

Les Cahiers de recherche du Girsef

L'ÉTUDIANT FACE À SON PROJET DE FORMATION

Présentation et première évaluation
d'un dispositif d'accompagnement innovant

*Véronique Leroy, Mikaël De Clercq,
Florence Stinglhamber, Mariane Frenay*

N°124 ▪ JANVIER 2021 ▪



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

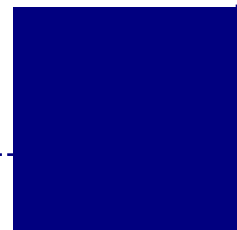
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*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 le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/login> et sur le site www.i6doc.com.

Responsable de la publication : Bernard Delvaux

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



L'ÉTUDIANT FACE À SON PROJET DE FORMATION

PRÉSENTATION ET PREMIÈRE ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT INNOVANT

Véronique Leroy², Mikaël De Clercq¹,
Florence Stinglhamber³ et Mariane Frenay^{1,3}

Pour contribuer à l'état de l'art sur l'évaluation des dispositifs d'accompagnement des étudiants, cet article propose une première évaluation du dispositif « Projet de formation ». Tout au long du bachelier, ce dispositif combine le double objectif de soutenir l'étudiant dans la construction de son projet professionnel et dans son adaptation au monde universitaire. Au moyen d'un échantillon composé de 610 étudiants répartis en quatre groupes annuels, la présente étude propose d'évaluer (1) l'évolution du projet professionnel et de l'adaptation au monde universitaire, (2) l'impact perçu du dispositif sur cette évolution et (3) l'utilité relative des différentes activités composant le dispositif. Les résultats de cette première étude évaluative montrent que (1) les étudiants progressent de façon continue dans leur adaptation et la construction de leur projet professionnel pour atteindre un niveau élevé en fin de bachelier, (2) le dispositif est jugé de plus en plus utile pour l'insertion professionnelle au fil des années mais pas pour l'adaptation au monde universitaire et (3) une majorité d'activités sont jugées plus utiles pour le développement professionnel que pour l'adaptation au monde universitaire. Les résultats de cette étude sont discutés en fin d'article ainsi que les perspectives futures et les implications qui peuvent en découler.

Mots-clés : transition universitaire, accompagnement de l'étudiant, approche programme, dispositif transversal, réussite universitaire

¹ Chercheur-es, membres du Girsef, Université catholique de Louvain

² Conseillère en insertion socioprofessionnelle, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain

³ Professeures, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Institut IPSY, Université catholique de Louvain

Toute correspondance pour cet article peut être adressée à : Véronique Leroy, Université catholique de Louvain, Place du Cardinal Mercier, 10 - Bte L3.01.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique ; email : veronique.leroy@uclouvain.be; téléphone : + 32 10 47 43 87

Note. Les termes utilisés dans cet article doivent être entendus dans leur sens épïcène, en sorte qu'ils visent les femmes et les hommes.

Introduction

Face à un taux important d'échec et d'abandon, la question de la réussite dans l'enseignement supérieur a pris une ampleur croissante en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et plus généralement à travers le monde (Gale & Parker, 2014). En FWB, la déclaration de politique communautaire couvrant 2019 à 2024¹ insiste par exemple sur le taux d'échec trop important dans les établissements d'enseignement supérieur (EES), et la nécessité qui en découle de renforcer l'accompagnement des étudiants et de faciliter la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. De récentes analyses réalisées entre 2010 et 2017 en haute école auprès des étudiants de première année montrent un taux d'abandon stable de 22% et un taux d'échec stable de 60% (étudiants n'ayant pas validé au minimum 45 ECTS)². Les analyses réalisées au niveau des universités et relatives à la même plage temporelle³ montrent un taux d'échec avoisinant les 63% jusqu'en 2014. À partir de l'année académique 2014-2015, ce taux tend à diminuer. Néanmoins, cette diminution du taux d'échec général dissimule une réduction

du taux de « réussite totale » (validation de 60 ECTS) qui passe de 34% en 2014 à 26% en 2017 et une augmentation du taux de « réussite partielle » (entre 45 et 59 ECTS) qui passe de 3% en 2014 à 15% en 2017. Ces changements sont concomitants avec la mise en application du décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études⁴.

Un constat clair peut être dressé sur la base de ces quelques données statistiques : un grand nombre d'étudiants éprouve des difficultés à mener à bien ce passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire. Certains auteurs qualifient d'ailleurs ce passage de réel choc pour l'étudiant (Jenert, Brahm, Gommers & Kühner, 2017 ; Wouters & De Ketele, 1993). En effet, un ensemble d'obstacles à cette transition peuvent être identifiés, comme la construction d'un nouveau réseau social, la gestion autonome de ses études, la gestion de l'acquisition du langage scientifique, etc. (pour une revue, voir De Clercq, Van Meeuwen, & Frenay, 2020). Certains étudiants

¹ Déclaration de politique communautaire 2019-2024, disponible sur :

http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=d46c9f4830a54be6e1cd75d62c91dbd4bfd19b73&file=fileadmin/sites/portail/uploads/Illustrations_documents_images/A._A._propos_de_la_Federation/3._Gouvernement/DPC2019-2024.pdf

² Base de données SATURN, traitement réalisé par la Direction Études et Statistiques de l'ARES.

³ Base de données CREF, traitement réalisé par la Direction Études et Statistiques de l'ARES.

⁴ Texte légal disponible sur :

http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a.pl?chercher=c&language=fr&fr=f&choix1=ET&choix2=ET&numero=1&text1=decret+paysage&table_name=LOI&fromtab=loi_all&imgcn.x=54&DETAIL=2013110750%2FF&nm=2013029625&imgcn.y=8&sql=%28tit+contains+proximity+40+characters%28+%27decret%27%2526+%27paysage%27%29+++%29and+actif+%3D+%27Y%27&rech=3&tri=dd+AS+RANK+&trier=promulgation&caller=image_a1&row_id=1&cn=2013110750&la=F

ont donc besoin d'être accompagnés dans leur transition vers l'enseignement supérieur.

Un autre défi se présente à l'étudiant. Une fois la transition vers l'enseignement supérieur effectuée, il est amené à préparer sa transition vers le monde professionnel. L'important taux d'échec en première année n'empêche pas en effet la massification de l'enseignement supérieur et par conséquent l'augmentation des diplômés universitaires présents sur le marché du travail (Elffers, 2016). Ce phénomène engendre une inflation des diplômes se traduisant par un écart grandissant entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et le nombre d'étudiants diplômés, ce qui implique une diminution relative de la valeur du diplôme universitaire sur le marché du travail. Duru-Bellat (2006) insiste sur le sentiment de « déclassement » ressenti par les jeunes diplômés ne trouvant pas d'emploi correspondant à leur formation. Plassard et Tran (2009) qualifient ce phénomène de « suréducation » et questionnent la viabilité des politiques de massification soutenues par de nombreux pays (Gale & Parker, 2014). Plassard et Tran (2009, p.7) décrivent le problème comme suit : « *les travailleurs les plus éduqués ne peuvent utiliser les qualifications acquises entraînant de ce fait un gaspillage de ressources alors que d'autre part la situation des moins éduqués empire... car ils entrent en concurrence avec des travailleurs suréduqués* ».

Du point de vue de l'étudiant, cette inflation des diplômes engendre une nécessité

de penser son projet professionnel plus tôt et plus intensément afin de se construire un programme de formation lui permettant de développer des connaissances et des compétences de pointe le rendant concurrentiel sur le marché du travail. En d'autres termes, l'étudiant ne peut plus uniquement se poser la question de la transition professionnelle à la sortie de l'université mais est amené à développer cette réflexion dès l'entrée à l'université afin d'ajuster au mieux son parcours de formation au métier qu'il vise à exercer plus tard. Cette réalité est d'ailleurs particulièrement forte dans les formations menant à des filières professionnelles aux faibles débouchés sur le marché du travail, comme c'est le cas des sciences psychologiques.

Ce double enjeu a conduit au déploiement de moyens budgétaires⁵ pour améliorer l'accompagnement des étudiants à l'aide de dispositifs de soutien facilitant tant leur adaptation à l'enseignement supérieur que leur insertion professionnelle future. Une énergie importante est donc aujourd'hui déployée par les universités pour favoriser la réussite étudiante d'un point de vue académique et professionnel.

Néanmoins, les approches actuelles souffrent d'une limite importante identifiée tant par la recherche que par les acteurs de terrain. Cette limite a trait au **manque d'évaluation systématique et rigoureuse des pratiques** d'accompagnement pédagogique mises en place. Comme le soulignent de nombreux auteurs, les évaluations des actions d'accompagnement de l'étudiant se

⁵ Bien que ces moyens soient stables depuis plusieurs années et n'aient pas été augmentés depuis leur introduction.

font encore trop rares et manquent de rigueur méthodologique (De Clercq, Roland, Milstein, & Frenay, 2016 ; Dony, De Clercq, Frenay, & Parmentier, 2015 ; Salmon et al., 2009 ; Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). Stes et ses collègues (2010) précisent d'ailleurs que la majorité des dispositifs ne sont aujourd'hui évalués que par la satisfaction des étudiants et par leur participation aux activités proposées. Perret (2014) développe ce constat en affirmant que la mesure des effets des dispositifs sur l'apprentissage, le renforcement des compétences et la réussite est encore fort rare. Robbins et ses collègues (Robbins, Oh, Le, & Button, 2009) résumant d'ailleurs cette situation en affirmant que des sommes importantes sont aujourd'hui dépensées pour la création de dispositifs de promotion de la réussite dont on ne connaît pas réellement les effets.

Cette situation n'est pas sans risque. Le manque d'évaluation ne permet pas de formaliser l'effet positif des dispositifs mis en œuvre. Ces derniers pourraient donc avoir un effet nul voire un effet négatif insoupçonné (Robbins et al., 2009). De plus, ce

manque de formalisation ne permet pas de réguler adéquatement l'offre d'accompagnement proposée et risque de fournir une perception biaisée de l'efficacité. Perret (2014) met par exemple en garde contre l'évaluation par la simple satisfaction des destinataires, qui tend à surévaluer le caractère positif d'un dispositif et qui fournit peu d'éléments de régulation. Les pratiques d'accompagnement actuelles seraient alors potentiellement non-optimales et les accompagnateurs manqueraient d'outils fiables pour les ajuster.

L'objectif de cet article sera donc de contribuer à cette littérature émergente qui vise à évaluer de manière beaucoup plus systématique et rigoureuse les pratiques d'accompagnement pédagogique. Plus précisément, il s'agira, tout d'abord, de présenter de façon détaillée un dispositif innovant d'accompagnement de l'étudiant dans son double défi d'adaptation au monde universitaire et de construction d'un projet professionnel cohérent. Il s'agira ensuite de proposer une première évaluation rigoureuse de ce dispositif.

1. Présentation du dispositif⁶

L'unité d'enseignement (UE) « Projet de formation » a été intégrée dès la rentrée académique 2012-2013 au sein des trois années qui composent le programme de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation de l'UCLouvain. Il vise à accom-

pagner l'étudiant dans la construction progressive de son projet professionnel en lien avec son projet d'études, et ainsi à contribuer à sa réussite académique et à son insertion professionnelle future.

