



Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone

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



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1009>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Nathalie Roland, Mikaël De Clercq, Serge Dupont, Philippe Parmentier et Mariane Frenay, « Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(3) | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1009>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone

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

1. Introduction

- 1 L'entrée à l'université représente une période charnière dans la vie de nombreux étudiants. En effet, ceux-ci passent d'une structure scolaire, où les cours sont obligatoires et l'apprentissage fortement encadré, à une structure universitaire, où ils doivent gérer eux-mêmes leur apprentissage, la présence aux cours (Bernier, Larose & Whipple, 2005) et la construction d'un nouveau réseau social (Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Perry, Hladkyj, Pekrun & Pelletier, 2001). Ce nouvel environnement, source de stress et de difficultés (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles, 2010), exige une adaptation rapide de l'étudiant s'il veut mener sa première année à bien.
- 2 En Belgique francophone, les difficultés liées à cette transition entre enseignement secondaire et universitaire se traduisent, entre autres, par un taux d'échec et d'abandon élevé (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin & Vermandele, 2008 ; Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013). Le taux d'échec avoisine les 60 % (Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC), 2011) pour les étudiants de première année dans l'enseignement supérieur, et ce, depuis près de 30 ans (Neuville *et al.*, 2013 ; Parmentier, 2011). Parmi ces étudiants en échec, plus de 25 % décident d'abandonner l'enseignement universitaire (Neuville *et al.*, 2013 ; Parmentier, 2011).

Une enquête de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2013) confirme ces taux à un niveau européen. La problématique de l'échec et de l'abandon est souvent mise en exergue lors de la transition secondaire-universitaire. Cependant, ce problème ne se limite pas à la première année et s'étend à tout le cursus universitaire. En effet, l'OCDE (2013) affirme que 30 % des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur abandonnent leurs études sans obtenir de diplôme. Plus spécifiquement, certaines études montrent qu'en Belgique francophone, 17 % des étudiants de dernière année ne remettent pas leur mémoire de fin d'études dans les délais fixés par l'institution et doivent donc se réinscrire en dernière année (Dupont, Meert, Galand & Nils, 2013).

- 3 Cette réalité a suscité de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation (Allen, Robbins & Sawyer, 2010 ; Bean & Metzner, 1985 ; Chemers *et al.*, 2001 ; DeBerard, Spielmans & Julka, 2004 ; Ménard, 2012 ; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004 ; Rovai, 2003 ; Tinto, 1975). Ainsi, au cours des 20 dernières années, les chercheurs ont tenté d'identifier les facteurs permettant de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec universitaire. Malgré cette abondante littérature, plusieurs limites conceptuelles entravent la clarté des recherches menées et l'identification de solutions concrètes qui permettraient de favoriser la persévérance et la réussite dans le contexte éducationnel actuel.
- 4 L'objectif de cet article est de mener une réflexion à propos de la réussite et de la persévérance à l'université en nous appuyant sur la littérature internationale et de soulever les limites liées à leur conceptualisation. Nous fournirons également quelques repères théoriques pour développer une conceptualisation et une opérationnalisation rigoureuses de ces deux concepts dans le contexte belge francophone. Nous poursuivons donc au sein de cet article un objectif nomothétique (Van der Maren, 1996) et utiliserons à cette fin une approche théorique de type socio-cognitive.
- 5 Cet article est structuré en quatre points. Premièrement, nous présentons les concepts d'abandon et de persévérance universitaire ainsi que les enjeux qui leur sont liés. Nous présentons également la manière dont la persévérance est conceptualisée dans la littérature internationale et les limites des conceptions actuelles. Ensuite, nous proposons une définition explicite et opérationnalisable de la persévérance applicable au contexte belge francophone. Dans un deuxième temps, nous présentons le concept d'échec et de réussite universitaire en suivant la même structure. Troisièmement, dans un souci de clarté conceptuelle, nous mettons en lumière les recoupements pouvant exister entre le concept de réussite et celui de persévérance. Cette articulation est accompagnée d'une discussion opérant un recul critique sur l'importance de promouvoir la réussite et la persévérance à l'université. Enfin, nous concluons notre analyse par les implications pratiques de notre réflexion, les limites de notre approche et quelques pistes de recherche.

2. Abandon et persévérance à l'université

2.1. Enjeux

- 6 En Belgique francophone, en première année à l'université, plus de 14 % des étudiants abandonnent entre juin et septembre ; auxquels s'ajoutent 7 % qui ne s'inscrivent à aucune session d'examens (Neuville *et al.*, 2013 ; Parmentier, 2011). Notons néanmoins

