

LE DÉFI DE LA TRANSITION ENTRE SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR CONSTRUISONS DES PONTS

PAIVANDI Saeed

**Laboratoire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Sciences de l'éducation,
Université de Lorraine**

Juillet 2019



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Post-baccalauréat**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.

Pour citer cet article :

Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur, Construisons des ponts*. Paris Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en juillet 2019

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Table des matières

Introduction	4
I. L'accès à l'enseignement supérieur	7
A. La sélection : deux approches en Europe	7
B. La réforme de 2018 en France	8
II. La transition entre le secondaire et le supérieur (TESS), un objet de recherche largement investi	9
A. La TESS : un moment critique du parcours d'un jeune	9
B. Les approches de la transition	10
C. Les modèles théoriques de la transition	11
D. L'étudiant et son environnement d'études	12
III. Le parcours de la TESS	13
A. La socialisation initiale, l'intégration	13
B. Les différents types d'intégration à l'environnement d'études	13
C. Les moments de la transition.....	15
D. La performance, la persévérance et le décrochage	17
E. Les débats critiques sur la performance universitaire	19
F. Les compétences méthodologiques et transversales	22
IV. Les étudiants et l'expérience de la TESS	24
A. L'intention et l'engagement de l'étudiant débutant.....	24
B. Les prédicteurs de la TESS	26
C. L'origine sociale et la TESS	28
D. Les traits personnels et la TESS	30
E. Les fragilités des étudiants à risque	31
V. L'environnement d'études et la TESS	33
A. L'effet établissement – effet contexte	33
B. Les liens entre le secondaire et le supérieur	35
C. La pédagogie et le personnel académique	36
D. Les dispositifs d'accompagnement des étudiants primo-arrivants.....	37
E. L'évaluation critique des dispositifs	41
Conclusion	44
Bibliographie	46

Introduction¹

Il y avait 300 000 étudiants en France en 1968, 1,5 million en 2000, il y en a eu 2,6 millions en 2017². Or, au-delà du simple aspect quantitatif, la croissance démographique de la population étudiante a radicalement transformé la composition des publics inscrits dans l'enseignement supérieur sur les plans scolaire et social. Une des conséquences directes de cette massification est l'émergence de la question de la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS) comme nœud critique de l'accès au savoir et à la formation supérieure.

L'entrée à l'enseignement supérieur, spécialement quand il s'agit de l'université, est susceptible d'engendrer de nombreuses ruptures sur les plans cognitif, social et existentiel qui expliquent tant de difficultés vécues par les étudiants débutants (Berthaud, 2017 ; Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Endrizzi, 2010 ; Morlaix & Suchaut, 2012 ; Paivandi, 2015 ; Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001 ; Trautwein & Bosse, 2016). Dans l'expérience de la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS), la confrontation de l'étudiant au monde universitaire est considérée comme la mère des batailles (Coulon, 1997 ; Fazey et Fazey, 2001 ; Huon & Sankey, 2002 ; Jansen & Bruisma, 2005 ; Jansen & Van de Meer, 2012 ; Terenzini *et al.*, 1994). C'est lors de cette période que l'étudiant va devoir adapter ses attitudes et ses comportements aux exigences académiques et sociales de l'université, sans quoi il ne pourra pas réussir sa première année.

La transition entre le secondaire et le supérieur est loin d'être un phénomène franco-français. Malgré l'existence d'une riche tradition d'accueil des nouveaux étudiants dans certains pays européens et en Amérique du Nord, la massification de l'enseignement supérieur a engendré une situation critique marquée par un nombre important de difficultés au début du parcours universitaire. L'OCDE incite ses pays membres à prendre des mesures appropriées pour améliorer l'accès et le cheminement des étudiants dans l'enseignement supérieur (2016). En Europe, la cible visée pour l'horizon 2020 est un taux d'accès à l'enseignement supérieur de 40 %, accompagné par une plus grande diversification sociale de la population étudiante (Eurydice, 2014). En Australie et aux États-Unis aussi, on vise à augmenter le nombre de jeunes s'inscrivant dans l'enseignement supérieur et à leur offrir les conditions nécessaires pour réussir leur cursus (Gale & Parker, 2014). Un décret adopté en Belgique francophone (Décret Paysage/ Moniteur belge, 2013) appelle à réorganiser l'accès et l'accueil des étudiants débutants afin d'améliorer la réussite dans l'enseignement supérieur. En France, l'accès de près de 80 % des bacheliers à l'enseignement supérieur montre que, pour un nombre croissant de jeunes, une inscription dans l'enseignement supérieur constitue désormais une norme générationnelle, et la poursuite logique de leur scolarisation (Galland, 1990 ; Van De Velde, 2008).

Sur le plan académique, les chercheurs et les experts convergent pour affirmer que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur constituent deux ordres très différents. Dans les traditions académiques de certains pays, les universités informaient les étudiants primo-arrivants des changements et des ajustements attendus. Upcraft et Gardner (1989) remontent dans l'histoire pour

¹ Je tiens à remercier Marie-José Gremmo, Professeure Emérite (LISEC), pour sa lecture attentive de mon texte et ses suggestions utiles.

² La France a connu deux phases importantes de massification de l'enseignement supérieur depuis les années 1960. Pendant, la première phase, entre 1960 et 1980, le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 300 000 à près de 1,2 million (soit un taux moyen de croissance annuel de 7 %). Avec une croissance de 1,2 million en 1980 à près de 2,2 millions en 2000, la deuxième phase se caractérise par un ralentissement relatif de la croissance démographique de l'enseignement supérieur (taux moyen de croissance annuel de 3 %). L'évolution démographique de l'enseignement supérieur s'est nettement freinée depuis 2000 (taux moyen de croissance annuel de moins de 1 % entre 2001 et 2017).

repérer l'origine de ce phénomène au sein de l'institution universitaire. Dès l'université de Bologne au 12^e siècle, les étudiants néophytes formaient une catégorie particulière. Le terme *Freshmen* qui désigne les nouveaux étudiants, est apparu dans le langage universitaire en Angleterre au 16^e siècle et a été emprunté par les Américains au cours du 17^e siècle. Dans le modèle « Oxbridge », le tutorat est la pierre angulaire sans oublier d'étroites relations informelles entre étudiants et professeurs. Ces relations sont considérées comme aussi importantes pour le développement des jeunes que les cours *ex cathedra* et les séminaires. Dans les pratiques sociales anciennes des institutions, ce passage pouvait devenir un moment assez traumatisant, avec le bizutage comme un rite de passage infligé par les aînés. Aux États-Unis, Harvard a mis en place à partir de 1640 la première expérience tutorale pour accompagner les nouveaux étudiants, à l'initiative de son jeune président, Henry Dunster, un diplômé de Cambridge. Dans les réformes curriculaires introduites par Eliot au 19^e, les enseignements préparatoires ont pris une place importante (Graves et Graves, 2006, p. 9). Depuis, les universités américaines sont devenues de plus en plus attentives aux modalités d'intégration de leurs nouveaux étudiants. Elles tentent de sensibiliser et de former les nouveaux étudiants à travers des initiatives sociales et pédagogiques (Upcraft et Gardner, 1989). La composition du programme de la première année est une « exigence universelle » (Fosen, 2006) que presque tous les étudiants des collèges et universités des États-Unis doivent compléter (O'Brien-Moran & Soiferman, 2010). De nombreux séminaires et ateliers qui visent des objectifs cognitifs, sociaux et méthodologiques sont proposés aux nouveaux étudiants. Certains dispositifs sont pris en charge par les conseillers, les tuteurs et les étudiants avancés, les autres sont directement animés par les enseignants (Matthew *et al.*, 2017 ; Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005).

Plusieurs auteurs tentent de rendre compte de la complexité des changements et des nouvelles exigences auxquels l'étudiant est confronté au cours de la TESS (FYE, *First Year Experience*) (Brochu et Moffet, 2010 ; Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Endrizzi, 2010 ; Matthew, *et al.*, 2017 ; Pekrun, & Pelletier, 2001 ; Perry, Hladkyj, Trautwein & Bosse, 2016). La TESS est notamment marquée par le nombre important de nouveautés auxquelles l'étudiant devra s'ajuster. La découverte des études universitaires est, pour ceux qui terminent l'enseignement secondaire, un temps d'exploration, d'efforts et de mobilisation pour développer une nouvelle identité et construire une nouvelle relation à l'apprendre, et de nouveaux repères et liens sociaux. Il s'agit de s'adapter à un nouvel environnement académique et social, et de vivre plusieurs changements concernant l'apprentissage, la relation avec les enseignants, l'organisation du temps. On souligne très souvent le transfert de la responsabilité vers le jeune, et une autonomie plus importante sur le plan pédagogique et social avec l'affaiblissement du contrôle externe (Wasylikiw, 2016). Autrement dit, par rapport au lycée où les enseignants et l'établissement organisent, orientent et structurent l'apprentissage, à l'université, les responsabilités incombent à l'étudiant qui doit se prendre en charge, donner un sens à son apprentissage dans le cadre d'un projet, décoder les enjeux académiques et professionnels des apprentissages.

Devenir étudiant, c'est se mouvoir dans un nouvel espace éducatif et traverser une expérience de quasi « conversion », accéder à une structure sociale, à un système de règles et de pratiques instituées en tant que membre de sa nouvelle communauté. Il s'agit d'un processus d'acculturation (Romainville, 2000) et d'« affiliation » (Coulon, 1997), d'un processus d'« estudiantisation » (Dubet, 1992), de la préparation du passage du monde des connaissances à l'univers de l'action et des professions. C'est aussi entrer dans une autre façon d'être soi-même, d'être confronté à ce qu'on est, à ce qu'on veut être, développer une nouvelle maturité et prendre ses responsabilités en rapport

avec un projet de vie. Il s'agit d'apprendre à s'autonomiser, c'est-à-dire à s'auto-discipliner, à s'auto-organiser ou à s'auto-motiver.

Les recherches sur les étudiants soulignent un décalage entre la culture « héritée » du passé lycéen et le monde académique. L'environnement général, l'organisation et les méthodes de l'enseignement, les attentes, les formes de travail, les modalités d'évaluation, les dispositifs d'accompagnement (Boyer, Cordian & Erlich, 2001 ; Endrizzi, 2010) changent et créent un fossé non travaillé dans un système qui semble sous-estimer, voire ignorer, l'importance d'une acculturation initiale permettant l'accès aux codes, aux normes et aux pratiques académiques. Un nombre important de recherches se sont intéressées à la façon dont les étudiants arrivent à s'adapter au monde universitaire, selon l'origine sociale et scolaire, le bagage d'entrée, le genre, les attentes, le projet et la mobilisation individuelle. La TESS doit être, d'autre part, associée à des situations objectivement différenciées qui concernent les conditions de vie, la séparation éventuelle d'avec les parents, une rupture sociale avec le réseau d'amis et l'environnement social, la prise en charge de la vie quotidienne et quelquefois l'exercice d'un travail rémunéré. La période transitoire se caractérise aussi par l'existence d'un désir de pouvoir développer la capacité de se construire comme un jeune adulte, de développer ses libertés individuelles. La TESS est aussi un moment de dérèglement du cadre temporel. Au temps plein et régulier du lycée se substituent l'irrégularité et la discontinuité des horaires universitaires qui organisent la vie quotidienne. Plus encore, le temps scolaire contraint, prépondérant durant les années antérieures, se défait dans la mesure où le contrôle de la présence n'est plus systématique (Boyer, Cordian & Erlich, 2001, p. 98).

Pour une transition raisonnée et réfléchie, il faut aussi construire des ponts entre le secondaire et le supérieur. Dans les débats critiques sur la TESS, on s'interroge aussi sur le rôle joué par l'enseignement secondaire, même si sa mission première n'est pas de préparer aux études supérieures. Compte tenu des changements attendus lors de la TESS, on peut penser que ces deux ordres d'enseignement peuvent se coordonner davantage et se préoccuper de la préparation des futurs étudiants.

I. L'accès à l'enseignement supérieur

La croissance démographique de la population étudiante se traduit par une diversification accrue des inscrits dans l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale et le parcours scolaire. L'augmentation de la part des étudiants issus des familles dont les parents n'avaient pas connu l'enseignement supérieur (*First Generation*) est une des conséquences de l'ouverture sociale. Cependant, cette démocratisation est ségrégative car le choix de la filière d'études est largement influencé par l'origine sociale et scolaire des étudiants. L'aspiration à poursuivre des études supérieures ne se réduit pas à l'influence directe du parcours scolaire au niveau secondaire, la famille (capital culturel, diplômes, jugement sur les compétences des enfants, etc.) constitue une variable importante du devenir de l'étudiant. Selon Maroy & Van Campenhoudt (2010), à capital culturel institutionnalisé similaire et à parcours scolaire équivalent, il y a une influence forte et directe des attentes familiales en matière d'enseignement universitaire, et du jugement que sa famille se forge sur la capacité du jeune à entamer des études universitaires.

A. La sélection : deux approches en Europe

En Europe, on observe l'existence de deux approches d'accès à l'enseignement supérieur : une première approche sélective de l'accès à l'enseignement supérieur est dominante et mise en œuvre dans 21 pays sur 36 étudiés (Eurydice, 2014). Plusieurs pays comme l'Angleterre, le Portugal et le Danemark ont une politique sélective. L'approche sélective permet aux établissements d'enseignement supérieur d'exercer un contrôle des candidats sur la base de critères variés, dont les résultats aux examens en fin d'études secondaires ou le projet et les motivations des étudiants. L'enseignement supérieur est ouvert aux jeunes qui remplissent certaines conditions supposées importantes pour réussir.

La seconde approche présente en Europe est fondée sur l'accès ouvert à l'enseignement supérieur. Cette approche minoritaire concerne 15 des 36 pays présents dans l'étude. Il s'agit de permettre aux étudiants qui achèvent avec succès leurs examens de fin d'études secondaires de s'inscrire dans l'enseignement supérieur et dans la filière de leur choix (Eurydice, 2014). La France, les Pays-Bas, la Belgique et l'Allemagne font partie des pays qui optent pour la démarche non-sélective. Selon la même référence, c'est dans les pays où l'approche dominante est ouverte que les étudiants rencontrent plus de difficultés, les conduisant à l'échec en première année, ce qui constitue un problème important et récurrent. Précisons néanmoins que les pays diffèrent dans leur application de cette politique dite « ouverte » de l'accès, ce qui peut caractériser cette classification de sursimplificatrice. En effet, plusieurs pays affichent une politique majoritairement ouverte de la réussite, mais comprenant un certain nombre d'exceptions (Eurydice, 2014). Ainsi, le système français est largement dominé par une dualisation structurelle entre le secteur sélectif et le secteur universitaire. Les recherches convergent pour souligner la faiblesse de l'encadrement dans le secteur universitaire par rapport au lycée, mais tous les étudiants n'interprètent pas cette faiblesse sous un aspect négatif (Endrizzi, 2010). Certains étudiants se sentent également libérés et moins contrôlés. Un autre exemple est celui de la Belgique francophone qui offre un accès généralement ouvert à l'enseignement supérieur pour tout jeune détenant un certificat de l'enseignement secondaire supérieur, mais qui soumet le jeune à un accès plus sélectif pour certaines formations particulières. Ainsi, l'étudiant devra réussir une épreuve spécifique d'admission pour intégrer certaines filières telles qu'arts audiovisuels et arts plastiques ou ingénierie. En médecine, le nombre d'étudiants sera

également restreint en fonction d'un « *numerus clausus* » limitant l'accès du jeune à cette filière (même si ce *numerus clausus* ne prend pas toujours effet à l'admission de l'étudiant). La distinction entre ces deux politiques n'est pas toujours nette, il convient donc de l'appréhender avec précaution.

B. La réforme de 2018 en France

La sélection reste un terme tabou en France et le dispositif « Parcoursup » mis en œuvre en 2017 tente de réguler mieux le passage de l'enseignement secondaire vers le secteur universitaire. En refusant une forme appropriée et réfléchie de régulation, l'université conduisait ses étudiants à s'engager dans des voies qui ne leur correspondaient pas. Le refus de la sélection à l'entrée à l'Université est considéré comme une « énorme hypocrisie sociale » par Beaud, Guyaux et Portier (2007, p. 51), à l'origine d'une sélection « négative » et « déguisée » imposée par l'échec et le décrochage. Dans les pratiques institutionnelles, on constate la mise en œuvre, explicite ou implicite, d'un « *cooling-out* » (Clark, 1960) qui organise, en douceur et à travers une pédagogie peu intégratrice, un écrémage qui ne dit pas son nom.

Avant la mise en place du dispositif « Parcoursup », les critères de l'orientation post-secondaire semblaient être conçus de façon paradoxale. Les filières universitaires qui exigent le plus de capacités d'abstraction et de travail personnel étaient restées accessibles à tous, y compris aux bacheliers qui n'ont pas pu aller dans les formations professionnalisantes courtes. Le nombre limité de places dans le secteur sélectif amène un certain nombre d'étudiants à s'orienter vers l'université sans réelle motivation ni projet réfléchi.

Dans un nombre important de pays, la sélection à l'entrée et les frais d'inscription participeraient largement à la régulation institutionnelle et à l'autorégulation. Il existe parfois, dans ces pays, une politique de la discrimination positive pour promouvoir la présence des groupes défavorisés à l'université. Par exemple, au Canada, (Brochu et Moffet, 2010) plusieurs dispositions d'admission ont été introduites dans le règlement encadrant l'admission au premier cycle : l'admission conditionnelle et l'admission sur une base jugée suffisante. Ces mécanismes, s'ils sont utilisés et s'ils offrent des garanties de réussite suffisantes, facilitent l'accès au collégial à certains étudiants et soutiennent la continuité de leur cheminement.

II. La transition entre le secondaire et le supérieur (TESS), un objet de recherche largement investi

L'ampleur des travaux académiques réalisés sur la TESS révèle l'intérêt épistémologique et théorique manifesté par les chercheurs pour cet objet de recherche (Brochu et Moffet, 2010 ; De Clercq *et al.*, 2013 ; Endrizzi, 2010 ; Endrizzi et Sibut, 2015 ; Kyndt *et al.*, 2017 ; Matthew, *et al.*, 2017 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Paivandi, 2015 ; Robbins *et al.*, 2004). Ce foisonnement semble aussi s'expliquer par les enjeux et les défis imposés et les difficultés vécues par l'expérience de la TESS. En effet, l'entrée dans la vie étudiante ne peut être perçue à partir des seules modalités d'intégration académique et sociale à l'université. Elle procède d'une rencontre entre une nouvelle culture scolaire et un nouveau statut social, mais aussi d'une transformation des cadres et modes de vie qui, ensemble, contribuent à façonner une nouvelle identité en développement (Boyer, Cordian & Erlich, 2001 ; Kyndt *et al.*, 2017). Plusieurs thèmes semblent dominer la littérature de recherche sur la transition. L'axe le plus présent s'intéresse à l'expérience de la transition, aux transformations vécues et aux facteurs individuels, académiques, institutionnels et sociaux susceptibles d'exercer une influence sur ce tournant crucial du parcours des jeunes. On se focalise aussi sur les résultats obtenus par les étudiants en termes de performance académique et sur l'ampleur des phénomènes de décrochage ou de réorientation. Un autre axe s'intéresse à l'évaluation critique des dispositifs mis en place par les établissements pour accompagner les étudiants débutants.

Les enquêtes menées sur les étudiants débutants tendent souvent à s'intéresser à une seule dimension de l'expérience de la transition. Ce sont des méta-analyses sur la TESS qui permettent de mettre en perspective la dimension plurielle de la TESS et de nombreuses recherches réalisées dans les contextes universitaires très différents. Cependant, certaines recherches ont réussi à développer une vision large et pluridimensionnelle sur l'expérience de la TESS et à l'inscrire dans un cadre plus large d'un parcours de vie. Par exemple, l'enquête longitudinale « Transition » réalisée au Canada (Doray *et al.*, 2009) s'intéresse à un échantillon initial de 30 000 jeunes (nés en 1984, âgés de 21 ans en 2006). Stone (2010) a réalisé une enquête longitudinale pour examiner les facteurs individuels et contextuels qui influencent le parcours des étudiants lors de leur passage à l'université.

Certains phénomènes repérés par les travaux de recherche internationaux sur la TESS convergent. Cependant, dans la lecture ou l'analyse critique de la littérature de recherche, la comparaison internationale ne peut pas faire l'économie de la prise en compte des contextes nationaux spécifiques, qui semblent peser lourdement sur les expériences variées de la TESS. Le curriculum du secondaire, les modalités de l'orientation post-secondaire, l'organisation de l'enseignement supérieur, les dispositions d'accompagnement prévus et les conditions sociales et financières des études supérieures varient d'un pays à un autre.

A. La TESS : un moment critique du parcours d'un jeune

Sur les plans épistémologique et théorique, plusieurs concepts et paradigmes sont mobilisés pour analyser l'expérience de la TESS. Le passage d'un ordre éducatif à un autre constitue un « moment crucial de changement » (Gale & Parker, 2014) et implique une socialisation et une acculturation aux cadres et aux pratiques du nouvel environnement. Dans le contexte canadien, on utilise le terme « arrimage » qui renvoie au lien effectué pour faciliter le passage d'un niveau de scolarité à un autre plus élevé dans une ou plusieurs matières. L'arrimage se réfère aux savoirs et aux pratiques pédagogiques et évaluatives et, à ce titre, concerne au premier chef le personnel enseignant. Les

recherches tendent à mettre l'accent sur le caractère à la fois transitoire et transformateur de cette période qui met l'étudiant devant un ensemble de défis académiques, identitaires, personnels et sociaux (Brochu et Moffet, 2010). Considérer la TESS comme « nager dans des eaux inconnues » signifie que ce moment particulier d'un parcours d'apprentissage est loin d'être une progression linéaire, il est susceptible d'engendrer de profonds changements. Les « sauts » attendus lors de ce passage font de la transition entre secondaire et supérieur une période cruciale. L'entrée à l'université est un moment critique, certes ni le premier ni le dernier, l'existence humaine étant faite d'entrées successives et de passages qui jalonnent le chemin de la vie. C'est l'apprentissage de l'« entrisme » qui désigne le mouvement permanent par lequel l'homme s'efforce, d'entrer dans la vie (Lapassade, 1997, p. 205) en développant la capacité de changer et l'acceptation du changement.

