide en fonction de 3 critères : *le type de personnel qui accompagne l'étudiant* (enseignants-chercheurs, professionnels de l'accompagnement, enseignants du secondaire, pairs), *l'objet sur lequel porte les dispositifs* (contenus disciplinaires, accompagnement méthodologique, projet personnel, intégration) et *la fonction de ce dernier* (remédiateur, formatif, préventif). D'autres auteurs ajoutent à cette liste des critères plus spécifiques tels que : *la population visée par le dispositif* (toute la population, une population à risque, une population en difficulté, une population en décrochage), *le moment concerné* (durant l'enseignement secondaire, avant l'entrée à l'université, en début de première année, en cours de première année, après la première année), *le lieu choisi pour sa*

*mise en œuvre* (auditoire, salle de cours ou d'informatique, bureau, bibliothèque ou salle de travail, domicile) ou encore les *moyens mobilisés* (ouvrage-syllabi, entretien individuel, Logiciel-CD-Rom, TIC) (Salmon, Noël & Parmentier, 2005).

Nous avons choisi de nous inspirer du critère « *moment concerné* » pour présenter un inventaire *chronologique* des dispositifs d'aide à la réussite couramment rencontrés dans les différentes facultés universitaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les dispositifs sont donc décrits en suivant la chronologie d'une première année académique, et la question de leur évaluation est ensuite posée<sup>1</sup>. Quant aux deux dispositifs d'aide à la réussite en question dans cet article, ils sont repris et développés plus avant dans la section « dispositif expérimental ».

Les **démarches d'orientation** constituent une première étape cruciale sur le chemin de la réussite universitaire, d'autant plus importante dans le contexte de « libre accès » à l'enseignement supérieur en Belgique francophone. Quatre axes d'accompagnement peuvent être distingués : « l'exploration et la connaissance de soi, l'exploration et la connaissance de l'offre de formation et du monde du travail, la maturation d'un

---

<sup>1</sup> A cet égard, il est important de noter que la consultation des sites Internet des différentes institutions s'est souvent avérée indispensable afin de permettre la récolte d'informations la plus complète possible, ces dispositifs faisant rarement l'objet de publications officielles (et leur évaluation encore moins).

projet personnel et professionnel et, *in fine*, l'accompagnement dans la prise de décision » (Nils, 2011, p.14-15). Ce soutien est principalement pris en charge par les écoles secondaires fréquentées par les jeunes ou les centres psychomédico-sociaux avec lesquels elles collaborent, ainsi que par les différents services d'information et d'orientation internes aux universités ou indépendants de celles-ci. De plus, toutes les universités organisent différentes activités destinées à informer les futurs étudiants des enjeux des études universitaires, des spécificités de chacune des filières d'études ainsi que de l'éventail des services offerts par leur établissement.

Des **cours d'été** sont proposés<sup>2</sup> entre la mi-août et le début du mois de septembre. L'objectif de ces cours consiste à préparer les étudiants à suivre leur cursus universitaire. Ils comprennent des cours disciplinaires, des séminaires leur permettant d'acquérir des méthodes de travail plus transversales ou encore des activités de familiarisation à l'environnement universitaire.

Des **tests de prérequis** sont organisés durant les toutes premières semaines suivant la rentrée académique par certaines institutions. Ces tests sont tantôt dénommés « Objectif Réussite » ou « Passeports pour le Bac ». L'objectif

principal est de permettre aux étudiants d'évaluer leurs lacunes éventuelles et de les combler suffisamment tôt. Le projet « Passeports pour le Bac » définit les prérequis comme des « connaissances ou des compétences considérées par le professeur comme devant être acquises par l'étudiant à l'entrée dans les études supérieures » (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012, p.226). Ces prérequis sont évalués au moyen de questionnaires appelés « Passeports ». Ils sont construits en collaboration avec les professeurs et sont proposés en tout début d'année académique. Il est important de souligner que les résultats à ces Passeports sont, dans leur grande majorité, de très bons prédicteurs de la performance aux examens (e.a. Galdiolo, Nils & Vertongen, 2012). Rapidement après les passations, les étudiants sont invités à consulter leurs résultats individuels sur le site Internet du projet. Des activités de remédiation, appelées « renforcements des prérequis » sont ensuite proposées en vue de permettre aux étudiants de remédier aux éventuelles difficultés mises en évidence par les Passeports. Ces séances prennent des formes très diverses selon les Passeports et les équipes pédagogiques, allant d'activités en grand groupe à des outils de renforcement sur Internet, en passant par des rencontres individuelles. Contrairement aux Passeports, ces séances

---

<sup>2</sup> Ces informations sont reprises sur les différents sites Internet des universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

de renforcement s'avèrent donc plutôt hétérogènes en fonction des différentes facultés et universités.

Les **tests formatifs « à blanc »** sont proposés un peu plus tard dans l'année académique, vers la moitié du premier quadrimestre. Ils consistent en une confrontation à des évaluations de niveau universitaire (types de questions, niveau d'exigence et de rigueur attendus). Une aide disciplinaire et/ou méthodologique peut ensuite être mise à disposition des étudiants (consultation ou remise des copies, séances de correction ou de révision de certaines parties de matière, discussion sur les méthodes de travail) (Closset & Delforge, 2011).

Des **formations aux compétences transversales**, qui concernent principalement les méthodes de travail et l'engagement dans les études, existent également. Les formules sont très diverses suivant la forme (Internet, séminaire, entretien individuel) et le moment proposé (lors des sessions préparatoires, en début ou tout au long de l'année). Les thématiques les plus courantes sont la gestion du temps (en période de cours ou de blocus), la prise de notes, la compréhension en profondeur d'un cours et la mémorisation.

Des **monitorats et remédiations disciplinaires** sont également organisés dans la plupart des institutions universitaires. Il s'agit généralement de

séances collectives permettant de revoir et de retravailler des contenus disciplinaires moins bien compris/assimilés par les étudiants.

Des **tutorats et parrainages** sont proposés dans de nombreuses universités. Ce type de dispositif est basé la plupart du temps sur un principe de solidarité entre pairs, des étudiants d'années supérieures proposant une aide aux étudiants des années inférieures. Le contenu est souvent disciplinaire même si des aspects méthodologiques et de familiarisation à l'université peuvent être abordés également.

Les **blocus dirigés** sont proposés avant les sessions d'examen en vue d'accompagner les étudiants lors de ces moments très particuliers auxquels ils sont très rarement préparés. Diverses activités sont organisées dans ce cadre depuis quelques années (Nils, Parmentier, Noël, Neyts, Verwaerde & Vertongen, 2006). Celles-ci vont de la simple mise à disposition de salles d'étude à une semaine entière de blocus « accompagné » ou « dirigé », en passant par des séances collectives portant sur des thématiques transversales et/ou disciplinaires, la distribution d'outils pédagogiques (outils de planification, conseils santé, etc.) ou encore une écoute téléphonique en dehors des heures de bureau. Les principaux intervenants sont des conseillers pédagogiques et psychologues, mais d'autres intervenants se joignent plus ponctuellement à ces

dispositifs : assistants, enseignants, étudiants-tuteurs, médecins ainsi que certains membres des services culturels et sportifs de l'université<sup>3</sup>.