qu'un certain nombre d'étudiants se réinscrivent l'année suivante. Considérant ces chiffres, force est de constater que l'abandon est important et que sa réduction devient un réel dans la mesure où cela permettrait d'éviter les conséquences financières, voire psychologiques négatives, qui lui sont associées. Certains auteurs évoquent des conséquences à plus long terme : l'étudiant qui n'obtient pas son diplôme perd des opportunités d'emploi et restreint donc ses possibilités d'accéder à certaines professions mieux rémunérées (DeBerard *et al.*, 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Il limite également la possibilité de développement de ses compétences intellectuelles (Grayson, 2003). Sauvé et Viau (2003) ajoutent à cela la baisse des revenus pour les universités à la suite de la non-réinscription des étudiants, mais également l'investissement non rentabilisé des professeurs et des professionnels de l'université qui ont soutenu des étudiants qui finalement quittent le système. Au niveau psychologique, l'abandon peut être mal vécu et s'accompagner de conséquences psychologiques négatives (Schmitz & Frenay, 2013). Cependant, certains auteurs tendent à nuancer l'influence qu'aurait l'abandon sur le bien-être psychologique des étudiants. En effet, il serait parfois préférable de se désengager d'études qui ne conviennent pas à l'étudiant plutôt que de faire preuve d'un acharnement insensé (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2012).

2.2. Conceptualisation et opérationnalisation de la persévérance dans la littérature

- 7 La persévérance est un concept beaucoup étudié dans la littérature et qui s'est considérablement développé depuis les années 1970. Cet engouement a d'ailleurs donné lieu à la création de plusieurs modèles théoriques tentant de mieux comprendre ce phénomène dont les plus notables sont ceux de Tinto (1975), de Bean et Metzger (1985), ou encore de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) (pour une revue voir Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier & Fontaine, 2006). Par ailleurs, de nombreuses définitions et opérationnalisations de la persévérance ont été proposées. Pour un grand nombre de chercheurs (Cabrera *et al.*, 1992 ; Ménard, 2012 ; Robbins *et al.*, 2004), la persévérance est la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études. Pour d'autres, dont Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996), elle est une forme d'engagement cognitif et comportemental envers les études. D'autres encore (DeRemer, 2002 ; Pritchard & Wilson, 2003 ; Tinto, 1975) assimilent cette notion à l'obtention d'un diplôme et affirment que persévérer traduit la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à ce qu'il obtienne son diplôme. Enfin, Bonin, Bujold et Chenard (2004) ont énuméré une série de variables représentant, selon eux, la persévérance : vouloir le diplôme du programme, réussir tous ses cours au premier trimestre, vouloir cheminer sans interruption, ne jamais avoir connu d'interruptions d'études, avoir étudié au cours des deux dernières années, considérer son choix d'établissement définitif, accéder à une profession, considérer sa situation financière satisfaisante, entreprendre ses études à temps complet, travailler 15 heures au moins par semaine.
- 8 En consultant la littérature, nous devons reconnaître qu'il existe un flou assez marqué entre conceptualisation et opérationnalisation de la persévérance. En effet, bien que prétendant définir la persévérance, certains auteurs ne proposent en réalité qu'une opérationnalisation du concept. De plus, nous observons que des conceptualisations et

des opérationnalisations différentes existent, ce qui engendre des chevauchements conceptuels et un réel problème de cohérence. Pour certains, comme Bonin *et al.* (2004), le concept de persévérance est large et renvoie à la fois à la notion de motivation, d'engagement comportemental et de performance. Pour d'autres (Cabrera *et al.*, 1992 ; Robbins *et al.*, 2004), la persévérance est une durée d'inscription factuelle. Enfin, d'aucuns insistent davantage sur une conception de la persévérance correspondant à un processus d'engagement de l'individu (Miller *et al.*, 1996). Ce faisant, nous ne pouvons construire des indicateurs fiables de la persévérance ni d'avoir une vision cohérente permettant d'interpréter les résultats des études actuelles. Ce manque de consensus conceptuel et opérationnel peut notamment s'expliquer par les prises de position théoriques et épistémologiques propres à chaque chercheur, mais également par la disponibilité des données au sein des universités et par le système des études dans lequel est inscrit l'étudiant.

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

2.3. Proposition de définition de la persévérance dans le contexte belge francophone

- 10 Considérant ce qui précède, il nous a semblé pertinent de proposer une définition de la persévérance en contexte éducationnel belge, permettant une délimitation plus systématique du concept même de persévérance et tenant compte de son aspect processuel. En effet, nous envisageons la persévérance comme un processus qui se déroule tout au long des études. Miller *et al.* (1996), Parmentier (1994), Robbins *et al.* (2004) considèrent eux aussi la persévérance sous l'angle de l'engagement. Miller *et al.* (1996) vont même plus loin en conceptualisant la persévérance comme le fait de continuer une action ou une tâche, même si des difficultés se présentent. Multon, Brown et Lent (1991) proposent, dans cette lignée, l'idée de persévérer face à des obstacles. Ainsi, la persévérance en première année de bachelier à l'université peut être conçue comme l'adoption et le maintien de l'engagement d'un étudiant envers ses études malgré les obstacles rencontrés. Notons que l'engagement a souvent été étudié en rapport avec un but. Ainsi, Hollenbeck et Klein (1987) ont défini l'engagement envers un but comme le degré de détermination d'une personne ainsi que les efforts fournis par celle-ci pour atteindre un but. L'engagement envers des études ferait donc référence au degré de détermination d'un étudiant ainsi qu'aux efforts fournis par celui-ci pour réussir ses études (Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick & Eccles, 2014). En accord avec Multon *et al.* (1991), il est important d'ajouter une dimension de maintien de l'engagement dans la définition de la persévérance et pas uniquement d'engagement à un moment donné. De plus, la notion d'obstacle doit être incluse dans cette définition. Les obstacles peuvent relever de l'étudiant lui-même, de l'institution ou de son contexte d'études. Ainsi, il s'agit du degré de détermination d'un étudiant à continuer ses études, et ce, quels que soient les obstacles rencontrés. Cette

détermination se traduit, entre autres, par les efforts fournis par cet étudiant tout au long de l'année.