⁶ Les quatre auteurs de cet article collaborent sur le dispositif « Projet de formation » depuis son intégration dans le programme de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation de l'UCLouvain en 2012 à titre d'enseignant, d'assistant ou de conseillère en insertion socioprofessionnelle.

L'étudiant face à son projet de formation.

Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

Ce dispositif présente deux spécificités majeures. La première est de s'inscrire dans une approche programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009). En ce sens, développer le métier d'étudiant est reconnu comme une compétence explicitement travaillée au sein du programme de cours, au même titre que toutes les compétences disciplinaires qui composent sa formation. « Projet de formation » conduit à la validation de 9 des 180 crédits constitutifs du programme de l'étudiant (Frenay & Arnould, 2015 ; Leroy, De Clercq, & Frenay, 2019). De plus, son contenu s'articule étroitement avec les autres cours qui composent ce programme (Frenay, Parmentier, Warnier, & Wouters, 2018 ; Prégent et al, 2009). Enfin, le dispositif offre une organisation dynamique pour s'ajuster aux besoins particuliers qui ponctuent le processus d'adaptation à l'enseignement supérieur dans le contexte spécifique du programme d'études choisi par l'étudiant (pour une revue, voir De Clercq, 2019 ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz, 2013). De fait, alors que certaines activités sont obligatoires, d'autres sont choisies par l'étudiant au sein d'une offre proposée ; de même, alors que certaines séances d'information ou d'introduction sont données lors de séances magistrales en amphithéâtre, la majorité des activités se donnent en ateliers d'une vingtaine d'étudiants. Les étudiants sont également amenés à vivre des expériences sur le terrain et à réaliser des travaux individuels ou en sous-groupes à distance.

La seconde spécificité du dispositif est de compléter les activités de suivi pédagogique et d'enseignement de la méthodologie du travail universitaire par un accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle

(De Clercq, Leroy, Stinglhamber, & Frenay, soumis). Le dispositif vise donc à faciliter la transition de l'étudiant de l'enseignement secondaire vers l'enseignement universitaire tout en l'aidant à préparer sa future transition vers la vie professionnelle. Pour intégrer l'enseignement supérieur, l'étudiant a dû poser un choix d'études en lien avec un projet professionnel (Boudrenghien & Frenay, 2011). Or, le métier de psychologue généralement envisagé de manière plutôt étroite par les étudiants, a vu son champ d'activité s'élargir et se diversifier avec l'évolution de la société. D'un étudiant à l'autre, le projet varie en fonction du lieu où il souhaiterait exercer sa profession (école, entreprise, etc.), de l'objet sur lequel il apprécierait de travailler (la délinquance, les apprentissages scolaires, etc.), des actions qu'il voudrait accomplir (réaliser des bilans intellectuels, enseigner, etc.) ou encore du secteur d'activité dans lequel il souhaiterait évoluer (secteur hospitalier, carcéral, etc.) (Neuville, Bourgeois, & Frenay, 2004). Ce projet influencera la valeur que l'étudiant accordera aux activités d'apprentissage qui constituent son programme d'études (Eccles & Wigfield, 2002) et son engagement tout au long du cursus (Boudrenghien & Frenay, 2011; Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick, & Eccles, 2014). Accompagner l'étudiant dans l'intégration de son projet d'études et professionnel semble donc indispensable pour renforcer son engagement dans les études supérieures (Boudrenghien & Frenay, 2016).

Sur la base de ces spécificités majeures, l'UE « Projet de formation » se structure autour de deux volets complémentaires : un volet méthodologique du travail uni-

versitaire⁷ et un volet de préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Ces deux volets sont également étroitement liés aux fondements qui composent le programme de cours de l'étudiant. Comme l'illustre la figure 1, les deux volets de « Projet de formation » sont présents au sein des trois années du bachelier mais l'espace qui leur est consacré s'adapte aux besoins de l'étudiant. Ainsi, en bloc annuel 1, l'accent est principalement mis sur l'accompagnement de l'étudiant dans son adaptation au nouveau contexte universitaire (transition vers l'enseignement supérieur). Petit à petit

l'accompagnement change de focale pour se concentrer sur la préparation à la transition vers le monde professionnel. Notons que les activités proposées permettent chacune d'intégrer ces deux volets. Il n'existe pas une scission entre accompagnement au métier d'étudiant et développement du projet professionnel mais bien un continuum. De cette façon, les activités permettent aux étudiants de mettre en relation ces volets en vue de l'émergence d'un projet personnel cohérent via une meilleure connaissance de soi, des études et du champ professionnel.

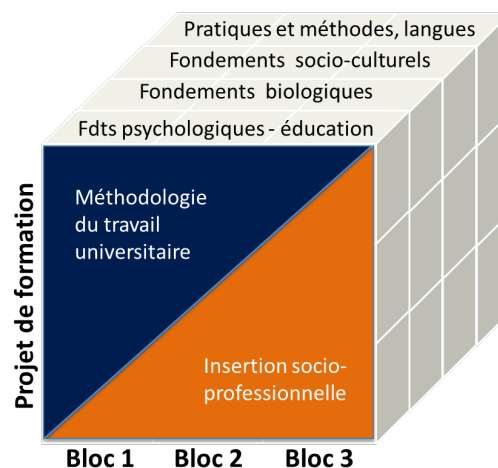


Figure 1. Évolution de l'espace consacré aux deux volets de « Projet de formation » au cours des trois blocs annuels de bachelier

⁷ Dans cet article, la notion de « volet méthodologique » englobe l'ensemble des actions de soutien de l'étudiant à son adaptation à l'enseignement supérieur. Bien que majoritairement axé sur les activités désignées à développer sa méthodologie du travail universitaire, ce terme ne concerne pas uniquement cette dimension. Le concept est donc employé de façon plus large pour y intégrer d'autres éléments tels que l'information sur les études, la socialisation ou encore le soutien émotionnel.

Tout comme l'adaptation à l'université, la construction d'un projet n'est pas linéaire et se réalise à des rythmes différents (Paivandi, 2016). C'est pourquoi l'UE « Projet de formation » s'est inspirée de la méthode du développement vocationnel et personnel qui permet de structurer l'accompagnement de l'étudiant depuis la découverte des possibles jusqu'à la synthèse du projet (pour une revue, voir Guichard & Huteau, 2006). Cette méthode invite à considérer l'étudiant comme capable de s'autodéterminer, notamment grâce au soutien reçu. « Projet de formation » intègre cette approche au travers de ses différentes activités. Par exemple, dans le volet insertion socioprofessionnelle, l'étudiant est poussé à explorer les divers métiers du psychologue (découvrir), à approfondir certains champs professionnels qui l'intéressent (questionner) en vue de préciser son projet professionnel (synthétiser). Les phases de découvertes et de questionnements sont proposées de façon cyclique sur les trois années du bachelier. Bien qu'une synthèse du projet soit attendue en fin de baccalauréat, des synthèses partielles ponctuent le parcours. Pour garder trace de cette construction progressive, l'étudiant enrichit un portfolio tout au long de son bachelier (Gauthier & Pollet, 2013; Paquay, Van Nieuwenhoven, & Wouters, 2010) qui est construit sur la base de la littérature relative aux plans de développement personnel (Beusaert, Segers, & Gijssels, 2011).

Organisation curriculaire

Sur le plan de l'organisation curriculaire, il faut d'abord noter que les trois blocs annuels du Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation rassemblent un grand nombre d'étudiants. Ainsi, en

2018-2019, 822 étudiants étaient inscrits à cette unité d'enseignement (Bloc annuel 1, n=471 ; Bloc annuel 2, n=187 et Bloc annuel 3, n=164). La présentation détaillée des trois blocs annuels est synthétisée dans trois tableaux placés en annexes 1, 2 et 3 de cet article.

Bloc annuel 1

La première année de « Projet de formation » représente 3 des 9 crédits du dispositif. Elle vise principalement l'accompagnement de l'étudiant dans les difficultés typiquement rencontrées lors de l'engagement dans les études supérieures, à savoir l'intégration sociale de l'étudiant, l'accompagnement méthodologique du travail universitaire et la gestion de ses émotions (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand, & Frenay, 2018). Plus précisément, la majorité des activités est proposée à l'étudiant dans les six premiers mois de sa première année à l'université. En effet, selon plusieurs auteurs, cette période est particulièrement déterminante pour l'adaptation de l'étudiant car elle lui permet de prendre un bon départ et d'enclencher un cercle vertueux de réussite plutôt qu'un cercle vicieux d'accumulation de lacunes (De Clercq et al., 2018 ; Harris, 2014 ; Jansen & van der Meer, 2012). Les objets visés par ces activités tendent donc à soutenir l'étudiant dans les différentes difficultés pointées dans la littérature scientifique comme étant caractéristiques de cette première année (pour une revue, voir la taxonomie de Trautwein & Bosse, 2017).

Il est à noter qu'au-delà des activités propres à l'UE, celle-ci fait également office de passerelle vers les autres activités d'insertion professionnelle et de soutien de

l'étudiant proposées par la faculté et l'université, comme activités d'aide à la réussite. Ainsi, en collaboration directe avec les conseillers aux études et la conseillère en insertion socioprofessionnelle, le projet incite à la participation et valorise des activités indépendantes telles que les soirées métiers, les examens blancs ou encore le dispositif transversal « Pack en Bloque » (pour une revue, voir De Clercq et al., 2016 ; Dony et al., 2015).

La majorité des cours du programme se donne dans un amphithéâtre relativement anonyme rassemblant plus de 600 étudiants. Cette différence de contexte par rapport à l'enseignement secondaire représente une des difficultés principales que l'étudiant doit pouvoir surmonter en première année (Torenbeek, Jansen, & Hofman, 2011). Hormis quatre séances magistrales qui structurent l'année, « Projet de formation » soutient l'intégration sociale et académique de l'étudiant via l'organisation d'ateliers dans lesquels il retrouve tout au long de l'année le même groupe d'une vingtaine d'étudiants, supervisés par un assistant de référence. Il peut ainsi bénéficier d'un espace d'échanges plus privilégié et convivial pour créer du lien avec les autres étudiants et son assistant. Cet espace d'échanges peut être conçu comme un soutien pédagogique personnalisé et renforcé tel que défini par Perret (2014). Le premier atelier, dénommé **atelier d'accueil**, prend place lors de la semaine de rentrée. Il a pour principale visée l'intégration sociale de l'étudiant, la découverte de l'organisation facultaire et de la plateforme d'apprentissage en ligne universitaire. Une activité de lecture de témoignages et d'échanges avec les autres étudiants sur les appréhensions à s'intégrer et à se

faire des amis est au cœur de cet atelier. L'efficacité de cette activité pour favoriser l'intégration sociale, la persévérance et la recherche d'aide a d'ailleurs été démontrée (De Clercq, Michel, Remy, & Galand, 2019).