Réussir son entrée dans les études supérieures implique l'adaptation et l'acculturation. Il s'agit d'une initiation qui se réfère à la notion de passage (entrée dans quelque chose de nouveau), un parcours à la fois hors de et vers quelque chose. Les théories anthropologiques s'intéressent au phénomène du passage à travers les rites facilitant une « seconde naissance », la conquête d'un nouveau statut, l'instrument d'une affiliation (Ardoino, 1971, p. 79). Le rite signifie que l'institution prend en charge et initie les débutants à leur nouveau statut d'étudiant, marquant ainsi l'intégration et la succession de générations d'étudiants au sein de l'institution universitaire. Les fonctions de « passage » et « d'insertion » sont un moment de socialisation.

Les étudiants sont invités à décider de leur avenir professionnel, à développer une philosophie et un style de vie. L'expérience étudiante est devenue la forme dominante contemporaine de la période intermédiaire séparant le temps adolescent et le temps adulte (Galland, 1990 ; Van De Velde, 2008)³. À côté de l'acquisition des savoirs universitaires et des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle, être étudiant signifie aussi le temps d'initiation à la vie adulte pour devenir plus que jamais le sujet de son parcours à travers l'autonomie matérielle progressive et une temporalité personnalisée.

B. Les approches de la transition

Différentes revues de la littérature sur la TESS ont essayé de repérer les approches de la transition (Pascarella et Terenzini, 2005 ; Gale et Parker, 2014 ; Zittoun, 2008). Gale et Parker (2014) identifient trois approches dans la manière de saisir l'expérience de la transition. La première approche considère la transition comme un parcours d'initiation, et s'intéresse à la manière dont l'institution accompagne les primo-arrivants pour qu'ils effectuent la TESS et s'adaptent aux nouveaux codes et règles; la deuxième approche appréhende la transition comme un parcours de développement ; la troisième approche conçoit la transition comme un acte de devenir, en proposant une lecture critique du concept de transition qui ne couvre pas la fluidité des apprentissages d'un parcours de vie (Quinn, 2010). Il s'agit, pour cette troisième approche d'insister sur la complexité de la vie et sur l'interdépendance des « problèmes publics » et des « problèmes privés » pour les individus, et de saisir la transition dans une perspective plus large du parcours de vie et de la mobilité professionnelle et sociale (Smith, 2009, p. 371). Gale et Parker (2014) soutiennent aussi que la recherche sur la TESS

³ Selon les données du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018), l'accès élargi au baccalauréat a été un moteur déterminant de la massification de l'enseignement supérieur. La proportion de bacheliers dans une génération est passée de 33 % en 1987 à 79 % en 2016. Selon la même source, le taux d'inscription immédiate des bacheliers 2016 dans les différentes filières de l'enseignement supérieur s'élève à 75 %.

doit aller au-delà de l'expérience universitaire, et s'intéresser aux différentes théories sociales et aux recherches provenant de domaines connexes.

C. Les modèles théoriques de la transition

Plusieurs axes théoriques ont été développés pour décrire et conceptualiser la période transitoire entre secondaire et supérieur : le métier d'étudiant et l'affiliation (Coulon, 1997), la persévérance et la rétention dans le modèle d'intégration (académique et sociale) (Tinto, 1987), le modèle d'engagement et d'implication de l'étudiant (Astin, 1993), la transition comme un moment de rupture dans le parcours de vie (Zittoun, 2008, 2009), la transition comme un parcours d'initiation (Gale & Parker, 2014 ; Hutchison, 2005), le modèle de transition fondé sur le développement d'une identité d'apprenant (*Learner Identity*, Briggs *et al.*, 2012), les modèles qui se focalisent sur la temporalité étudiante (Bloomer & Hodkinson, 2000), la transition comme un moment de rupture dans le parcours de vie (Galland, 2009).

Le modèle Astin (Astin, 1993), appelé le modèle d'entrée-environnement-sortie (*the Input-Environment-Output Model, I-E-O*), comprend les trois composantes de la transition et le concept d'engagement soutient que les étudiants les plus impliqués sont susceptibles d'avoir une expérience universitaire positive.

Pour Tinto, la persévérance ou le décrochage précoce résultent d'une série d'interactions entre l'étudiant et l'environnement humain de son établissement. Ce modèle s'intéresse aux liens complexes entre les étudiants et l'environnement d'études, et considère l'intégration des étudiants dans les environnements académiques et sociaux comme un facteur déterminant du processus de persévérance. Les étudiants débutants tendent à développer des compétences académiques, méthodologiques et sociales, susceptibles de réajuster leurs représentations et habitudes initiales. Les apprentissages réalisés au cours des premiers mois exercent une influence cruciale sur la persévérance et la perception qu'ils ont de leurs études. La théorie du parcours de vie (Hutchison, 2005) relie le terme de transition à celui de changement graduel de statut.

Les modèles qui se focalisent sur une visée développementale et la transformation identitaire de l'individu s'intéressent à la mobilisation des étudiants débutants dans une nouvelle situation. Cette dynamique conduit à vivre une transformation qui contribue à faire évoluer son identité « héritée » à travers un processus de remaniements identitaires et un processus de redéfinition et de repositionnement de soi dans l'espace social et symbolique (Zittoun, 2008 ; Zittoun & Perret-Clermont, 2001) et de changement dans le rôle et le statut. La transition impose l'apprentissage de nouvelles connaissances et compétences, la construction de sens et d'une signification personnelle de la situation, inscrite dans un nouveau récit de soi (Zittoun, 2009). Les auteurs soulignent l'importance des dispositifs qui accompagnent les personnes en transition pour trouver une forme de médiation (dispositifs et espaces sociaux) vers un après en facilitant les apprentissages et les transformations.

La méta-analyse de Credé et Niehooster (2012) permet de dégager un schéma synthétique des aspects concernés par l'ajustement transitoire vu comme un facteur multidimensionnel. On se réfère souvent à la taxonomie de Baker et Stryk (1984) qui proposent un modèle d'analyse composé de quatre dimensions, académique, sociale, psychologique-émotionnelle et institutionnelle. Il s'agit d'un processus qui commence lorsque les étudiants imaginent et aspirent à aller à l'université, ce qui contribue à identifier des attentes et des compétences requises. Le processus d'identification (en tant qu'apprenant) se produit au début du parcours universitaire, lorsque les étudiants tentent de

s'adapter à l'environnement, de développer de la confiance et de l'autonomie et de réussir leurs études (Briggs *et al.*, 2012). Cette perspective s'intéresse donc à la dimension de développement durant l'expérience de la première année (Berzonsky & Kuk, 2000 ; Briggs, Clark & Hall, 2012 ; Gale & Parker, 2014 ; Terenzini *et al.*, 1994 ; Gale & Parker, 2014), et aux processus d'adaptation à l'université (Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Credé & Niehorster, 2012 ; Larose, Soucy, Bernier & Roy, 1996 ; Wasylkiw, 2016).

D. L'étudiant et son environnement d'études

Un débat très nourri dans la littérature académique sur la TESS renvoie aux liens entre la mobilisation étudiante et son environnement d'études. Il s'agit d'examiner l'influence du contexte institutionnel sur la mobilisation étudiante et la nature des interactions sociales et les possibilités de les réaliser.

Dans le débat sur l'effet de l'environnement, on évoque l'existence d'une relation récursive, en boucle, entre la façon dont les étudiants s'impliquent dans les activités et les pratiques liées à leur apprentissage, le sens donné à ces activités, la perception de la situation vécue et la qualité de l'apprentissage accompli (Nicholson, 1990 ; Paivandi, 2015 ; Weidman, 1989). Les perceptions développées par les étudiants sont considérées comme un vecteur important des processus d'intégration sociale et académique. Chaque étudiant aborde l'environnement de ses études avec sa biographie, son expérience et ses croyances, mobilisées dans le cadre d'un contexte institutionnel. Dans l'expérience concrète la façon dont les étudiants perçoivent et jugent l'environnement d'études (organisation, contenu, liens sociaux) devient une donnée essentielle de leur mobilisation. Autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues comme telles par l'étudiant lui-même. La perception de l'étudiant constitue la médiation entre le contexte et l'engagement vis-à-vis des études. Comme de nombreuses recherches le montrent, les initiatives et les dispositifs mis en place par l'institution pour améliorer l'intégration, l'apprentissage ou la performance académique (Biggs, 1985 ; Brochu et Moffet, 2010 ; Lizzio *et al.*, 2002 ; Matthew, 2017 ; Ramsden, 1981) ne tendent pas à fonctionner d'une manière mécanique. C'est à travers la perception et l'expérience de l'étudiant qu'on peut mieux comprendre leur utilité ou leur pertinence. Cette conclusion est importante pour la démarche pédagogique et les dispositifs d'accompagnement car les enjeux, la pertinence et la philosophie de ces dispositifs doivent être compris par les partenaires pédagogiques et partagés entre eux.

III. Le parcours de la TESS

On constate une certaine convergence entre les recherches sur les étudiants débutants à propos de la place déterminante de la socialisation et de l'acculturation initiale.

A. La socialisation initiale, l'intégration

La recherche pionnière de Spady (1970) sur le lien entre l'intégration étudiante et la performance académique examine les effets combinés des attributs de l'étudiant d'une part, et des influences et des attentes du contexte universitaire d'autre part. L'auteur souligne le rôle du contexte académique et social de l'université, qui constitue d'importantes structures dans lesquelles se développe le processus d'abandon d'études. En cherchant à mieux comprendre les raisons de l'abandon précoce des étudiants, Tinto (1987) oriente aussi ses travaux aux États-Unis vers l'analyse de l'impact de l'environnement d'études. Pour l'auteur, l'absence de liens significatifs avec l'environnement d'études et l'isolement de l'étudiant contribuent à accélérer le processus de décrochage. Le modèle *Input – Environment –Output* (I-E-O), Astin (1970), (cf. plus haut) résume bien aussi cette théorie fondée sur l'impact de l'environnement d'études, l'engagement étudiant et son implication au sein de l'établissement d'études. En s'inspirant du travail de Tinto, Chapman et Pascarella (1983) ou Berger et Milem (1999) examinent l'intégration académique et le sentiment d'appartenance.

B. Les différents types d'intégration à l'environnement d'études

Depuis les travaux de Tinto, deux types d'intégration sont travaillés par les recherches : une intégration académique permettant de comprendre et de pratiquer les codes du travail universitaire et de développer une manière d'apprendre appropriée ; une intégration sociale qui consiste à devenir membre de son institution et à développer des liens sociaux avec les autres étudiants et le monde académique (Berthaud, 2017 ; De Clercq, 2017). Darryl (2010) affirme que les niveaux auxquels les étudiants participent aux activités dans le contexte académique affectent leur intégration dans les systèmes académiques et sociaux des établissements supérieurs. Ces deux types d'intégration sont destinés à remédier aux ruptures vécues par les étudiants lors de la transition.

1) L'intégration académique

L'intégration académique qui est largement travaillée par de nombreux chercheurs internationaux (De Clercq, 2017 ; Graza & Bowdel, 2014 ; Kuh *et al.*, 2008) et français (Annoot, 2012, 2014 ; Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Boyer et Coridian, 2004 ; Coulon, 1997 ; Endrizzi, 2010 ; Endrizzi et Sibut, 2015 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015 ; Sirota, 2003) se réfère à l'apprentissage des méthodes et des codes de travail universitaires pour répondre aux exigences académiques. Les facteurs académiques ont fortement influencé le désir de nombreux étudiants de première expérience de se concentrer sur l'apprentissage plus que sur toute autre activité dans l'environnement d'apprentissage (Hinton, 2014). Les prérequis et la connaissance du contenu des programmes, la capacité de réflexion critique, les compétences méthodologiques liées à l'apprentissage académique participent activement à accélérer l'intégration académique. De nombreuses recherches confirment le lien entre l'intégration et la persévérance des étudiants. L'interaction des étudiants avec le corps enseignant et la perception qu'ils ont de l'opinion que les enseignants ont d'eux sont considérées comme les facteurs les plus importants dans la décision d'un étudiant de poursuivre ou de quitter sa filière d'études. L'étude menée par Boyer et ses collègues en France constitue un travail minutieux et approfondi sur les différents aspects des pratiques d'études

et l'expérience académique des étudiants débutants en France. Dès leur entrée à l'université, les bacheliers sont confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement et découvrent des situations pédagogiques inédites, celle des cours magistraux en amphithéâtre constituant parfois une expérience assez déroutante. (Boyer, Cordian & Erlich, 2001, p. 98). Selon Boyer (2000), les étudiants cherchent rapidement à connaître les formes du travail et les modalités d'évaluation. L'ajustement comprend l'établissement de liens entre l'expérience préuniversitaire et l'expérience universitaire (Huon et Sankey, 2000 ; Perry & Allard, 2003), et la possibilité de nouer des relations sociales positives avec d'autres étudiants et avec le personnel (Johnson & Watson, 2004; Keup & Barefoot, 2005). Pour Sauvé *et al.* (2006) l'intégration académique se traduit par un apprentissage de l'étudiant approprié, sa performance académique, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.

2) *L'intégration sociale*

L'intégration sociale est définie par les auteurs par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres. Pour Sauvé et ses collègues (2006), connaître la signification et l'importance de ces deux types d'intégration contribue à comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance, et permet de mieux intervenir auprès des étudiants au début de leur parcours dans le supérieur. La rupture sociale ne se réduit pas à la vie interne de l'établissement et au réseau des amis au lycée, la vie étudiante en dehors du département (campus, résidence étudiante, espace urbain) fait partie de ce changement environnemental. Une intégration positivement vécue dans l'environnement social semble influencer positivement la persévérance et la performance académique (Waslkiw, 2016). Dans l'enquête de Higton (2014) sur les Noirs américains à l'université, la dimension sociale a été mise en avant. Les étudiants interrogés s'accordent pour affirmer que l'environnement d'apprentissage est lié en grande partie à l'environnement social. Les étudiants débutants décrivent aussi avec régularité l'effritement de leurs réseaux relationnels (Boyer, Cordian & Erlich, 2001, p. 98). Ils résument leur expérience en disant : au lycée, tout le monde se connaissait. Ici personne ne nous connaît et on ne connaît personne. Selon les auteurs, l'entrée à l'université a fait éclater les groupes constitués. Il faut apprendre à vivre seul et prendre en charge sa subsistance. Vivre seul signifie également perdre les rituels familiaux. Boyer et ses collègues évoquent les changements qui touchent aux repères spatiaux, temporels et relationnels, remettant en cause des routines (p. 47). Higton (2014) met aussi l'accent sur le rôle joué par l'entourage de l'étudiant (le soutien de la famille et les conseils des autres étudiants) dans l'intégration et la persévérance des étudiants. Pour Harvey, Drew et Smith (2006), les étudiants s'adaptent plus rapidement s'ils apprennent le sens du « discours » institutionnel et se sentent intégrés. Les interactions entre pairs constituent un facteur important dans le développement de concepts de soi associés à l'apprentissage et à la réussite (Dweck, 2000). L'intégration est susceptible de favoriser la persévérance des étudiants et de diminuer le risque de décrochage précoce. Yeakey et Henderson (2000) et Bataille et Brown (2006) ont également réaffirmé l'argument d'Astin selon lequel les étudiants plus impliqués sur le plan académique sont davantage satisfaits des différents aspects de la vie universitaire. Des études ont également montré que les étudiants noirs qui participent activement à diverses activités sociales s'intègrent facilement dans l'environnement social de leur université et ont donc de plus grandes chances de persister (Fleming, 2012 ; Skipper, 2003). L'absence d'intégration provoque une errance, une perte d'identité personnelle (Scanlon *et al.*, 2005). Les étudiants peuvent se sentir « étrangers » tout en étant au sein de l'institution, comme « un poisson hors de l'eau » (Tranter, 2004), et risquent d'abandonner leurs

études. Le développement d'une identité étudiante positive est donc un facteur essentiel de persistance et de réussite en tant qu'étudiant.

3) *L'intégration institutionnelle*

Certaines publications sur la transition proposent une typologie plus détaillée des différents types d'intégration attendus dans l'enseignement supérieur (Brochu et Moffet, 2010 ; Bégin *et al.*, 2009 ; Dubet, 1994). L'intégration institutionnelle (ou affiliation institutionnelle, Coulon, 1993) renvoie aux rapports développés entre l'étudiant et son établissement d'études en tant que lieu physique, milieu de vie et contexte de formation (Bégin et autres, 2009). La deuxième intégration est intellectuelle (affiliation intellectuelle selon Coulon) et se réfère aux rapports de l'étudiant avec le programme d'études, l'acte d'apprendre et avec les pratiques pédagogiques et évaluatives introduites dans ses cours et son programme (Brochu et Moffet, 2010 ; Bégin et autres, 2009). L'intégration sociale rend compte des liens que l'étudiant développe avec les autres étudiants, tant dans les activités pédagogiques proposées que dans les structures sociales et les activités extra-académiques proposées aux étudiants (Bégin et autres, 2009). Enfin, l'intégration vocationnelle concerne le projet personnel ou professionnel de l'étudiant. Il s'agit de la manière dont le projet prend la forme « d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles [...] » (Tremblay *et al.*, 2006, p. 12).

Plusieurs modèles d'analyse sont proposés pour examiner l'intégration. La modalisation de Richardson (2006) et de Price (2013) tient compte des caractéristiques initiales, de l'environnement d'études et de l'engagement des étudiants.

C. Les moments de la transition

La transition entre le secondaire et le supérieur ne constitue pas un temps unique et linéaire. Parmi les travaux sur la TESS, une tendance s'intéresse au parcours d'initiation (Edvardsson, Stiwne et Jungert, 2010), conçu comme une progression à travers un certain nombre de « phases ». La décomposition temporelle du processus permet de mieux appréhender le rôle des différents facteurs, personnels et institutionnels, et les interactions entre l'étudiant débutant et son environnement d'études. Par exemple, pour Burnett et Larmar, la TESS est composée de six phases: pré-transition (ou penser à l'université), transition (ou préparation à l'université), semaine d'orientation, programme d'intégration pour les nouveaux étudiants, point à mi-chemin de la première année et bilan de l'expérience de fin d'études (Burnett & Larmar, 2007, p. 24). L'intégration à l'université est perçue comme un phénomène situé dans un contexte temporel spécifique, marqué par l'enchaînement de plusieurs moments clés et un processus qui met en jeu les facteurs et les défis à travers le temps. Selon Nicholson (1990), le modèle des cycles de transition est un des seuls à fournir une compréhension processuelle tenant compte de l'ancrage temporel de la TESS.

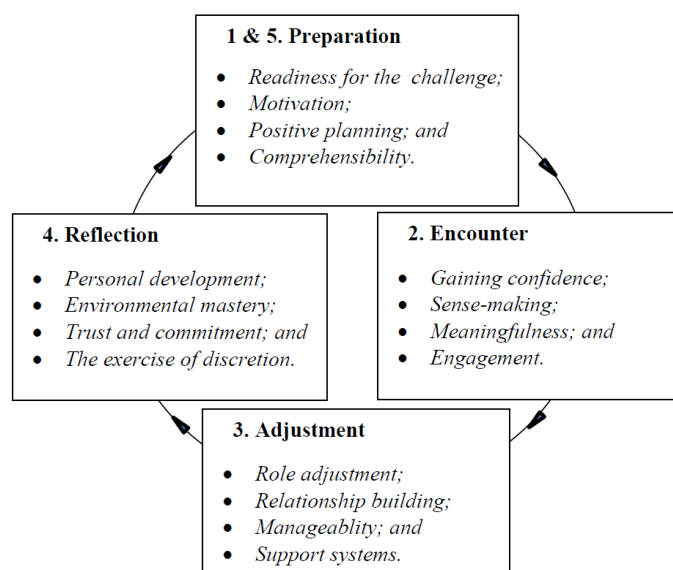
Dans le travail de Coulon (1997), la TESS est considérée comme le moment de déclenchement d'un « processus d'affiliation » dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant. L'auteur distingue trois temps dans l'apprentissage du métier d'étudiant. Le « temps de l'étrangeté » est une période d'initiation au cours de laquelle l'étudiant entre dans un univers inconnu. La deuxième phase, ou « temps de l'apprentissage » progressif des méthodes et du langage universitaires, permet à l'étudiant de décoder et de s'emparer des règles implicites. Enfin, le « temps de l'affiliation » est marqué par l'acquisition d'une relative maîtrise dans l'interprétation et l'usage

des règles, par la construction de la carrière et, pour certains, par une véritable affiliation intellectuelle qui peut les conduire à pénétrer le sens des enseignements.

1) Les phases critiques

Certaines recherches tentent de repérer les périodes critiques de la première année. Garza & Bowden (2014) pensent que le moment le plus critique pour l'étudiant de première année concerne les six premières semaines. Sauvé *et al.* (2006), dans le contexte canadien, se sont aussi demandés où un étudiant avait le plus de risque d'abandonner ses études universitaires. Plusieurs auteurs soutiennent l'intérêt du modèle temporel pour le contexte universitaire (Harris, 2014). On parle d'une expérience organisée autour de différents moments clés de cette période de transition (Nicholson, 1990). Le mouvement des phases de transition qui sont interdépendantes est continu. La première phase est caractérisée par la projection de l'étudiant à propos de sa nouvelle vie et son nouvel environnement. Cette phase est notamment focalisée sur le capital culturel, les apprentissages antérieurs et les informations fournies par l'institution. La seconde phase commence avec ses premiers contacts avec l'environnement universitaire, et les vécus de l'étrangeté initiale et des choses inédites. Selon Purnell (2002), c'est d'ailleurs le moment le plus crucial pour agir sur les croyances et les perceptions. Pour Nicholson et West (1989), la phase d'ajustement se réfère à la façon dont l'individu se débrouille pour s'ajuster à son métier d'étudiant et à la façon dont il va l'ajuster pour s'adapter aux attentes. L'étudiant débutant est face à plusieurs tâches : développer un réseau de relations et se sentir appartenir au groupe social du nouveau contexte, développer la confiance et se sentir à l'aise dans le nouvel environnement d'études, tenter de trouver une concordance entre le soi-étudiant et le contexte universitaire. L'expérience de cette phase semble marquée par la perception du contexte et ses possibilités, et l'attribution de sens au nouveau contexte. La phase d'ajustement est très liée aux relations sociales développées, ainsi qu'à la prise en charge par l'institution et au feedback de celle-ci, car c'est durant cette période que se développent les changements adaptatifs (Nicholson, 1990). La quatrième phase (la stabilisation) se caractérise par un engagement fort sur le plan académique, la confiance et la maîtrise relative de la situation (institution, liens sociaux, organisation du travail, pratiques d'études) (Nicholson, 1990).