L'**allègement** constitue l'ultime mesure d'accompagnement. En accord avec les autorités universitaires, un étudiant de première génération peut en effet répartir sur deux années académiques le programme de première année, et ce avec ou sans programme de remédiation spécifique.

Les évaluations formelles des dispositifs d'aide à la réussite et des effets de la participation à ceux-ci sont rares ou, en tout cas, rarement publiées. Une des raisons en est peut-être la difficulté de savoir comment s'y prendre pour évaluer l'efficacité d'un dispositif mis en place. Il s'agit en effet d'un processus complexe, et les outils opérationnels disponibles sont peu nombreux. Ainsi, par exemple, l'efficacité des pratiques d'orientation et leur impact sur la réussite académique font l'objet de très peu de recherches (Grégoire & Nils, 2008 ; Guichard & Huteau 2001 ; Simonart, 2009).

Lorsqu'elles existent, les évaluations consistent surtout en des recueils d'informations concernant les perceptions des acteurs. Les bénéficiaires se disent souvent très satisfaits de ces activités qu'ils

perçoivent comme une aide certaine. Ce type d'évaluation est pourtant souvent restrictif et ne permet pas de déterminer l'effet de l'accompagnement sur la réussite des étudiants (Salmon, Houart & Slosse, 2011).

Comme nous l'avons précisé, il est difficile d'évaluer rigoureusement l'impact de telles démarches sur la réussite académique, étant donnée l'hétérogénéité des publics concernés (des étudiants en grande difficulté côtoient des étudiants présentant des difficultés ponctuelles) et l'origine multifactorielle de la performance académique. Plusieurs constats sont cependant dressés concernant différents dispositifs. Closset & Delforge (2011) rapportent, pour la participation aux tests « à blanc », que les étudiants semblent considérer ces évaluations comme étant utiles et souhaitent donc leur maintien, même s'ils n'exploitent pas toujours leur caractère formateur au maximum. Il semble aussi que ces évaluations poussent les étudiants à travailler plus tôt. Enfin, une forte relation entre les tests de novembre et la réussite de l'année semble exister, même si rien n'est encore figé pour l'étudiant à ce stade. De leur côté, des chercheurs hollandais (Stegers-Jager, Cohen-Schotanus & Themmen, 2013) ont pris le parti d'évaluer l'impact d'un dispositif d'aide méthodologique et disciplinaire sur la réussite académique

---

<sup>3</sup> Ces informations ont à nouveau été recueillies sur les sites Internet des différentes universités.



Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

d'étudiants de Bac 1 en médecine, en comparant les participants à un groupe contrôle d'étudiants. Ils ont constaté que ce dispositif d'aide ne bénéficiait qu'à une partie seulement des étudiants en difficulté, à savoir ceux qui démontraient un potentiel académique minimum ainsi qu'un engagement important dans leur parcours de formation. Plus précisément, il s'agissait des étudiants qui avaient réussi précédemment au moins un examen et qui avaient participé spontanément à au moins 80% des activités proposées par le dispositif. Un dernier exemple peut être pris dans les travaux de Danner (2000), qui montrent que l'influence positive du tutorat au second semestre sur la réussite universitaire est significative chez les étudiants les plus faibles, surtout lorsque ceux-ci sont assidus. Par contre, le gain serait nul pour les étudiants montrant déjà une forte probabilité de réussite.

### Objectifs de notre recherche

Aux fins d'apprécier l'impact de la participation à un dispositif d'aide à la réussite en première année universitaire sur la réussite académique, nous avons choisi d'évaluer, au sein d'une université de la Fédération Wallonie-Bruxelles, deux dispositifs particulièrement innovants et prenant tous deux place au premier quadrimestre : les remédiations suite au test de prérequis « Passeports pour le Bac » et le blocus dirigé de décembre. Pour chacun de ces dispositifs, notre recherche compare les participants à un groupe contrôle affichant un profil le

plus similaire possible en début d'année académique, notamment en termes de performance aux Passeports pour le Bac. Notre choix des examens de janvier en tant que variable de sortie permet un relatif contrôle des multiples autres variables pouvant intervenir entre le dispositif et les examens, ceux-ci étant assez proches dans le temps. Enfin, outre l'analyse de l'impact de la participation à ces deux dispositifs, notre recherche vise également à répliquer l'analyse du caractère prédictif de la performance aux Passeports pour le Bac sur ces examens.

### Hypothèses

**Hypothèse 1.** Le score obtenu par les étudiants au test des prérequis en début d'année (Passeports pour le Bac) prédit la performance de ces étudiants aux examens de janvier.

**Hypothèse 2.** La participation aux remédiations suite aux Passeports pour le Bac influence positivement l'évolution entre le score obtenu aux Passeports pour le Bac et les résultats académiques obtenus aux examens de janvier. Cette influence positive se marque davantage au niveau des examens directement liés au contenu disciplinaire des Passeports.

**Hypothèse 3.** La participation au blocus dirigé de décembre influence positivement l'évolution entre le score obtenu aux Passeports pour le Bac et les résultats académiques obtenus aux examens de janvier.

## Méthodologie

### Participants

Pour constituer notre échantillon, nous avons tout d'abord collecté les présences aux activités de remédiation et au blocus dirigé de décembre durant les années académiques 2011-2012 et 2012-2013. Ces deux années ne se distinguaient par aucun changement pertinent relativement aux variables investiguées dans le cadre de cette recherche (mêmes Passeports, mêmes examens en janvier, mêmes professeurs, mêmes programmes de remédiations et de blocus dirigés). Pour éviter les biais inhérents à l'habitué à l'université, nous n'avons gardé que les étudiants de première génération. Nous avons ensuite paillé chaque étudiant en vue de tester les hypothèses 2 et 3. Plus précisément, pour chaque étudiant participant à un de nos deux dispositifs d'intérêt, nous avons recherché un étudiant primo arrivant lui correspondant, c'est-à-dire un étudiant de première génération ayant obtenu les mêmes résultats<sup>4</sup> au même Passeport pour le Bac, né la même année, du même genre, inscrit au même programme de cours<sup>5</sup>, mais n'ayant participé ni aux remédiations, ni au blocus dirigé de décembre.