- 11 Concrètement, nous définissons le concept de persévérance universitaire en Belgique francophone en lien avec les travaux de Miller *et al.* (1996). Ainsi, la persévérance serait le processus d'adoption et de maintien d'engagement d'un étudiant dans ses études tout au long de son cursus universitaire indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent son parcours plus difficile. Ce processus d'adoption et de maintien de l'engagement s'initierait dès les premières semaines de cours et aboutirait à la réinscription en fin d'année ainsi qu'à l'obtention d'un diplôme à la fin du cursus. La persévérance n'est donc pas un acte ponctuel posé en fin d'année lors de la réinscription, mais plutôt une série d'actes prenant place tout au long du parcours universitaire. Notons que notre conception de la persévérance renvoie avant tout à la dimension comportementale de l'engagement, même si nous n'en excluons pas la facette cognitive (Bonin *et al.*, 2004 ; Miller *et al.*, 1996).
- 12 Conformément à la littérature, nous proposons de mesurer la persévérance via deux indicateurs : la réinscription de l'étudiant à l'université l'année suivante et l'obtention d'un diplôme en fin de cursus. Cependant, pour dépasser les limites mentionnées, nous proposons de compléter ces mesures par un troisième indicateur, à savoir la dimension d'engagement de la persévérance. L'engagement est souvent évalué via une mesure de l'effort fourni par l'étudiant en cours d'année pour continuer ses études malgré les difficultés rencontrées (la participation aux cours, aux travaux pratiques, aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les week-ends...) (Neuville, Frenay & Bourgeois, 2007 ; Schmitz & Frenay, 2013). Une telle opérationnalisation pourrait refléter le caractère processuel de la persévérance et ne pas se limiter à une mesure en fin de processus.
- 13 Par ailleurs, notons qu'une distinction peut être faite entre la persévérance dans un même programme d'étude et la persévérance universitaire globale incluant une possible réorientation d'un programme à un autre. Il est donc nécessaire que les chercheurs qui étudient la persévérance se situent par rapport à cette distinction. Celle-ci peut également être faite pour l'abandon. Grayson (2003) souligne qu'il n'existerait pas qu'un type d'abandon (ex. : abandonner ses études et le signaler à l'établissement, abandonner et ne pas en informer l'établissement, changer d'établissement, interrompre ses études en ayant l'intention d'y retourner...) et que ne pas les distinguer empêcherait d'identifier les caractéristiques propres aux étudiants qui abandonnent selon un type ou un autre. Ces distinctions nous amènent à réaliser que la délimitation permettant d'identifier le moment où un étudiant est considéré comme abandonnant ou persévérant n'est pas si claire (Sauvé *et al.*, 2006).

3. Échec et réussite à l'université

3.1. Description et enjeux

- 14 Tout comme la persévérance, la réussite universitaire est un sujet qui a intéressé les professionnels de l'éducation (Romainville, 2005). Cet intérêt s'explique par un taux élevé d'échec en première année (Nils & Lambert, 2011) approchant les 60 % en Belgique francophone et dans le reste de l'Europe (OCDE, 2013). Cependant, ce taux est imprécis, car il ne permet pas de différencier les étudiants ayant échoué de ceux ayant

abandonné leurs études. Une distinction plus fine a toutefois été proposée en Belgique francophone par Droesbeke *et al.* (2008) qui ont distingué les étudiants qui échouent en fin d'année, mais décident de se réinscrire (35 % des étudiants) des étudiants qui échouent et quittent l'enseignement universitaire (25 %). Par ailleurs, parmi les étudiants qui quittent l'université, beaucoup se réorientent vers des études en hautes écoles (Droesbeke *et al.*, 2008).