Figure 1 : Cycles de transition



Source : (Harris & Barnett, 2014)

2) La modélisation temporelle

Plusieurs recherches universitaires se développent autour de ce modèle temporel composé de moments de transition (Harris & Barnett, 2014 ; De Clercq, 2017 ; Purnell, 2002 ; Torenbeek *et al.*, 2010). En appuyant sur les recherches antérieures, Harris & Barnett (2013) proposent un processus de quatre étapes pour permettre une transition formative. La première étape concerne la préparation au défi d'intégrer l'enseignement supérieur, avec l'accent mis sur la motivation et l'orientation. La deuxième étape comprend la rencontre avec la réalité, l'accès pertinent aux informations et aux ressources, la réflexion sur l'apprentissage académique, l'engagement étudiant, ou encore le développement de liens sociaux dans l'établissement. La troisième étape s'intéresse à l'ajustement des choix et des croyances. Il s'agit d'évaluer l'expérience en cours, de faire le point sur les aspects critiques, d'identifier les dispositifs d'aide et d'accompagnement. La quatrième étape est focalisée sur la réflexion sur les choix et les leçons à tirer, les compétences les plus importantes pour améliorer son intégration, le développement de l'esprit critique et la réceptivité, l'organisation personnelle.

De Clercq (2017) a tenté aussi de développer une modélisation temporelle et dynamique à partir d'une lecture critique et enrichie des quatre phases repérées par Nicholson. L'auteur pense qu'une des forces principales du modèle des cycles de transition est l'efficacité de sa modélisation autour de quatre phases facilement intelligibles, clairement distinctes et régies par des lois très intuitives. Pour lui, le modèle fournit une simplification de la réalité transférable à un grand nombre de contextes tout en permettant une compréhension complexe de la transition (p. 130). De Clercq y voit en même temps, une faiblesse dans l'idée même des différentes étapes présentées, considérées comme disjonctives. Pour lui, la maîtrise des tâches (et l'évitement des pièges) inhérentes à une phase ne semble pas toujours définitivement acquise au passage à la phase suivante. Une autre critique vise la distinction nette entre les différentes phases présentées notamment entre la phase de rencontre et celle d'ajustement. En effet, la phase de rencontre concerne avant tout la perception de l'environnement afin de mettre en place par la suite (durant la phase d'ajustement) les comportements d'adaptation au contexte.

Le modèle de Nicholson (1990) adapté par De Clercq est construit autour de quatre moments distincts (entrée à l'université, premières semaines, reste de l'année académique et fin de l'année/ années suivantes). Ces phases de transition permettent d'identifier des points critiques (de vigilance) pour accompagner les étudiants débutants. Selon De Clercq, l'analyse des premières semaines se concentrera sur la modification des croyances et perceptions initiales de l'étudiant. Elle touchera donc aux concepts de perceptions des pratiques d'enseignement, du climat d'apprentissage et du support des pairs. En se référant à plusieurs recherches, le travail de De Clercq insiste sur le rôle joué par le contexte, et l'importance de la perception du contexte dans l'intégration de l'étudiant en première année (Lizzio *et al.*, 2002, 2007)

D. La performance, la persévérance et le décrochage

La massification de l'enseignement supérieur est une démocratisation mitigée, dans la mesure où l'accès à l'enseignement supérieur ne conduit pas systématiquement à l'accès au savoir et à la réussite. La massification de l'enseignement supérieur rime en fait avec l'amplification brutale des taux d'abandon et d'échec. C'est ainsi que, depuis plus de quatre décennies, la performance étudiante en première année s'est transformée en une question omniprésente dans les débats

publics sur l'enseignement supérieur. Pour les universités, les résultats obtenus par les étudiants sont devenus synonymes de comptes à rendre, de « rentabilité » de leurs enseignements.

Les indicateurs de performance

La réussite universitaire des étudiants, dans les recherches françaises et dans les statistiques que la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et le SIES (Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques) publient régulièrement, se réfère aux données produites par le système de l'évaluation (les résultats obtenus), et le mode de calcul est basé sur les résultats obtenus en fonction de la durée⁴. Les derniers chiffres publiés en 2017, montrent que 27 % des étudiants obtiennent leur licence 3 ans après leur première inscription en L1, et 39 % après 3 ou 4 ans. Ces chiffres sont souvent critiqués pour leurs modes de calcul. Une étude du RESUP appuyée sur les résultats de plusieurs enquêtes permet d'avoir une vue synthétique plus fine des phénomènes d'échec et d'abandon en première année. On observe deux principales possibilités qui s'offrent aux sortants : l'arrêt des études (l'entrée sur le marché du travail ou « l'inactivité ») ou l'inscription dans une nouvelle formation : de fait, une majorité (entre 70 % et 80 %) des sortants tend à poursuivre ses études (RESUP, 2006).

L'entrée des étudiants débutants à l'enseignement supérieur constitue un moment périlleux pour les jeunes dans un nombre important de pays de l'OCDE. Selon Braxton, Milem et Sullivan (2000), dans les universités américaines, en moyenne 29 % des étudiants quittent l'établissement avant d'avoir terminé leurs études de premier cycle. Cette situation est comparable à celle de nombreux pays occidentaux. Upcraft *et al.* (2005) se réfèrent aux données d'*American College Testing Program* pour souligner que le taux de décrochage en première année s'est stabilisé autour de 33 %. Tout en soulignant les difficultés des étudiants inscrits en première année dans les universités canadiennes, Finnie et Qiu (2008) estiment que le taux de décrochage en première année situe entre 20 % et 24 %. Selon Tremblay (2005), le taux d'abandon dans les universités québécoises pour la période 1994-2000 oscille entre 10 % et 27 % après un an de fréquentation (entre 14 % et 40 % après cinq ans et plus). Pour Sauvé *et al.* (2006) le taux d'abandon lors de la première année d'études universitaires demeure élevé, variant entre 20 % et 25 % dans les établissements américains et canadiens (Grayson, 2003). En Angleterre, un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires (Bennett, 2003). En Australie, Horstmannshof et Zimitat (2004) constatent que 25 % des étudiants interrogés pensent abandonner leurs études durant le premier semestre. Il semblerait que le taux national d'abandon n'a cessé d'augmenter dans ce pays depuis le milieu des années 1980 (Cuseo, 2005).

Les systèmes non sélectifs européens connaissent tous des taux d'échec et d'abandon plus élevé, dépassant parfois 50 % des inscrits en première année et les auteurs tendent à souligner la permanence de la situation depuis deux ou trois décennies (Beaupère, Boudesseul, Macaire, 2009 ; Bodin, Beaupère, Boudesseul, 2010 ; Borrás, 2011 ; De Clercq, 2017 ; Gury, 2007 ; Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013 ; Romainville, 2000).

⁴ Selon le critère retenu par le SIES, la réussite universitaire s'évalue, comme au niveau primaire et secondaire, en fonction du rythme du parcours, et les étudiants les plus « performants » (« à l'heure ») sont ceux qui arrivent au plus vite au terme de leur parcours. La référence est le parcours « type » selon le temps collectif menant de la première année universitaire à la validation de la troisième année. Le retard d'un étudiant (4 ou 5 ans au lieu de 3) est signe de difficultés rencontrées pour réaliser le cursus dans les délais attendus (L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017, Paris : MESR).

Un examen fin des périodes concernées par le décrochage montre que la session des examens du premier semestre constitue le moment le plus critique car 36 % des décisions se font à cette période, puis 45 % des décrochages sont liés aux examens du deuxième semestre en juin ou en septembre (Bentein *et al.*, 2003). Selon les auteurs, 64 % des étudiants ont envisagé de choisir une autre majeure avant de faire leur premier choix final (Bentein *et al.*, 2003).

E. Les débats critiques sur la performance universitaire

La littérature académique qui concerne la performance étudiante durant la première expérience dans l'enseignement supérieur tend à cibler pour la France plusieurs points critiques. La première critique récurrente concerne les taux statistiques de la performance, qui sont loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs. En France, l'approche statistique mobilisée est souvent critiquée sur le plan méthodologique car les calculs sont basés sur les inscriptions administratives, sans prendre en compte que certains des étudiants ne se présentent jamais aux cours (étant parfois ailleurs) ou abandonnent leurs études avant la troisième année (Bodin et Orange, 2013 ; Broda, 2012 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2015). Dans leur enquête sur l'échec universitaire, Bodin et Millet (2011) critiquent le caractère « attrape-tout » de cette notion et considèrent l'université comme un espace de socialisation structurant et différencié, dans le cadre duquel les pratiques étudiantes de réorientation ou de non-réinscription trouvent à s'organiser et à se définir dans la variation. Pour les auteurs, ces pratiques ne s'avèrent plus réductibles ni à une simple sortie de l'enseignement supérieur, ni à un simple « abandon » des études, ni à une situation d'« échec ».

Les étudiants qui quittent leur établissement ne considèrent pas nécessairement leur départ comme un acte négatif. Certains chercheurs perçoivent le départ des étudiants mal orientés ou en difficulté qui n'apprécient pas leur filière comme une étape positive pour réaliser d'autres projets, ou se réorienter (Paivandi, 2015). Par exemple, le départ peut être motivé par un projet de développement personnel par le biais d'un voyage, d'une expérience professionnelle ou de bénévolat. Certains étudiants peuvent décider de s'inscrire dans une autre institution, qu'ils considèrent comme mieux adaptée à leurs besoins.

1) Que signifie la performance universitaire ?

Une autre partie des débats critiques se focalise sur la définition des certaines notions et la pertinence de leur usage dans le contexte de l'enseignement supérieur (Bodin, Orange, 2013 ; Broda, 2012 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001, 1997 ; Michaut, 2000, 2004 ; Morlaix, Suchaut, 2012 ; Morlaix, Perret, 2013 ; Romainville & Michaut, 2012). La dichotomie réussite vs échec est un construit social directement lié au contexte de son utilisation. Elle fait partie des catégories produites et utilisées aussi par l'institution elle-même. D'une manière générale, la réussite dans le système éducatif s'appuie sur le rendement objectif de l'acte d'apprendre et se réfère à des normes institutionnelles précises (Deniger, 2004). Constituant une sorte de bilan formel et « objectif », la réussite et l'échec se trouvent souvent au centre de l'organisation scolaire et jouent un rôle de sélection et de tri. Les résultats scolaires (notes) et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat) sont des indicateurs de réussite scolaire.

La revue de la littérature académique au niveau international montre qu'il n'existe pas de consensus sur la définition de la réussite universitaire. Les auteurs semblent plus mobilisés pour travailler sur les déterminants de la réussite que sur sa définition qui intéresse moins d'auteurs. On peut même parler d'un flou conceptuel (De Clercq, 2017) qui rend très difficile la comparaison des données. Les critères

et les indicateurs varient parfois d'un auteur à un autre. Les résultats obtenus en termes de validation ou les notes obtenues à des examens sont utilisés pour apprécier la réussite universitaire (Diseth, 2011 ; Kennett, Young & Catanzaro, 2009 ; Morlaix, Perret, 2013 ; Morlaix, Suchaut, 2012 ; Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007 ; Stoyhoff, 1997 ; Van den Berg & Hofman, 2005). Cette divergence méthodologique pose un problème dans la mesure où le choix des critères a une incidence directe sur les taux calculés et les indicateurs construits par les recherches (Vermunt, 2005 ; Vermunt & Verloop, 1999). Une recherche réalisée en Belgique francophone révèle que les déterminants de la réussite variaient fortement en fonction du caractère spécifique ou global de la mesure employée (De Clercq, Galand & Frenay, 2013).

2) *Persévérance vs décrochage*

En Amérique du Nord, et dans certains pays européens comme la Belgique, la dichotomie persévérance ou rétention vs décrochage est utilisée pour parler de la performance. La persévérance concerne la volonté de continuer ses études quel que soit le rythme temporel choisi. La notion de rétention se réfère à la « survie » dans un parcours, après une inscription dans l'enseignement supérieur, et à la finalisation des études. En tentant de comparer les taux de rétention en Europe, un rapport Eurydice (2014) souligne la variation de la définition de cette notion selon le pays. Par exemple, un « taux d'achèvement » peut faire référence dans certains pays au pourcentage, dans une cohorte d'étudiants qui entrent dans un programme, de ceux qui le terminent avec succès, même plusieurs années plus tard, alors que dans d'autres, seuls les étudiants inscrits dans la dernière année d'un programme sont pris en compte. Pour King (2005), la persévérance se définit par le cheminement continu d'un étudiant dans un parcours supérieur conduisant à l'achèvement des études et à la diplomation. Sauvé *et al.* (2005) montrent que les auteurs tendent à présenter le concept de persévérance par différentes appellations : persévérance, persistance, rétention, maintien des effectifs. Selon Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), la persévérance se traduit par le maintien des étudiants. En se référant à la notion de rétention, Graza & Bowdel (2014) l'associent à la capacité d'un établissement à conserver un étudiant inscrit dans l'établissement, alors qu'en revanche, la notion de persistance renvoie à la capacité de l'étudiant à rester inscrit dans l'établissement. Par conséquent, la rétention et l'attrition reflètent plutôt la vision institutionnelle (Rhoads *et al.*, 2005).

3) *La qualité de l'apprentissage*

Enfin, une autre tendance importante dans les travaux de recherche sur la performance des étudiants s'intéresse à la qualité de l'apprentissage et mobilise des concepts comme l'approche ou la conception de l'apprentissage. Bien apprendre à l'université implique une rupture avec la culture scolaire. Comme le disent Noël et Parmentier, passer du statut d'élève à celui d'étudiant, c'est changer ses manières d'apprendre (1998, p. 12). L'apprentissage universitaire se définit donc d'abord en rapport avec les finalités de cette institution : la formation intellectuelle et critique de l'homme, le programme d'études centré sur une discipline ou une filière d'études, la préparation au métier et à la mobilisation effective des savoirs acquis. L'un des changements importants attendus lors du passage à l'université est l'acculturation au monde universitaire (Romainville, 2004) et l'adaptation à une approche du savoir dans le cadre d'une discipline marquée par un ensemble de discours, de valeurs, d'auteurs. Apprendre à l'université doit également se réaliser dans le cadre d'un projet à long terme de chaque étudiant, impliquant un engagement motivé et personnalisé.

Les recherches internationales sur la qualité de l'apprentissage universitaire se sont multipliées à partir des travaux suédois et britanniques sur cette thématique. L'idée est de faire une distinction entre les résultats et le processus d'apprentissage, et d'examiner comment un apprenant vit et organise les tâches liées à l'apprentissage à partir d'une activité académique, ce qu'il apprend et le sens qu'il donne à cet apprentissage (Säljö, 1979 ; Marton, Dall'Alba, et Beaty, 1993 ; Biggs, 1987). Ces travaux ont porté sur la conception d'apprentissage en distinguant une vision « quantitative » ou « instrumentale » de l'apprentissage d'une vision « qualitative » qui implique un processus actif de recherche de sens, conduisant à une sorte d'expérience transformatrice. Il s'agit d'une approche de surface concernant les étudiants qui apprennent d'une manière fragmentée et reproduisent les informations acquises dans leur forme originale. Les auteurs proposent l'approche en profondeur qui, s'engageant dans un dialogue actif avec le contenu, tendrait à développer une expertise, la capacité de conseiller les autres pour bien apprendre (Marton et Säljö, 1984, p. 46). Entwistle et Ramsden (1983) ainsi que Biggs (1987) ont repris les éléments des recherches antérieures pour identifier une troisième approche (stratégique) fondée sur les motivations « extrinsèques » destinées à réussir les études et les examens. Elle concerne les étudiants, ayant tendance à organiser efficacement leurs études, à apprécier l'efficacité de leurs pratiques d'études, à se montrer attentifs aux critères d'évaluation et à développer une attitude conformiste. L'approche de l'apprentissage constitue un enjeu majeur pour la pédagogie dans la mesure où l'université doit privilégier une appropriation pertinente et critique du savoir académique afin de le mobiliser dans le contexte professionnel ou dans la recherche.

4) *Mesurer la performance universitaire*

Malgré de multiples questions liées à la définition de ces notions, elles ne sont ni contradictoires ni opposées, mais rendent compte différemment de la performance et des résultats universitaires des étudiants. De même, elles n'accordent pas la même place au point de vue de l'étudiant et à celui de l'institution sur la question de la performance universitaire.

La persévérance est souvent évaluée en référence à la durée pendant laquelle un étudiant reste inscrit dans l'institution (Pritchard et Wilson, 2003 ; Robbins *et al.*, 2004 ; Roland *et al.*, 2015). La finalisation des études et l'obtention d'un diplôme sont également examinées en combinant le temps prescrit et la durée effective du parcours de l'étudiant (Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin, 1999 ; DeRemer, 2002). Une césure courte dans le parcours, une réorientation ou un rythme lent (temps partiel) choisi par l'étudiant ne sont pas considérés comme un signe d'échec ou un facteur négatif, car le fait de rester et de poursuivre ses études est perçu comme la volonté d'apprendre et de réaliser un projet individuel. En effet, les étudiants peuvent vivre des situations variées comme la réorientation, une pause liée à un problème ou un projet personnel, l'incertitude, ou l'exercice d'une activité rémunérée (étudiants à temps partiel), qui peuvent faire ralentir leur parcours. Pour examiner l'abandon, Tinto (1993) propose qu'on distingue différents statuts, tels que « absence », « interruption », « retour », « transfert ». L'auteur identifie plusieurs formes d'abandon : l'étudiant peut décider de quitter l'établissement, et le signaler ; il peut quitter ses études sans en informer l'établissement ou le quitter en y étant contraint par l'établissement (mauvais résultats). Il existe d'autres cas aussi : par exemple, on peut ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études provisoirement en ayant l'intention d'y revenir, changer d'établissement (Grayson, 2003 ; Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin, 1999 ; Aumond et Beaulieu, 1994 ; DeRemer, 2002). Certains auteurs ne font pas la distinction entre les abandons volontaires (une décision personnelle de quitter provisoirement ou définitivement) et involontaires (contraintes institutionnelles liées à de mauvais

résultats). Les travaux sur la persévérance ne mobilisent pas souvent les analyses qui font le lien avec la réussite académique formelle (De Clercq, 2013 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Neuville *et al.*, 2013 ; Berthaud, 2017). Dans de nombreux travaux de recherche, la persévérance est définie comme un comportement ou une forme d'engagement comportemental vis-à-vis des études (Miller *et al.*, 1996 ; Robbins *et al.*, 2004 ; Schmitz *et al.*, 2010 ; Roland, Frenay & Boudrenghien, 2015). Certains chercheurs ont tenté de mesurer la persévérance en prenant en compte l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année (participation aux cours, aux travaux pratiques et aux séances d'exercices, nombre d'heures passées à étudier) (Neuville *et al.*, 2007 ; Roland, Frenay & Boudrenghien, 2015).

F. Les compétences méthodologiques et transversales

L'expérience de la transition est un moment à la fois exigeant et formateur pour les étudiants débutants. Intégrer son environnement d'études implique le développement d'un ensemble de compétences, un thème récurrent travaillé par plusieurs recherches universitaires. Ces compétences sont très souvent transversales ou non cognitives. On les considère comme des outils intellectuels, sociaux et méthodologiques pour s'intégrer à l'enseignement supérieur et réussir sa première année. Les débutants à l'université doivent donc s'adapter à des modalités d'enseignement qui, parfois les surprennent et les déstabilisent. Amenés à conduire eux-mêmes leur travail personnel, ils acquièrent, ou non, un certain nombre de compétences comme la capacité à gérer l'autonomie et la compréhension de la nature du travail à effectuer qui leur permettent de répondre au moins en partie aux exigences des études universitaires (Coulon, 1997). Mah & Ifenthaler (2017), Gökmenoğlu (2017) et Warner et Picard (2013) soulignent l'importance des compétences de base dans l'intégration et la performance académique. Le modèle proposé comprend cinq compétences académiques et génériques pour réussir son parcours : gestion du temps, compétences d'apprentissage, autorégulation⁵ (*self-monitoring*), usage approprié des outils numériques et compétences en recherche (Mah & Ifenthaler, 2017).

1) La place centrale de l'autonomie

Les compétences d'apprentissage souvent mises en avant dans les recherches se réfèrent à des stratégies d'apprentissage, à la capacité de sélectionner, organiser, élaborer et mémoriser des informations, et à la capacité de relier de nouvelles informations à d'anciennes connaissances (Boyatzis & Kolb, 1991 ; Byrne et Flood, 2005 ; Endrizzi, 2010 ; Healy, 2009 ; Jansen, van der Meer, 2012 ; Weinert, 2001 ; Weinstein, Underwood, 1985). Les compétences les plus citées concernent les stratégies d'autorégulation, l'auto-évaluation, la gestion du temps et les stratégies pour organiser efficacement les tâches d'études, la capacité à définir des objectifs à long terme, la capacité à organiser de manière indépendante la charge de travail et suivre les exigences académiques (Jansen & Van der Meer, 2012). Selon Conley (2008) l'autorégulation (*self-monitoring*) en tant que compétence clé comprend la capacité à réfléchir à ce qui a fonctionné et à ce qui devrait être amélioré dans une tâche académique particulière.