Des **ateliers méthodologiques** sont également proposés à l'étudiant aux moments clés de l'année académique (tests de mi-quadrimestre, blocus, sessions d'examens, annonces de résultats) afin de répondre au mieux à ses besoins spécifiques. Des questions méthodologiques transversales y sont abordées (par exemple : comment prendre note, comment étudier). Lors des différents ateliers, les étudiants trouvent un espace pour partager leurs difficultés et leurs craintes par rapport aux exigences du travail universitaire. Pour ceux qui en éprouvent le besoin, des ateliers facultatifs spécifiquement dédiés à la gestion des émotions sont proposés (ex. techniques de relaxation).

Une activité plus transversale et contextualisée ponctue également ces six premiers mois : l'activité « **regard de psy** », durant laquelle l'étudiant apprend à analyser de façon critique et objective une vignette présentant une situation complexe de la vie quotidienne au moyen de concepts vus dans le cours de psychologie générale (ex. : Pourquoi l'usage de photos permet-il de soutenir la mémoire d'une personne âgée ?). Cette activité est composée de plusieurs ateliers, se fait en sous-groupe et est encadrée.

Bien que l'accent soit mis sur l'adaptation universitaire et le développement du métier d'étudiant lors des six premiers mois de cette première année, le volet insertion professionnelle est présent dès les pre-

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

miers jours de cours, avec l'objectif de faire découvrir la diversité du métier de psychologue et de débiter une démarche réflexive sur les intérêts professionnels. Le jour de la rentrée académique, l'étudiant est invité à compléter l'« Instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie » (Neuville et al., 2004). Ce questionnaire a été révisé afin de mieux correspondre aux profils actuels du psychologue (Leroy, De Clercq, & Frenay, 2016). Il

permet de représenter, en début de cursus universitaire, le métier de psychologue tel que l'étudiant souhaiterait l'exercer et de le situer par rapport à cinq profils professionnels : entrepreneurial, clinique, éducatif, social et généraliste. Ce projet professionnel initial (illustré en figure 2) est représenté sur un graphique appelé « **la toile d'araignée** » car il est constitué de cinq branches correspondant aux cinq profils professionnels du psychologue.



Figure 2. Exemple de profil de psychologue en toile d'araignée

Parallèlement à la complétion de ce questionnaire, l'étudiant est invité à rédiger une lettre précisant ses motivations à s'inscrire dans les études de psychologie, ce qu'il en attend et ce qu'il souhaiterait faire plus tard comme métier. Ces deux tâches lui offrent une base à partir de laquelle il va pouvoir

analyser l'évolution de la construction de son projet professionnel en lien avec son projet d'études.

Ensuite, en seconde partie de l'année académique, plusieurs activités sont proposées pour découvrir progressivement la va-

riété du métier de psychologue. Ainsi, des échanges sont organisés autour d'offres d'emploi ou d'images représentant le métier. L'activité phare de cette seconde partie est composée de **témoignages d'étudiants de master revenant de stages**. Ces derniers viennent présenter leur vécu en insistant sur les apprentissages réalisés, les changements de conceptions opérés et également sur les cours et compétences développées en bachelier qui leur ont été utiles pour mener à bien leurs stages de master. Au fil de ces différentes activités, l'étudiant voit sa conception initiale du métier de psychologue évoluer ou s'affiner. Des liens sont explicitement posés entre les compétences utiles au métier et les acquis d'apprentissage visés dans leurs cours afin de renforcer leur motivation par rapport à leurs études.

L'année se clôture par un **travail de synthèse** qui prend la forme d'une analyse réflexive de l'évolution du projet d'études et professionnel. Cette synthèse doit être alimentée par des éléments pertinents du portfolio, enrichi tout au long de l'année par l'apport d'activités académiques et extra-académiques.

L'évaluation certificative de cette première année est composée de deux parties, comptant chacune pour la moitié de la note. La première repose sur la présentation orale réalisée dans l'activité « regard de psy ». La seconde repose sur un travail individuel et écrit d'analyse réflexive. Dans celui-ci, l'étudiant intègre l'apport des différentes activités à l'évolution de sa réflexion concernant son projet d'études et professionnel. Cette synthèse doit être alimentée par des éléments pertinents du portfolio réalisé tout au long de cette première année à l'univer-

sité. Ce n'est donc pas le projet en tant que tel qui est évalué, mais bien la réflexion qui le sous-tend.

Bloc annuel 2

La deuxième année vaut pour 2 des 9 crédits de l'UE « Projet de formation ». Elle débute par une séance magistrale qui présente le dispositif de l'UE, les acquis d'apprentissage spécifiquement visés ainsi que les modalités d'évaluation.

L'accompagnement méthodologique se focalise sur le développement d'une compétence spécifiquement sollicitée par les cours du programme de l'étudiant, à savoir la **recherche documentaire**. Trois ateliers obligatoires forment l'étudiant à rédiger une référence bibliographique qui respecte les normes APA, à utiliser un logiciel de recherche documentaire pour trouver des ressources bibliographiques sur un sujet donné et à en évaluer la pertinence. En lien avec l'approche programme, les sujets sur lesquels l'étudiant est invité à faire ses recherches de références sont directement liés aux thématiques abordées dans les cours de la deuxième année d'études.

Le volet consacré à l'insertion socioprofessionnelle est, quant à lui, composé de deux activités qui amènent l'étudiant à explorer concrètement l'environnement professionnel en lui permettant de se rendre sur le terrain : l'activité entretien avec un professionnel et l'activité d'immersion.

L'activité entretien avec un professionnel débute par un atelier exploratoire du métier à partir d'une série de documents (ex. offres d'emploi, descriptif de fonction,

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

etc.). Les étudiants forment ensuite des sous-groupes de cinq étudiants en fonction de leurs intérêts professionnels communs. Ensemble, ils vont réaliser une interview semi-structurée auprès d'un psychologue ou psychopédagogue présentant le profil choisi. L'objectif est de prendre connaissance du travail réalisé au quotidien par le professionnel, selon son secteur d'activités (découvrir le contexte de travail, le public cible rencontré, les modèles d'analyse et d'intervention employés, etc.). C'est également l'occasion de confronter les représentations du métier à la réalité de terrain, et de faire des liens entre les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier et les acquis d'apprentissage développés dans le cursus universitaire. Ensuite, les étudiants communiquent les informations récoltées lors d'une présentation orale réalisée devant les autres sous-groupes de l'atelier et réalisent une fiche métier. Celle-ci reprend notamment la fonction du psychologue ainsi que les compétences requises pour son travail, en lien avec les acquis d'apprentissage visés par le programme d'études.

L'activité d'immersion a pour objectif de mettre l'étudiant en contact avec un public particulier (ex. : enfants, personnes en situation de handicap, etc.) auquel il pourrait être confronté dans son futur métier de psychologue. L'étudiant doit passer 40 heures minimum au contact du public spécifique qu'il choisit. A l'issue de son immersion, il participe à un atelier de retour réflexif qui lui permet de prendre du recul sur ce qu'il a vécu et découvert afin d'enrichir son projet professionnel et de partager son expérience de terrain avec les autres étudiants participant à l'atelier (ex. : En

rencontrant ce public particulier, qu'ai-je appris sur le psychologue que je (ne) souhaite (pas) devenir ?).

L'évaluation certificative de cette deuxième année repose sur un travail écrit de recherche documentaire à réaliser en sous-groupe de cinq étudiants (50% de la note finale) et sur les deux productions, orale et écrite, clôturant l'activité entretien (50% de la note finale). Pour que l'étudiant puisse obtenir la validation de ses crédits, l'activité d'immersion doit avoir été réalisée mais n'est pas évaluée de façon certificative.

Bloc annuel 3

La troisième année représente 4 des 9 crédits de « Projet de formation ». A ce stade de leur formation, la majorité des étudiants maîtrise les codes du contexte universitaire. Leurs préoccupations se focalisent dès lors principalement sur l'option à choisir au niveau du master et sur le(s) stage(s) qu'ils devront réaliser à ce moment-là. L'ensemble des activités proposées sont facultatives, ce qui constitue la particularité de cette troisième année. Cela renforce la perception d'autonomie de l'étudiant dans la construction de son projet (Ryan & Deci, 2017). Une présentation détaillée de l'offre est réalisée lors de la séance magistrale de rentrée.

Le volet méthodologique du dispositif propose cinq séances d'informations en lien avec les options de Master en sciences psychologiques et les stages. L'étudiant a l'occasion d'échanger avec les responsables des options de master, la conseillère aux études et des étudiants de master.

L'UE « Projet de formation » se termine par l'activité « **mon projet en 180 secondes** » qui intègre pleinement les deux volets de l'UE. Il s'agit d'une présentation orale et individuelle. L'étudiant y synthétise l'évolution de la démarche réflexive qu'il pose sur son projet personnel en lien avec une meilleure connaissance de lui-même sur le plan professionnel et des études afin de choisir de façon éclairée son orientation pour la suite de son parcours (master, stages, emploi).

Pour l'accompagner dans ce travail de synthèse, deux ateliers lui sont proposés. Le premier, **l'atelier CV**, a pour objectif de maximiser ses chances de décrocher un stage via une optimisation de sa lettre de motivation et de son curriculum vitae (CV). Plusieurs activités y sont proposées, telles que faire le tour de ses atouts (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou discuter des exemples de lettres de motivation. Le second atelier vise la préparation à **l'entretien d'embauche**. L'étudiant s'y familiarise notamment à la façon de répondre aux questions classiques auxquelles il risque d'être confronté. Ces deux ateliers actualisent la richesse des informations récoltées dans le portfolio tout en développant des compétences utiles pour l'insertion professionnelle.

2. Objectif et méthode de l'étude d'évaluation

L'objectif de la présente étude est de contribuer à enrichir la littérature sur l'évaluation des dispositifs de soutien à l'étudiant en évaluant l'UE « Projet de formation », spécifiquement en évaluant les activités clefs du dispositif sur les trois blocs annuels qui

L'évaluation de ce troisième volet porte uniquement sur la présentation que l'étudiant fait de son projet en 180 secondes. Sa présentation prend place devant neuf autres étudiants et deux évaluateurs (assistants ou titulaires de l'UE). Elle est suivie d'un échange de questions-réponses qui permettent à l'étudiant de préciser ou de clarifier son projet. Les deux évaluateurs complètent ensuite individuellement la grille d'évaluation qui compte sept critères (ex. : prise en compte des aspects contextuels pour construire un projet d'études et socioprofessionnel cohérent et faisable ; prise de conscience de ses forces et de ses difficultés au regard de son projet et réfléchir à ce qui peut être mis en place pour y faire face). Ce n'est donc pas le projet en tant que tel qui est évalué, mais bien la réflexion qui le sous-tend. La note attribuée à l'étudiant est le fruit de la confrontation de ces deux grilles complétées.

En conclusion, les trois années du dispositif sont fortement contextualisées et étroitement liées aux différentes étapes d'adaptation de l'étudiant. En plus d'apprendre à maîtriser les compétences nécessaires à la réussite de ses études sur le plan disciplinaire, l'étudiant s'outille progressivement pour son insertion socioprofessionnelle.

le composent. Notre question de recherche principale est donc : « *Dans quelle mesure le dispositif « Projet de formation » parvient-il à soutenir l'étudiant dans l'adaptation au monde universitaire et la construction de son projet professionnel ?* »

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

Bien qu'une partie de l'analyse soit exploratoire, plusieurs hypothèses générales pourront être éprouvées au travers de cette analyse.