- 15 La réduction du taux d'échec est un enjeu important en éducation, car elle permettrait à une grande proportion d'étudiants, à l'institution concernée et à la société d'éviter les conséquences négatives associées à l'échec. En effet, tout comme l'abandon, l'échec et le redoublement ont un coût, tant personnel que financier. Affronter un échec n'est jamais facile pour un jeune et peut affecter son bien-être psychologique en ternissant, entre autres, l'image qu'il se fait de lui-même en tant qu'étudiant (Romainville, 1997). D'un point de vue économique, ces échecs entraînent des dépenses supplémentaires pour les familles, qui ont parfois des moyens réduits, et pour la société – la Communauté française de Belgique débourse en moyenne 5.504 euros par an et par étudiant suivant un enseignement de type non universitaire et 7.975 euros par an pour chaque étudiant suivant un enseignement de type universitaire (ETNIC, 2011). Notons cependant qu'un taux élevé d'échec n'est pas l'apanage de l'enseignement universitaire. En effet, le taux d'échec dans l'enseignement secondaire est tout aussi important (ETNIC, 2011).
- 16 Au vu des coûts associés à l'échec, rechercher des moyens d'accroître la réussite des étudiants est un objectif qui a été poursuivi par de nombreux chercheurs. Pour ce faire, ces derniers ont tenté de mieux comprendre ce phénomène en identifiant les déterminants de la réussite des étudiants en première année à l'université (Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins *et al.*, 2004). D'autres chercheurs ont mis en place des interventions ayant pour but d'accroître le taux de réussite des étudiants (Robbins, Oh, Le & Button, 2009). Dans ce contexte, en Belgique francophone, ces 20 dernières années, de nombreux dispositifs d'aide à la réussite tels que, les passeports pour le Bac, Pack en bloque¹... ont été créés (Parmentier, 2011).

3.2. Conceptualisation et opérationnalisation de la réussite dans la littérature

- 17 Dans la littérature, deux limites importantes concernant la définition et l'opérationnalisation de la réussite entravent en partie la richesse des recherches réalisées. La première limite majeure de la littérature internationale actuelle est le manque de définition de la réussite dans les recherches abordant ce concept. Tout comme pour la persévérance, beaucoup d'auteurs se sont attardés à définir les déterminants de la réussite, mais peu d'entre eux en ont proposé une définition précise, qui ne semble d'ailleurs pas être unique. Ce manque de consensus peut notamment s'expliquer par les différentes prises de position théoriques et épistémologiques mobilisées par chaque recherche. Il en résulte un flou conceptuel rendant toute opérationnalisation difficile et menant à deux problèmes principaux : l'utilisation de nombreux indicateurs différents pour qualifier le concept de « réussite universitaire » et le chevauchement de ce concept avec d'autres concepts proches.
- 18 Concernant le premier problème, certains chercheurs ont mesuré le concept de « réussite universitaire » à l'aide de tests très spécifiques tels que les résultats à une

évaluation ou les scores à un examen (Diseth, 2011 ; Kennett, Young & Catanzaro, 2009), alors que d'autres ont évalué ce même concept via des mesures globales et agrégées telles que le pourcentage moyen obtenu en fin d'année, le nombre de cours réussis ou le nombre de crédits validés par année (Neuville *et al.*, 2007 ; Stoyhoff, 1997 ; Van den Berg & Hofman, 2005). Cette diversité de mesures est problématique, car le choix de la mesure employée n'est pas sans incidence sur les résultats obtenus par les recherches. Vermunt (2005) a d'ailleurs illustré ce problème en démontrant, dans une étude néerlandaise, que les prédicteurs de la réussite étaient fonction de la mesure de cette dernière. Une étude, menée en Belgique francophone, a également montré que les déterminants de la réussite variaient fortement en fonction du caractère spécifique ou global de la mesure employée (De Clercq, Galand & Frenay, 2013). Ces résultats suggèrent qu'une mesure globale ou une mesure spécifique ne renvoient pas à la même réalité et ne peuvent donc être considérées comme deux mesures équivalentes de la réussite. En effet, si la réussite universitaire de l'étudiant n'est pas déterminée par les mêmes variables en fonction de la mesure employée alors, ces mesures ne renvoient sans doute pas exactement à la même conception de « réussite universitaire ». Dans cette optique, une mesure globale renverra davantage à une conceptualisation macro de la réussite, éliminant ainsi les variations spécifiques inhérentes aux caractéristiques des cours composant le programme. Une mesure spécifique permettra uniquement de tirer des conclusions sur la complétion d'une tâche particulière, mais sera moins informative sur le processus général menant à la réussite d'une année d'étude. Ces deux opérationnalisations, présentant chacune des avantages et des inconvénients, ne reflètent pas la même réalité et diminuent la portée du concept de réussite et la généralisation des résultats de différentes recherches employant des mesures distinctes.

- 19 L'absence d'une définition claire de la réussite pose un autre problème, celui de la distinction entre réussite et performance. Ce phénomène est illustré par de nombreuses études, tant belges qu'internationales (De Clercq *et al.*, 2013 ; Fass & Tubman, 2002 ; Zimmerman & Kitsantas, 2005), qui utilisent des mesures telles que les résultats obtenus à un test ou le score moyen obtenu en fin d'année pour mesurer la réussite. De telles mesures font davantage référence à la performance qu'à la réussite. En effet, ces études ne comparent pas les étudiants qui échouent à ceux qui réussissent, mais plutôt différents niveaux de performance. Cette confusion réussite-performance diminue encore la pertinence du concept de réussite académique. L'identification de leviers d'actions précis permettant de diminuer l'ampleur de l'échec devient, dès lors, difficile.
- 20 La seconde limite majeure inhérente à la littérature sur la réussite universitaire est due à la variation des conditions de réussite d'un contexte éducatif à l'autre, ce qui renforce le manque de clarté autour d'une délimitation précise de ce qu'est la réussite. Une étude menée en Belgique francophone montre que les déterminants de la réussite varient en fonction du programme d'études de l'étudiant (De Clercq, Galand, Dupont & Frenay, 2013). D'autres recherches menées en Australie allaient dans le même sens (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) en démontrant que les résultats obtenus à l'aide d'une mesure agrégée de la réussite (telle que le pourcentage final ou le *Grade Point Average*) sont difficilement généralisables, et ce, parce que cette mesure n'est pas toujours composée des mêmes évaluations sous-jacentes. Par exemple, en Belgique, le pourcentage final de l'étudiant reflète la moyenne des notes obtenues aux examens de son programme de cours. Or, les cours et les compétences développées par les étudiants