Dans le contexte français, un accent particulier est mis sur les notes de cours, principal support de travail et d'apprentissage pour le plus grand nombre (Endrizzi, 2010 ; Endrizzi et Sibut, 2015 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003). Selon Boyer, Cordian & Erlich (2001), la plupart des étudiants s'en tiennent à

⁵ Selon Cartier et Mottier Lopez (2017), la régulation dans l'apprentissage se réfère aux processus de contrôle, d'ajustement et de réorientation de l'action. On parle d'autorégulation lorsque l'apprenant développe ces processus de régulation de manière autonome, sans l'intervention d'une tierce personne. L'hétérorégulation, désigne l'action d'une tierce personne auprès d'un apprenant pour sensibiliser, soutenir, aider, guider, etc.

ces notes tandis que d'autres se livrent à un travail de recopiage ; une autre partie cherche à aboutir à des résumés ou à une mise en fiches qui leur permettent de synthétiser le cours. Une minorité seulement se livre à un travail de complémentation et de précision de ces notes de cours par des recherches personnelles à partir de manuels ou d'ouvrages.

Au Canada, Parker *et al.* (2005) ont fait une enquête pour examiner l'importance des compétences émotionnelles et sociales lors de la transition du lycée à l'université. Au cours du premier mois de cours, 372 étudiants à temps plein de première année d'une petite université ontarienne ont rempli le formulaire de l'inventaire du quotient émotionnel (EQ-i: Short). À la fin de l'année scolaire, les données étaient associées au dossier académique de l'étudiant. Selon les données de cette enquête, la réussite scolaire était fortement associée à plusieurs dimensions de l'intelligence émotionnelle.

2) *Les compétences en recherche*

Pour certains auteurs, les compétences en recherche (Mah & Ifenthaler, 2018 ; Gilmore et Feldon, 2010 ; Meerah *et al.*, 2012) permettent de mieux organiser les apprentissages. Les compétences de recherche comprennent l'écriture académique, la communication et les connaissances méthodologiques, la recherche d'informations et la recherche documentaire. Malgré le fait que la recherche est essentiellement mobilisée aux niveaux de master et de doctorat, les étudiants débutants sont appelés à développer des compétences permettant une compréhension et une connaissance des sources et des publications scientifiques, ainsi que la capacité de recueillir et d'interpréter des données. La mobilisation de ces compétences est particulièrement importante pour les filières qui exigent des travaux écrits respectant les normes académiques dès le début du parcours universitaire (Goldfinch et Hughes, 2007 ; Wingate, 2007).

3) *Comment développe-t-on les compétences transversales ?*

Selon Mah & Ifentahber (2018) les compétences génériques sont souvent aussi désignées comme des compétences du 21^e siècle (*soft skills*) (Binkley *et al.*, 2012). Ces compétences sont davantage prises en compte dans les travaux de recherche récents (Lombardi, Seburn et Conley, 2011). L'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO) réalisée par l'OCDE sur l'Allemagne (Tremblay, Lalancette et Roseveare, 2012), le programme de recherche « Modélisation et mesure des compétences dans l'enseignement supérieur » (KoKoHs) (Zlatkin-Troitschanskaia *et al.*, 2016) prennent en compte ces compétences génériques dans l'évaluation des acquis et de la performance des étudiants.

Dans l'ensemble, les études révèlent que les enseignants considèrent souvent les compétences génériques comme une condition préalable pour entrer dans les études supérieures et ne se sentent responsables que de l'enseignement de compétences spécifiques à une discipline (Barrie, 2007 ; Mah & Ifenthaler, 2017). Selon Kantanis (2000), les recherches montrent que les compétences académiques des étudiants de première année sont souvent considérées comme problématiques par le personnel académique qui s'attend à ce qu'ils soient des apprenants indépendants dès le début. Le revers de la médaille est que les étudiants se sentent mal préparés à relever le défi de la transition et ont de la difficulté à suivre les exigences académiques et ainsi que les attentes et les demandes du personnel académique (Reid & Moore, 2008 ; van der Meer *et al.*, 2010 ; Mah & Ifenthaler, 2017).

IV. Les étudiants et l'expérience de la TESS

A. L'intention et l'engagement de l'étudiant débutant

1) *Le sens des études supérieures*

La relation aux études, qui ne peut pas être séparée de la relation au savoir, est une thématique présente dans les travaux de recherche sur la TESS. Dans la perspective étudiante, le sens et la valeur d'un savoir renvoient aux rapports que l'étudiant peut avoir avec lui-même et avec son désir, son avenir et son environnement. Les étudiants tendent à s'orienter vers la discipline dont l'objet et les caractéristiques conviennent à leurs postures subjectives (Charlot, 1997 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015). Dubet (1994) et Martuccelli (1996) utilisent le terme de « vocation » dans son acception weberienne, comme la réalisation subjective de soi dans une activité. La vocation dans cette perspective renvoie, selon Dubet et Martuccelli, « au sentiment d'accomplissement dans le travail scolaire et dans l'accès à la connaissance » (1996, p. 246). Le rapport au savoir atteint son point culminant à l'université, où on doit s'approprier des objets de savoir, entrer d'une manière approfondie dans des systèmes de savoir (énonçables de façon décontextualisée), comprendre comment ces savoirs et ces systèmes se construisent et se transforment, accepter l'incertitude, le débat et l'esprit critique, et apprendre la mobilisation critique de ces savoirs dans les situations réelles.

La relation aux études n'est pas toujours décidée d'une manière unilatérale par l'étudiant car le choix d'orientation impose parfois certains ajustements, un renoncement et une décision pragmatique. Il s'agit d'un vrai défi pour certains : construire ou reconstruire ses aspirations, prendre en compte les contraintes, donner sens à l'orientation, refuser de s'installer dans un rôle assigné, comme le disait Winnicott (1969). L'étudiant ne peut parfois devenir le sujet de son orientation que contre ses parents (leurs envies et rêves), son entourage, le système social. En s'orientant vers une filière d'études, l'étudiant vit cette dialectique entre changement et permanence (Rochex, 1995), un processus de la construction identitaire entre la *mêmeté*, ce qui reste inchangé dans l'identité à travers le temps, et l'*ipséité*, assurant la réflexivité du sujet sur lui-même et le sentiment de permanence malgré ce qui change (Ricoeur, 1990).

Le débat sur le sens pose la question de la finalité sociale des études et de leur « utilité » qui se concrétise lors de l'entrée à l'université. Les étudiants doivent construire leur projet dans un contexte caractérisé par la prédominance d'un système très hiérarchisé des filières et des établissements supérieurs. Donner un sens aux études signifie les mettre en rapport avec ses envies, ses besoins, ses projets. Ces motivations structurantes peuvent être personnelles ou professionnelles, « utilitaristes » ou « intellectuelles ». Les étudiants sont appelés à articuler différentes catégories d'intérêts pour être capables de les transformer en leur réalité à l'université et en une projection de soi dans l'univers professionnel. À travers des enquêtes auprès d'étudiants, on peut identifier un lien réflexif entre l'intériorisation de leur choix de la filière d'études comme « choix de vie », et les programmes des enseignements orientés vers un champ professionnel ou intellectuel. Pouvoir donner un sens à sa présence ouvre la voie à la reconnaissance de soi dans ce nouveau contexte d'étude (Farsides, Woodfield, 2003 ; Morlaix et Le Mener, 2015 ; Tinto, 1997).

2) L'engagement étudiant

L'acte d'apprendre dans l'enseignement supérieur se réalise ainsi dans le cadre d'un projet à long terme qui implique un engagement motivé et personnalisé. Le sens des études, d'être dans une filière supérieure est un facteur déterminant pour l'engagement étudiant tant sur le plan intellectuel que sur le plan social (Kuh, Cruce, Shoup & Kinzie, 2008). L'apprentissage comporte une dimension identitaire (pour quoi j'apprends ?) qui se développe et se réactualise à travers un parcours individuel.

L'engagement est une notion mobilisée par un nombre important de recherches pour analyser l'expérience étudiante. Dans la modélisation de Perry, l'engagement étudiant (*commitment*) est au centre de l'attitude académique. L'étudiant ressent le besoin d'une forme d'engagement personnel pour donner un sens à sa présence à l'université, à son rapport au monde et au savoir. Astin (1985) analyse la socialisation de l'étudiant à travers son engagement effectif et psychologique vis-à-vis de l'université, et mesure l'efficacité des politiques pédagogiques et sociales de l'université par le degré d'engagement de ses étudiants. Pour Astin (1993), l'implication, qui traduit l'engagement, se réfère à la quantité et à la qualité de l'énergie physique et psychologique qu'un étudiant consacre à son expérience académique. La pédagogie doit tenir compte de l'implication dans le cours et dans le campus comme une sorte de continuum.

3) Les trois engagements de l'étudiant

L'engagement ne reste pas au niveau de l'esprit, il se traduit par des actes concrets (Skinner & Pitzer, 2012). Dans le contexte scolaire, pour Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), l'engagement peut prendre trois formes : comportemental, cognitif et émotionnel. Pirot et De Ketele (2000) envisagent l'engagement étudiant comme un processus multidimensionnel qui met en mouvement quatre types de mobilisation : affective (émotions), cognitive, métacognitive (stratégies d'autorégulation) et comportementale (effort). L'engagement comportemental est défini comme l'énergie psychique investie par l'étudiant dans les pratiques d'études (nombre d'heures d'études, participation aux cours...). L'engagement cognitif se réfère à la qualité de l'apprentissage et de l'effort intellectuel déployé par l'étudiant pour comprendre, apprendre et maîtriser un domaine de savoir académique. Fredricks *et al.* (2004, p.60) définissent ce type d'engagement comme la manière et la volonté de mobiliser les efforts nécessaires (cognitifs et métacognitifs) pour comprendre des idées complexes et maîtriser des compétences académiques requises. C'est le type d'engagement cognitif qui distingue un apprentissage en surface et un apprentissage en profondeur. L'engagement émotionnel fait partie des thématiques qui s'intéressent à l'affectivité et à son rôle dans l'apprentissage et le bien-être de l'apprenant. Il s'agit de « l'engagement du cœur » (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008), de l'appréciation affective de l'environnement social et pédagogique et des apprentissages réalisés. Un engagement émotionnel positif peut contribuer à l'intégration académique et sociale (De Clercq, 2017 ; Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Le sens des études et l'engagement étudiant semblent être dans une relation de réciprocité réflexive. Donner un sens à ses études signifie avoir des intentions et des buts et plus ou moins précis. Il s'agit de la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix de filière d'études et de carrière envisagée. Ces types de convictions ou de croyances sont souvent considérés comme des facteurs qui tendent à influencer fortement la persévérance (Connell et Wellborn, 1991 ; De Clercq, 2017 ; Paivandi, 2015 ; Robbins *et al.*, 2004 ; Richardson *et al.*, 2012 ; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008 ; Skinner *et al.*, 2008). Les chercheurs qui ont travaillé sur l'engagement (Connell et Wellborn, 1991 ; Skinner *et al.*, 2008)

pensent qu'apprécier ses études a un rôle médiateur entre l'environnement social et l'engagement des étudiants. Boudrenghien, Frenay et Bourgeois (2009) mettent l'accent sur le lien entre l'importance du but et l'engagement envers ce but (*goal commitment*), l'importance du but étant un antécédent de l'engagement, postulat principalement basé sur la théorie de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002).

4) D'où vient l'engagement étudiant ?

Si l'influence de l'engagement étudiant sur son parcours ne fait pas de doute pour beaucoup de chercheurs, en revanche, son origine et sa permanence sont assez souvent questionnées. On se demande si l'engagement est un acte individuel, ou une construction en situation à travers les liens réflexifs entre l'étudiant et son environnement d'études. Paivandi (2015), dans sa recherche, soutient que le sens ne préexiste pas toujours à l'entrée à l'université et que l'expérience concrète exerce une influence directe sur l'engagement. Une recherche longitudinale effectuée en Suisse (Brahm, Jenert, Wagner, 2017) met l'accent sur les effets de la période transitoire entre le secondaire et le supérieur sur le maintien des motivations intrinsèques des étudiants issus de « *grammar school* ». Les auteurs soulignent que les étudiants qui commencent leurs études supérieures sont souvent très motivés, mais qu'on remarque cependant, un déclin progressif de leurs motivations. Mah & Ifenthaler (2017) ont travaillé sur la proximité que les étudiants en première année ressentent vis-à-vis du monde académique, leur permettant d'avoir une perception positive des compétences requises et de développer un engagement académique plus fort.

B. Les prédicteurs de la TESS

La majorité des recherches et des théories abordent la problématique de la première année à l'université en faisant la focale sur les résultats attendus, à savoir, la persévérance et la réussite de l'étudiant. L'objectif est d'appréhender la question de manière à expliquer et « prédire » le devenir de l'étudiant, comme le montre la méta-analyse de Robbins et ses collègues (2004). Les auteurs de nombreuses études ont essayé de comprendre ce qui pouvait amener un étudiant à persévérer et à réussir ou au contraire à abandonner ses études lors de la transition entre le secondaire et le supérieur. Les chercheurs, pour examiner la TESS, avaient tendance à s'appuyer sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants (origine sociale ou ethnique des parents, le niveau scolaire des parents, sexe...) et sur leur passé scolaire (De Clercq, 2017 ; Michaut, 2004 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Paivandi, 2015 ; Pascarella et Terenzini, 2005 ; Romainville & Michaut, 2012). Parker et ses collègues (2004) pensent aussi que la première génération des recherches sur la réussite académique dans l'enseignement supérieur ont privilégié la prise en compte des résultats scolaires antérieurs et / ou des facteurs liés aux capacités cognitives.

1) La pertinence explicative des facteurs scolaires et sociaux ?

La pertinence explicative de cette catégorie de facteurs s'est révélée peu convaincante et assez limitée, car on a constaté qu'elle n'explique que très partiellement les variations observées dans les parcours différenciés des étudiants en première année (Allen, Robbins & Sawyer, 2010 ; Berger et Milem, 1999 ; De Clercq, 2017). Robbins *et al.* (2004) se réfèrent à plusieurs méta-analyses et aux résultats de travaux de recherche pour affirmer que les déterminants potentiels de la persévérance ne permettent pas d'expliquer complètement ce phénomène, notamment en rapport avec les étudiants débutants.

Ces constats théoriques et méthodologiques semblent avoir conduit un nombre croissant de chercheurs dans le monde entier à s'intéresser aux autres variables susceptibles de mieux appréhender l'expérience de la TESS et les résultats académiques obtenus (Sauvé *et al.*, 2006 ; Murtaugh, Burns et Schuster, 1999 ; Randsell, 2001). Au-delà des facteurs démographiques (Sackett, Kuncel, Arneson, Cooper et Waters, 2009) et du genre (Christofides, Hoy, Li et Stengos, 2008), la littérature de recherche tend à s'intéresser à des facteurs liés au rendement scolaire antérieur et à la capacité cognitive des étudiants. Les chercheurs français tendent à observer chez les étudiants en difficulté une forme de découragement face à la complexité des savoirs à acquérir (Coridian, 2000 ; Coulon, 1997 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015).

2) *La TESS, les facteurs les plus importants*

La focale faite sur l'examen des déterminants de la TESS et des facteurs « explicatifs » est notamment motivée par une approche plus large qui doit permettre de dépasser une compréhension des déterminants lors de la transition par facteurs isolés (Chenard, 2005 ; Junor et Usher, 2004 ; *Oklahoma State Regents for Higher Education*, 2002 ; Sauvé *et al.*, 2006 ; York, Gibson & Rankin, 2015). Le travail de Sauvé et ses collègues (2006) est un exemple de ce type de publication qui cherche à produire un modèle exhaustif intégrant les différentes catégories de facteurs « explicatifs » de la performance étudiante. Les auteurs proposent six catégories de facteurs « explicatifs » :

- *Facteurs personnels* : genre, âge, état psychologique et motifs d'entrée dans les études,
- *Facteurs d'apprentissage* : motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion,
- *Facteurs interpersonnels* : niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel,
- *Facteurs familiaux* : soutien de la famille et des amis, attitude des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude,
- *Facteurs institutionnels* : type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu universitaire, dispositifs d'aide proposés aux étudiants, modalités organisationnelles des programmes,
- *Facteurs environnementaux* : appartenance à une minorité ethnique, origine socio-économique, ressources financières, régime d'études et situation géographique.

3) *Une expérience multidimensionnelle*

Selon Wasylkiw (2016), la TESS a été conceptualisée comme une expérience multidimensionnelle, dans la mesure où elle implique les perceptions, les attitudes, les aptitudes liées à s'intégrer dans un nouvel environnement social et académique. Sauvé *et al.* (2006) proposent un schéma synthétique des variables mobilisées pour examiner les questions de persévérance ou de décrochage. Cette analyse globale distingue plusieurs catégories de facteurs ou de théories : théories psychologiques (traits de personnalité des étudiants) ; théories sociales relatives à l'impact des phénomènes de société (origines sociale ou ethnique), théories économiques examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité), théories organisationnelles (curriculum, dispositifs d'accompagnement), théories interactionnelles (effet de l'environnement d'études). Pour examiner le poids des différents facteurs, Prevatt *et al.* (2011) ont proposé l'inventaire de la réussite étudiante (*Academic Success Inventory for College Students*, ASICS) qui permet d'évaluer le poids respectif de la carrière scolaire, de la socialisation, de l'anxiété et de la motivation / confiance interne. Wintre *et al.* (2009) ont

également mis au point l'échelle SPUSS (*Student Perception of University Support and Structure*) pour évaluer la perception des étudiants quant aux attentes académiques et à l'accessibilité du soutien.

Le travail de Trautwein et Bosse (2016) dans le contexte allemand identifie un ensemble de points critiques auxquels l'étudiant est appelé à faire face durant la première année universitaire. Les auteurs regroupent ces exigences en quatre grands sous-ensembles : le contenu, les aspects social, personnel et institutionnel. Le Conseil supérieur de l'éducation au Canada (Brochu et Moffet, 2010) propose de regrouper les facteurs de réussite aux études universitaires (diplômation) en trois catégories : environnementale (facteurs externes au système universitaire), organisationnelle (facteurs liés aux dispositifs pédagogiques des programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique, aux mesures d'aide à la réussite) et caractéristiques d'apprentissage (acquis scolaires, conceptions, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et de gestion, motivation et degré d'engagement).

Wasylikiw (2016) tente d'identifier les voies et les obstacles communs à la préparation à l'université et à la TESS pour le Canada. L'auteur s'appuie sur les résultats de son enquête qualitative sur l'expérience de la première année universitaire pour insister sur trois facteurs importants : la décision d'aller à l'université (la motivation), les prérequis académiques et méthodologiques (prise de notes, lecture critique...) et la disposition sociale. Dans le contexte belge, Galand *et al.* (2004) montrent que les étudiants qui ont pensé à abandonner, au cours de leur première année, mentionnent moins que les autres « intéressé par le sujet » et « soutien familial ». Parmi les décrocheurs, on trouve un nombre élevé d'étudiants qui se sont orientés tardivement et qui avaient envisagé d'autres filières avant le début de l'année universitaire. L'enquête montre aussi que près de 40 % des étudiants déclarent avoir rencontré des problèmes lors de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation ou encore que 34 % disent qu'ils se sentaient souvent seuls durant leur année universitaire.

Les chercheurs s'orientent aussi bien vers d'autres variables et d'autres pistes concernant l'étudiant, son expérience, son engagement, sa mobilisation ou ses interactions avec l'environnement d'études (Braxton, Hirschy & McClendon, 2004 ; Credé, Roch & Kieszczynka, 2010 ; Eccles, Wigfield, 2002 ; Fuertes, Sedlacek, Liu, 1994 ; Neuville *et al.*, 2013 ; Pritchard et Wilson, 2003 ; Schmitz *et al.*, 2010).

La question du genre est examinée par certaines recherches qui tentent d'examiner l'effet genre dans l'enseignement supérieur (Allan, 2011 ; Erlich, 2002 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Rayle, Kurpius & Arredondo, 2006). Les auteurs soulignent souvent les différences d'adaptation des filles et des garçons à l'université. En France, cette question a été abordée par plusieurs travaux de recherche, dont celui de Boyer, Cordian & Erlich (2001, p. 104) qui montrent qu'à travers leurs récits, les étudiantes apparaissent plus organisées dans leur travail personnel (planification du travail, usage d'un agenda...) et, pourrait-on dire, plus « studieuses » que les étudiants. Les auteurs pensent que les étudiantes semblent avoir intériorisé l'obligation du travail et être plus portées que les garçons à satisfaire aux exigences du métier d'étudiant.

C. L'origine sociale et la TESS

1) L'origine sociale et le soutien familial

La variable origine sociale constitue un élément omniprésent et une préoccupation théorique importante dans la recherche française. Les données construites à partir des suivis de parcours scolaires et universitaires, d'orientation post-secondaire et de performance dans l'enseignement

supérieur montrent régulièrement une corrélation assez forte et soutenue entre l'origine sociale, le devenir de l'apprenant et ses choix d'orientation (Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Bodin et Orange, 2013 ; Brochu et Moffet, 2010 ; Doray *et al.*, 2009 ; Duru-Bellat, 1995 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009 ; Michaut, 2004 ; Millet, 2003 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Cette permanence alimente le discours des chercheurs qui focalisent leurs analyses de la condition étudiante sur l'origine sociale. La recherche internationale est aussi sensible à cette dimension, sans réduire son analyse à cette variable considérée comme un facteur extérieur du contexte pédagogique. Ce constat est loin d'être une question méthodologique, et l'enjeu de ce débat est avant tout théorique. On peut sans doute repérer l'ombre des travaux de Bourdieu et Passeron (1964) dans la recherche française ou dans certaines recherches internationales qui s'inscrivent dans la lignée de la sociologie reproductiviste française. Pour Bodin & Orange (2013) et Bodin & Millet (2011), l'abandon et l'échec sont un phénomène social qui s'explique par le social. Bodin et Millet considèrent l'échec comme un phénomène constant et régulier qui ne saurait trouver son origine dans les aléas de la vie universitaire, les expériences et/ou les seules consciences individuelles des étudiants (p. 226). Cette orientation théorique est moins présente dans les recherches anglo-saxonnes qui admettent que l'engagement et la mobilisation intellectuelle de l'étudiant et la présence des dispositifs de soutien sont susceptibles de réduire les inégalités de départ. En effet, malgré les inégalités du départ et contrairement au monde économique, le travail fourni par l'apprenant dans le système éducatif est reconnu et valorisé plus ou moins à sa juste valeur. Autrement dit, l'éducation constitue un facteur de promotion sociale même si les jeunes selon leur origine sociale n'ont pas la même chance d'accéder aux différents cycles d'études supérieures. Le système éducatif moderne est fondé sur cette hypothèse forte, même si le poids des inégalités sociales, économiques et culturelles pèse lourdement sur le devenir des jeunes. Il s'agit de ne pas réduire des situations éducatives aux facteurs « externes » et de tenir compte des activités effectives dans les situations d'apprentissage-enseignement.