Tout d'abord, nous avons formulé une hypothèse générale non liée directement au dispositif mais bien à l'évolution des étudiants au fil des années :

- **H.1** : Plus l'étudiant sera avancé dans son programme d'études, plus son adaptation et son projet professionnel seront développés.

Cette hypothèse est en cohérence avec la plupart des recherches sur l'adaptation à l'enseignement supérieur qui tendent à montrer que plus l'étudiant progresse dans son parcours mieux il s'y adapte (pour une revue, voir De Clercq, 2019).

Ensuite, des hypothèses spécifiques au dispositif ont été formulées. Nous avons d'abord fait l'hypothèse que :

- **H.2** : Plus l'étudiant sera avancé dans son programme, plus il percevra le « Projet de formation » comme utile pour développer son projet professionnel.

Cette hypothèse se justifie de par la structure du dispositif donnant une importance croissante au volet insertion socioprofessionnelle au cours du dispositif.

Au contraire et pour les mêmes raisons structurelles, nous avons postulé que :

- **H.3** : L'étudiant percevra davantage l'utilité de « Projet de formation » pour son adaptation au contexte universitaire en début de programme.

Finalement, une hypothèse générale a également été posée concernant l'alignement pédagogique des activités constituant le « Projet de formation ». Plus précisément, nous avons fait l'hypothèse que :

- **H.4** : Les activités visant l'adaptation universitaire auront permis avant tout de développer cette adaptation et les activités de développement du projet professionnel auront permis avant tout de développer ce volet.

Participants et procédure

L'échantillon ayant permis d'évaluer le dispositif « Projet de formation » se constitue des données issues de quatre groupes distincts d'étudiants ayant complété un questionnaire au mois de mai 2019. Trois de ces groupes représentent les trois blocs annuels du bachelier tandis que le quatrième représente la première année de Master en sciences psychologiques.

L'échantillon total est composé de 610 étudiants de la Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation : (1) 203 étudiants du premier bloc annuel de bachelier (âge moyen : 19 ans ; 17,2% de garçons), (2) 136 étudiants du bloc annuel 2 (âge moyen : 21 ans ; 15,4% de garçons), (3) 159 étudiants du bloc annuel 3 (âge moyen : 22 ans ; 16,4% de garçons) et (4) 112 étudiants inscrits en premier master (âge moyen : 24 ans ; 15,2% de garçons).

Les taux de réponse varient selon les groupes : 43,1 % pour le premier groupe ; 72,7 % pour le second ; 97,0 % pour le

troisième et 59,9 % pour le quatrième. On peut dès lors garantir la représentativité de l'échantillon pour le troisième groupe. Cette représentation est dès lors plus incertaine pour le quatrième groupe et, surtout, pour le premier. Néanmoins, en comparant les données de genre et d'âge de notre échantillon avec les données internes de la faculté au sujet de ces groupes d'étudiants (e.a. Frenay & Arnould, 2015), nous retrouvons des similitudes. De plus, la répartition filles-garçons est très proche au sein des quatre groupes⁸. Cela suggère une bonne représentativité de notre échantillon, même pour les groupes 1 et 4 aux moins bons taux de réponse.

Une version papier du questionnaire a été administrée en salle pour tous les groupes, à l'exception des étudiants du bloc 1 qui ont complété le questionnaire en ligne, ce qui peut expliquer la différence de taux de réponse entre les groupes. Les étudiants du bloc 3 ont complété le questionnaire pendant la séance de cours alors que les trois autres groupes l'ont complété à l'issue du cours. Ce point peut également expliquer pourquoi le taux de réponse de ces étudiants de bloc 3 est particulièrement important.

Questionnaires

La structure du questionnaire était totalement identique pour les quatre groupes et est présentée en annexe 4. Des ques-

tions démographiques telles que l'année d'études, le genre et l'âge ont tout d'abord été posées aux étudiants des quatre groupes.

Ensuite, nous avons demandé à l'étudiant de rapporter dans quelle mesure il pensait **avoir construit un projet professionnel cohérent et être un étudiant efficace et adapté au monde universitaire**. Ces deux questions, comme toutes les questions suivantes, ont été mesurées au moyen d'échelles de Likert à 6 points allant de 1 (« *Pas du tout d'accord* ») à 6 (« *Tout à fait d'accord* »).

Suivaient dix questions plus spécifiques pour mesurer l'impression que l'étudiant avait de l'utilité du dispositif « *Projet de formation* ». Plus précisément, trois questions portaient sur sa perception de l'impact du projet sur le **développement de compétences professionnelles** ($\alpha^9 = 0,642$), quatre sur sa perception d'utilité relative au **développement de connaissances de soi sur le plan professionnel** ($\alpha = 0,803$) et trois questions sur sa perception de l'effet du dispositif sur son **adaptation au contexte universitaire** ($\alpha = 0,823$).

Ensuite, l'utilité perçue des différentes activités composant le dispositif a été évaluée au regard des deux volets visés par le projet : l'adaptation au monde universitaire et l'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, les étudiants devaient juger l'**utilité de cha-**

⁸ Cette proportion montre également la surreprésentation de filles dans le programme de sciences psychologiques et de l'éducation.

⁹ L'alpha de Cronbach sert à mesurer la cohérence interne des questions relevant d'une même dimension. Cet indice est étalonné de 0 à 1.

cune des douze activités du dispositif dans leur construction d'un projet professionnel cohérent, puis de l'utilité de ces douze mêmes activités dans leur adaptation au milieu universitaire.

Finalement, l'utilité perçue de **quatre sources externes** supplémentaires a été mesurée comme complément d'information. Ainsi les étudiants devaient pouvoir juger dans quelle mesure (1) leurs études primaires et secondaires, (2) les autres cours de leur programme, (3) des événements de vie (rencontres, expériences passées, épreuves traversées, etc.) et (4) leurs amis et leur famille avaient été utiles pour construire leur projet professionnel et devenir un étudiant efficace et adapté au monde professionnel. La mesure de ces sources externes nous a permis de comparer l'effet relatif des activités du dispositif à celui de variables externes supposées avoir un impact important sur le parcours de l'étudiant.

Stratégie d'analyse

Les données récoltées par ces questionnaires ont été analysées en quatre temps. Dans un premier temps, pour répondre à la première hypothèse, les différences entre les quatre groupes ont été analysées au moyen d'ANOVAs. Ces analyses ont permis d'identifier s'il existait des différences significatives entre les groupes quant à leur perception d'avoir pu construire un projet professionnel cohérent et pu devenir un étudiant efficace et adapté au monde universitaire.

Dans un deuxième temps, pour répondre à l'hypothèse 2 et 3, le même type d'analyse

a été mené sur les perceptions d'utilité du dispositif. Cette analyse a permis de voir si « Projet de formation » avait permis aux différents groupes :

1. de construire un projet professionnel cohérent (hypothèse 2)
 - a. via l'acquisition de compétences professionnelles
 - b. via le développement de leurs connaissances de soi sur le plan professionnel
2. de devenir un étudiant efficace et adapté au monde universitaire (hypothèse 3)
 - a. via l'utilité du dispositif dans leur adaptation au monde universitaire.

Bien qu'il ne s'agisse pas de données longitudinales, l'analyse des différences entre groupes nous permettra d'estimer une forme d'évolution des perceptions au fil des années d'études. Notons que cette procédure comporte une limite claire d'interprétation et d'échantillonnage. Concernant l'interprétation, il est primordial d'annoncer d'emblée que nous comparons quatre groupes d'étudiants se situant à des étapes de plus en plus avancées de leur cursus. Nous ne sommes donc pas dans une analyse d'évolution. Concernant l'échantillonnage, il est important de rappeler que les étudiants questionnés au-delà du premier bloc annuel ne sont constitués que d'étudiants ayant persévéré et réussi les précédentes étapes de leur programme. De groupes en groupes, les étudiants interrogés sont donc de plus en plus homogènes et éloignés des étudiants en difficultés présents en début de formation. Cette sélection progressive des étudiants par le programme devra donc être conservée à l'esprit lors de l'interprétation des résultats.

Dans un troisième temps, nous analyserons l'utilité perçue des activités composant le dispositif et des sources externes, mais cette fois en prenant en compte l'ensemble des étudiants afin de répondre à notre quatrième hypothèse. Cette analyse se fera en deux étapes.

- Tout d'abord, l'utilité relative de chacune des activités sera analysée plus en détails sur l'ensemble des étudiants. Plus précisément, nous analyserons au moyen de t-tests pairés si une activité tend ou non à être plus utile pour un des deux volets du dispositif. Cette analyse nous permettra de classer les activités

selon qu'elles mobilisent surtout le volet métier d'étudiant, le volet insertion socioprofessionnelle ou les deux à la fois.

- Ensuite, les niveaux moyens d'utilité des activités et sources externes seront analysés à l'aide d'analyses à mesures répétées, l'une portant sur la perception d'utilité pour la construction d'un projet professionnel cohérent, et l'autre sur la perception de l'utilité du dispositif pour l'adaptation au monde universitaire. L'objectif est de classer les activités et d'identifier celles jugées les plus utiles pour chacune de ces deux dimensions.

3. Résultats

Hypothèse 1 : Différences entre groupes quant à la construction du projet professionnel et à l'adaptation au monde universitaire

Construction du projet professionnel. Les résultats de l'analyse montrent une différence significative de la perception d'avoir **construit un projet professionnel cohérent entre les groupes** ($F(3) = 30,24 ; p < 0,001 ; \eta^2 = 0,13^{10}$). Plus précisément, les tests post-hoc nous permettent de constater que les étudiants de bloc 1 ($M^{11} = 3,83 ; ET^{12} = 1,18$)

et de bloc 2 ($M = 4,05 ; ET = 1,24$) ne se différencient pas significativement entre eux et présentent des perceptions pouvant être considérées comme moyennes¹³. Les étudiants de bloc 3 se différencient des autres groupes avec des perceptions pouvant être considérées comme hautes ($M = 4,92 ; ET = 0,98$). Finalement, les étudiants de master 1 présentent des perceptions significativement plus élevées que les deux premières années mais plus faibles que les étudiants de troisième année ($M = 4,41 ; ET = 1,11$).

¹⁰ Dans cette parenthèse, les notations renvoient à la statistique de test, à la p-valeur et à la taille de l'effet analysé. La p-valeur inférieure à 0,001 nous indique un test significatif à plus de 99,9 % de certitude. Le η^2 de 0,13 nous indique que 13 % de la variance des perceptions d'avoir construit un projet professionnel cohérent s'explique par le groupe.

¹¹ M est l'abréviation statistique pour la moyenne.

¹² ET est l'abréviation statistique pour l'écart-type.

¹³ Par souci de concision et de clarté, nous considérons que les scores en dessous de 3,5 sont faibles, entre 3 et 4,5 sont moyens et au-delà de 4,5 sont forts.