dépendent du pays, de l'université, de la faculté et du programme choisi par ces derniers. Dans cette perspective, un étudiant inscrit à l'Université catholique de Louvain en psychologie est amené à suivre des cours et à démontrer des compétences différentes d'un étudiant inscrit en médecine à l'Université de Sydney. Pour maximiser leurs chances de passer en deuxième année du bachelier ou de poursuivre leur programme, ces deux étudiants utiliseront normalement des stratégies spécifiques qui concorderont avec les exigences liées à leur formation et à leur contexte éducatif spécifique. Nous ne devrions donc plus parler d'un processus de réussite, mais de plusieurs processus de réussite, changeant en fonction du contexte éducatif et de ses exigences. Ne pas considérer les variations des conditions de réussite et l'impact du contexte éducatif sur les déterminants de la réussite pourrait donc nuire à la compréhension fine de la problématique de réussite universitaire.

- 21 Cette dernière limite doit cependant être nuancée. En effet, deux méta-analyses sur la réussite des étudiants en première année (Richardson *et al.*, 2012 ; Robbins *et al.*, 2004) ont montré que, malgré la diversité des contextes éducatifs, certains facteurs étaient associés de façon récurrente à la réussite. Une mesure agrégée de la réussite semble donc être adéquate pour comprendre les fondements du processus d'adaptation au monde universitaire et pour identifier les facteurs ayant un impact transversal sur la réussite de l'étudiant. Toutefois, celle-ci devra être accompagnée d'analyses plus fines pour mettre en lumière les déterminants de la réussite relatifs aux caractéristiques spécifiques du programme et de l'étudiant concerné. Ce faisant, des recherches investiguant la distinction entre les déterminants « universels » et « spécifiques » de la réussite seraient pertinentes.

3.3. Proposition de définition de la réussite dans le contexte belge francophone

- 22 Compte tenu des limites mises en lumière précédemment, nous proposons une définition explicite et opérationnelle de ce que nous entendons par « réussite universitaire » dans le contexte éducatif belge francophone et de la façon dont nous entendons mesurer ce concept. Notre définition de la réussite rejoint les critères proposés par le décret de Bologne mis en application depuis 2004 et tient compte du nouveau décret *Paysage et organisation académique des études* entré en application le 14 septembre 2014. Selon le décret de Bologne, l'étudiant qui réussit est celui qui est autorisé par le jury de délibération de sa faculté à passer à l'année suivante. Dans le contexte éducatif belge francophone, la réussite se traduit par la complétion de deux critères. L'étudiant doit obtenir un pourcentage global final de 60 % tout en n'ayant pas de notes inférieures à 10 sur 20. S'il obtient des notes en dessous de 10 sur 20, il peut encore réussir s'il a satisfait à un minimum de 48 crédits ECTS². Dans cette situation, l'étudiant est autorisé à passer à l'année suivante, mais il est contraint de représenter les cours en échec et d'acquérir les crédits qu'il n'avait pas obtenus l'année précédente. Ces critères sont utilisés comme des indicateurs de maîtrise de la matière et des compétences relatives à l'année de cours. De ce fait, un étudiant qui ne remplit pas ces critères ne sera pas considéré comme ayant développé les compétences suffisantes pour passer à l'année suivante et sera donc mis en échec. Inversement, un étudiant qui remplit ces critères sera autorisé à passer à l'année suivante. Un étudiant qui dépasse la simple satisfaction aux critères de réussite pourra également être distingué pour sa

maîtrise supérieure de la matière et obtenir un des grades académiques suivants : distinction, grande distinction et la plus grande distinction.