L'effet du capital culturel et le soutien familial sont souvent abordés dans les recherches sur les étudiants. La valorisation des études universitaires par la famille et le jugement de cette dernière sur les compétences scolaires du jeune et sur sa capacité à poursuivre des études à l'université semblent jouer fortement dans la construction des aspirations à aller à l'université.

2) La première génération

Une des variables utilisée fréquemment dans la recherche anglo-saxonne concerne l'appartenance des étudiants à ce que l'on appelle la première génération (*First Generation*), c'est-à-dire ceux dont les parents n'ont pas connu l'enseignement supérieur. Les résultats de l'enquête d'Ishitani aux Etats-Unis (2006, p. 21) montrent que les étudiants de première génération ont été exposés à des risques de décrochage plus élevés que leurs camarades pendant leurs premières années universitaires. De plus, ils ont été moins susceptibles de terminer leurs programmes d'études à temps. Hope (2017, in Kyndt *et al.*) souligne le cas des étudiants *First Generation* et de leurs difficultés. Être un étudiant de première génération ne constitue pas un facteur de persévérance à l'université, le cheminement pourrait changer en fonction d'autres caractéristiques scolaires (Amelink, 2005 ; Reid & Moore, 2008). Pour Kuh *et al.* (2008) la plupart des études sur les étudiants de première génération tendent à attribuer leur faible niveau d'engagement scolaire et social, ainsi que leur apprentissage et leur développement intellectuel, à la caractéristique immuable de parents qui ne sont pas allés à l'université. Pike et Kuh (2005) suggèrent que les faibles niveaux d'engagement ne résultent

qu'indirectement du fait d'être le premier membre de la famille à aller à l'université et sont davantage une fonction des aspirations scolaires plus faibles et de la vie hors campus.

3) *Les minorités ethniques*

Un autre axe de travail qui est en lien direct avec l'origine sociale s'intéresse aux minorités ethniques et raciales, notamment dans le contexte américain. Hinton a travaillé sur les minorités défavorisées (2014), en s'intéressant à leur expérience de transition et le vécu du changement de style de vie sur les plans intellectuel et social. L'auteur trouve que l'intention et le projet de ces étudiants sont au centre de leur engagement et de leur intégration. L'élément critique dans l'expérience des étudiants qui appartiennent à une minorité ethnique est l'intégration sociale et les interactions développées avec les autres étudiants (Burns, 2006 ; Sutherland, 1995).

Dans l'expérience canadienne, Parent (2017) a aussi travaillé sur la transition entre le secondaire et le supérieur des jeunes autochtones de la Colombie-Britannique. Les résultats de sa recherche contribuent à mieux appréhender les mécanismes sociaux et intellectuels en jeu au cours du processus de TESS et le caractère pluriel des expériences vécues par les jeunes autochtones. Le concept de visualisation est utilisé pour analyser le processus d'intégration et de participation aux études universitaires. Cette recherche met l'accent sur les obstacles institutionnels et contextuels de l'intégration sociale au-delà des difficultés cognitives repérées chez ces étudiants. L'auteur compare ses résultats avec ceux des autres travaux de recherche (Astin, 1993; Brayboy *et al.*, 2012 ; Korkow, 2008; Laverdure, 2009; Malatest *et al.*, 2004; Pickrell, 2008) pour montrer que la transition est souvent abordée en termes d'accès, de recrutement, de rétention et de taux de diplômation. Le point clé dans cette analyse renvoie à la manière dont l'institution prend en charge les primo-arrivants selon leurs particularités. Pour l'auteur, la nature hégémonique de l'université et le manque de connaissances sur les étudiants débutants laissent peu de place à la responsabilité que l'institution devrait avoir pour aborder l'intégration des groupes hétérogènes selon leurs besoins spécifiques.

D. Les traits personnels et la TESS

Les recherches qui se focalisent sur les variables individuelles de l'étudiant pour examiner la TESS tentent d'examiner le poids des traits personnels et de la mobilisation individuelle. Les théories sociocognitives, dont le travail de Bandura (1977, 1997) qui, développé autour de la motivation, se focalise sur l'influence des croyances d'efficacité personnelle des apprenants sur les actions d'apprentissage, sont mobilisées par certains chercheurs.

1) *La notion d'agentivité*

Les croyances d'efficacité personnelle renvoient à la confiance qu'un apprenant a dans sa capacité à réaliser une action visant un but, l'accomplissement d'une tâche ou la résolution d'un problème. Pour Bandura, ce type de croyances peut être un prédicteur des activités d'apprentissage. Selon Galand & Vanlede (2004), certains étudiants se sentent capables face à des tâches complexes alors que d'autres s'y sentent seulement face à des tâches faciles. Pour les auteurs, les croyances d'efficacité personnelle sont basées sur la notion d'*agentivité* qui se réfère à la croyance qu'un individu a en sa capacité d'agir sur les éléments d'une situation. Les traits personnels sont susceptibles de jouer un rôle médiateur important car, comme le montrent Robbins, Oh & Butrton (2009), ils sont en mesure d'influencer la mobilisation et le développement des compétences académiques.

2) *L'effet des croyances*

Roland *et al.* (2015) ciblent le rôle joué par les croyances qui sont, selon eux, peu étudiées en lien avec la persévérance. Les auteurs se réfèrent à plusieurs travaux de recherche (Ajzen et Fishbein, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eagly et Chaiken, 1993) pour souligner l'importance des croyances qui peuvent être à l'origine des pratiques chez les acteurs sociaux. Roland *et al.* (2014) ont conduit une enquête qualitative qui avait pour objectif de mettre en évidence les croyances liées à la persévérance chez des étudiants en première année à l'université, et dans laquelle ils ont interrogé les étudiants sur quatre types de croyances : les croyances comportementales, injonctives, descriptives et de contrôle. Roland *et al.* (2015) pensent que connaître ces croyances pourrait contribuer à mieux appréhender l'expérience de la transition. Ces croyances participent à développer l'intention, qui représente la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. Les croyances comportementales sont composées de trois sous-thématiques : les croyances liées au plaisir de persévérer (apprendre des choses intéressantes), les croyances liées à l'utilité de persévérer (obtenir un diplôme) et les croyances liées à des dimensions plus personnelles des étudiants (être fier de moi). Pour les auteurs, ces croyances peuvent être mises en lien avec la théorie attente-valeur (*expectancy-value*) (Eccles & Wigfield, 2002). La famille et les amis semblent avoir la plus grande incidence sur les étudiants et constituent les référents normatifs les plus importants. Cette influence peut prendre la forme d'un soutien, d'une pression ou encore d'attentes. Les croyances de contrôle se réfèrent aux croyances liées à l'individu, à l'entourage et aux études. Selon Ajzen (1985), ces croyances de contrôle peuvent être interprétées en lien avec le type d'attribution causale que la personne met en place. Les chercheurs identifient une large palette de croyances de contrôle liées à la persévérance (Hulleman *et al.*, 2010 ; Multon, Brown, Lent, 1991 ; Pintrich, 2003 ; Robbins *et al.*, 2004 ; Schmitz *et al.*, 2010).

E. Les fragilités des étudiants à risque

Les enquêtes sur la persévérance et la performance des étudiants tentent souvent de dégager les facteurs (« prédicteurs » ou « contextuels ») qui favorisent ou fragilisent le parcours des étudiants inscrits en première année. La construction de ces modèles sert parfois à mieux identifier les étudiants « fragiles » ou « à risque », ceux qui, selon ces modélisations fondées sur les corrélations entre les variables d'entrée (présage) et les autres facteurs, sont potentiellement exposés à l'abandon ou au décrochage dès la première année. Ainsi, Kul *et al.* (2006) proposent une typologie des facteurs de risque (appartenir à la première génération, exercer une activité professionnelle de plus de 30 heures par semaine, avoir un parcours scolaire peu adapté à l'enseignement supérieur, avoir interrompu ses études...).

1) *Les cinq types de fragilité*

En s'appuyant sur plusieurs enquêtes en France (Beaupère *et al.*, 2007 ; Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Berthaud, 2017 ; Bodin et Millet, 2011 ; Bodin & Orange, 2013 ; Dubet, 1994 ; Endrizzi, 2010 ; Endrizzi et Sibut, 2015 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Lahire, 1997 ; Michaut, 2000, 2004 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003 ; Morlaix et Perret, 2013 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Paivandi, 2015 ; Romainville et Michaut, 2012), on peut cibler cinq types de fragilité qui risquent de démobiliser, ou de provoquer un processus de désengagement étudiant ou de décrochage :

- La fragilité liée à l'apprentissage universitaire et au rapport au savoir : parcours secondaire peu adapté aux études supérieures, manque de prérequis, manque d'intérêt pour la matière ;
- La fragilité liée aux compétences transversales, méthodologiques (prise de notes, lecture, recherches documentaires) et individuelles (autorégulation, rapport au temps) ;
- La fragilité liée à l'absence de projet ou à l'incertitude du choix ;
- La fragilité engendrée par l'absence d'intégration sociale ;
- La fragilité causée par les conditions matérielles (exercer une activité rémunérée).

Ces facteurs sont susceptibles d'exercer un effet négatif sur l'intégration sociale et académique des étudiants, et de contribuer à augmenter le risque de décrochage précoce. La situation devient intenable et critique lorsque deux ou plusieurs facteurs déstabilisent simultanément les étudiants à risque. En France, le problème majeur est qu'il existe peu de filets de protection pour suivre et soutenir les étudiants « fragiles » ou « fragilisés ». Plus un étudiant a de ressources, plus il se mobilise et plus il aura de chances d'être soutenu et encadré, de développer un sentiment d'appartenance et de trouver son chemin. A l'opposé, plus un étudiant est faible et fragilisé, plus le contexte lui paraîtra hostile et éloigné de ses attentes. Selon Dubet (1994), le parcours universitaire est trop souvent un dédale qui laisse les étudiants au bord de la route.

2) Identifier rapidement les points faibles

Certaines universités nord-américaines ou australiennes proposent des tests spécifiques (prérequis, motivations, compétences, traits personnels...) pour examiner les besoins spécifiques des étudiants débutants. Ces initiatives permettent d'intervenir d'une manière proactive (Ifenthaler et Widanapathirana, 2014). Garza & Bowden (2014) s'intéressent aux démarches utilisées pour identifier les étudiants débutants « mal préparés » et aux programmes destinés à pallier leurs lacunes. Jones et Becker (2002) ont aussi tenté de repérer les cours spécifiques de compétences transversales et métacognitives et de conseils qui soutiennent les étudiants durant leur première année. Les auteurs trouvent également plusieurs types de cours de rattrapage (lecture, écriture...) pour les étudiants à risque, dont l'efficacité est évaluée en fonction des objectifs du programme FYE (*First Year Experience*) (Garza & Bowden, 2014). L'analyse des acquis peut prédire qui est potentiellement à risque et suggérer un soutien susceptible d'améliorer les chances de réussite des étudiants (Arnold et Pistilli, 2012). Il existe, dans certaines universités, différents systèmes d'alerte rapide (*Early warning systems*) mis en place pour les étudiants qui commencent à l'université avec deux facteurs de risque ou plus ou qui semblent avoir rencontré des difficultés. Au-delà des facteurs « extérieurs » du contexte universitaire, les rapports d'avancement à mi-parcours, les évaluations réalisées par le personnel académique (professeurs, tuteurs, conseillers pédagogiques...) servent à identifier les étudiants qui éprouvent de difficultés importantes (Tagg 2003).

Dans le contexte américain, pour Kul *et al.* (2006), Tagg (2002), Choy 2001, Muraskin & Lee (2004), Swail (2003) et Nettles *et al.* (1999), la persévérance, la progression dans les études et l'obtention du diplôme peuvent être améliorées lorsque les étudiants à risque sont rapidement identifiés et que des solutions individualisées et adaptées sont trouvées.

V. L'environnement d'études et la TESS

A. L'effet établissement – effet contexte

Si l'acte d'apprendre est également considéré comme une réponse à une situation, alors le contexte académique est un acteur important du devenir de l'étudiant. L'expérience de la transition et l'intégration à l'enseignement supérieur sont situées et réalisées dans un contexte institutionnel donné. Le lien entre les étudiants et le contexte universitaire signifie que l'engagement ne se développe pas dans un vide social, il constitue une réponse personnelle au contexte.

1) *L'effet socialisant et transformateur du contexte*

Les effets de l'établissement et des dispositifs mis en place pour accompagner et soutenir les étudiants débutants sont souvent évoqués dans les publications sur la TESS (Yorke & Thomas, 2003 ; Schmitz *et al.*, 2010 ; Strauss, Volkwein, 2002). Il s'agit d'examiner l'environnement d'études comme lieu de vie et d'activités qui, tout en faisant partie du système éducatif global, possède une certaine autonomie à travers ses traits propres (histoire, recrutement social, traditions, dispositif et organisation pédagogique, dynamique interne).

Astin (1993) évoque la mobilisation de l'établissement pour qualifier les interactions de l'équipe pédagogique à l'intérieur comme à l'extérieur des cours, et les différentes initiatives et les programmes mis en place pour accompagner et soutenir les étudiants. Dans les travaux de recherche, l'expérience positive de l'étudiant est souvent liée à l'environnement humain et aux interactions (Garza & Bowden, 2014 ; Palmer, O'Kane & Owens, 2009). La satisfaction des besoins fondamentaux en termes de compétences, d'autonomie et d'affiliation contribue au processus d'intégration et à l'engagement développé par chaque étudiant (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; De Clercq, 2017 ; Elffers 2016 ; Skinner & Pitzer, 2012 ; Tinto, 2005).

En France, depuis les années 1980, plusieurs enquêtes se sont intéressées au contexte pédagogique pour appréhender la socialisation et l'apprentissage des étudiants (Berthaud, 2017 ; Clanet, 2001 ; Felouzis, 2001 ; Galland, 2009 ; Grignon, 2000 ; Gruel, Galland & Houzel, 2009 ; Michaut, 2000 ; Paivandi, 2012, 2015 et 2016), et tenté d'étudier les effets de variables telles que le type d'établissement, les dispositifs d'accompagnement, l'appréciation de l'environnement d'études, ou les liens sociaux sur le devenir des étudiants.

La recherche anglo-saxonne s'était intéressée dès les années 1970 aux variables liées à l'environnement social et pédagogique de l'université (Arum et Roksa, 2010 ; Mann, 2008 ; Tinto, 1987). Les recherches sur l'effet socialisant et transformateur du contexte d'études ont tendance à examiner l'établissement éducatif comme une organisation qui ne se réduit pas aux aspects normatifs ou à un simple producteur de réussite ou d'échec scolaire (Cousin, 1993 ; Felouzis et Perroton, 2007 ; Keup & Barefoot, 2005 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Pike & Kuh, 2005). Autrement dit, un établissement ne doit pas être uniquement défini par son cadre formel et les contraintes extérieures qui pèsent sur lui. Il possède un ensemble de ressources humaines, matérielles et symboliques, susceptible de se mobiliser différemment afin d'organiser ses activités et d'accomplir ses missions. Dans le contexte britannique, Bloomer et Hodkinson (2000) mettent l'accent sur le caractère « erratique » des trajectoires et sur les transformations possibles, tout en soulignant que l'apprentissage ne peut être séparé du contexte de son accomplissement. Le terme de participation est repris par Wenger (1998), qui le définit comme l'expérience sociale d'appartenance à une

communauté partageant un savoir et un engagement commun. Selon Rendón (1994) et Graza & Bowdel (2014), accroître la persévérance passe par le développement d'une culture de soutien et d'accompagnement en classe et hors classe à travers un éventail de services. Dans leur recherche sur les étudiants d'origine hispanique aux Etats-Unis, Rendón, Jalomo et Nora (2000) soulignent l'importance de la culture d'établissement pour accueillir et accompagner les étudiants. Pour Pike & Kuh (2005), le sentiment d'appartenance et la manière dont les étudiants apprécient les dispositifs socio-éducatifs au service de l'intégration montrent l'effet de cette culture. Dans une autre étude comparative, Robbins et ses collègues (2009), après avoir analysé 107 travaux sur les étudiants en première année, soulignent la place de la socialisation par les pairs et les réseaux entre les étudiants permettant d'améliorer l'intégration et le sentiment d'appartenance. Strauss et Volkwein (2002) se réfèrent aux données sur 51 établissements pour montrer l'impact positif des interactions entre les pairs, notamment sur une auto-évaluation positive et un sentiment d'appartenance intellectuelle. Les résultats d'une recherche britannique (Yorke & Thomas, 2003) sur six établissements d'enseignement supérieur montrent que le rôle du contexte institutionnel est significatif quant à l'intégration des étudiants débutants. Les chercheurs soulignent l'importance des facteurs comme le climat institutionnel perçu positivement et le soutien avant et pendant la première année. Pour ces chercheurs, l'engagement étudiant n'est pas un phénomène figé et immuable, il est susceptible d'évoluer en fonction des facteurs environnementaux et individuels.

L'effet de l'environnement social sur l'expérience universitaire peut être direct mais aussi indirect. Il passe notamment par le sentiment d'efficacité personnelle et la réduction de l'anxiété (Cutrona *et al.*, 1994 ; Torres & Solberg, 2001). Lorsque l'institution propose un soutien direct et efficace lié au développement de compétences cognitives, cette influence est directe (Robbins *et al.*, 2009). Le corps enseignant semble exercer un effet direct sur les types et les stratégies d'apprentissage développées par l'étudiant. Skinner et ses collègues (2008) examinent les relations entre l'environnement social, la motivation et l'engagement. Le travail de Smith & Bath (2006) s'intéresse à l'intérêt académique et intellectuel des étudiants, et à son développement à travers les interactions entre les étudiants et le monde académique, et entre les étudiants eux-mêmes. Les auteurs soulignent l'importance de la communauté d'apprenants et du sentiment d'appartenance à cette communauté.

2) *Les variables contextuelles et la socialisation initiale de l'étudiant*

Le type d'activités académiques ou socialisantes proposées, le taux d'encadrement, la mobilisation des équipes pédagogiques, les types d'accompagnement proposés, les structures de soutien sont autant de variables spécifiques à une institution qui peuvent influencer l'intégration et la réussite de l'étudiant. Pour Chickering et Reisser (1993), la clarté des objectifs institutionnels, l'enseignement et les activités proposées, une taille d'institution permettant des interactions multiples, le développement d'un curriculum favorisant l'apprentissage et la réflexivité, un programme flexible contribuent à améliorer l'intégration et les bons résultats des étudiants. En s'appuyant sur le contexte américain, Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt (2011) soulignent aussi l'importance de la clarté des objectifs institutionnels, du curriculum, et de la promotion des interactions entre les étudiants pour leur permettre de développer les compétences réflexives.

Les liens entre les variables contextuelles d'une part, et l'expérience socialisatrice et l'engagement des étudiants d'autre part, sont également examinés dans les différentes enquêtes de l'OVE depuis 1997 (Berthaud, 2017 ; Galland, 2009 ; Lahire, 2000 ; Paivandi, 2012, 2016). Si les étudiants se

distinguent nettement par la manière d'étudier, les pratiques d'études et la mobilisation individuelle, il faut aussi s'interroger sur l'environnement de leurs études (Lahire, 2000).

L'effet de l'établissement examine la manière dont l'institution prend en charge et soutient ses étudiants dès la première année dans le développement d'une nouvelle identité (Briggs *et al.*, 2012). Pour améliorer les taux de persévérance, de nombreux établissements supérieurs en Amérique du Nord ou ailleurs, ont mis en place des dispositifs spécifiques de transition pour les étudiants primo-arrivants, comme des programmes d'intérêt de première année et des programmes d'expérience de première année (FYE), qui visent à améliorer l'intégration sociale et académique de leurs nouveaux étudiants. Ils les invitent à acquérir des compétences et des connaissances sur l'institution, les attentes académiques et les méthodes de travail. Ces acquis permettront aux étudiants d'être des membres compétents de leur communauté. Près de 85% des établissements universitaires américains proposent à leurs nouveaux étudiants des programmes spécifiques (Gardner, Barefoot, and Swing, 2001). Selon Upcraft *et al.* (2005), sans les programmes spécifiques destinés aux nouveaux étudiants, le taux de décrochage aux États-Unis serait encore plus élevé.

De nombreux travaux de recherche montrent que la perception que l'étudiant développe à propos de son environnement d'études constitue un facteur important dans la mobilisation sociale et intellectuelle des étudiants (Paivandi, 2015). Cette perspective théorique, qui met l'accent sur la subjectivité, permet de ne pas réduire les difficultés vécues par l'étudiant à la seule dimension cognitive ou linguistique quand elles sont pensées du point de vue de l'étudiant. Weidman (1989), Mayhew *et al.* (2017) et Romainville (1998) placent le contexte normatif et les interactions sociales côte à côte pour expliquer l'expérience universitaire.