Adaptation au monde universitaire. La comparaison des perceptions quant au fait d'être un étudiant efficace et adapté au monde universitaire diffère significativement entre les groupes ($F(3)= 40,24$; $p < 0,001$; $\eta^2 = ,17$). Les résultats des tests a posteriori mettent en évidence que les étudiants de bloc 1 ont les perceptions les plus faibles ($M = 3,62$; $ET = 1,08$) tandis que les étudiants de bloc 2 ont des perceptions significativement plus élevées ($M = 4,30$; $ET = 1,24$) que ceux de bloc 1 mais moins élevées que celles de bloc 3 et de master 1. Les étudiants de bloc 3 ($M = 4,83$; $ET = 1,10$) et de master 1 ($M = 4,69$; $ET = 1,06$) présentent les perceptions les plus élevées (considérées comme fortes) mais sans différence significative entre ces deux groupes.

Hypothèse 2 : Différences entre groupes quant à l'utilité du dispositif pour la construction du projet professionnel

Lorsque nous analysons la perception de l'utilité de « Projet de formation » dans la construction du projet professionnel, les résultats indiquent des différences significatives entre les groupes (voir Figure 3) dans leur perception que le projet les a aidé à **acquérir des compétences professionnelles** ($F(3)= 39,16$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,17$). Plus précisément, les analyses post-hoc nous informent que les étudiants de bloc 1 ($M = 2,93$; $ET = 0,95$) et de master 1 ($M = 3,07$; $ET = 1,03$) présentent les perceptions les moins positives, mais ne se différencient pas entre eux. Ces étudiants

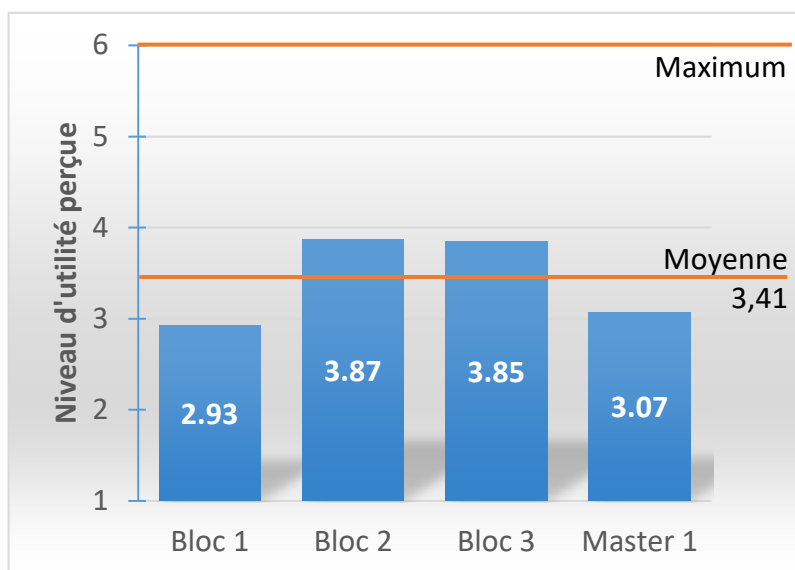


Figure 3. Différences d'utilité perçue du dispositif pour le développement de compétences professionnelles¹⁴

¹⁴ Les moyennes générales représentées dans cette figure et les suivantes ont été calculées en sommant l'ensemble des réponses des participants et en divisant cette somme par le nombre d'individus.

ont l'impression que l'UE « Projet de formation » les a peu à moyennement aidés. Les étudiants de bloc 2 ($M= 3,87$; $ET= 0,99$) et 3 ($M= 3,85$; $ET= 1,00$) montrent les perceptions les plus fortes mais toutefois assez moyennes.

Les groupes se différencient également significativement dans leur perception de la contribution de « Projet de formation » au développement de leurs **connaissances de soi sur le plan professionnel** ($F_{(3)} = 22,57$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,10$). La figure 4 montre que les étudiants de bloc 1 ($M= 4,27$; $ET= 0,84$) et de master 1 ($M= 4,11$; $ET= 0,90$) pré-

sentent encore les scores les plus faibles et ne se différencient pas entre eux. Les étudiants de bloc 2 ($M= 4,75$; $ET= 0,88$) et 3 ($M= 4,81$; $ET= 0,84$) présentent quant à eux encore des scores forts et les plus élevés mais ne se différencient pas non plus entre eux. En d'autres termes, les étudiants de bloc 2 et 3 sont ceux qui ont le plus l'impression que « Projet de formation » leur a permis de développer leurs connaissances de soi sur le plan professionnel. Il est à noter ici que les perceptions générales d'utilités sont plus fortes que pour la dimension précédente.

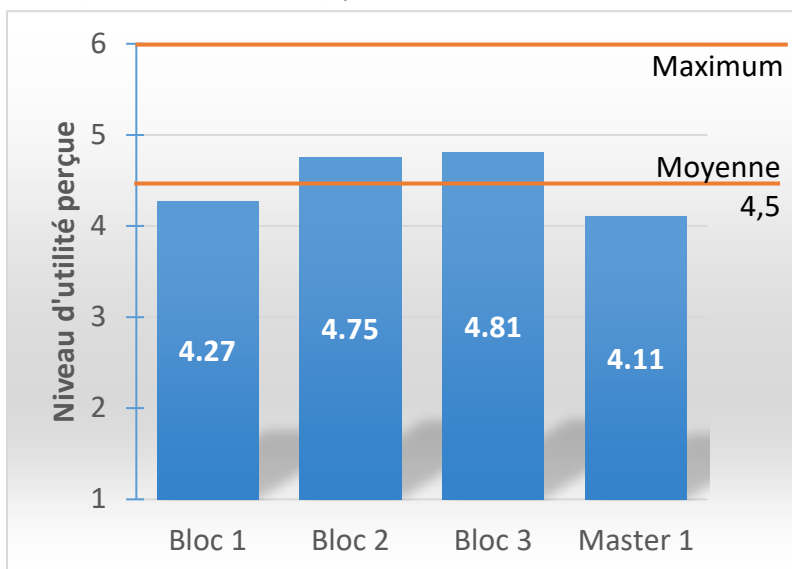


Figure 4. Différences d'utilité perçue du dispositif pour le développement de la connaissance de soi sur le plan professionnel

Hypothèse 3 : Différences entre groupes quant à la perception de l'utilité du dispositif pour l'adaptation au monde universitaire

Les résultats des analyses n'indiquent par contre pas de différence significative entre les groupes à propos de la perception que

« Projet de formation » leur a **permis de mieux s'adapter au monde universitaire** ($F_{(3)} = 0,156$; $p = 0,93$; voir figure 5). En général, les étudiants considèrent que « Projet de formation » les aide moyennement à s'adapter au monde universitaire et à devenir un étudiant efficace, et ce indépendamment de l'année d'études interrogée ($M= 3,26$; $ET= 1,15$).

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

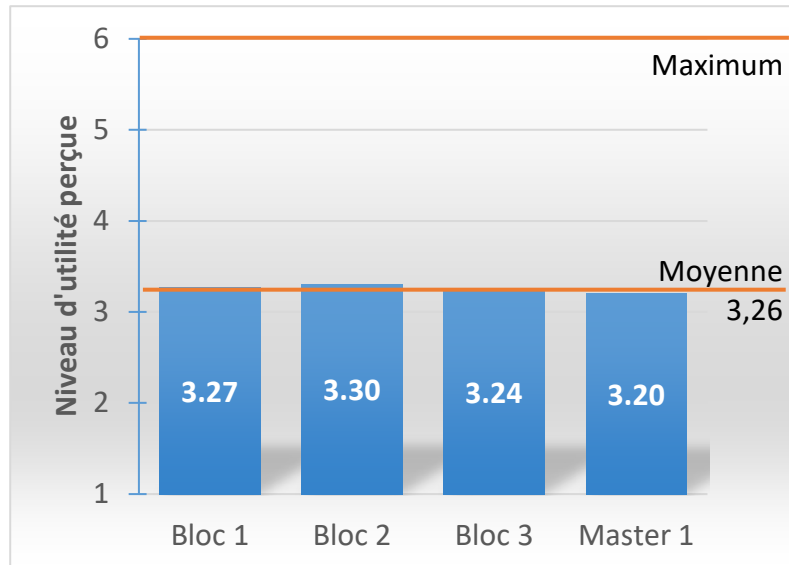


Figure 5. Différences d'utilité perçue du dispositif pour l'adaptation au monde universitaire

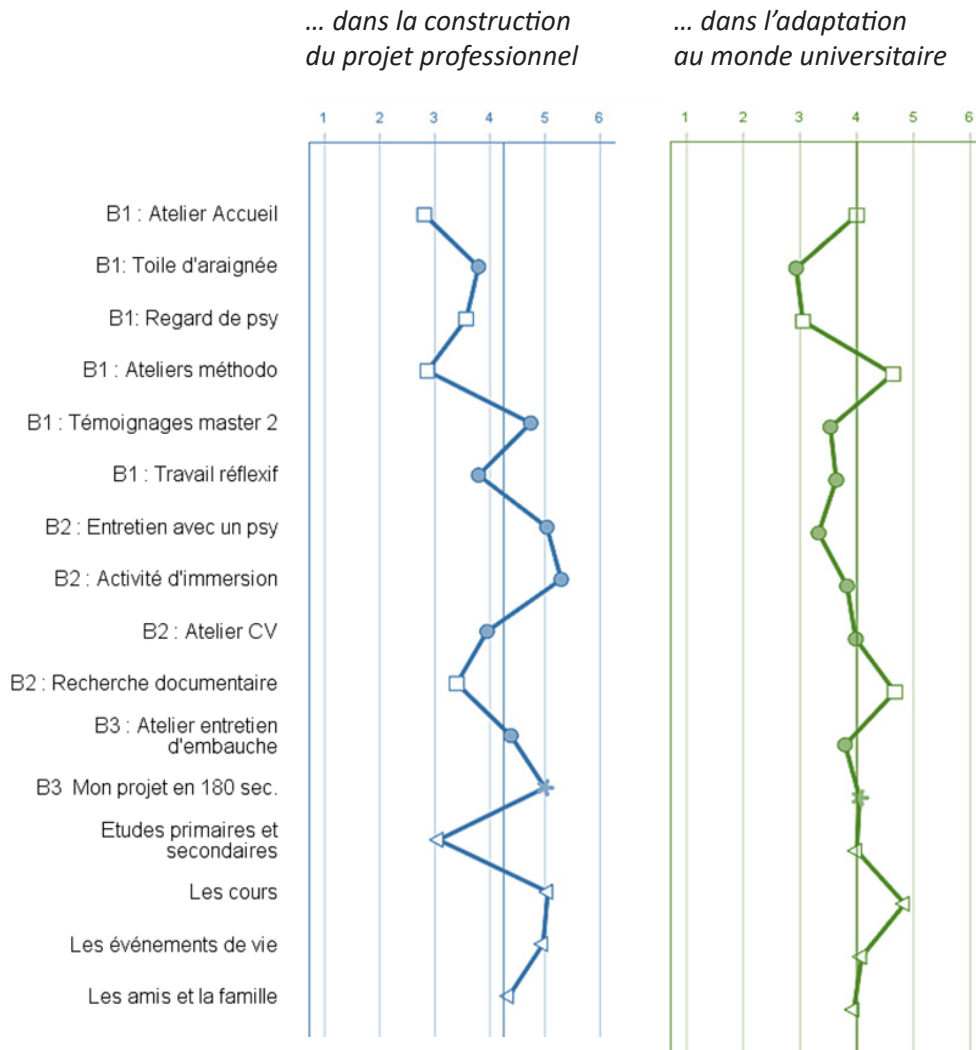
Hypothèse 4 : Différences de perceptions entre les activités internes et externes à « Projet de formation »

Une comparaison systématique de l'utilité perçue des différentes activités sur les deux objets visés par le projet a été réalisée au moyen de t-tests pairés. Ces analyses regroupant les quatre groupes d'étudiants ont permis d'identifier une série d'activités jugées plus utiles pour la construction du projet professionnel et d'autres jugées plus utiles pour l'adaptation au monde universitaire.