Au final, l'étude a été réalisée sur 312 étudiants (116 hommes et 196 femmes)

de première année. L'âge moyen des étudiants de notre échantillon était de 19 ans ( $M=19.20$ ,  $ET=.85$ ). 228 étudiants provenaient de la Faculté de Sciences Economiques, Sociales et Politiques (96 étudiants inscrits en sciences économiques et de gestion, 48 en ingénieur de gestion, 36 en sciences politiques, 24 en socio-anthropologie et 24 en information et communication), 80 de la Faculté de droit et 4 étudiants étaient issus de la Faculté de Philosophie et Lettres (2 inscrits en philosophie, 1 en histoire et 1 en langues germaniques).

Au niveau de notre mesure d'entrée, les Passeports pour le Bac, 144 étudiants ont présenté le Passeport de mathématiques (les étudiants inscrits en sciences économiques et de gestion ou en ingénieur de gestion), 88 le Passeport de compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines (les étudiants inscrits en socio-anthropologie, en sciences politiques, en information et communication et issus de la faculté de philosophie et lettres) et 80 le Passeport de compréhension en profondeur d'un texte de droit (tous les étudiants de Bac 1 droit). Relativement à nos dispositifs, 130 étudiants de notre échantillon se sont présentés à au moins une séance de remédiation, dont

---

<sup>4</sup> A une décimale près, jamais plus de 0,5 points sur 20 d'écart entre deux membres d'une même paire.

<sup>5</sup> Sauf pour une petite dizaine d'étudiants pour lesquels aucune paire valable n'existait, auquel cas un programme très proche et en tout cas de la même faculté était finalement choisi.

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

68 en compréhension en profondeur d'un texte et 62 en mathématiques. Par ailleurs, 39 étudiants ont pris part au blocus dirigé de décembre, parmi lesquels 14 se sont présentés aux deux dispositifs (blocus et remédiations).

### Dispositif expérimental

#### **Les résultats aux Passeports pour le Bac.**

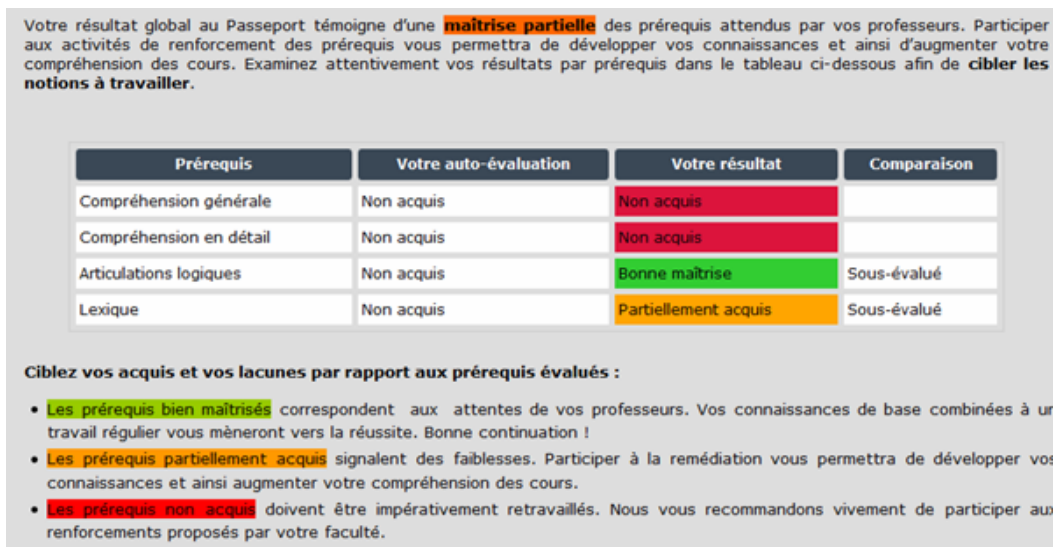
Les questionnaires utilisés pour établir notre mesure des prérequis étaient les différents Passeports pour le Bac. Ceux-ci visaient à évaluer dans quelle mesure les étudiants primo arrivants maîtrisaient les prérequis ayant été identifiés comme incontournables, ainsi qu'à informer les étudiants de leur degré de maîtrise de ces prérequis, afin de leur permettre d'en prendre conscience et de remédier aux éventuelles lacunes détectées.

Il existe deux types de Passeports : les *Passeports disciplinaires* (en mathématiques, biologie ou anglais, par exemple) et les *Passeports transversaux* (compréhension en profondeur d'un texte universitaire en sciences humaines, par exemple). Chaque Passeport teste la

maîtrise de plusieurs prérequis, mesurés par plusieurs questions qui prennent la forme de choix multiples. Pour chacun des trois Passeports administrés au sein de notre échantillon, les tableaux de l'annexe 1 reprennent les compétences évaluées et quelques exemples de questions.

La passation des Passeports pour le Bac a pris place durant les deux premières semaines de cours. La remise des résultats aux étudiants s'est faite rapidement après la passation des Passeports, via le site Internet du projet. Les étudiants recevaient un commentaire général concernant leurs résultats au Passeport ainsi que, pour chacun des prérequis évalués, un rappel de leur autoévaluation, leur degré d'acquisition réel (tel que mesuré par le Passeport) et enfin le degré d'exactitude de cette autoévaluation (cf. figure 1). Les équipes pédagogiques qui participent au projet recevaient quant à elles des résultats globaux, afin de garantir l'anonymat des étudiants. L'objectif était de leur permettre de calibrer les activités de renforcement ainsi que d'informer les enseignants du niveau réel de maîtrise des prérequis de leurs étudiants.

Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe,  
Dony Marielle, Vieillevoye Sandrine, Wathélet Valérie



*Figure 1. Exemple de fiche de résultats remise aux étudiants suite à la passation des Passeports pour le Bac.*

**Les remédiations faisant suite aux Passeports pour le Bac.** Chaque université peut définir le cadre de ses remédiations. Dans l'institution concernée par cette recherche, deux types de remédiations étaient proposées aux étudiants : les remédiations en mathématiques, faisant suite au Passeport de mathématiques, et les remédiations en compréhension en profondeur d'un texte, proposées aux étudiants ayant participé aux Passeports de compréhension en profondeur d'un texte (en sciences humaines comme en droit).

Entre la mi-octobre et la fin du mois de novembre, 6 modules de remédiation en mathématique (correspondant aux 6 prérequis évalués par le Passeport) ont été organisés. Chaque module était composé d'une mise à niveau théorique ainsi que de nombreux exercices.

En ce qui concerne la compréhension en profondeur d'un texte (voir annexe 2), les modules au nombre de cinq visaient à améliorer les compétences transversales telles que la construction d'un texte scientifique, la construction d'un raisonnement, les techniques d'argumentation ou encore à enrichir les compétences lexicales des étudiants.

Pour chaque remédiation, le nombre de participants était limité afin de garantir la qualité du suivi individuel de chacun. Les étudiants pouvaient, selon leurs résultats au Passeport, s'inscrire à un ou plusieurs modules spécifiques.