B. Les liens entre le secondaire et le supérieur

Les liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, et la manière dont les élèves sont préparés pour aborder l'enseignement supérieur, sont devenus l'objet de nombreuses recherches et travaux critiques. L'idée consiste à examiner les défis de la TESS à partir des deux côtés du pont (Adamuti-Trache, Bluman & Tiedje, 2013). Une recherche canadienne (Stone, 2009), dont l'auteur examine l'idée que la préparation des étudiants en amont dans l'enseignement secondaire pourrait jouer un rôle positif important, montre que 75 % des étudiants qui croyaient que l'enseignement secondaire les avait bien préparés ont néanmoins déclaré avoir dû réévaluer leurs compétences une fois à l'université. Les autres enquêtes montrent également qu'il y a parfois un décalage important entre les aspirations des étudiants avant leur inscription et la réalité de leur première année à l'université (Tranter, 2003 ; Smith et Hopkins, 2005). Selon ces auteurs, une partie des difficultés d'adaptation à l'enseignement supérieur trouve son origine dans ce décalage. L'écart perçu par les nouveaux étudiants est souvent engendré par une connaissance insuffisante ou partielle des attentes et des pratiques d'études dans l'enseignement supérieur. Pour Briggs *et al.* (2012) aussi, le processus de transition commence avant l'inscription effective. Certaines initiatives comme la visite des établissements d'enseignement supérieur et des contacts directs avec les étudiants et le personnel académique permettent aux candidats d'imaginer ce qu'est « être étudiant » (Briggs *et al.*, 2009).

Se préparer à l'enseignement supérieur

À la sortie de l'enseignement secondaire, les jeunes apportent avec leur bagage, constitué de savoirs, d'attitudes et d'habitudes de travail développées tout au long de leur scolarité. De nombreux

étudiants inscrits en première année ne savent pas ce que l'on attend d'eux à l'université, et ils ne sont souvent pas bien préparés pour répondre aux exigences académiques (Jansen, van der Meer, 2007 ; Mah & Ifenthaler, 2017 ; McCarthy, Kuh, 2006). La préparation des étudiants est également mal maîtrisée en ce qui concerne les compétences transversales que les nouveaux étudiants sont censés posséder avant de commencer leurs études supérieures (Barrie, 2007 ; Taylor & Bedford, 2004). Les jeunes ont une identité en tant que lycéens et un nouveau processus se développe lors de l'inscription dans l'enseignement supérieur (Chenard, Francoeur et Doray, 2007). Ces deux mouvements de la transition sont orchestrés par l'étudiant, mais également par le système éducatif (Doray *et al.*, 2009). Ce lien entre le secondaire et le supérieur est également souligné dans le travail de Mah & Ifenthaler (2018) qui pensent qu'il existe un manque de connaissance dans le secondaire des attentes et des exigences de l'enseignement supérieur. Les étudiants de première année ne s'attendent pas à devoir acquérir beaucoup de compétences en matière d'auto-régulation et d'apprentissage. La même remarque est faite par les chercheurs italiens qui ont mené une enquête à l'université de Caligari auprès des étudiants qui ont utilisé un support numérique pendant la première année (Malaspina & Rimm-Kaufman, 2015). Selon les auteurs, il n'y a pas de continuum entre le secondaire et le supérieur, et les étudiants sont mal préparés à aborder l'université.

Le projet Boussole en Suisse (Maurice, 2001), met l'accent sur une bonne information des lycéens en amont pour leur donner toutes les chances de choisir une filière universitaire en connaissance de cause, puis offre des possibilités d'aide et d'encadrement, en première année universitaire, par des étudiants avancés. Le projet propose des actions en phase d'orientation (journée d'information, atelier d'orientation) et un stage à l'université. Le stage à l'université est encadré par des étudiants avancés (3^e et 4^e années) par petits groupes.

C. La pédagogie et le personnel académique

Les recherches sur les étudiants convergent pour souligner l'importance cruciale des contacts humains dans l'expérience de la TESS. Trois catégories de personnel sont souvent distinguées : le corps professoral, le personnel non enseignant et les groupes de pairs. Dans le contexte américain, la dernière enquête NSSE (*National Survey Student Engagement*) (2017) montre que la plupart des étudiants de première année s'attendent à des interactions fréquentes avec le corps professoral concernant les cours, les activités d'apprentissage, la finalisation du projet professionnel. Lorsque ces attentes sont satisfaites, ils sont plus susceptibles de poursuivre leurs études (Pleitz, McDougall, Terry, Buckley et Campbell, 2015). Les résultats de plusieurs enquêtes (BCSSE, NSSE) affirment le rôle déterminant des contacts avec le personnel académique. Kuh et Hu (2001) constatent que les effets de l'interaction étudiant-enseignant sont conditionnels. Par exemple, les étudiants qui étaient mieux préparés sur le plan scolaire et qui ont consacré plus d'efforts à leurs études ont eu plus de contacts avec les membres du corps professoral.

Les contacts hors et dans la classe

Les contacts hors classe semblent aussi influencer positivement les perceptions des étudiants sur l'environnement d'études, leurs aspirations scolaires (Gurin, Epps 1975 ; Hearn 1987 ; Pascarella, 1985) et l'obtention du diplôme (Pascarella, Smart, Ethington 1986 ; Stoecker, Pascarella et Wolfe 1988). Mah & Ifenthaler (2017) ont également travaillé sur la proximité ressentie par les étudiants en première année avec le monde académique pour permettre de les aider à avoir une perception positive des compétences académiques requises. Plusieurs autres recherches confirment ces

résultats en montrant l'impact positif de bonnes relations entre le monde académique et les étudiants. (Lizzio, Wilson & Simons, 2002 ; Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007). À l'opposé, une perception négative des relations avec le monde académique et le sentiment de ne pas être soutenu par les professeurs augmentent les risques de parcours moins réussis (Etcheverry, Clifton & Roberts, 2001). Un élément critique souvent présent dans les recherches concerne les décalages qui existent entre les partenaires pédagogiques quant aux attentes académiques. On évoque les difficultés des étudiants à comprendre ce que l'on attend d'eux, et la manière dont ils sont évalués ou dont ils doivent travailler montrent dans certains cours le caractère implicite de la pédagogie à l'université.

Les étudiants de première génération qui ont déclaré des interactions positives avec le corps professoral et les autres membres du personnel étaient plus susceptibles de réaliser une performance universitaire et étaient plus satisfaits de leur expérience académique (Amelink, 2005). Cependant, on ne sait pas si ces corrélations sont causales et linéaires, c'est-à-dire que les étudiants les plus satisfaits sont peut-être plus enclins à rechercher des contacts avec les membres du corps professoral, plutôt que de devenir plus satisfaits grâce à de tels contacts. Le travail de Higton (2014) sur les étudiants noirs a révélé qu'un environnement d'études positivement perçu, l'engagement pédagogique des professeurs ainsi que des programmes d'accompagnement spécifiques ont contribué à motiver et faire travailler ces étudiants, tout en les aidant à choisir des cours dans lesquels ils peuvent être performants

Les recherches françaises sur les étudiants sont assez critiques à propos de l'accueil initial des étudiants débutants sur le plan humain dans le secteur universitaire. La littérature des années 1980 et 1990 est marquée par la vision critique du contexte humain et pédagogique (Coulon et Paivandi, 2008). Dans leurs discours, les étudiants parlent très fréquemment, sans le nommer, d'un flou pédagogique (Oberti, 1995). Évoquant ainsi leurs enseignants de cours magistraux, les débutants partagent assez largement l'appréciation formulée par l'un d'entre eux : « suffisants en connaissances et peut-être insuffisants en pédagogie ». Perçus souvent comme savants, les enseignants de cours magistraux ne feraient pas tous, en effet, beaucoup d'efforts pour faciliter la tâche principale aux yeux de leurs étudiants : la prise de notes (Boyer, Cordian & Erlich, 2001, p. 98).

D. Les dispositifs d'accompagnement des étudiants primo-arrivants

Dans l'expérience britannique et nord-américaine, la démarche d'intégration des nouveaux reste toujours une forte tradition. Lorsqu'un étudiant est accepté dans une université, la structure est censée le conduire jusqu'à la fin de ses études. Gueissaz (1997) évoque la mise en place des dispositifs d'accompagnement comme une indexation de l'université sur les trajectoires étudiantes.

1) La diversité des dispositifs

Les dispositifs mis en place pour accompagner et aider les étudiants débutants mobilisent une large littérature de recherche qui tente d'examiner d'une manière critique la nature, la conception, la fonction et la pertinence des initiatives. White *et al.* (1995) ont été parmi les premiers chercheurs à s'intéresser aux initiatives d'intervention de FYE (*First Year Experience*) pour les nouveaux étudiants. Les dispositifs spécifiques offrent aux étudiants la possibilité d'interagir socialement (avec leurs pairs et le corps enseignant) et familiarisent les étudiants avec les établissements universitaires, le personnel de conseil et d'autres membres du personnel. Dans les universités nord-américaines, l'expérience de la première année (FYE) est l'objet d'une intention particulière. Selon Garza & Bowden (2014), pour aider au taux de rétention, de nombreux collèges et universités ont créé des

programmes de transition, tels que les groupes d'intérêt de première année et les programmes d'expérience de première année. Ces programmes qui cherchent à faciliter l'intégration des étudiants dans les communautés académiques et sociales visent à permettre aux étudiants d'acquérir des compétences et des connaissances indispensables pour réussir la transition. Les supports numériques de soutien des étudiants débutants se multiplient et les initiatives dans ce domaine sont multiples.

2) Les trois générations de dispositifs

Kift (2009) et Kift, Nelson et Clarke (2010) se sont intéressés à la manière dont les différentes universités tentent d'améliorer la transition à travers un ensemble d'initiatives qui visent à la fois l'intégration académique et l'intégration sociale. Les auteurs évoquent les trois générations de dispositifs, « co-curriculaires », « curriculaires » et « intégrés ». Kift & Nelson (2005) analysent l'expérience de l'université de *Queensland University of Technology* (Australie) qui s'est engagée à soutenir les nouveaux étudiants durant leur FYE. La démarche se focalise sur les programmes de première année adaptés à la période de la transition. Il s'agit de proposer de rendre visibles et accessibles les services de soutien et de se mobiliser pour créer un sentiment d'appartenance chez les étudiants à travers l'implication, l'engagement et les liens avec leurs expériences universitaires. Lier le soutien à la salle de classe est particulièrement utile pour les étudiants qui ont peu de temps sur le campus, et pour s'assurer que tous les étudiants ont accès à des services de soutien scolaire. Les auteurs considèrent ces dispositifs comme une pédagogie de la transition qui trouve toute sa place tant dans le curriculum formel qu'à travers des activités sociales et collectives proposées aux nouveaux étudiants.

D'autres initiatives institutionnelles comprennent généralement des systèmes d'alerte rapide pour identifier et soutenir les étudiants à risque (Kuh *et al.*, 2006). Malaspina & Rimm-Kaufman (2015), dans le contexte italien, rappellent la faiblesse notable de la tradition d'accueil dans ce pays, tout en enquêtant sur un dispositif numérique destiné aux étudiants débutants mis en place à l'université de Caligari.

En s'appuyant sur une méta-analyse, Pascarella & Terenzini (2005) et Robbins, Oh, Le et Button (2009) proposent également un travail de recensement des dispositifs institutionnels, de leurs finalités et de leur effet éventuel sur la persévérance et la performance. Robbins *et al.* (2009) regroupent les visées de ces dispositifs en trois catégories : les compétences académiques qui s'intéressent à l'amélioration des compétences et connaissances considérées comme favorisant la réussite et la persévérance des étudiants (compétences d'études, de prises de notes, de mémorisation ou encore de gestion du temps), la prise en charge de soi (la gestion de soi, des émotions et du stress) et l'intégration des étudiants. Les résultats de la méta-analyse montrent que les interventions les plus efficaces sur la réussite des étudiants et leur persévérance sont celles qui sont basées sur les compétences, alors que les deux autres types d'intervention ont des effets directs essentiellement sur la persévérance des étudiants, mais pas sur leur niveau de réussite (Robbins *et al.*, 2009).

Dans l'expérience canadienne, Sauvé *et al.* (2006) précisent que les initiatives institutionnelles destinées à soutenir les nouveaux étudiants ont donné lieu à l'instauration de Centres d'aide à la réussite (CAR) dans certains établissements du réseau des universités du Québec (UQAM et UQAR). D'autres mesures ont été instaurées, dont des cliniques universitaires de psychologie et de psychopédagogie (UQAC), le soutien à la formation et un atelier d'efficacité cognitive (cours crédité)

(UQAT). L'Université de Sherbrooke, pour sa part, a mis sur pied des cliniques d'entraide étudiante, et le projet Passeport-Réussite.

Dans le troisième volume de leur ouvrage *How College Affects Students*, Matthew *et al.* (2017) s'appuient sur les travaux récents (2002-2013) pour proposer un inventaire des initiatives les plus courantes comme les cours sur les compétences académiques (prise de notes, lecture, stratégies d'apprentissage...), la promotion de l'engagement étudiant en dehors des cours, les interactions et le soutien des pairs, les interactions avec le monde académique, les programmes (ateliers, activités collectives) destinés à rendre les étudiants conscients des défis sociaux et personnels des études supérieures, la vie sur le campus, les activités culturelles, sportives et sociales et la participation aux événements proposés par l'établissement. Ces dispositifs et ces événements cherchent à favoriser l'engagement intellectuel et social et le sentiment d'appartenance et l'affiliation.

Une lecture synthétique des travaux sur la TESS permet d'établir un éventail d'espaces et de dispositifs développés depuis plusieurs décennies.

3) *Les dispositifs centrés sur l'apprentissage académique et le soutien disciplinaire*

Ces dispositifs ciblent les étudiants qui éprouvent des difficultés à l'entrée à l'université. L'expérience de l'année de transition montre qu'agir tôt pour soutenir les étudiants en difficulté est plus efficace que les aider de manière réactive. Les connaissances académiques qui constituent une condition importante à la réussite sont visées par des programmes souvent personnalisés, qui proposent la possibilité de répondre aux besoins spécifiques des étudiants (Wyatt, 2011 ; Smith and Wertlieb, 2005 ; Palmer, O'Kane, Owens, 2009). Selon Mah & Ifentahber (2018), dans beaucoup d'université aux États-Unis, il existe plusieurs tests standardisés qui évaluent les connaissances préalables des étudiants de première année, tels que le « *American College Testing Program* » (ACT) (ACT, 2008) et le « *Scholastic Aptitude Test* » (Hannon & McNaughton-Cassill, 2011). Les cours de soutien sont proposés aux étudiants qui ont besoin d'améliorer leurs connaissances spécifiques et disciplinaires. Ces cours de soutien sont dispensés par exemple en sciences, en technologie, en ingénierie et mathématiques (STEM) (Tinto, 2012). Le programme *Meyerhoff Scholars*, mis en place à l'université du Maryland (Baltimore), qui a proposé des cours de soutiens (tutorat, groupes d'études) aux étudiants noirs admis dans les disciplines scientifiques et techniques, a connu un succès (Townsend, 2007 ; Higton, 2014).

4) *Les dispositifs visant les compétences génériques et méthodologiques*

Certains cours de soutien sont animés par les pairs pour aider les primo-arrivants à maîtriser les compétences génériques. Ces initiatives proposées au début de la première année offrent un ensemble d'outils méthodologiques (en lien avec les pratiques d'études) et comportementaux afin de leur permettre de s'adapter à l'université. Ces cours se focalisent sur les compétences transversales, la connaissance des règlements, les compétences de communication, la construction des objectifs, la gestion du temps et des priorités, l'apprentissage dans le contexte universitaire, la prise de notes, la créativité, la recherche documentaire. Il s'agit de permettre aux étudiants de saisir les enjeux des études et d'assumer la responsabilité de l'apprentissage individuel. Hinton (2014) montre que les cours de soutien centrés sur les compétences génériques et méthodologiques permettent aux étudiants noirs défavorisés d'améliorer leurs résultats en première année universitaire. Les cours sur la réussite des étudiants portent généralement sur des questions telles que l'utilisation optimale des ressources de soutien sur le campus et la gestion du temps, le conseil et

le développement du métier d'étudiants et le développement des compétences (Kuh *et al.*, 2006). Le dispositif « blocus dirigé » développé en Belgique francophone est aussi un exemple d'aide agissant sur l'acquisition de compétences d'études (De Clercq, Roland, Milstein, & Frenay, 2016 ; Schunk *et al.*, 2008 ; Vertongen *et al.*, 2015). Le cours de développement personnel qui se focalise sur les thématiques comme les compétences de vie, les aptitudes académiques, les règlements, les compétences de communication, l'élaboration d'objectifs, la gestion du temps et des priorités, la lecture, la prise de notes, la créativité, le développement des liens sociaux et l'attitude positive semble influencer la performance universitaire.

5) *Les dispositifs visant l'intégration sociale*

Ces dispositifs cherchent à développer les liens et les moments socialisants. Dans le cas des étudiants noirs, Hinton (2014) souligne l'existence d'initiatives spécifiques pour améliorer l'intégration sociale des étudiants culturellement moins favorisés. Les programmes visant la socialisation universitaire critique et consciente sous forme d'atelier ou de séance de sensibilisation sont proposés aux étudiants noirs. Matthew *et al.* (2017) insistent sur l'expérience plurielle de l'étudiant, et sur ses contacts et interactions avec les autres étudiants différents sur le plan identitaire, religieux, racial, culturel. La participation associative est également considérée comme un facteur socialisant important.

6) *Les dispositifs visant les interactions entre le monde académique et les étudiants*

Un rapport sur la performance des étudiants dans les universités américaines (Kuh *et al.*, 2006) souligne que les initiatives visant à faciliter l'interaction entre les étudiants et les enseignants ont des effets différents sur les étudiants. Par exemple, les relations avec le corps enseignant ont exercé un effet positif sur le développement de la compétence académique chez les nouveaux étudiants en première année (Reason, Terenzini et Domingo, 2005), et sur le succès en deuxième année (en termes de notes et de satisfaction) (Graunke et Woosley 2005 ; Juillerat, 2000). Dans l'ensemble, la persévérance et la performance académique des étudiants sont positivement liées aux interactions entre les étudiants et le personnel académique sur le campus, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Kuh, 2003 ; Pascarella et Terenzini, 2005).

7) *Les dispositifs destinés aux apprentissages collaboratifs entre les étudiants*

Ces dispositifs visent à développer des petites communautés d'apprenants au sein d'une formation universitaire (*Peer Assisted Study Sessions*, PASS). Il s'agit de concevoir des sessions d'étude bien organisées, composées de petits groupes d'étudiants de première année qui se mobilisent autour d'un apprentissage autodirigé (Martin & Arendale, 1993). Ces ateliers hebdomadaires optionnels sont animés par les étudiants avancés (deuxième ou troisième année) et tentent, de manière proactive, d'accompagner les étudiants inscrits dans les cours les plus difficiles. L'objectif pédagogique de cette initiative est de créer un environnement d'apprentissage collaboratif où les étudiants discutent de leurs pratiques d'études et de leurs apprentissages, et tentent de trouver l'origine des difficultés rencontrées. Les études sur ce type d'initiative, développée dans beaucoup d'universités à travers le monde, convergent pour affirmer les effets formatifs et positifs d'une démarche qui engage les étudiants dans un processus de réflexion critique sur leurs conceptions, souvent construites au cours des études secondaires (Biggs, 1992 ; Bulmer et Miller 2003 ; Schunk *et al.*, 2008 ; Spedding, Hawkes, & Burgess, 2017). Hendel (2007) montre dans sa recherche que la

participation aux communautés d'apprentissage exerce un effet positif sur les résultats obtenus par l'étudiant durant la première année.

8) *Les dispositifs d'information et de conseil*

Ce type de dispositif vise à soutenir, informer et aider les étudiants et notamment ceux qui sont en difficulté. Il s'agit de faire comprendre les programmes proposés, de mieux choisir leurs cours, de se réorienter ou de finaliser leur projet professionnel. Selon Gibson *et al.*, (2013), ce type de dispositif joue un rôle relais en motivant les étudiants. L'idée consiste à rendre les exigences académiques et les attentes plus « transparentes » pour les étudiants de première année et les accompagner pour saisir les enjeux et l'importance des matières proposées. Par exemple, le dispositif d'information et d'orientation ne constitue pas un acte ponctuel et unique au début de l'année mais doit être conçu comme un processus qui se déroule au fil du temps. Garrett, Liu, & Young (2017), dans une enquête longitudinale, ont travaillé sur les facteurs émotionnels sur l'expérience de la transition. Un programme permettant aux étudiants débutants de mieux gérer leurs peurs, leur stress ou leur anxiété semble aider les étudiants à mieux vivre la première année universitaire. Le rapport suggère ~~reconnait~~ que ces cours ont aidé les étudiants à acquérir des compétences d'étude efficaces et à améliorer les activités d'apprentissages.

9) *Les dispositifs destinés aux minorités*

Certains dispositifs visent des groupes particuliers d'étudiants (minorités ethniques, originaires de l'immigration, groupes défavorisés) et leurs besoins spécifiques dans le cadre d'une politique de discrimination positive ou d'ouverture sociale. Hurtado et Ponjuan (2005) se réfèrent aux cours de réussite des étudiants qui aident les étudiants sous-représentés à s'adapter à la première année. Par exemple, la participation à des cours et à des programmes de soutien a contribué à renforcer le sentiment d'appartenance parmi les latinos à l'université.

10) *Les dispositifs numériques*

On constate le développement considérable des dispositifs numériques conçus pour accompagner les nouveaux étudiants. Selon Sauvé *et al.* (2006), le système d'aide multimédia interactif offre aux étudiants nouvellement admis un environnement en ligne contenant des outils qui les aideront à cerner leurs caractéristiques personnelles, académiques et de travail sous la forme d'un e-portfolio, ou à se familiariser avec des outils méthodologiques pour améliorer leurs compétences communicationnelles, lectorales, technologiques, ainsi que leurs stratégies d'apprentissage et de gestion. Il existe aussi des séminaires à distance centrés sur les thèmes comme les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'autorégulation, les types de motivation, les difficultés d'apprentissage, les modes de support à l'apprentissage. Le tutorat virtuel propose des outils de communication Web en temps réel et différé favorisant les interventions entre les professeurs/tuteurs et des activités d'autoévaluation et d'autoréflexion. Selon Frierson, Wyche et Pearson (2009) et Townsend (2007), ce type de dispositif aide les étudiants qui ont besoin de trouver leur chemin et d'évaluer la pertinence de leurs objectifs.