- 23 Le décret *Paysage* de 2014 modifie les critères de réussite et la conception même d'année d'études. Le concept d'année d'études est remplacé par celui de bloc annuel d'unités d'enseignement et le seuil de réussite passe de 60 à 50 %. D'après ce décret, la réussite de l'étudiant en première année est proche de la conception du décret de Bologne dans lequel l'étudiant est automatiquement inscrit aux 60 crédits de cours relatifs au premier bloc annuel et doit satisfaire à au moins 45 crédits pour accéder au second bloc annuel. S'il ne satisfait pas à ce minimum, il devra recommencer sa première année. À partir du second bloc d'unités d'enseignement, la réussite est évaluée selon une logique d'accumulation de crédits.
- 24 Dans ce cadre, nous définissons la réussite académique comme la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus selon les normes, les usages et les décrets de son contexte éducatif validée par le jury de délibération. La réussite est donc ici définie comme une décision administrative. En nous basant sur certains écrits, notre choix aurait pu porter sur une définition plus spécifique et complexe de la réussite (Leclercq & Parmentier, 2011). Ainsi, la réussite aurait pu être définie comme la satisfaction de l'étudiant aux exigences spécifiques sous-tendues par son programme de cours en mesurant avec précision par exemple la maîtrise effective des compétences enseignées dans sa formation, le développement de ses capacités d'apprenant autonome et l'évolution de ses connaissances langagières. Cependant, une telle prise de position aurait posé plusieurs problèmes d'opérationnalisation et nécessité d'adapter notre définition de la réussite à chaque programme de cours. Or, comme susmentionné, notre objectif est de fournir une définition qui soit opérationnalisable à différents contextes. Une définition de la réussite en termes de « décision administrative de satisfaction aux critères minimaux de maîtrise » permet d'offrir une opérationnalisation équivalente de la réussite pour les différents programmes de cours et s'adaptant aux fluctuations des critères de réussite engendrés par de potentiels changements dans le contexte éducatif.
- 25 Concernant la première année, nous pouvons opérationnaliser notre mesure de la réussite de manière dichotomique sur base de la décision du jury de délibération d'autoriser ou non un étudiant à passer à l'année suivante et donc au prochain bloc d'unités d'enseignement. Par la suite, la réussite se mesurera par la décision de validation des unités d'enseignement. Cependant, cette mesure ne permet pas de distinguer différents niveaux de réussite ni les cas de passation incomplète de la session d'examens. D'autres mesures telles que la moyenne des résultats obtenus aux différents examens présentés, le nombre de crédits validés ou le pourcentage final d'un bloc d'unité d'enseignement pourront s'ajouter à la première et permettre une capture plus complète du phénomène de réussite. Cependant, comme nous l'avons expliqué précédemment, ces dernières n'évaluent pas la réussite *stricto sensu*, mais davantage la performance de l'étudiant (représentant différents niveaux de réussite). Il conviendra alors d'explicitier cette distinction dans le cadre de prochaines recherches.

4. Persévérance et réussite mis en perspective

- 26 Après avoir brossé en deux temps le tableau de la littérature actuelle concernant la réussite et la persévérance universitaire, il est à présent nécessaire de les mettre en

perspective pour comprendre leur relation et en dégager les différences et les similitudes.

- 27 Comme mentionné précédemment, nous avons défini la réussite comme la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son programme d'étude actée par la décision du jury de délibération. De ce fait, nous faisons l'hypothèse que les étudiants qui réussissent sont ceux qui ont persévéré jusqu'à la fin de l'année. Dans cette optique, la persévérance en cours d'année est une condition *sine qua non* à la réussite (Kern, Fagley & Miller, 1998). Néanmoins, comme plusieurs recherches l'ont montré, la réussite est également un déterminant de la persévérance dans la poursuite des études (Boudrenghien *et al.*, 2012). Les indices de persévérance et de réussite sont d'ailleurs reliés et ces deux concepts partagent des déterminants communs. Notons toutefois que, si la persévérance est nécessaire à la réussite, l'étudiant qui réussit sa première année ne va pas nécessairement persévérer. En effet, certains étudiants décident d'abandonner les études universitaires, et ce, même s'ils ont réussi. Dans le même ordre d'idées, la persévérance n'est pas totalement fonction de la réussite, car l'acte de persévérance final (la réinscription à une nouvelle année universitaire) peut être posé indépendamment de la maîtrise des compétences relatives à l'année académique en cours. La réussite est néanmoins un facilitateur à la persévérance et peut en être une condition nécessaire en cas d'échecs répétés. En effet, pour qu'un étudiant persévère, il doit être autorisé par l'institution à poursuivre ses études. Pour ce faire, ce dernier doit respecter les conditions administratives de poursuite de son programme de cours. Dans de nombreux systèmes éducatifs, dont le système éducatif belge, un des critères de poursuite en cas d'échecs répétés est d'avoir réussi au moins une année d'études. Dans ce cas, la réussite devient alors une condition nécessaire à la persévérance.
- 28 Finalement, si nous prenons l'angle inverse, à savoir celui de l'échec et de l'abandon, nous constatons que la délimitation entre ces deux concepts est parfois assez mince. En effet, les auteurs distinguent rarement abandon et échec et préfèrent rapporter un taux d'échec global (Droesbeke *et al.*, 2008). Cette perspective revient à considérer l'abandon comme une forme d'échec. Cependant, le même raisonnement que celui émis pour la persévérance peut être appliqué. En effet, même si abandon et échec sont liés, l'abandon ne découle pas toujours d'un échec. Ainsi, un étudiant qui réussit académiquement peut décider d'abandonner ses études et de quitter le monde universitaire. En effet, un abandon peut-être la résultante d'une prise de conscience d'une impossibilité à pouvoir atteindre les exigences universitaires (Boudrenghien *et al.*, 2012), mais cette décision peut également être un choix réfléchi à la suite d'un désintérêt pour les études (Eccles & Wigfield, 2002), ou d'une difficulté à s'intégrer socialement au monde académique (Tinto, 1993)...
- 29 La réussite et la persévérance sont donc liées au même titre que l'échec et l'abandon. Cependant, ces deux concepts diffèrent sur plusieurs points et ne renvoient pas exactement aux mêmes profils d'étudiants, à la même problématique et aux mêmes enjeux.
- 30 Après avoir discuté des espaces de recouvrement et des similitudes entre réussite et persévérance, il nous semble important de nous interroger sur la pertinence de promouvoir la réussite et la persévérance des étudiants. Comme nous l'avons énoncé précédemment, la promotion de la réussite et de la persévérance permettrait de réduire les coûts financiers et psychologiques causés par l'échec et l'abandon en