**Le blocus dirigé.** Organisé par le service d'orientation et d'aide à la réussite de l'université dans laquelle la recherche a été réalisée, il a lieu quatre fois par année

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

académique (décembre, Pâques, mai, août), dure chaque fois une semaine et nécessite une inscription, le nombre de places étant limité. L'horaire des journées est identique, afin d'imposer un rythme et une rigueur de travail aux étudiants : trois plages de 1h15 de travail en matinée et trois blocs de 1h de travail l'après-midi, le tout entrecoupé de pauses de 15 minutes et d'un temps de midi. Des assistants sont présents pour accompagner les étudiants et les encourager à respecter le rythme prévu.

Au niveau logistique, les étudiants sont répartis dans plusieurs locaux pour disposer d'un large espace de travail. Les présences sont prises le matin et le soir. Plusieurs activités sont planifiées à différents moments de la semaine : formation aux méthodes de travail, entretiens individuels, atelier de gestion du stress, simulations d'examen et rencontres avec les assistants

de différentes disciplines<sup>6</sup>. La participation à ces activités reste facultative, et requiert une inscription au début du blocus.

**Les examens de janvier.** Les points obtenus par les étudiants lors de la session d'examens consécutive aux deux traitements possibles de notre dispositif expérimental (remédiation et blocus dirigé) ont été recueillis via le service des inscriptions de l'université. Plus précisément, il s'agissait de la moyenne générale obtenue aux examens, de même que des notes spécifiques aux matières les plus proches des compétences visées par les Passeports, à savoir l'examen de « mathématiques générales » et d' « économie » (pour le Passeport de mathématiques), de « fondements romains du droit privé » (pour le Passeport de lecture et compréhension d'un texte universitaire en droit) et de « sociologie » (pour le Passeport de lecture et compréhension d'un texte universitaire en sciences humaines).

---

<sup>6</sup> La formation en méthodes de travail aborde divers points théoriques parmi lesquels le travail des supports de cours (synthèse, résumés, etc.), la prise de note, la mémorisation, la gestion du temps ainsi que les réponses aux questions d'examen.

De leur côté, les entretiens individuels ont pour objectif de répondre aux demandes de l'étudiant concernant des difficultés de méthode de travail, ou d'autres sujets qui le préoccupent par rapport à la préparation de ses examens.

L'atelier de gestion du stress, quant à lui, vise d'une part à aider les étudiants à cerner au mieux la problématique de l'anxiété et, d'autre part, à les initier à des techniques de relaxation et respiration. Les étudiants ont également la possibilité de réaliser une simulation d'examen. Une correction est ensuite organisée et, bien qu'elle prenne en compte le contenu des réponses, elle se centre aussi sur les aspects plus transversaux tels que la structure, le développement ou encore l'adéquation du vocabulaire utilisé dans les réponses. L'objectif étant d'aider l'étudiant dans la construction et la rédaction d'une réponse à un examen de type universitaire.

Enfin, les étudiants ont l'occasion de rencontrer plusieurs assistants afin de poser des questions de compréhension relatives aux différents cours.

## Résultats

### Analyses Préliminaires

**Détection des Outliers.** Deux observations relatives à l'examen de sociologie (deux participants ayant obtenu 0 sur 20) ont été retirées de notre base de données.

**Normalité des distributions.** Des tests visant à vérifier la normalité de nos

variables continues ont été réalisés. Couplées à l'observation des Q-Q Plots, qui ne présentent aucune anomalie notable, les valeurs de Skewness et de Kurtosis s'avèrent suffisamment proches de l'intervalle -1 à 1 pour considérer que nos variables dépendantes sont normalement distribuées (Field, 2009) (tableau 1).

**Tableau 1.** Statistiques descriptives relatives à nos variables continues.

Variabes (/20)	N	M	ET	Skewness	Kurtosis
Passeports pour le Bac	312	11.22	3.33	-.29	-.39
Moyenne de Janvier	312	9.40	3.88	-.44	-.34
Fondements romains du droit privé	80	7.82	5.64	.06	-1.36
Mathématiques générales	92	6.27	4.72	.31	-1.23
Economie	71	6.82	4.29	.36	-.35
Sociologie	186	10.73	4.35	-.62	.03

**Homogénéité des variances.** Le test d'égalité des variances de Levene indique qu'il n'y a pas de différence de variance entre les groupes formés par nos deux variables indépendantes (participation au blocus dirigé ou aux remédiations), et ce pour nos 6 variables continues. La condition d'homogénéité des variances est donc respectée.

### Analyses

**Hypothèse 1.** Pour tester l'hypothèse selon laquelle la performance au Passeport pour le Bac prédit les notes aux examens de janvier, des régressions linéaires ont été réalisées. Nos analyses indiquent que plus la performance des étudiants aux Passeports est élevée, plus leur moyenne

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

aux examens de janvier est importante (tableau 2). Au niveau de l'impact différencié des Passeports sur la moyenne de janvier, notons un effet particulièrement important du Passeport de mathématiques. Soulignons aussi l'impact plus important du

Passeport de mathématiques sur l'examen qui lui est le plus spécifique (mathématiques générales) comparativement à l'examen qui s'en rapproche moins au niveau du contenu (sociologie).

**Tableau 2.** Coefficients de régressions relatifs au lien entre les points aux Passeports pour le Bac<sup>7</sup> et la moyenne des étudiants en janvier.

VI	VD	n	R <sup>2</sup>	β <sup>8</sup>	Erreur	p
Tous les Passeports	Moyenne de janvier	312	.17	.48	.06	***
Passeport de mathématiques	Moyenne de janvier	144	.29	.58	.08	***
Passeport de mathématiques	Examen d'économie	71	.12	.35	.15	**
Passeport de mathématiques	Examen de mathématiques générales	92	.33	.57	.11	***
Passeport de mathématiques	Examen de sociologie	115	.23	.48	.11	***
Passeport de droit	Moyenne de janvier	80	.11	.58	.19	**
Passeport de droit	Examen de fondements romains du droit privé	80	.10	.32	.26	**
Passeport de sciences humaines	Moyenne de janvier	88	.15	.49	.13	***
Passeport de sciences humaines	Examen de sociologie	71	.10	.32	.14	**

\*\* = p<.01 ; \*\*\* = p<.001

<sup>7</sup> Notons que chaque étudiant ne présentait qu'un seul Passeport.