E. L'évaluation critique des dispositifs

L'évaluation formative de ces dispositifs est une autre question cruciale, car l'amélioration et la meilleure adaptation de l'accueil des étudiants inscrits en première année passent par une lecture critique et constructive des expériences en cours. L'idée consiste à s'appuyer sur la recherche

académique afin de jouer un rôle proactif dans le processus d'intégration des étudiants, en examinant l'adéquation institutionnelle comme un facteur intégrateur. L'évaluation peut aussi s'intéresser à mesurer l'intégration académique et l'intégration sociale par le développement et la fréquence des interactions positives avec les pairs et le personnel enseignant, et la participation à des activités de soutien et d'accompagnement. Graza & Bowden (2014) pensent que l'évaluation des programmes spécifiques de première année (FYE), afin de les rendre plus efficaces et ciblés, est une vraie préoccupation de l'enseignement supérieur. Selon Kuh *et al.* (2006), les programmes de première année ont produit des résultats positifs, et sont réajustés et évalués en permanence. Muraskin et Wilner (2004), Reason, Terenzini et Domingo (2005), Upcraft, Gardner et Barefoot (2005), Upcraft *et al.* (1993) vont dans le sens de cette analyse en évoquant des cas critiques ou réussis. Par exemple, *The Pell Institute* (2004) a constaté que les établissements ayant un taux de diplômation élevé avaient plus de programmes facilitant l'entrée et l'adaptation des nouveaux étudiants, comme les communautés d'apprentissage, les groupes d'étude, le soutien destiné aux étudiants en difficulté. De même, la visibilité des parcours et des choix ainsi que la prise en compte des attentes et des exigences académiques aident considérablement les nouveaux étudiants à donner un sens à leur expérience universitaire et à les intégrer à l'établissement (Kuh *et al.*, 2005b). Burnette (2016), Mah & Ifenthably (2018) et Hill (2012) pensent que les programmes axés sur les compétences (présentiels ou à distance) pour préparer les étudiants aux exigences académiques de l'université doivent être personnalisés. Les compétences méthodologiques et génériques travaillées dans les séminaires spécifiques des étudiants débutants ont des influences directes et indirectes sur la persistance et la diplômation. De plus, lorsque les services de soutien scolaire sont conçus pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants pour des cours, la persévérance des étudiants est renforcée (Tinto, 2004).

Ces recherches récentes rejoignent les travaux antérieurs (Forest, 1985 ; Dunphy *et al.*, 1987 ; Fidler, Hunter, 1989) qui avaient identifié les effets positifs de ces dispositifs en rapports avec les étudiants en première année. Sauvé *et al.* (2006) soulignent qu'il y aurait trop d'acteurs différents impliqués dans les initiatives et que le morcellement des activités et des mesures de soutien n'encourage pas une approche intégrée et globale, et créerait ainsi de la désorganisation. Les auteurs se réfèrent aux études réalisées sur ces dispositifs pour affirmer que les actions sont parfois menées sans une réflexion fine initiale de la part des acteurs, qui tendent à favoriser des solutions à partir de leur propre vision à la place de tenir compte du point de vue des étudiants concernés, et de leur compréhension des difficultés rencontrées.

Un point central dans le débat sur les dispositifs d'accompagnement conçus pour les étudiants en première année renvoie à la pertinence du personnel chargé de les animer. Kift (2002) insiste sur la formation ciblée des enseignants qui interviennent dans les séminaires et les cours de soutien auprès des étudiants. Plusieurs chercheurs insistent sur le rôle du personnel académique et la nécessité de le sensibiliser aux enjeux de ces programmes (curriculaires et co-curriculaires), et au caractère spécifique de la période de la TESS. Le curriculum et les activités extra-curriculaires sont intentionnellement conçus pour être organisateurs de l'intégration sociale et académique des nouveaux étudiants.

En France, le tutorat, comme partie d'un ensemble de dispositifs d'accompagnement et d'encadrement pédagogique des étudiants développés avec la mise en place par la réforme Bayrou (1997) est devenu l'objet de plusieurs recherches (Annoot, 2014 ; Borrás, 2011 ; Sirota, 2003). Selon Coridian (2000, p. 85), au-delà des problèmes d'accès aux tuteurs, souvent bien réels, il semble

néanmoins que les étudiants qui rencontrent le plus de difficultés à s'adapter au travail universitaire ne soient pas les plus portés à tirer parti du tutorat.

Les effets observés de l'accompagnement

La participation aux activités collectives initiées par l'établissement est souvent évaluée positivement par la littérature internationale, qui met l'accent sur la persévérance des étudiants (Box *et al.*, 2012). Le rapport sur le bilan de plus de 700 établissements supérieurs (collèges) américains souligne que le taux de participation aux dispositifs destinés à la transition atteint 54 % et que les étudiants ayant suivi les séminaires et cours spécifiques tendent à obtenir un meilleur résultat (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005). On remarque aussi chez ces étudiants des pratiques d'apprentissage plus actives et plus collaboratives, une interaction plus fréquente avec les professeurs, une perception plus positive de l'environnement d'études et une utilisation active des services universitaires de soutien. Le rapport *Kuh et al.* (2006) se réfère aux enquêtes réalisées par NSSE pour souligner les effets positifs des séminaires de l'année transitoire, tels que déclarés par les étudiants en matière de développement personnel et social, de compétences pratiques et de formation générale. Garza & Bowden (2014) dans leur recherche sur les effets des cours de soutien (*Student Development Course, SDEV*) au Texas montrent que les taux de persévérance sont nettement plus élevés chez ceux qui ont suivi cette formation au début de leur parcours universitaire. Une recherche japonaise rend compte de l'expérience d'un programme de cinq semaines destiné à faire le point sur les croyances et les approches de l'apprentissage des étudiants (Sugimura & Shimizu, 2011). Cette initiative propose un apprentissage coopératif pour partager et réfléchir sur la manière d'apprendre et le rapport au savoir. La recherche sur 179 étudiants débutants identifie une typologie composée de quatre positions différentes face à l'apprentissage universitaire, qui sont susceptible d'évoluer au cours de ce programme. Le programme insiste sur l'importance de l'identité académique, la conscience apprenante et la coopération entre les étudiants pour améliorer leur manière d'apprendre et donner un sens à leur apprentissage universitaire.

Conclusion

L'intégration des primo-arrivants, spécialement quand il s'agit de l'université, n'est pas du seul ressort des étudiants et constitue une responsabilité partagée des étudiants et des établissements qui les accueillent. Les travaux de recherche sur la transition entre le secondaire et le supérieur tendent à mettre l'accent sur l'importance cruciale de la prise en charge des étudiants débutants. C'est l'établissement qui doit prendre l'initiative de mobiliser, de sensibiliser et de former les primo-arrivants pour leur permettre de saisir les enjeux et mécanismes liés à leur propre processus d'intégration. Pour devenir le principal acteur de sa socialisation initiale, l'étudiant doit comprendre que l'intégration aux études supérieures sous-tend un enjeu d'ouverture aux changements. On peut parler d'un contrat pédagogique entre l'étudiant et son institution. Un contrat pédagogique implique l'existence d'un dialogue explicite entre les partenaires pédagogiques. L'étudiant doit autant appréhender les enjeux, les exigences et les attentes de la nouvelle institution que connaître les moyens et les dispositifs mis en œuvre pour accompagner les débutants. Pour ce faire, l'établissement est appelé à connaître mieux ses étudiants, leurs projets, leurs besoins spécifiques sur le plan méthodologique et cognitif. Ce contrat pédagogique existe souvent, d'une manière explicite ou implicite, dans les petites structures qui tendent à privilégier une pédagogie de proximité et un encadrement renforcé.

Les travaux sur la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS) à travers le monde montrent que malgré le poids de l'héritage et des facteurs socio-scolaires, tout n'est pas joué à l'avance et l'échec n'est pas une fatalité pédagogique. Ceux qui ont un bagage scolaire moins important ou qui sont fragilisés par l'incertitude de leur projet, leur manque de motivation ou leur condition personnelle peuvent basculer vers le parcours de réussite si la pédagogie et l'environnement d'études parviennent à les impliquer et à les motiver. Il s'agit de leur offrir, dès la rentrée et dans le cadre d'une pédagogie de l'affiliation, un dialogue et un vrai cadre intégrateur, un environnement formateur et un rythme personnalisé. Il s'agit de développer une culture institutionnelle qui considère la TESS comme une mission de chaque établissement et une partie intégrante du curriculum de la première année. Le contrat pédagogique constitue la base d'une pédagogie de l'affiliation, une sorte d'échafaudage permettant de grimper et franchir les obstacles visibles et invisibles, personnels et collectifs. Il s'agit de passer d'un monologue et une transition silencieuse et périlleuse à un dialogue et une transition apprivoisée et consciente.

Les travaux de recherche français et internationaux mobilisés pour élaborer ce rapport semblent montrer plusieurs éléments importants :

- La transition entre secondaire et supérieur commence bien avant l'inscription effective de l'étudiant dans un établissement donné. On peut penser aux initiatives conjointes entre les établissements secondaires et supérieurs qui vont au-delà des journées portes ouvertes permettant un dialogue formateur entre les acteurs des deux ordres d'enseignement. Il faut insister sur le rôle de premier plan du personnel enseignant des deux ordres d'enseignement, qui, dans un exercice de pédagogie à relais, doit construire des ponts entre le secondaire et le supérieur. Ce contact aiderait aussi les élèves à mieux concevoir leur projet et saisir les enjeux des études supérieures.
- Devenir étudiant et réussir sa TESS passe par un ensemble d'apprentissages qui se développent à l'aide des dispositifs institutionnels spécifiques. Les traits personnels et les expériences antérieures constituent des facteurs également importants, cependant, un accompagnement formateur est parfois indispensable pour soutenir les étudiants les moins

préparés à ajuster certains comportements et attitudes et à apprendre à faire face à l'incertitude et aux situations inédites dans l'enseignement supérieur.

- Agir plutôt en identifiant les besoins cognitifs et méthodologiques dès la rentrée permettra donc d'intervenir plus en amont de ce qui conduit un étudiant à persévérer. Il convient de repérer rapidement les étudiants à risque, susceptibles d'être fragilisés par leur parcours antérieurs, une faible motivation ou le manque d'information, en leur offrant un accompagnement formateur spécifique.
- Le curriculum et la pédagogie doivent être directement associés aux dispositifs extra-curriculaires de la TESS. On ne peut pas transformer positivement l'expérience de la transition sans le concours de la pédagogie et du personnel académique. Chaque établissement doit inventer sa propre pédagogie de l'affiliation pour adopter une attitude différenciée face aux étudiants qui n'ont pas su développer des dispositions similaires durant leur parcours scolaire.
- La pluralité des figures d'étudiants est une réalité. On doit pouvoir offrir à chacun un parcours davantage individualisé et adapté à ses besoins et son projet, en fonction de ses antécédents. Cette orientation convient notamment aux étudiants fragiles qui ont besoin d'une pédagogie plus souple et des apprentissages préalables pour intégrer une formation universitaire exigeante ou aller plus loin dans leur cheminement universitaire. Pour permettre aux étudiants fragiles l'étalement de leur parcours, une forme de première année « lente », adaptée à ceux qui ne disposent pas de l'ensemble des prérequis nécessaires s'impose. Pour répondre aux besoins, conditions et temporalités différenciés des étudiants, les programmes et l'organisation pédagogique doivent abandonner la logique habituelle d'uniformité des parcours proposés qui contribue à rigidifier le contexte pédagogique. La démarche « Parcoursup » propose un premier cadre, mais il faut considérablement augmenter des moyens et des initiatives pour être à la hauteur des besoins et des attentes.
- L'enseignement supérieur en France doit reconnaître l'accompagnateur ou le conseiller d'étudiants débutants comme métier émergent. C'est le cas de beaucoup de pays où les universités mobilisent un nombre important de conseillers et d'accompagnateurs formés pour aider et accompagner les étudiants et les enseignants. Ces conseillers peuvent animer certains dispositifs extra-curriculaires.
- Le développement de l'autonomie personnelle doit devenir un chantier central dans le passage entre le secondaire et le supérieur. Pour développer son autonomie, l'étudiant doit apprendre à réfléchir sur ses pratiques et ses croyances, à s'autoévaluer (faire le point sur ses apprentissages et ses lacunes) ; à s'autoréguler, et à maîtriser son temps. Un portfolio évolutif construit à l'aide d'un accompagnateur dans un atelier permettra de faire le point sur les apprentissages effectivement réalisés, ceux qui sont ratés, et de les analyser en fonction des projets et des attentes.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions : a theory of planned behavior. In J. Kuhl and J. Beckman (Eds.), *Action-control : from cognition to behavior*. Heidelberg, Germany : Springer.
- Ajzen, I., Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation : reasoned and automatic processes. In W. Stroebe and M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology*. Chichester, England United Kingdom : John Wiley and Sons.
- Allan, E. (2011). *Women's status in higher education: Equity matters*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Allen, J., Robbins, S. B., & Sawyer, R. (2010). Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success? . *Applied Measurement in Education*, 23 (1), 1-22.
- Amelink, C. T. (2005). *Predicting Academic Success Among First-Year, First Generation Students*. Unpublished Ph.D. Theses. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie, universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche & Formation*, 77 : 17-28.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Ardoino J. (1971). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Arnold, K. E. & Pistilli, M. D. (2012). *Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success*. LAK '12 Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge. New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330666>
- Arum R. et Roksa J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago : University of Chicago Press.
- Astin, A. W. (1972). *Predicting Academic Performance in College*. New York: Free Press.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Astin, A.W. (1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practice in Higher Education*. San Francisco: JosseyBass.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass : San Francisco.
- Aumond, M. et Beaulieu, F. (1994). En Ontario, on raccroche. *Éducation et francophonie*, 22 (2): 32-39.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31 (2), 179-189.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 :191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Barrie, S. C. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32(4): 439-458.
- Bataille, G. M. & Brown, B. E. (2006). *Faculty Career Paths: Multiple Routes to Academic Success and Satisfaction*. Westport: Rowman & Littlefield Publishers.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Bean, J. P., Kuh, G. D. (1984). The Reciprocity Between Student-Faculty Informal Contact and the Academic Performance of University Students. *Research in Higher Education*, 21 (4), 461-477.
- Beaud, S. (2002). "80 % au bac"... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire. Paris : La Découverte.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de Pédagogie*, 136. 87-95.

- Beaud, S., Guyaux, A., Portier P. (2007). Contre l'instrumentation de l'université. In P. Jourde (dir.), *Université : la grande illusion*. Paris : L'Esprit des péninsules.
- Beaupère, N. & Boudesseul, G. (dir.) (2009), *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Observatoire national de la vie étudiante. Paris : La Documentation française.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. et Cédric, H. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La documentation française.
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P. & Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1): 24-30
- Bennett, I. (2004). Student and staff perceptions of the importance of generic skills in science. *Higher Education Research & Development*, 23(3): 295-312.
- Bentein, K., Frenay, M., Verwaerde, A., Bourgeois, E., Galand, B. (2003). *Understanding academic failure among the firsts entrance university students for promoting academic achievement*. Paper presented at the Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Padova, Italy.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2000). Identity Status, Identity Processing Style, and the Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 15(1) : 81-98.
- Berger, J. B., Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40(6): 641-664.
- Berthaud, J. (2017). L'intégration sociale étudiante : Relations et effets au sein des parcours de réussite en licence. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approches to Learning and Studing*. Melbourne : Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1992). A qualitative approach to grading students. *HERDSA News*, 14(3), 3-6
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., Rumble, M., (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In B. McGaw & E. Care (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (17-.66). New York, NY: Springer.
- Bloomer, M. & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 583-597.
- Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant.
- Bodin, R., Beaupère, N., Boudesseul, G. (2010). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décocheurs, Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2010, mis en ligne le 06 avril 2010, consulté le 08 mars 2014. URL : <http://lectures.revues.org/982>
- Bodin, R. ; Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire, *Sociologie*, 3 (2), 225-242.
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université : peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Céreq-Bref*, 290.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2).
- Box, G. et al., (2012). University First Year Advisors: A network approach for first year student transition and retention. A Practice Report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (31), 1838-2959.
- Boyer, R., Coridian, C., Erlich V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 136, 97-105.
- Brahm, T., Jenert, T., Wagner, D. (2017). The Crucial First Year: A Longitudinal Study of Students' Motivational Development at a Swiss Business School. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 73 (3), 459-478.

- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher education report*, 30 (3), San Francisco: Jossey-Bass.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., and Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Braxton, J. M., & McClendon, S. A. (2001). The Fostering of Social Integration and Retention Through Institutional Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 57-71.
- Brayboy, B., Fann, A., Castagno, A., & Solyom, J. (2012). Postsecondary education for American Indian and Alaska Natives: Higher education for nation building and self-determination. *ASHE Higher Education Report*, 37 (5). San Francisco, CA: Wiley/Jossey-Bass.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2009). *Bridging the gap: project report on student transition*. Newcastle University (en ligne) : <http://www.ncl.ac.uk/cflat/documents/BridgingtheGapfinalreportv6.pdf>
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18, 3-21.
- Brochu, É., Moffet, J.-D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Broda, J. (2012). Spécificités du décrochage universitaire. Le recueil *Premier séminaire interuniversitaire sur le décrochage scolaire*, co-écrit avec Hélène Garnier, sur la période 2010-2011.
- Bulmer, M., Miller, V. (2003) Pastoral care in large classes. *Proceedings of the Fourth Southern Hemisphere Symposium on Undergraduate Mathematics and Statistics Teaching and Learning*. Queenstown, New Zealand, 71-77.
- Burnette, D. M. (2016). The renewal of competency-based education: A review of the literature. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64 (2), 84-93. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1177704>
- Burnett, L. & Larmar, S. (2011). Improving the First Year Through an Institution-Wide Approach: The Role of First Year Advisors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 2(1), 21-35.
- Burns, P. (2006). *Success in college: From C's in high school to A's in college*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Byrne, M. & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2), 111-124.
- Cartier, S., Mottier Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et régulation des apprentissages. In S. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (1-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Céréq (2009). *Quitter l'université sans diplôme : Quatre figures du décrochage étudiant*. Les enquêtes Génération du Céréq n° 265.
- Chamboredon, J.-C. (1991). Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : Les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête*, 6.
- Chapman, D. W. & Pascarella, E. T. (1983). Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*. 3, 295-322.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (67-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P., Francoeur, E., Doray, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 20 p.
- Chevalier, T., Landrier, S., Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris, La Documentation française.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Choy, S. P. (2001). *Students Whose Parents did not go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment*. (NCES 2001-126). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2008). The evolution of aspirations for university attendance. In R. Finie, R. E. Mueller, A. Sweetman, & A. Usher (Eds.), *In Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada* (109-134). Kingston, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'éducation*, 27, 327-352.
- Clark, B. R. (1960). The cooling-out function in Higher Education. *The American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576.
- Conley, D. T. (2008). Rethinking college readiness. *New Directions for Higher Education*, 144, 3 – 13.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. Self processes and development (43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 14-31.
- Cosnefroy, L. & Annot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? *Recherche et formation*, 77.
- Coulon, A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour L'Observatoire national de la vie étudiante, 87 p.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*, 34 (3), 395-419.
- Credé, M. & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24 (1), 133-165.
- Credé, M., Roch, S. G. & Kieszczynka, U., M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80 (2), 272-295.
- Cuseo, J. (2005). « Decided », « undecided, » and « in transition » : Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. In R.S. Feldman (dir.), *Improving the first year of college : Research and practice* (27-48). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Darryl, T. R. (2010). *The influence of student involvement with campus life on the retention of African American students enrolled at Public Historically Black University*. <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5067/1/etd.pdf>
- David, S. et Melnik-Olive, E. (2015). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi*, 128, 81-100.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*. Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). Achievement among 1st year university students: an integrative and contextualized approach, *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662.
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 98, 1-28.
- 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 Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie pédagogique*, 66, 4-8.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Revue Recherche et formation*, 77,73-85.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Deniger, M.-A. (2004). La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf.]
- DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition process (ASADP) model*. PhD Theses, Austin : University of Texas (UT Electronic Theses and Dissertations).
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195
- Doray, P., F. Picard, Cl. Trottier et A. Groleau (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles* (Projet Transitions, Note de recherche 3), Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 44).
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35 (4), 511-532.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- Dubois, N. ; Raulin, E. (1997). L'entrée dans l'enseignement supérieur : permanences et changements 1982-1996. *Éducation et formations*, 50 ,11-19.
- Dunphy, L., Miller, T., Woodruff, T., and Nelson, J. (1987). Exemplary Retention Strategies for the Freshman Year. *New Directions in Higher Education*, 15 (4), 39-60.
- Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, 191.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Les disparités des carrières individuelles à l'Université : dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. *L'année sociologique*, 38, 309-340.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université, *Savoir*, 3.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, Texas : Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edvardsson Stiwné, E. & Jungert, T. (2010). Engineering students' experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work*, 23 (5), 417-37.
- Elffers, L. (2016). Higher Education as a Multidimensional Learning Environment. *Sig-4 EARLI Conference*. Amsterdam.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier de veille*, 59, Lyon : IFÉ.
- Endrizzi, L., Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille*, 106, Lyon : l'IFÉ.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants*. Paris : La documentation française.
- Erlich, V. (2002) Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier. In T., Bloss, *La dialectique des rapports hommes-femmes* (89-101). Paris, PUF.
- Etcheverry, E., Clifton, R. & Roberts, L. (2001). Social Capital and Educational Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education . *Alberta Journal of Educational Research*, 47 (1), 24-39.
- Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Brussels : European Commission.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application, *Personality and individual differences*, 34, 1225-1243
- Fass, M. E. & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39 (5), 561-574.