Construction du projet professionnel. La majorité des activités ont été jugées significativement plus utiles pour la construction du projet professionnel par les étudiants des quatre groupes. Parmi elles, nous retrouvons : (1) la toile d'araignée, (2) l'activité « regard de psy », (3) les témoignages des étudiants de master 2, (4) le travail réflexif de fin de bloc 1, (5) l'entretien avec

un psychologue, (6) l'activité d'immersion, (7) l'atelier entretien d'embauche, (8) l'activité « mon projet en 180 secondes » et (9) les événements de vie vécus par l'étudiant. L'ANOVA à mesures répétées nous confirme qu'il existe bien une différence de perception de l'utilité des différentes activités mesurées ($F(15,855) = 25,64$; $p < 0,001$). Les différences observées sont détaillées dans la figure 6. Nous pouvons constater que les trois activités jugées les plus utiles (utilité forte et supérieure à la moyenne de 4,23) par les étudiants dans la construction de leur projet professionnel sont : (1) l'activité d'immersion ($M = 5,27$; $ET = 1,07$), (2) l'entretien avec un psychologue ($M = 4,98$; $ET = 1,26$) et (3) l'activité « mon projet en 180 secondes » ($M = 4,95$; $ET = 1,36$). Les activités jugées les moins utiles (utilité faible) sont : (1) l'atelier d'accueil ($M = 2,53$; $ET = 1,38$), (2) les ateliers méthodologiques ($M = 2,77$; $ET = 1,46$) et (3) leurs études primaires et secondaires ($M = 2,90$; $ET = 1,56$).

Figures 6 et 7. Illustration des différences de moyennes observées concernant l'utilité perçue de « Projet de formation »



Notes. Les activités représentées par des ronds visent l'insertion socioprofessionnelle, celles représentées par des carrés visent l'adaptation universitaire, celle représentée par une étoile à la double visée et celles représentées par des triangles sont extérieures au dispositif. La ligne pleine représente la moyenne générale.

Adaptation au monde universitaire. Selon les analyses utilisant des t-tests pairés, seules quatre activités ont été jugées significativement **plus utiles pour l'adaptation au monde universitaire**. Il s'agit de : (1) l'atelier d'accueil, (2) les ateliers méthodologiques, (3) l'atelier recherche documentaire et (4) les études primaires et secondaires suivies par l'étudiant. Les analyses à mesures répétées confirment ce résultat et révèlent une différence significative entre les différentes activités mesurées ($F(15,855) = 25,64 ; p < 0,001$). Les différences observées sont détaillées dans la

figure 7. Nous pouvons constater que les trois activités jugées les plus utiles par les étudiants dans leur adaptation au monde universitaire sont : (1) les cours du programme ($M = 4,78 ; ET = 1,29$)¹⁵, (2) l'atelier de recherche documentaire ($M = 4,58 ; ET = 1,41$) et (3) les ateliers de méthodologie du travail universitaire ($M = 4,53 ; ET = 1,51$). Les activités jugées les moins utiles (utilité faible à modérée) sont : (1) la toile d'araignée ($M = 2,99 ; ET = 1,43$), (2) le regard de psy ($M = 3,09 ; ET = 1,50$) et (3) l'entretien avec un psychologue ($M = 3,22 ; ET = 1,48$).

4. Discussion

L'objectif de cette étude était d'effectuer une première évaluation du dispositif de l'UE « Projet de formation » qui vise à accompagner l'étudiant dans la construction de son projet d'études en lien avec son projet professionnel. En plus d'être pleinement intégré au programme d'études de l'étudiant, la spécificité majeure de ce dispositif est d'être doté d'un volet d'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle en plus d'un volet plus classique d'accompagnement méthodologique à la réussite universitaire. Ce dispositif, qui prend place tout au long du bachelier de l'étudiant inscrit au programme des sciences psychologiques et de l'éducation, est composé de multiples activités. Les résultats des analyses présentées dans cet article permettent d'identi-

fier les effets de ces différentes activités sur l'adaptation de l'étudiant au monde universitaire et sur la construction de son projet professionnel. Ils permettent également de pointer de potentiels points d'attention à avoir dans la régulation de ce dispositif.

Évolution de l'étudiant et rôle perçu de « Projet de formation »

Deux courbes d'évolution distinctes ont été révélées par les résultats.

Métier d'étudiant. Concernant l'adaptation au monde universitaire, l'évolution est progressive. Chaque année, l'étudiant se sent de plus en plus adapté au monde universitaire pour atteindre une perception forte en

¹⁵ Il est intéressant de noter que les cours suivis par l'étudiant ont été jugés utiles tant pour l'adaptation au monde universitaire que pour la construction du projet professionnel. Avec l'atelier CV et les amis/la famille de l'étudiant, les cours suivis sont une des seules activités à ne pas se différencier en termes d'utilité perçue selon l'objet visé par « Projet de formation ».

fin de bloc 3 qui se stabilisera en première année de master. Ces résultats confirment notre première hypothèse et corroborent les conceptions théoriques de la transition universitaire issues du modèle des cycles de transition de Nicholson (1990). Selon plusieurs auteurs du domaine (De Clercq et al., 2018 ; 2019 ; Purnel, 2002 ; Torenbeek et al., 2010), la transition universitaire se déroulerait en quatre phases : la préparation, la rencontre, l'ajustement et la stabilisation. Selon ces auteurs, la phase de rencontre se déroule dans les premières semaines d'entrée dans le monde universitaire et la phase d'ajustement, plus longue, se déroulerait un peu au-delà de la première année d'études. Dans cette idée, l'étudiant en fin de bachelier se situerait majoritairement dans une phase de stabilisation au sein de laquelle il est devenu efficace et compétent dans son étude et dans la gestion des différents éléments de son cursus universitaire. Rappelons cependant que la présente étude ne suit pas les mêmes individus au long de quatre années mais analyse les différences entre quatre groupes d'étudiants à des moments différents de leur parcours. Au-delà de la première année, nous nous situons donc face à un public particulier composé d'étudiants ayant réussi et persévéré dans leur programme. Nous reviendrons davantage sur cette limite dans la suite de la discussion.

L'impact perçu de l'UE « Projet de formation » dans cette adaptation n'évolue pas réellement en fonction des groupes. Cela signifie que les étudiants ont en moyenne une impression stable de l'aide du dispositif à l'adaptation au monde universitaire. Ce résultat est plus surprenant et vient infirmer notre deuxième hypothèse qui pos-

tulait un effet plus fort pour le groupe de la première année. Ces résultats tendraient à montrer que les étudiants conservent une impression d'utilité du projet pour leur adaptation universitaire au-delà de la première année, et ce même si les activités du dispositif auxquelles ils ont récemment été confrontés concernaient essentiellement le volet insertion socioprofessionnelle. Une possible interprétation pourrait être que l'effet du dispositif sur l'adaptation de l'étudiant ne se joue pas uniquement dans le type d'activités proposées mais plutôt dans des caractéristiques transversales de ce dispositif, qui contribuent à l'intégration sociale et académique de l'étudiant (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël, & Eccles, 2010 ; Tinto, 2017). Une des caractéristiques explicatives potentielles serait la capacité qu'offre le dispositif à fournir un espace social de partage et d'entraide qui a largement été mis en avant par la littérature comme un facteur notable d'adaptation au monde universitaire (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005 ; Padgett et al., 2010). Le modèle théorique de la socialisation (Padgett et al., 2010) insiste sur l'importance d'offrir à l'étudiant cet espace d'interaction sociale avec les autres étudiants et les enseignants. Au travers de ces activités en petits groupes et des interactions fréquentes et nécessaires avec les assistants de cours, l'étudiant peut alors retrouver cet espace social, développer ce sentiment de reconnaissance et obtenir l'aide qu'il a plus de difficultés à trouver dans les cours en auditoire, majoritaires dans le programme de sciences psychologiques et de l'éducation.

Ce résultat, bien que positif, nous pousse toutefois à nous interroger sur l'efficacité

des activités proposées en première année, que nous pourrions espérer plus efficaces. Peut-être les activités proposées ne sont-elles pas suffisantes par rapport à celles destinées à l'insertion professionnelle ou ces dernières ne touchent-elles pas l'ensemble des difficultés rencontrées par l'étudiant. Certains auteurs ont développé une taxonomie distinguant quatre catégories de difficultés rencontrées en première année à l'université, elle-même subdivisée en dix sous-catégories (De Clercq, Van Meenen, & Frenay, 2020 ; Trautwein & Bosse, 2017 ; Van Meenen, De Clercq, de Viron, & Frenay, 2021). Les quatre dimensions issues de cette taxonomie sont les dimensions sociales, de contenu, personnelles et organisationnelles. A l'analyse des activités proposées par le « Projet de formation », la dimension personnelle pourrait être davantage développée (gestion de l'équilibre entre vie privée et vie étudiante, organisation du quotidien, capacités à gérer la pression et les échecs, capacité à confirmer ses attentes personnelles, ...).