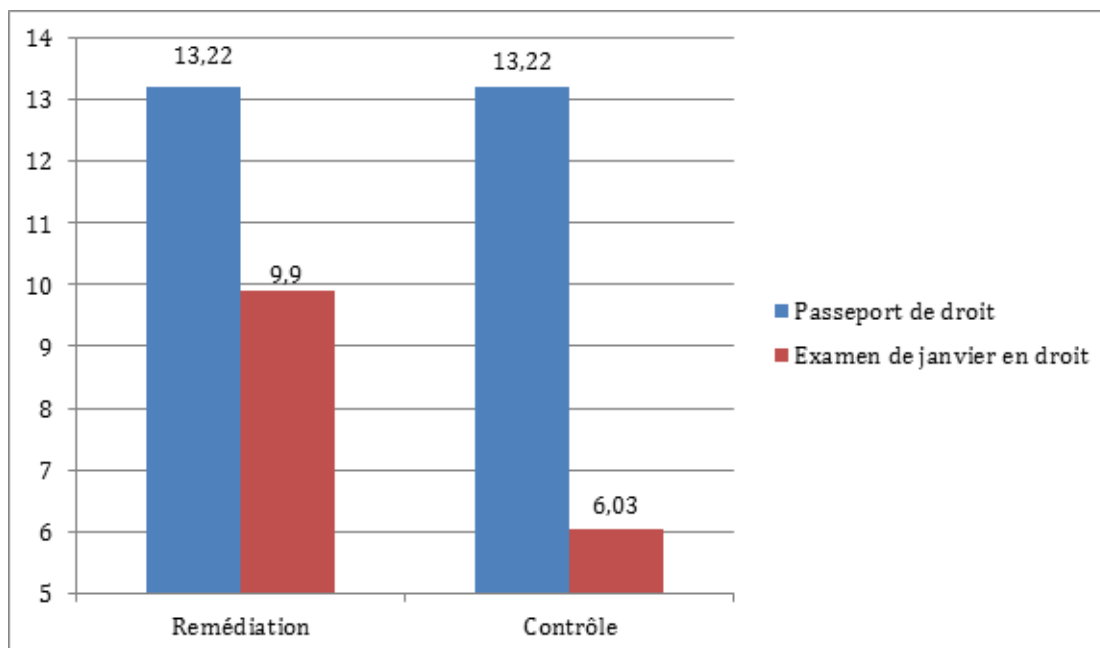
<sup>8</sup> Coefficient standardisé

**Hypothèse 2.** Pour tester l'impact de la participation aux remédiations sur les résultats globaux des étudiants en janvier, des analyses de variance sur mesures répétées ont été réalisées en comparant, dans notre échantillon, les 130 participants aux remédiations et leurs paires directes n'y ayant pas participé ( $n=260$ ). Nous avons privilégié ce type d'analyse en vue de prendre en compte le niveau initial des étudiants. Seule une tendance d'effet en faveur des participants aux remédiations ( $F(1,258)=2.93, p<.10$ ) est observée. Nos données indiquent que la participation aux remédiations ( $M$  (Passeports) = 11.23,  $ET$  (Passeports) = 3.33 ;  $M$  (résultats de janvier) = 10.01,  $ET$  (résultats de janvier) = 3.72) a été marginalement profitable en comparant aux autres étudiants ( $M$  (Passeports) = 11.26,  $ET$  (Passeports)=3.31 ;

$M$  (résultats de janvier) = 9.21,  $ET$  (résultats de janvier) = 3.96).

Par contre, considérant que les remédiations visaient à pallier des lacunes spécifiques identifiées par les Passeports, des analyses à mesures répétées ont été réalisées séparément en fonction des Passeports et des examens évaluant des compétences en lien direct avec ceux-ci.

Ainsi, nous observons que la participation aux remédiations associées au Passeport de compréhension en profondeur d'un texte de droit a un impact bénéfique sur l'évolution des résultats entre le Passeport et l'examen du cours de fondements romains du droit privé ( $F(1,58)=7.40, p<.01$  ; figure 2).



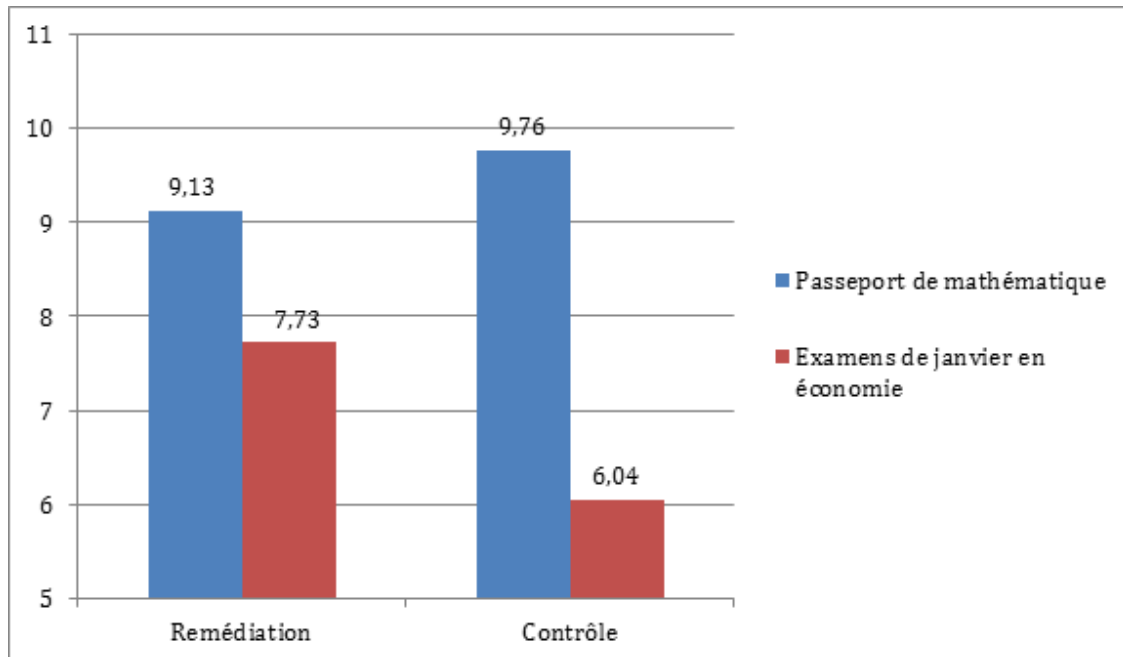
**Figure 2.** Moyenne des notes obtenues au Passeport de compréhension en profondeur d'un texte de droit et à l'examen de fondements romain du droit privé en fonction de la participation (Remédiation) ou non (Contrôle) aux activités de renforcement des prérequis.



Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

En ce qui concerne les remédiations en mathématiques, il s'avère qu'y participer a un impact positif sur la performance à l'examen d'économie (( $F(1,69)=5.15$ ,

$p<.05$ ; figure 3) mais pas d'effet sur les notes obtenues à l'examen de mathématiques générales (( $F(1,90)=1.60$ , ns).