première année (DeBerard *et al.*, 2004 ; Grayson, 2003 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Sauvé & Viau, 2003 ; Schmitz & Frenay, 2013). Cependant, promouvoir la réussite et la persévérance à tout prix peut mener à des dérives aux conséquences néfastes pour l'étudiant et l'université (Boudrenghien *et al.*, 2013). Ainsi, une focalisation trop forte sur la réussite et trop faible sur la qualité de l'apprentissage pourrait par exemple mener à une diminution de la qualité de la formation de l'étudiant (Segers, Dierick & Dochy, 2001). Réussir ne devrait donc pas être considéré comme une fin en soi, mais pourrait être conçu en lien avec d'autres enjeux majeurs de l'université tels que, par exemple, le développement d'un esprit critique et citoyen (Dochy, 2001). L'intérêt de la promotion de la réussite dépend donc essentiellement du degré avec lequel elle permet de diminuer le taux d'échec tout en garantissant l'accomplissement des missions de l'université ; sans quoi, cette promotion serait vaine et pourrait aboutir à la diminution de la qualité de la formation universitaire. Ce point est soutenu par plusieurs auteurs qui conçoivent la réussite comme un indicateur parmi d'autres pour comprendre l'adaptation de l'étudiant au monde universitaire (Pascarella & Terenzini, 2005). La réussite peut donc être un angle d'approche intéressant pour comprendre le processus d'adaptation au monde universitaire dans la mesure où le chercheur n'occulte pas le développement des compétences de l'étudiant de ses objectifs de recherche.

- 31 Il est également important de considérer la promotion de la réussite en considérant le vécu de l'étudiant. En effet, réussir pour réussir est-il positif ? N'est-il pas préférable, dans certains cas, d'abandonner un cursus afin d'éviter un acharnement insensé au nom de la réussite ? Quand la réussite de l'étudiant n'est pas accompagnée de bien-être, de motivation et/ou d'un désir vocationnel, est-il indiqué de continuer dans cette voie ? Selon certains chercheurs (Boudrenghien *et al.*, 2012 ; Wrosch, Miller, Scheier & Brun de Pontet, 2007), dans certaines situations, la réussite et la persévérance peuvent être délétères pour l'individu et une réorientation est parfois plus adaptée qu'une réussite à tout prix. Cette réflexion rejoint celle de Tinto (1997) pour qui l'ajustement de l'étudiant à ses études est primordial pour assurer son bien-être à court et long terme. Cela pose toutefois de nouvelles questions ouvrant la voie à des travaux ultérieurs : comment évaluer concrètement l'ajustement de l'étudiant ? Comment agir pour concilier la réussite de l'étudiant et son ajustement personnel ?
- 32 Dans ce cadre, nous pouvons affirmer que persévérer dans des études qui ne conviennent pas risque d'être négatif, bien que les gens aient tendance à penser que persévérer est toujours quelque chose de positif. En effet, des études menées sur l'engagement qui, rappelons-le, est un concept proche de celui de la persévérance, ont montré qu'un engagement élevé est associé à des conséquences positives en termes de réussite académique (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Webb & Sheeran, 2005), mais aussi de bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010), alors que le désengagement, qui est selon nous un concept proche de celui d'abandon, mène à des effets opposés (DeBar *et al.*, 2011 ; Delhomme & Ragot, 2008 ; Nyer & Dellande, 2010). Cependant, il nous semble important de noter que l'abandon peut également être salubre pour l'étudiant. En effet, même si cette perspective a été peu prise en compte dans la littérature, persévérer dans des études qui ne conviennent pas à l'étudiant risque d'avoir des effets plus négatifs que l'abandon en lui-même (Boudrenghien *et al.*, 2013 ; Germeijs & Verschueren, 2006 ; Pomerantz, Saxon & Oishi, 2000 ; Wrosch *et al.*, 2007). Par exemple, rester engagé (c'est-à-dire persévérer) envers un but inatteignable a, entre autres, un impact négatif sur le bien-être subjectif de la personne. Inversement, se désengager (c'est-à-dire abandonner) d'un tel but est associé à des

conséquences positives (Boudrenghien *et al.*, 2012 ; Heckhausen, Worsch & Fleesoon, 2001 ; Pomerantz *et al.*, 2000 ; Wrosch *et al.*, 2007). Le désengagement est donc, dans certaines circonstances, utile et adaptatif (Heckhausen *et al.*, 2001 ; van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult & Joormann, 2010). Nous pourrions penser qu'il en est de même pour l'abandon.