Projet professionnel. Tout d'abord, les résultats indiquent que les étudiants ont l'impression de construire un projet professionnel plus solide à partir du bloc 3. Ces résultats sont cohérents avec la méthode du développement vocationnel et personnel qui a inspiré notre dispositif et confirme également notre première hypothèse. En effet, alors que l'UE « Projet de formation », pour les blocs annuels 1 et 2, vise principalement une exploration et un questionnement par rapport au métier de psychologue (le public avec lequel il travaille, les fonctions variées qu'il peut occuper, les différents lieux où il peut exercer), la troisième année du dispositif accompagne

l'étudiant dans une première synthèse de son projet personnel, notamment via l'activité « mon projet en 180 secondes ». Ce processus de construction tout au long du bachelier semble donc être perçu comme progressif et utile pour les étudiants. Cette perception forte ressentie par les étudiants de bloc 3 tend à diminuer légèrement en master 1. Nous pouvons supposer que, pour ces derniers, l'expérience professionnelle acquise récemment lors de leur stage de master de 600 heures leur a encore permis d'avancer dans la construction de leur projet professionnel. La confrontation avec la réalité du terrain sur une si longue période peut effectivement amener un nouveau questionnement plus mature sur le projet professionnel initialement élaboré. Cette diminution en fin de master 1 peut également être expliquée par le prisme du modèle des cycles de transition (Nicholson, 1990). Selon ce modèle, l'existence humaine est composée de cycles continus de transition. Tout être humain en phase de stabilisation dans une transition est également en préparation de la nouvelle transition à venir. Dans le contexte universitaire, l'étudiant en fin de bachelier est donc à la fois bien adapté à son contexte actuel et préparé à la double transition qu'est le passage en master et la première confrontation avec le monde professionnel. Néanmoins, une fois entré en Master et confronté aux premières expériences professionnelles, cet étudiant passe d'une phase de stabilisation à la phase de rencontre caractérisée par une confrontation de ses préconceptions à la réalité concrète du contexte. Lors de cette phase, l'étudiant vit un choc de transition tel que décrit par Jenert et ses collègues (Jenert et al., 2017) qui va ébranler ses certitudes concernant

ses connaissances et compétences. Ce choc peut alors se traduire par les diminutions que nous observons dans cette étude.

D'après les résultats, la perception du rôle de « Projet de formation » est moyenne pour le développement des compétences professionnelles et élevée pour la connaissance des différents aspects du métier. Plus précisément, nous constatons une augmentation de la perception d'utilité à partir du bloc 2 qui se maintient jusqu'en fin de bloc 3 pour baisser ensuite en master 1. Cela confirme notre troisième hypothèse. De plus, la diminution observée est également cohérente avec la remise en question opérée lors de la phase de confrontation avec le terrain, telle qu'évoquée ci-dessus.

Les apports perçus des différentes activités

Les résultats de nos analyses nous permettent également de préciser davantage la perception par les étudiants de l'utilité des différentes activités ponctuant le dispositif tant sur le volet adaptation universitaire que sur le volet insertion socioprofessionnelle.

Métier d'étudiant. Deux activités du dispositif se distinguent comme étant particulièrement utiles : les ateliers méthodologiques et la recherche documentaire. Néanmoins, il est intéressant de constater qu'elles sont jugées moins utiles que les autres cours du programme de l'étudiant. Cela nous permet à nouveau de nous questionner sur l'efficacité relative de ces activités. Notons toutefois qu'une comparaison directe avec les cours est questionnable car nous ne sommes pas sur le même niveau

d'importance dans le cursus. Nous reviendrons à cette question dans le point consacré aux limites de cet article.

Projet professionnel. Au sein du dispositif, trois activités se démarquent par une utilité perçue plus forte dans la construction du projet professionnel de l'étudiant. Il s'agit de l'activité d'immersion, de l'entretien avec un psychologue et de la présentation « mon projet en 180 secondes ». Les deux premières activités, qui prennent place en bloc 2, présentent la particularité de permettre une exploration concrète de l'environnement professionnel. En effet, lors de l'entretien avec un professionnel, les étudiants rencontrent en sous-groupe un psychologue pour l'interviewer sur son métier. Lors de l'activité d'immersion, l'étudiant passe 40 heures minimum au contact d'un public qu'il a choisi (enfants, personnes âgées, etc.). La forte utilité perçue de ces deux activités renforce la pertinence d'un accompagnement précoce de la construction du projet professionnel. Ce résultat semble également refléter un réel besoin de l'étudiant d'entrer en contact avec l'environnement professionnel pour construire son projet afin de pouvoir y confronter ses représentations initiales. La troisième activité pointée pour son utilité forte est la présentation de « mon projet en 180 secondes » qui représente la synthèse du dispositif « Projet de formation ». Celle-ci permet à l'étudiant de retracer, dans une démarche réflexive, le chemin qu'il a parcouru depuis son entrée à l'université. Il y trouve un espace pour structurer son projet en tenant compte des atouts qu'il aura pu identifier et de ses fragilités à travailler. Les étudiants semblent percevoir de façon forte l'importance de cette réflexion pour

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

s'orienter de façon éclairée dans le master et les stages qui le composent.

Notons également qu'à l'exception de l'atelier CV ayant été jugé utile pour les deux volets, l'ensemble des activités visant avant tout le développement professionnel ont bien été jugées comme telles par l'étudiant, ce qui confirme notre quatrième hypothèse. Les activités axées sur le développement du métier étudiant ont également été identifiées comme aidant davantage ce volet. Seule l'activité « mon projet en 180 secondes », censée être transversale, a été jugée comme aidant davantage à la construction du projet professionnel qu'à l'adaptation universitaire.

En résumé, l'ensemble des activités ont été jugées par les étudiants moyennement à fortement utiles dans l'un des deux volets de « Projet de formation », ce qui nous permet de valider leur intérêt pour le dispositif.

Limites de l'approche évaluative globale de la présente étude

L'approche évaluative adoptée nous permet de conclure que les différentes activités proposées dans le dispositif sont utiles et que leur planification dans le parcours de l'étudiant est pertinente. Cette approche présente toutefois plusieurs limites. Nous pointerons les deux principales.

Tout d'abord, il s'agit de données issues de groupes différents et donc de données récoltées de façon transversale. Il serait utile de compléter notre analyse par une approche longitudinale qui nous permettrait de percevoir plus finement comment et à quel moment précisément le projet de

l'étudiant évolue, se nuance ou se consolide. Cela permettrait également de dépasser la simple analyse de différences entre la première année d'études regroupant des étudiants « tout venants » et les années d'études suivantes composées d'étudiants qui persistent davantage et passent avec moins de heurts d'une année d'études à l'autre. Cela permettrait finalement d'approfondir les différences interindividuelles dans la construction de ce projet et d'ainsi dégager des profils d'étudiants avec des besoins spécifiques. Connaître ces besoins permettrait de préciser, modifier ou ajouter certaines activités au dispositif afin d'offrir un accompagnement adapté à chacun. Cette approche longitudinale pourrait se poursuivre au-delà de la première année de master de l'étudiant afin de mesurer l'effet du dispositif sur son insertion socioprofessionnelle. Différentes questions pourraient être examinées telles que mesurer si l'étudiant se sent davantage prêt à s'insérer professionnellement à l'issue de son master ou si accompagner la construction du projet de l'étudiant tout au long de son bachelier lui permet de trouver plus rapidement un emploi. Notons toutefois toute la difficulté de réaliser une telle analyse longitudinale en évitant la mortalité expérimentale liée aux nombreux échecs, réorientations et abandons qui jalonnent le parcours universitaire.

La seconde limite majeure de nos analyses est que l'approche globale déforce l'évaluation de certaines activités en comparaison avec d'autres, de nature parfois très différente. En effet, certaines activités représentent un dispositif relativement important (ex. l'activité « regard de psy » est composée de trois ateliers et d'une permanence) alors que d'autres activités sont

très ponctuelles (ex. l'atelier d'accueil). De même, certaines activités sont obligatoires (ex. la recherche documentaire) alors que d'autres sont facultatives (ex. l'atelier CV). Enfin, certaines activités sont évaluées de façon certificative (ex. « mon projet en 180 secondes ») alors que d'autres ne le sont pas (ex. les ateliers méthodologiques). Bien qu'intéressante, cette approche macro devrait être complétée par une analyse plus détaillée de chaque activité afin de mesurer l'effet des différents éléments qui la composent. Par exemple, les étudiants ont pointé l'activité « mon Projet en 180 secondes » comme étant particulièrement utile. Or, l'analyse actuelle ne permet pas de déterminer si c'est le travail de synthèse ou sa présentation/discussion avec d'autres étudiants et assistants qui sont particulièrement pertinents pour l'étudiant. Elle ne permet pas non plus d'évaluer l'impact spécifique des différentes activités du dispositif dans l'élaboration par l'étudiant de cette activité conclusive.

Perspectives futures

Nous avons circonscrit l'évaluation du dispositif « Projet de formation » à une approche quantitative du degré d'utilité perçue par l'étudiant, ce qui nous a permis de valider la pertinence des différentes activités qui composent les deux volets du projet. A présent, il serait utile de compléter cette évaluation par une analyse qualitative des productions réalisées par l'étudiant tout au long de son parcours de bachelier. Par exemple, l'étudiant est amené à rédiger une lettre de motivation à s'inscrire dans les études de psychologie au début de son bloc 1. Il est invité à réaliser ce même exercice en lien avec son choix de master

et de stage en fin de bloc 3. Une analyse de contenu de ces différentes productions permettrait de dégager des informations plus précises sur la construction du projet, son évolution et son enrichissement. Une telle approche permettrait également d'évaluer si ce dispositif est adapté aux besoins spécifiques de tous les étudiants en fonction notamment de leur genre (Meece & Agger, 2018), de leur origine sociale ou de leur parcours particulier (ex. les adultes en reprise d'études).

Pour conclure

En conclusion, cet article a proposé l'analyse d'un dispositif transversal selon une méthodologie incluant quatre groupes et permettant d'en mesurer l'effet immédiat et rétrospectif. Trois apports peuvent être soulignés. Premièrement, de par sa composition et sa structure, le cours « Projet de formation » peut constituer une source d'inspiration pour le praticien désireux d'améliorer son accompagnement de l'étudiant. Deuxièmement, de par sa double visée, ce dispositif souligne l'importance de l'insertion professionnelle dans la transition universitaire (Perret, 2014) et une façon de la soutenir pendant le cursus universitaire. Finalement, de par son analyse, cet article contribue à alimenter la littérature encore trop lacunaire sur l'effet des dispositifs d'accompagnement des étudiants (De Clercq, et al., 2016 ; Perret, 2014 ; Robbins et al., 2009) et fournit des pistes d'amélioration de l'approche envisagée. Au travers de ces trois apports, nous espérons que cet article permettra d'alimenter les réflexions des chercheurs et des acteurs de la réussite pour améliorer l'accompagnement de l'étudiant universitaire de demain.

Bibliographie

- Beusaert, S. A., Segers, M. S., & Gijssels, W. H. (2011). Using a personal development plan for different purposes: Its influence on undertaking learning activities and job performance. *Vocations and Learning*, 4(3), 231-252. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9060-y>
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2), 125-155. <https://doi.org/10.4000/osp.3073>
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2016). S'engager envers son projet de formation, une étape clé de la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. In M.-H. Jacques (Ed.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours* (pp. 251-265). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. & Eccles, J. (2014). A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *Canadian Journal of Career Development*, 13(1), 60-69.
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357-369. doi: 10.1007/s10734-016-0092-y
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.
- De Clercq, M., Leroy, V., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (soumis). Accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle : évaluation du dispositif «projet de formation». *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*.
- De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., & Galand, B. (2019). Providing freshmen with a good "starting-block": Two brief social-psychological interventions to promote early adjustment to the first year at university. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 69-75. doi: 10.1024/1421-0185/a000217
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The delicate balance to adjustment: A qualitative approach of student's transition to the first year at university. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. <http://doi.org/10.5334/pb.409>
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide « Pack en bloque ». *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36.