- Fazey, D. M. A. & Fazey, J. A. (2001) The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 345-361.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*, Paris : PUF.
- Felouzis, G., Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-118
- Fidler, P., Hunter, M. (1989) How Seminars Enhance Student Success. In edited by M. Upcraft *et al.* *The Freshman Year Experience: Helping Student Survive and Succeed in College* (216-237). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Finnie, R. & Qiu, T. (2008). *The Patterns of Persistence in Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS-B Dataset*. A MESA Project Research Paper. Toronto, Educational Policy Institute.
- Fleming, J. (2012). *Enhancing minority student and retention and academic performance: What we can learn from program evaluations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Forest, A. (1985). Creating Conditions for Student and Institutional Success. In L. Noel, R. S. Levitz, D. Saluri, and Associates. (Eds.) *Increasing Student Retention: Effective Programs and Practices for Reducing Dropout Rate*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. & Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14 (2) , 93-120.
- Fosen, C. (2006). University courses, not department courses: Composition and general education. *Composition Studies*. 34, 11-33.
- Fredricks, J. A, Blumenfeld, P. B., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Frierson, H., Pearson, W. & Wyche, J. (2009). *Black American males in higher education: Diminishing proportions*. Bingley, UK: Emerald.
- Fuertes, J. N., Sedlacek, W.E., Liu, W. M. (1994). Using the SAT and noncognitive variables to predict the grades and retention of Asian American university students. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 27(2), 74-84.
- Galand, B., Bentein, K., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2004). *Facteurs de réussite en première candidature à la Faculté des sciences et à l'Institut d'éducation physique et de réadaptation* (IEPR). Rapport de Recherche. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs-Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, hors-série « Autour de l'œuvre d'Albert Bandura », 91-116.
- Gale, T.; Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education, *Studies in Higher Education*, 39 (5), 734-753.
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, 31 (4), 529-551.
- Galland, O. (2009). Autonomie, intégration et réussite universitaire. In L., Gruel, O., Galland, G. Houzel. *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : PUR.
- Garett, R., Liu, S., Young, S. D. (2017). A Longitudinal Analysis of Stress among Incoming College Freshmen. *Journal of American College Health*, 65 (5), 331-338.
- Garza, E. & Bowden, R. (2014). The Impact of a First Year Development Course on Student Success in a Community College: An Empirical Investigation. *American Journal of Educational Research*, 2 (6), 402-419.
- Gibbs, G. (1992). Improving the quality of student learning through course design. In R. Barnett (Eds.). *Learning To Effect*, Buckingham, SRHE / OU Press.
- Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S. & Knight, E. (2013). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20 (2), 403-410. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7>

- Gilmore, J. & Feldon, D. (2010). Measuring graduate students' teaching and research skills through self-report: Descriptive findings and validity evidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509407.pdf>
- Gökmenoğlu, T. (2017). More than just another course: Service learning as antidote to cultural bias. *Issues in Educational Research*, 27(4), 751-769.
- Goldfinch, J., & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273. <https://doi.org/10.1177/1469787407081881>
- Graves, R. & Graves, H. (Eds.). (2006). *Writing centres, writing seminars, writing culture: Writing instruction in Anglo-Canadian universities*. Victoria, B.C.: Inkshed Publications.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Gruel, L., Galland, O. et Houzel, G. (dir.) (2009). *Les étudiants en France. L'histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : PUR.
- Gurin, P., Epps, E. (1975). *Black Consciousness, Identity, and Achievement: A Study of Students in Historically Black Colleges*. New York: John Wiley & Sons.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (2), 137-156.
- Hannon, B. & McNaughton-Cassill, M. (2011). SAT performance: Understanding the contributions of cognitive/learning and social/personality factors. *Applied Cognitive Psychology*, 25 (4), 528-535. <https://doi.org/10.1002/acp.1725>
- Harris, M. (2014). *I'm not supposed to be here: The unsettling transition to Higher Education*. In 17th International FYHE Conference 2014. http://fyhe.com.au/past_papers/papers14/06C.pdf
- Harris, M., Myhill, M. E., & Walker, J. H. (2012). A promising career? The thriving transition cycle. *International Journal of Sports Science*, 2 (3), 16-23.
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). *The first year experience: A literature review for the Higher Education Academy*. Sheffield, UK: Higher Education Academy.
- Healy, J. J. (2009). A case study of students entering an early college high school: Changes in academic behavior perceptions. Doctor of Education thesis, University of Oregon. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/10457>
- Hearn, J. C. (1987). Impacts of Undergraduate Experiences on Aspirations and Plans for Graduate and Professional Education. *Research in Higher Education*, 27 (2), 119-141.
- Hendel, D.D. (2007). Efficacy of participating in a first-year seminar on student satisfaction and retention. *Journal of College Student Retention*, 8, 413-423.
- Hill, P. (2012). Online education delivery models: A descriptive view. *EDUCAUSE Review*, 47 (6), 85-97. <https://er.educause.edu/articles/2012/11/online-educational-delivery-models>
- Hinton, L. S. (2014). *Factors that affect retention among freshmen students at historically black colleges and universities*. Doctoral Dissertation Research. Faculty of Argosy University, Phoenix Campus.
- Horstmanshof, L., Zimitat, C. (2004). *Time for Persistence*. Australie : Griffith Institute for Higher Education, Griffith University.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136 (3), 422-449.
- Hurtado, S., and Ponjuan, L. (2005). Latino Educational Outcomes and the Campus Climate. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4 (3), 235-251.
- Huon, G., & Sankey, M. (2000). *The transition to university. Understanding differences in success*. Sydney: School of Psychology University of New South Wales
- Hutchison, E. (2005). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social work. *Families in society: the journal of contemporary social services*, 86 (1), 143-152.
- Ifenthaler, D., Bellin-Mularski, N. & Mah, D.-K. (2016). *Foundations of digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competencies*. New York: Springer.

- Ifenthaler, D. & Widanapathirana, C. (2014). Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. *Technology, Knowledge and Learning*, 19 (1-2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9226-4>
- Ishitani, Ten-y T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77 (5). 861-885.
- Jansen, E. P. W. A., & Bruinsma, M. (2005). Explaining Achievement in Higher Education. *Educational Research & Evaluation*, 11(3), 235-252.
- 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.
- Johnson, G. C. & Watson, G. (2004). "Oh Gawd, How am I going to fit into this? "Producing - year student identity. *Language and Education*, 18, 474-87.
- Jones, R., Becker, K. (2002). Getting Prepared for the Underprepared. *The Mentor*, 4 (2). [Online]. <http://www.psu.edu/dus/mentor/020415rj.htm>.
- Juillerat, S. (2000). Assessing the Expectations and Satisfactions of Sophomores. In *Visible Solutions for Invisible Students: Helping Sophomores Succeed* (Monograph 31), In L. A. Schreiner and J. Pattengale, (19-29). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Junor, S. et Usher, A. (2004). Le prix du savoir 2004. *L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*. Collection de recherches du millénaire. En ligne : http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/Prix_du_Savoir-2004.pdf
- Kantanis, T. (2000). The role of social transition in students' adjustment to the first-year of university. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 100-110.
- Kennett, D., Young, A. M., & Catanzaro, M. (2009). Variables contributing to academic success in an intermediate statistics course: The importance of learned resourcefulness. *Educational Psychology*, 29 (7), 815-830.
- Keup, J. R. & Barefoot, B.O. (2005). Learning how to be a successful student: Exploring the impact of first-year seminars on student outcomes. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 17 (1), 11-47.
- Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: Final report for ALTC Senior Fellowship Program*. Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council.
- Kift, S. M., Nelson, K. J. (2005). Beyond curriculum reform: Embedding the transition experience. In Brew, A. & Asmar, C. (Eds.), *Higher Education in a changing world: Research and Development in Higher Education* (225-235). Milperra, NSW: HERDSA.
- Kift, S., Nelson, K., Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1 (1), 1-20.
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first year college student at four-year colleges and universities: A paradigm shift*. West Virginia: Wheeling Jesuit University.
- Korkow, J. (2008). *Native American success in college* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Dakota, Vermillion.
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35 (2), 24-32.
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. No 141, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience.
- Kuh, G. D., Cruce, T., M., Shoup, R. & Kinzie, J. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79 (5), 540-563.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. & Whitt, E. (2005). *Student success i college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh G. D., Kinzie J., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. National Postsecondary Education Cooperative. NPEC.
- Kuh, G. D., Hu, S. (2001). The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J. (2011). Fostering Student Success in Hard Times. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43 (4), 3-19.
- Kyndt, E., Coertjens, L., van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015). The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: a longitudinal study. *Learn Individ Differ*, 39, 114–123.
- Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). *Higher education transitions: theory and research*. London/New York: Routledge.
- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. In C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- Lahire, B., (1997). *Les manières d'étudier*, Paris : La Documentation Française.
- Lapassade, G. (1997). *L'Entrée dans la vie*. Paris : Anthropos.
- Lapeyronnie, D. & Marie J.-L. (1992). *Campus blues. Les étudiants et leurs études*. Paris : Le Seuil.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (1), 69-94.
- Laverdure, A. (2009). *Characteristics of successful First Nations college students: Anmixed methods study* (Unpublished doctoral dissertation). North Dakota State University, Fargo.
- Leary, M. & Hoyle, R. (2009). *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford Press.
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. *Carrefours de l'éducation*, 16 (2), 32-55.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Hadaway, V. (2007). University students perceptions of a fair learning environment: a social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 195–213.
- Lombardi, A., Seburn, M. & Conley, D. (2011). Development and initial validation of a measure of academic behaviors associated with college and career readiness. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 375-391.
- Mah, D.-K. & Ifenthaler, D. (2017). Academic staff perspectives on first-year students' academic competencies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9 (4), 630-640.
- Mah, D.-K. & Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28 (1), 120-137.
- Malatest, R. A. et al. (2004). Aboriginal peoples and post-secondary education: What educators have learned. Prepared for the Canadian Millennium Scholarship Foundation. Retrieved from Turtle Island Native Network website: <http://www.turtleisland.org/education/postsec.pdf>
- Mann, S. J. (2008). *Study, Power and the University*. Buckingham : SRHE et Open University Press.
- Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Education et sociétés*, 2 (26), 89-106
- Martin, D. C., & Arendale, D. R. (1992). *Supplemental Instruction: Improving First-Year Student Success in High-Risk Courses*. The Freshman Year Experience: Monograph Series Number 7.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *Journal of Educational Research*, 19, 277-299.
- Martuccelli, D. (1995). *Décalages*. Paris : PUF.
- Malaspina, D. & Rimm-Kaufman, S.E. (2015). Early Predictors of School Performance Declines at School Transition Points. <http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2008.11462052>.
- Matthew, M. J. et al. (2017). *How College Affects Students*. New York : Jossey-Bass.
- Maurice, D. (2001). Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 77-86.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- McCarthy, M. M., Kuh, G. D. (2006). Are Students Ready for College? What Student Engagement Data Say. *Phi Delta Kappan*, 87 (9), 664-669.
- Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z. H., Krish, P., Lian, D. K. C. & Mahmud, D. (2012). Developing an instrument to measure research skills. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 60, 630-636

- Merle, P. (1996). Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, 51 (6), 1181-1209.
- Meyer, J.H.F., Muller, M.W. (1990). Evaluating the Quality of Student Learning, *Studies in Higher Education*, 15, 131-154.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Michaut, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. In E. Annot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Miller, R.; Greene, B.; Montalvo, G. P.; Ravindran, B.; & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), 388-422.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris : DGESIP/DGRI-SIES.
- Monfort, V., (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES*, Thèse de doctorat. Paris : EHESS.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94.
- Morlaix, S. & Le Mener, M. (2015) La motivation des étudiants à l'entrée à l'université: quels effets directs ou indirects sur la réussite? *Recherches en Éducation*, 22, 152-167.
- Morlaix, S. & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence: quelles actions pour quels effets? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en Éducation*, 15, 137-150.
- Morton, Stephen; Mergler, Amanda; Boman, Peter (2014). Managing the Transition: The Role of Optimism and Self-Efficacy for First-Year Australian University Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24 (1), 90-108.
- Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : a meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38 (1), 30-38
- Muraskin, L., Lee, J. (with Wilner, A., and Swail, W. S.). (2004). *Raising the Graduation Rates of Low-Income College Students*. Washington, DC: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Murtaugh, P. A., Burs, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40 (3), 355-371.
- Nettles, M. T., Wagener, U., Millett, C. M., and Killenbeck, A. M. (1999). Student Retention and Progression: A Special Challenge for Private Historically Black Colleges and Universities. *New Directions for Higher Education*, 27 (4): 51-67.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations : impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 95-117.
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B., & Wertz, V. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (107-134). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noel, B. and Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm : a confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica belgica*, 47 (1), 31-50.
- Nicholson, N. (1990). The Transition Cycle: causes, Outcomes, Processes and forms. In Fisher, S. & Cooper, C. *On the Move: The Psychology of Change and Transition*. Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Nicholson, N., & West, M. (1989). Transitions, work histories, and careers. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & D. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (181- 201): Cambridge University Press.
- Noël, B., Parmentier, P. (1998). De l'élève à l'étudiant. In Frenay M., Noël B., Parmentier P., Romainville M. *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- O'Brien-Moran, M. & Soiferman, L. K. (2010). Do First-Year University Students Know What To Expect from their First-Year Writing Intensive Course?
- Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études, in O. Galland *et al.* (dir.), *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- Oklahoma State Regents for Higher Education. (2002). *Oklahoma Higher Education Task Force on Student Retention*. Oklahoma City : OSRHE.
- Paivandi, S. (2010). *L'acte d'apprendre à l'université*. Texte d'HDR : Université Paris8.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 422 | 2011, mis en ligne le 07 juin 2012.
- Paivandi, S. (2012b). La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 63-75
- Paivandi, S. (2012a). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (3), 145-173.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi, S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études? In J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (117-132). Paris: Documentation française.
- Palmer, M., O'Kane, P. and Owens, M, (2009). Betwixt spaces: student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies In Higher Education*, 34 (1), 37-54.
- Parent, A. (2017). Visioning as an Integral Element to Understanding Indigenous Learners' Transition to University. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47 (1), 153 – 170.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Parker, J.D.A., Duffy, J.M., Wood, L.M., Bond, B.J., Hogan, M.J. (2005). Academic Achievement and Emotional Intelligence: Predicting the Successful Transition from High School to University. *Journal of The First-Year Experience*, 17 (1), 67–78.
- Parmentier, P. (dir.) (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 269-282.
- Pascarella, E. T. (1985). College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 1, J. C. Smart (Eds.). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T., Smart, J. C., and Ethington, C. A. (1986). Long-Term Persistence of Two-Year College Students. *Research in Higher Education*, 24 (1), 47-71.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: Vol. 2 A decade of research* (1-62). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Pell Institute (The) (2004). *Indicators of Opportunity in Higher Education*. Fall 2004 Status Report. Washington, DC.
- Perry, C. & Allard, A. (2003). Making the connections: transition experiences for first-year education students. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2), 74–89.
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., Peletier, S. (2001). Academic control and academic control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (4): 776-789
- Pike, G. R., Kuh, G. D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46 (2), 185-209.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 367-394.

- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, & Practice*, 17, 88–104.
- Porter, S. R. (2006). Institutional structures and student engagement. *Research in Higher Education*, 47 (5), 521-558.
- Poteaux, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 77 |
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale development and practical implications for use with students. *Journal of College Admission*, 7, 26-31.
- Price, L. (2013). Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*: Taylor & Francis.
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44 (1), 18-28.
- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (118–129). London: Routledge
- Ramsden, P. (1981). *A Study of the Relationship Between Student Learning and its Academic Context*. Unpublished PhD thesis, University of Lancaster: Lancaster.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: the importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35, 357–364.
- Rayle, A. D., Kurpius, S. E. R., & Arredondo, P. (2006). Relationship of self-beliefs, social support, and university comfort with the academic success of freshmen college women. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8 (3), 325-343.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47 (2), 149-175.
- Reid, M. J. & Moore III, J. L. (2008). College readiness and academic preparation for postsecondary education: Oral histories of first-generation urban college students. *Urban Education*, 43(2), 240-261
- Rendón, L.I., Jalomo, R.E. and Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In J. M. Braxton (Eds.), *Reworking the student departure puzzle* (127-156). Vanderbilt University, Nashville.
- Richardson J.T.E. (2005). Student's Approches to Learning and Teacher's Approches to Teaching in higher Education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673-680.
- Richardson, J. T. E. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 867–893.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 7–27.
- Richardson, J. T. E. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among white and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 535–556.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robbins, S. B., Oh, I., 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, 1163–1184.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 98, 1-26.
- Roland, N., Frenay, M. & Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 409-429.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? *Revue française de pédagogie*, 119, 81-90.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annoot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville M., Michaut C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R., & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? *Psychological Bulletin*, 135, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013978>
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I: Some common-sense conceptions*. Report from the Department of Education, University of Göteborg, 76.
- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ?, Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, 63, 7-21.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805.
- Scanlon, L., Rowling, L. & Weber, Z. (2007). You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10 (2), 223-24
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale* (Unpublished doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Schmitz, J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (dir.), *Persévérer et*
- Smith, E. (2010). *StudyLink: A case réussir à l'université* (83-106). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Pentrice Hall.
- Simon, T. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Rapport, Ministère de l'Éducation national, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (France). IGAENR. N° 2006-029.
- Sirota, R. (dir.) (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche & formation*, 43, 5-16.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (21-44). New York : Springer Sciences.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781.
- Skipper, T. (2003). *Involvement in campus activities and the retention of first year college students*. Columbia, SC: National Resource Center.
- study of an enabling program supporting the transition to the first year of university*. Paper presented at the 13th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, "Aspiration, access, achievement." Adelaide, Australia.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, 42 (2), 153-174.
- Snowmont, J., McCown, R. & Biehler, R. (2012). *Psychology applied to teaching*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Spedding, J. Hawkes, Amy J. & Burgess, M. (2017). Peer Assisted Study Sessions and Student Performance: The Role of Academic Engagement, Student Identity, and Statistics Self-efficacy School of Applied Psychology. *Psychology Learning & Teaching*, 16 (1), 144–163
- Stone, D. C. (2010). High to Low Tide: The High School-University Transition. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3, 133-139.
- Stoecker, J. L., Pascarella, E. T., and Wolfe, L. (1988). Persistence in Higher Education: A 9-Year Test of a Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, 29 (3), 196-209.
- Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.
- Sugimura, K. & Shimizu, N. (2011). Identity Development in the Learning Sphere among Japanese First-Year University Students. *Child & Youth Care Forum*, 40 (1), 25-41.
- Sutherland, P. (1995). An investigation into Entwistle adult learning styles in mature students. *Educational Psychology*, 15 (3), 257-270.
- Swaile, W. S. (2003). *Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Tagg, J. (2003). *The Learning Paradigm College*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Taylor, J. A. & Bedford, T. (2004). Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 375-394. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070410001682637>
- Terenzini, P., Rendon, L., Lee Upcraft, M., Millar, S., Allison, K., Gregg, P. & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student. Source: *The Journal of Higher Education*, 53 (6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599–623.
- Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. In A. Seidman (Eds.), *College student retention* (317-333). Westport: Praeger Publishers.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8 (1), 1-19.
- Townsend, R. D. (2007). Improving African American student retention through social involvement and first-year programs. *The Bulletin*, 75 (6), 1-3.
- Tranter, D. (2004). *Maybe I wasn't supposed to be here": Students from disadvantaged schools and the university experience*. Proceedings of the 2004 Making Connections: Transition to University Conference, QUT, Brisbane, <http://www.carseldine.qut.edu.au/about/conferences/>
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2016). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 1-17.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes. Feasibility study report. Volume 1: Design and implementation. OECD. <http://www.oecd.org/education/skills>
- Upcraft, M. L., Gardner, N. J. (Eds) (1989). *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Upcraft, M.L., Gardner, J.N., Barefoot, B.O. et al., (2005). *Challenging & supporting the first-year student. A handbook for improving the first year of college*. San Francisco : John Wiley & Sons.

- Upcraft, M. L., Mullendore, R. H., Barefoot, B. O. and Fidler, D. S. (1993). *Designing Successful Transitions: A Guide for Orienting Students to College* (Monograph No. 13). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the Freshman Year Experience, National Orientation Directors Association.
- Van De Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF
- Van den Berg, M. N. & Hofman, W. H. A. (2005). Student success in university education: a multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446.
- Van der Meer, J., Jansen, E. & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': First-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35 (7), 777-791.
- Van Gennep (1981) [1909]. *Les rites de passage*. Paris : Picard.
- Vermandele, C., Dupriez, V., Maroy, C., Van Campenhoudt. M. (2012). Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 87. <hal-00976918>
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning. *Higher Education*, 31 (1), 25.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoye, S., & Wathelet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 103, 1-26.
- Warner, R. N. & Picard, M. Y. (2013). ALL academics facilitating articulated learning for English as an additional language students. *Issues in Educational Research*, 23 (1), 83-96
- Wasylikiw, L. (2016). Students' Perspectives on Pathways to University Readiness and Adjustment. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), 28-39.
- Weidman, J. C. (1989). The World of Higher Education: A Socialization-Theoretical Perspective, in K. Hurrelmann and U. Engel (Eds.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives* (87-105). Berlin-New York: de Gruyter.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (45-65). Seattle et al.: Hofgreffe & Huber Publishers.
- White, E., Goetz, J., Hunter, M., & Barefoot, B. (1995). Creating successful transitions through academic advising. In M. Upcraft, & G. Kramer, *First-year academic advising: Patterns in the present, pathways to the future* (Monograph No.18). Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *High Educ Q*, 61 (3), 391-405.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Wintre, M. G., Gates, S. K. E., Pancer, W. M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S. & Adams, G. (2009). The Student Perception of University Support and Structure Scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies*, 12, 289-306. <http://dx.doi.org/10.1080/13676260902775085>
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59 (1), 10-20.
- Yeakey, C. & Henderson, R. (2000). *Surmounting all odds: Education opportunity, and society in the new millennium*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 20 (5).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Kuhn, C., Toepper, M. & Lautenbach, C. (2016). Assessment practices in higher education & results of the German research program modeling and measuring competencies in higher education (KoKoHs). *Research & Practice in Assessment*, 11, 46-54.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 165-181.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In J. Valsiner, M. P. C. Molenaar, C. D. P. M. Lyra & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (405-430). New York, NY: Springer US.

Zittoun, T. & Perret-Clermont, A. N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la SSRE.
http://agora.unige.ch/csre/congres01/sgbf/papers/frame_e