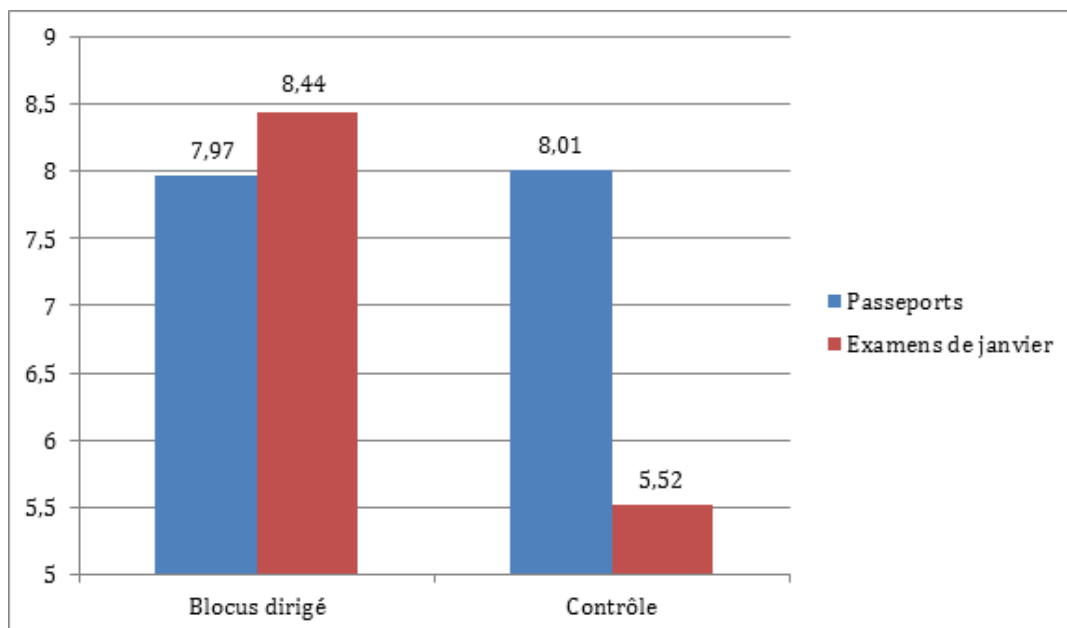
**Figure 3.** Moyenne des notes obtenues au Passeport de mathématique et à l'examen d'économie en fonction de la participation (Remédiation) ou non (Contrôle) aux activités de renforcement des prérequis.

Enfin, la même procédure d'analyse a été effectuée pour tester l'impact de la participation aux remédiations en compréhension en profondeur d'un texte sur l'évolution entre la performance au Passeport de compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines et l'examen de sociologie. Le test s'avère non significatif (( $F(1,57)=.96$ , ns).

**Hypothèse 3.** Pour étudier l'impact de la participation au blocus dirigé sur les résultats globaux aux examens de janvier, nous avons réalisé nos analyses sur un sous échantillon composé uniquement des 39 participants au blocus et de leur paire directe ( $n=78$ ). En considérant l'ensemble de cet échantillon, aucun impact significatif de la participation au blocus dirigé de

décembre n'est observé ( $F(1,76)=1.65, ns$ ). Cependant, à l'instar de Danner (2000) et de Stegers-Jager *et al.* (2013), pour vérifier l'éventuel impact différencié du blocus dirigé selon le niveau de compétences académiques initial de l'étudiant, nous avons créé une variable les distinguant en fonction de leur score au Passeport pour le Bac. En ne sélectionnant que les étudiants ( $n=42$ ) ayant obtenu moins de 12 sur 20 à leur Passeport (60% étant le seuil de réussite en vigueur dans les universités au moment

de la recherche), alors nous observons un effet significatif ( $F(1,40)=7.89, p<.01$ ) de la participation au blocus dirigé, comme précisé par la figure 4. Aucun impact n'est observé pour le groupe des étudiants ayant obtenu plus de 12 sur 20 aux Passeports pour le Bac. Vu le faible nombre d'individus en présence, aucune analyse valide n'a pu être réalisée pour vérifier l'impact de la participation au blocus dirigé sur les points obtenus par nos étudiants dans les trois examens spécifiques.



**Figure 4.** Moyenne des notes obtenues aux Passeports et aux examens de janvier en fonction de la participation (Blocus dirigé) ou non (Contrôle) au blocus dirigé, chez les étudiants ayant obtenu moins de 12 sur 20 aux Passeports.

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

## Discussion

Aux fins d'endiguer l'échec massif en première année à l'université en Fédération Wallonie-Bruxelles, les institutions universitaires ont, au fil des années, multiplié les dispositifs d'aide à la réussite. Malgré l'investissement, l'énergie et la créativité de ces institutions dans le cadre de la lutte contre l'échec, les taux de réussite demeurent faibles et stables. Ce constat pose notamment la question de l'efficacité de ces dispositifs d'aide. Pourtant, hormis des enquêtes de satisfaction et quelques évaluations isolées au périmètre limité, rares sont les dispositifs qui ont fait l'objet d'une estimation systématique en termes d'effets sur la performance académique. Les difficultés méthodologiques de ce type d'évaluation et le caractère multidimensionnel de l'explication de la réussite académique en sont vraisemblablement les principales raisons. Néanmoins, nous avons choisi de relever le défi en analysant l'impact de deux dispositifs : les remédiations faisant suite à l'évaluation précoce des prérequis (Passeports pour le Bac) et les blocus dirigés. Pour ce faire, 156 étudiants qui ont participé à l'un ou ces deux dispositifs ont été appariés à des étudiants aux profils initialement semblables, puis comparés sur le critère de leur réussite aux examens de la session de janvier.

Six résultats particulièrement dignes d'intérêt et de commentaires ressortent de cette étude. Premièrement, les tests mesurant les prérequis en début d'année

(Passeports pour le Bac) s'avèrent être de bons prédicteurs de la performance aux examens de janvier, ce qui confirme les conclusions de travaux antérieurs (Galdiolo, Nils & Vertongen, 2012 ; Leclercq, 2011 ; Slosse & Reniers, 2008 ; Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012). Les Passeports pour le Bac sont donc de bons signaux d'avertissement à adresser aux étudiants afin qu'ils mettent tout en œuvre pour pallier les lacunes identifiées via ces Passeports. Selon une enquête de satisfaction réalisée par Wathelet et Vieillevoye (2013), les étudiants estiment effectivement que les résultats à ces tests les aident à prendre conscience de leurs forces et faiblesses dans les domaines évalués. Il reste cependant à réfléchir au moment où ces tests de prérequis sont effectués. Leur éventuelle passation avant le choix d'études supérieures pourrait en effet permettre aux étudiants de mieux s'orienter sur la base de l'évaluation de compétences critiques pour leur réussite.