- De Clercq, M., Van Meenen, F. & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 6(2), 73-106.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236. doi:10.1037/0033-295x.98.2.224
- Dony, M., De Clercq, M., Frenay, M., & Parmentier, P. (2015). Recherche-action du CEFO : construction d'un outil pour l'évaluation des dispositifs d'aide à la réussite de l'UCL (38 p.) [Rapport de recherche]. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Editions du Seuil, République des Idées, Paris, France.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elffers, L. (2016). Higher education as a multidimensional learning environment. Sig-4 EARLI Conference. Amsterdam.
- Frenay, M. & Arnould, D. (2015). *Rapport d'auto-évaluation des programmes du domaine des sciences psychologiques et de l'éducation*. Louvain-la-Neuve.
- Frenay, M., Parmentier, P., Warnier, L., & Wouters, P. (2018). Implémenter l'approche-programme. Une perspective de développement de la qualité de l'enseignement universitaire. In C. Loisy & J.-C. Coulon (Éds.), *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (p. 217-231). ISTE Editions.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. doi: 10.1080/03075079.2012.721351
- Gauthier, P. D., & Pollet, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio*. Paris, France : Editions Qui plus est.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Paris, France : Dunod.
- Harris, M. (2014). *I'm not supposed to be here: The unsettling transition to Higher Education*. Paper presented at the 17th International FYHE Conference, July 2014, Darwin, Australia.
- Jansen, E. P., & van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L., & Kühner, P. (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.001>

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

- Leroy, V., De Clercq, M., & Frenay, M. (2019, novembre). Quand une réforme de programme se confronte à une réforme systémique du paysage de l'enseignement supérieur : le cas du cours « projet de formation ». Journée d'étude ABC-Day, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Leroy, V., De Clercq, M., & Frenay, M. (2016, janvier). Evaluer le projet professionnel de l'étudiant lors de son entrée à l'université : validation de cinq profils professionnels auprès d'étudiants de Psychologie. 28ème Colloque de l'ADMEE Europe, Lisbonne, Portugal.
- Meece, J., & Agger, C. (2018). Achievement motivation in education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.7>
- Neuville, S., Bourgeois, E., & Frenay, M. (2004). Validation d'un instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie. *Mesure et Evaluation en Education*, 27(1), 23-49.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/102567>
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., & Boudrenghien, G., Noel, B. & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50. <http://doi.org/10.5334/pb-47-1-31>
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C. L. Cooper (Eds.). *On the move: The psychological effects of change and transition* (pp. 83-108). Chichester, UK: Wiley.
- Padgett, R. D., Goodman, K. M., Johnson, M. P., Saichaie, K., Umbach, P. D., & Pascarella, E. T. (2010). The impact of college student socialization, social class, and race on need for cognition. *New Directions for Institutional Research*, 2010(145), 99-111. doi: 10.1002/ir.324
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche & formation*, 81(1), 95-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633>
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue Internationale De Pédagogie De L'enseignement Supérieur*, 30(2), 1-17. <https://doi.org/10.4000/ripes.816>
- Plassard, J. M., & Tran, T. T. N. (2009). L'analyse de la suréducation ou du déclassement : l'escroquerie scolaire enfin démasquée ou beaucoup de bruits pour rien? *Revue d'Economie Politique*, 119(5), 751-793. <https://doi.org/10.3917/redp.195.0751>

- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal, Canada : Presses inter Polytechnique.
- 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
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D. & Noël, B. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale De Pédagogie De L'enseignement Supérieur* (25-2). <https://doi.org/10.4000/ripes.252>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Noël, B., Wertz, V., & Eccles, J. S. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie : recherches en éducation*, 172(3), 46-61.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2011). The relationship between first-year achievement and the pedagogical-didactical fit between secondary school and university. *Educational Studies*, 37(5), 557-568. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539780>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. doi: 10.1007/s10734-016-0098-5
- Van Meenen, F., De Clercq, M., de Viron, F., & Frenay, M. (2021, sous presse). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation Scolaire et Professionnelle*.
- Wouters, P., & De Ketele, J.M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *Res Academica*, 11(1), 48.

Annexes

Annexe 1 : Description des principales activités du bloc annuel 1

Volet méthodologique	Volet insertion socioprofessionnelle
Séances d'introduction et d'information :	
<ul style="list-style-type: none">• Séance magistrale 1 : Présentation du programme d'études de l'étudiant et du dispositif « Projet de formation » ; Complétion de l'Instrument de mesure des projets professionnels chez les étudiants en psychologie (« Toile d'araignée »)• Séance magistrale 2 : Présentation détaillée du dispositif « Projet de formation » pour le premier quadrimestre• Séance magistrale 3 : Bilan du déroulement du premier quadrimestre et présentation détaillée du dispositif « Projet de formation » pour le deuxième quadrimestre• Séance magistrale 4 : Séance de questions-réponses sur l'évaluation	
Atelier d'accueil (obligatoire)	Découverte du métier de psychologue (obligatoire)
<ul style="list-style-type: none">• Sensibilisation au fonctionnement universitaire et découverte de la plateforme informatique	<ul style="list-style-type: none">• Atelier 1 : Témoignages de stage d'étudiants de master 2 en sciences psychologiques ; activité : planches images• Atelier 2 : Témoignages de stage d'étudiants de master 2 en sciences psychologiques ; activité « Toile d'araignée »
Regard de psy (obligatoire)	
<ul style="list-style-type: none">• Atelier 1 : Découverte d'une vignette clinique à analyser avec des concepts issus de la psychologie• Atelier 2 : Méthodologie pour réaliser une présentation orale• Atelier 3 : Présentation orale de l'analyse de la vignette en sous-groupe	
Ateliers méthodologiques (facultatif)	
<ul style="list-style-type: none">• Atelier 1 : Comment gérer son étude• Atelier 2 : Gestion du stress• Atelier 3 : Retour sur la première session d'examen• Atelier 4 : Comment améliorer sa méthode de travail	

Annexe 2 : Description des principales activités du bloc annuel 2

Volet méthodologique	Volet insertion socioprofessionnelle
Séance d'introduction et d'information	
<ul style="list-style-type: none">• Séance magistrale : Présentation du dispositif de l'unité d'enseignement, des acquis d'apprentissage visés et des modalités d'évaluation	
Recherche documentaire (obligatoire)	Entretien avec un professionnel (obligatoire)
<ul style="list-style-type: none">• Atelier 1 : Introduction à la recherche documentaire• Atelier 2 : Recherche d'articles scientifiques• Atelier 3 : Découverte d'un logiciel de recherche documentaire	<ul style="list-style-type: none">• Atelier 1 et 2 : Découverte de la diversité du métier du psychologue• Rencontre avec l'assistant en sous-groupe : Validation de la grille d'entretien créée par le sous-groupe (5 étudiants)• Entretien semi-structuré avec un professionnel en sous-groupe• Atelier 3 : Présentation orale en sous-groupe de l'entretien réalisé
	Activité d'immersion (obligatoire)
	<ul style="list-style-type: none">• 40 heures minimum d'immersion à réaliser avec un public particulier• Atelier : Retour réflexif sur l'activité d'immersion

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

Annexe 3 : Description des principales activités du bloc annuel 3

Volet méthodologique	Volet insertion socioprofessionnelle
Séance d'introduction et d'information :	
<ul style="list-style-type: none"> • Séance magistrale : présentation du dispositif de l'unité d'enseignement, des acquis d'apprentissage visés et des modalités d'évaluation 	
Informations sur les études et les stages (facultatif)	Accompagnement dans la synthèse de son projet (facultatif)
<ul style="list-style-type: none"> • Séance 1 : Information sur les stages du master en sciences psychologiques • Séance 2 : Présentation générale du master et du mémoire • Séances 3 à 5 : Présentation des différentes options du master en sciences psychologiques (Psychologie du travail et des organisations, Neuropsychologie, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier 1 : Optimiser son CV et sa lettre de motivation • Atelier 2 : Se préparer à l'entretien d'embauche
Mon projet en 180 secondes (obligatoire)	
<ul style="list-style-type: none"> • Atelier : Présentation orale de son projet d'études et professionnel 	

Annexe 4 : Répartition des items utilisés en fonction des quatre groupes de l'échantillon

Items	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Master 1
Questions démographiques				
Année d'études	X	X	X	X
Genre	X	X	X	X
Age	X	X	X	X
Avez-vous l'impression d'avoir construit un projet professionnel cohérent ?	X	X	X	X
Avez-vous l'impression d'être un étudiant efficace et adapté au monde universitaire?	X	X	X	X
Items mesurant les perceptions d'utilité de « Projet de formation » sur :				
Le développement de compétences professionnelles				
Le cours Projet de formation m'a permis...				
...de m'outiller pour affronter le monde professionnel	X	X	X	X
...de choisir mon lieu de stage	X	X	X	X

...d'avancer dans la construction de mon projet professionnel en lien avec mon parcours d'études X X X X

Le développement de connaissances de soi sur le plan professionnel

Le cours Projet de formation m'a permis ...

...de mieux me connaître sur le plan professionnel X X X X

...d'élargir ma connaissance du métier de psychologue X X X X

...de réfléchir à mon futur métier de psychologue X X X X

...de mieux choisir mon option de master X X X X

L'adaptation de l'étudiant au contexte universitaire

Le cours Projet de formation m'a permis...

...d'apprendre à m'adapter au monde universitaire X X X X

...de devenir plus facilement un étudiant performant X X X X

...de mieux m'intégrer et m'épanouir à l'université X X X X

Items mesurant l'utilité perçue des différentes activités au regard des deux volets de « Projet de formation » : l'adaptation au monde universitaire et l'insertion socio-professionnelle

Les ateliers d'accueil X X X X

La fiche individuelle « Toile d'araignée » X X X X

L'activité Regard du psy X X X X

Les ateliers méthodologiques (gestion du stress, préparation du blocus, ...) X X X X

Les ateliers témoignages de stage des Master 2 X X X X

Le travail réflexif de bac 1 X X X X

L'entretien avec un psychologue X X X X

Le stage/ activité d'immersion X X X X

L'atelier CV X X X X

Les ateliers de recherche documentaire X X X X

L'atelier entretien d'embauche X X X X

Le travail réflexif de bac 3 : Mon projet en 180 secondes X X X X

Items mesurant l'utilité perçue de quatre sources externes

Vos études primaires et secondaires X X X X

Les cours suivis à l'université X X X X

Des événements de vie (rencontres, expériences passées, épreuves traversées, ..) X X X X

Les amis et la famille X X X X

L'étudiant face à son projet de formation.
Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant

Derniers cahiers de recherche publiés

2021

Pirson J.

L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins, n°123

2020

Devos L.

Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle, n°122

Cattonar B., Dupriez V.

L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, n°121

Galand B.

Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?, n°120

Hindriks J., Godin M.

Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale, n°119

Dupont S, Bouchat P.

Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations, n°118

2019

Gurnet N., Fusulier B.

Insertion professionnelle des docteurs récemment proclamés. Enquête auprès de quatre universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, n°117

De Clercq M.

L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique, n°116