Deuxièmement, même si certaines observations sont encourageantes en ce sens qu'elles montrent que la participation à des dispositifs d'aide améliore la performance aux examens, cette amélioration est rarement suffisante pour atteindre le seuil de la réussite. Ce constat invite à la réflexion dans plusieurs directions. D'une part, ces dispositifs devraient peut-être être revus pour en accroître l'efficacité. D'autre part, il est possible que les effets bénéfiques

qui en ressortent soient différés plutôt qu'immédiats (Michaut, 2003). Un suivi longitudinal des bénéficiaires devrait alors être effectué. Ensuite, d'aucuns pourraient se dire que les faiblesses de certains étudiants sont telles que la participation à des dispositifs d'aide ponctuels comme les remédiations ou les blocus dirigés demeure insuffisante, et qu'une prise en charge - soit en amont soit plus intensive - serait nécessaire pour répondre adéquatement au niveau d'exigence des enseignants (Stegers-Jager et al., 2013). Enfin, les déterminants de la réussite académique étant multifactoriels, il est possible que l'effet bénéfique des dispositifs évalués soit dilué dans l'ensemble des influences associées à la performance.

Troisièmement, une tendance a pu être observée concernant l'effet bénéfique de la participation aux remédiations consécutives aux Passeports pour le Bac sur la moyenne générale des étudiants à la session de janvier. Même s'il ne s'agit que d'une tendance, cela confirme les résultats de Wathelet et Vieillevoye (2013) qui montrent que, à résultats identiques aux Passeports pour le Bac, la réussite académique des étudiants qui ont participé aux activités de renforcement des prérequis est supérieure à celle de ceux qui n'y ont pas participé.

Quatrièmement, la participation aux remédiations à caractère disciplinaire a bel et bien un impact bénéfique sur la

performance dans des matières auxquelles elles sont directement apparentées (fondements romains du droit privé et économie). Ce n'est pas le cas pour l'examen de mathématiques. Pour avancer une explication quant à l'effet positif observé pour l'examen d'économie et l'absence d'effet pour l'examen de mathématiques, nous avons consulté les supports de cours pour ces deux matières et observé un caractère plus rudimentaire de la formalisation mathématique pour le cours d'économie.

Cinquièmement, les remédiations dont le contenu est plus transversal ne semblent pas avoir d'impact sur la performance, tant au niveau général que spécifique. Pris ensemble, ces deux derniers points laissent à penser que les dispositifs disciplinaires, ciblés sur le renforcement de compétences liées à des matières spécifiques, ont une efficacité supérieure aux démarches visant l'acquisition de compétences plus transversales.

Sixièmement, la participation au blocus dirigé est associée à de meilleurs résultats à la session de janvier, mais seulement pour les étudiants aux profils de départ les plus faibles. Est-ce le cadre imposé dans ces blocus dirigés qui leur est particulièrement propice, ou l'approche plus globale du vécu des étudiants véhiculée dans ce genre de dispositif ? Des recherches ultérieures devraient se pencher sur cette question. Toujours est-il que, même si l'efficacité d'un

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

tel dispositif reste limitée, des enquêtes réalisées par ailleurs (De Clercq et al., 2015 ; Nils et al., 2006) montrent un taux élevé de satisfaction des étudiants, tant pour le blocus dirigé dans son intégralité que pour les diverses activités proposées au long de la semaine. En particulier, les étudiants se sentent plus outillés et plus motivés après la semaine de blocus dirigé qu'avant celle-ci.

L'étude qui a permis d'engranger ces résultats souffre des limites traditionnelles et souvent épinglées lorsqu'il s'agit d'évaluer empiriquement l'efficacité des démarches d'aide à la réussite. La plus importante d'entre elles concerne l'aspect multifactoriel de la réussite (Gérard, 2003) et la difficulté d'isoler la contribution des dispositifs évalués dans la performance académique. A cet égard, il serait utile de tester l'efficacité d'un plus grand nombre de dispositifs afin de dissocier leur efficacité réelle de la simple participation à ceux-ci. Une autre limite de cette étude concerne le trop faible nombre de participants aux deux dispositifs, ce qui n'a pas rendu possible d'évaluer les éventuelles interactions entre les effets de ceux-ci. Par ailleurs, il

faut souligner la prudence à observer par rapport aux critères d'évaluation, à savoir les moyennes globales et les notes à des examens spécifiques. En effet, celles-ci peuvent être biaisées par les fameuses « notes de présence », autrement dit des notes de 1 sur 20 octroyées à des étudiants qui se présentent à l'examen mais ne répondent pas aux questions.

En somme, les résultats obtenus montrent que les remédiations à caractère disciplinaire sont efficaces pour améliorer la performance des étudiants dans les matières qui leur sont directement associées, et que la participation aux blocus dirigés est associée à une augmentation des notes des étudiants les plus faibles. Cependant, le seuil de réussite n'est pas forcément atteint. Mais ce n'est pas pour autant qu'il faut abandonner ces dispositifs, qui sont très fréquemment fort bien évalués par les étudiants et qui peuvent aussi générer des bénéfices sur d'autres dimensions que la seule réussite immédiate, comme la motivation, l'intégration, ou l'acquisition de compétences transversales mobilisables ultérieurement (Michaut, 2003).

## Bibliographie

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Closset, J.-L., & Delforge, M. (2011). Comment tirer parti d'une évaluation formative? In Parmentier, P. (sous la direction de) (Eds.). *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*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.
- Danner, M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33(1), 25-41.
- De Clercq, M. Roland, N. Milstein, C., & Frenay, M. (2015). *Évaluation du dispositif Pack en bloque : comment aider l'apprenant à s'accomplir dans son métier d'étudiant?* Communication au 27ème colloque de l'ADMEE Europe, Liège, Belgique.
- Galand, B. (2004). *Facteurs de réussite en 1ère candidature de la Faculté des Sciences*. Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Galdiolo, S., Nils, F., & Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1), 125-150.
- Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20, 13-33.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Editions Dunod.
- Grégoire, J., & Nils, F. (2008). Cognitive measurement in career guidance. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.). *International handbook of career guidance*. NY : Springer.
- Leclercq, D. (2011). Que savent les étudiants lorsqu'ils entrent dans l'enseignement universitaire ? Ce que nous apprend le projet MOHICAN. In Parmentier, P. (sous la direction de) (Eds.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire : vingt ans de collaboration*

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? In Parmentier, P. (sous la direction de) (Eds.). *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*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

Metzner, B.S., Lauer, J.B., & Rajacki, D.W. (2003). Predicting persistence among psychology majors at an urban university. *North American Journal of Psychology*, 5, 55-60.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide des étudiants en difficulté. *Recherche et Formation*, 43, 101-113.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Nils, F., Parmentier, P., Noël, B., Neyts, L., Verwaerde, A., & Vertongen, G. (2006). Le vécu d'un blocus et d'une session d'examens et l'expérience d'un blocus dirigé. In Parmentier, P. (sous la direction de) (Eds.). In *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Réalisations menées dans le cadre de la*

*subvention ministérielle 2005-2006*. Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

Nils, F. (2011). Comment favoriser une bonne orientation lors du choix des études universitaires ? In Parmentier, P. (sous la direction de) (Eds.). *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*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

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*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

Poropat, A. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.

Richardson, R., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students'academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.

Romainville, M., & Noël, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(2), 63-80.

Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe,  
Dony Marielle, Vieillevoye Sandrine, Wathelet Valérie

- Salmon, D., Noël, B., & Parmentier, P. (2005). *Une grille d'analyse des actions d'accompagnement pédagogique pour un bilan et des perspectives après 20 années d'encadrement pédagogique en premier bachelier*. Actes de colloque : journée d'étude AIPU-CFWB « L'accompagnement pédagogique—Outil de promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur », Gembloux, Belgique.
- Salmon, D., Houart, M., & Slosse, P. (2011). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? In Parmentier, P. (sous la direction de) (Eds.). *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*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël, B., Wertz, V., & Eccles, J. S. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61.
- Simonart, G. (2009). *De la rhéto au Baccalauréat : l'orientation des jeunes belges francophones des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Paris : Eurotests Editions.
- Slosse, P., & Reniers, F. (2008). *L'« Objectif Réussite » à l'Université libre de Bruxelles : promouvoir la réussite des nouveaux étudiants en consolidant leur formation de base*. Actes des 24e Journées sur l'Innovation et la Recherche dans l'Enseignement de la Chimie (JIREC). Universités du Nord-Pas de Calais. France : Ambleteuse.
- Stegers-Jager, K., Cohen-Schotanus, J., & Themmen, A. (2013). The effect of a short integrated study skills program for first-year medical students at risk of failure: a randomised controlled trial. *Medical Teacher*, 35, 120-126.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V., & Romainville M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université In Romainville, M., & Michaut, C. (Eds). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Wathelet, V., & Vieillevoye, S. (2013). Evaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir), *Evaluation et enseignement supérieur* (pp. 55-72). Bruxelles : De Boeck.



Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 104-138.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

## Annexes

### Annexe 1

**Tableau 3.** Prérequis mesurés par le Passeport « Compréhension en profondeur d'un texte universitaire en sciences humaines ».

Compétences	Exemples de questions
Compréhension globale	Exemple : Comment les différents auteurs mentionnés se situent-ils les uns par rapport aux autres ? Comment l'auteur de l'article se positionne-t-il par rapport aux différents propos ?
Articulations logiques	Exemple : L'étudiant doit choisir, parmi quatre propositions, celle qui respecte le mieux le sens d'un extrait du texte en veillant particulièrement aux relations logiques (implication, causalité, but, concession, comparaison ...), tantôt manifestées explicitement (connecteurs), tantôt formulées de manière implicite (participe présent, expression verbale, organisation de la phrase...).
Lexique	Exemple : L'étudiant doit choisir parmi quatre propositions celle qui reformule le plus fidèlement le sens d'un mot en tenant compte de son contexte.

**Tableau 4.** *Prérequis mesurés par le Passeport « Compréhension en profondeur d'un texte universitaire de droit ».*

<b>Compétences</b>	<b>Exemples de questions</b>
Compréhension rigoureuse des idées et termes du texte	Exemple : Sur base de 5 propositions, l'étudiant doit choisir celle qui reformule le plus justement ce qui est dit dans le texte.
Compréhension globale du texte et de sa structure	Exemple : Sur base de 5 propositions (vrai-faux), l'étudiant est testé sur sa capacité à rendre compte de l'idée générale d'un ou de plusieurs paragraphes de la manière la plus fidèle possible.
Compréhension du vocabulaire contextualisé	Exemple : Dix morceaux du texte (2 à 5 lignes) sont proposés à l'étudiant. Il lui est demandé de remplacer le mot souligné en gras par l'une des quatre possibilités proposées de façon à conserver le sens du passage cité.
Culture générale	Exemple : On distingue, habituellement, trois pouvoirs en Belgique qui sont constitutionnellement séparés : choix parmi 3 réponses possibles.

**Tableau 5.** *Prérequis mesurés par le Passeport de mathématiques.*

<b>Compétences</b>	<b>N Questions</b>
Outil algébrique	<i>12 questions</i>
Introduction aux fonctions	<i>12 questions</i>
Géométrie analytique	<i>5 questions</i>
Logique et théorie des ensembles	<i>6 questions</i>
Représentation graphique	<i>4 questions</i>
Traduction d'un langage vers un autre	<i>3 questions</i>

Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université :  
remédiations précoces et blocus dirigés

Annexe 2

**Tableau 6.** *Détail du programme des remédiations en lecture et compréhension d'un texte universitaire (de sciences humaines ou de droit).*

<b>Module</b>	<b>Contenu</b>
<i>Construction d'un texte scientifique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse et repérage : structure ; idées principales ; idées secondaires ; démarche de l'auteur ; « mots utiles » du point de vue du contenu, d'un côté, et du raisonnement, de l'autre.</li> <li>- Élaboration de plans à partir du texte : plan synthétique ; plan analytique.</li> <li>- Exercices de conceptualisation et de reformulation des idées.</li> <li>- Problématiser une thématique.</li> </ul>
<i>Construction d'un raisonnement</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connecteurs logiques et signes de ponctuation, marqueurs de la progression de la pensée et soutien à une écriture structurée et concise.</li> <li>- Règles et exercices d'application.</li> </ul>
<i>Vocabulaire du raisonnement</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbes, noms, adjectifs, adverbes, prépositions exprimant différents rapports : cause, conséquence, comparaison, but, condition, hypothèse, etc.</li> <li>- Montrer de façon claire et appropriée les relations logiques entre les faits ou les idées.</li> <li>- Mise en évidence du rapport à l'objet, autrement dit au contenu du texte.</li> </ul>
<i>Argumenter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Défendre un point de vue ; réfuter ; mettre en doute ; nuancer ; raisonner/argumenter par déduction ou par induction ; présenter une alternative ; apporter des « preuves » ; utiliser des exemples ; etc.</li> <li>- Les types d'arguments : a fortiori ; a contrario ; ad personam ; ad absurdum, etc.</li> <li>- La modalité : présence de l'auteur dans le texte.</li> <li>- Mise en évidence du rapport au sujet ; importance de la « neutralité » dans l'écrit universitaire.</li> </ul>
<i>Répondre aux questions d'examen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le bon plan et la bonne technique.</li> <li>- Synthèse de ce qui précède avec exercices d'application à partir de modèles.</li> </ul>

Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe,  
Dony Marielle, Vieillevoye Sandrine, Wathelet Valérie

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2015**

Dahan A.

*Autonomie des universitaires, autonomie des universités. Retour et réflexions sur un concept réifié dans les travaux sur l'enseignement supérieur, n° 102*

Bar S., Dumay X. et Draelants H.

*Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance, entre évitement et tentations, n° 101*

### **2014**

Delvaux B. et Serhadlioglu E.

*La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, n° 100*

Draelants H.

*Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ?*

*Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions, n° 99*

De Clercq M., Roland N., Dupont S., Parmentier Ph. et Frenay M.

*De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone, n° 98*

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*