- 33 Persévérer n'est donc pas quelque chose de bon ou de mauvais en soi. Pour juger de son caractère adaptatif, il est indispensable de prendre en considération des facteurs tels que le caractère atteignable ou non de l'objectif poursuivi, mais également d'autres aspects tels que, la satisfaction du jeune envers ses études.

5. Conclusions

- 34 La réussite et la persévérance sont deux concepts qui ont suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs ces dernières années, et ce, d'autant plus que les taux d'échec et d'abandon sont relativement élevés et stables en Belgique francophone et au niveau international. Dans ce cadre, de nombreuses opérationnalisations et conceptualisations parfois discordantes sont apparues, ce qui a engendré un flou conceptuel important et des difficultés d'opérationnalisation. Dans cet article, nous avons voulu souligner quelques-unes des limites inhérentes à cette littérature et proposer des définitions dépassant ces dernières et s'adaptant au contexte éducatif belge. Notre démarche présente cependant certaines limites et l'importance de la promotion de la réussite et de la persévérance nécessite d'être nuancée.
- 35 La définition proposée de la réussite soulève de nouvelles questions. En effet, la réussite, en tant que décision administrative prise par un jury, s'appuie sur des critères qui ne prennent pas en compte la manière dont l'évaluation a été construite. Les examens mesurent-ils bien les compétences supposées acquises par la formation ? Quelles sont les compétences réellement acquises par un étudiant qui réussit ? Au vu de ces questionnements, nous pourrions donc nous demander si l'axe de la réussite est le plus approprié pour étudier la transition secondaire-supérieur. Certains auteurs ont par exemple remarqué que les étudiants adaptaient leurs stratégies d'études en fonction de ce qu'ils percevaient des attentes de l'université à leur égard (Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999). Une politique universitaire trop axée sur la promotion de la réussite risquerait donc d'entraîner chez l'étudiant un apprentissage superficiel. Ce dernier nuirait à la qualité de la maîtrise des compétences inhérentes au cursus (Ménard, 2012) et pourrait ainsi réduire la qualité de la formation universitaire.
- 36 L'intérêt de l'étude de la réussite universitaire en première année peut également être remis en question par la particularité du système éducatif belge francophone. En effet, celui-ci se caractérise, sauf exception, par un libre accès à l'université pour tout jeune ayant un diplôme de l'enseignement secondaire. Comme Romainville (2005) l'a souligné, ce système a pour conséquence de permettre à un nombre non négligeable d'étudiants de considérer la première année à l'université comme une année de « test » et d'orientation. Par conséquent, un taux élevé d'échecs semble inévitable.
- 37 Relevons finalement un point important concernant la part de contrôle de l'étudiant dans sa réussite universitaire. Même si l'étudiant est le premier acteur de sa réussite, le fait que la réussite résulte d'une décision d'un jury de fin d'année n'est pas entièrement sous le contrôle de l'étudiant et pourra être influencée par des facteurs non maîtrisables par ce dernier. En effet, la réussite est influencée par des facteurs externes

à l'étudiant (modification des critères de réussite, niveau d'exigence des examens...). Pour mieux comprendre et promouvoir la réussite, il nous semble donc important d'adopter une vision plus macro de la problématique. Pour ce faire, les travaux en psychologie et en sciences de l'éducation pourraient s'enrichir des apports de la sociologie de l'éducation. Par exemple, les travaux portant sur la socialisation universitaire et la nature sociale-cognitive des savoirs de Millet (2012) pourraient être vus comme un premier pas dans cette direction.

- 38 La définition proposée de la persévérance présente elle aussi certaines limites. Malgré une volonté d'apporter une meilleure opérationnalisation de ce concept, la persévérance reste difficile à conceptualiser. En effet, concevoir la persévérance comme le maintien de l'engagement tout au long de l'année suppose la création d'une mesure permettant de repérer les indices de ce maintien et de ne pas se restreindre à une mesure de sortie telle que la réinscription et l'obtention du diplôme. Or, une telle conception de la persévérance n'a que peu été abordée dans la littérature internationale et ouvre ainsi un nouveau pan de réflexions. Dans ce contexte, des études pourraient être menées afin de déterminer comment la persévérance se traduit concrètement tout au long de l'année chez les étudiants, ce qui ouvre la voie à des études longitudinales.
- 39 Au vu de ces réflexions, d'autres angles d'entrée pourraient être privilégiés. Premièrement, nous pourrions orienter notre travail vers la promotion de la réalisation des missions de l'enseignement universitaire, qui vise, entre autres, le développement chez l'étudiant d'un esprit citoyen, critique et responsable. En nous focalisant sur cette mission, il serait intéressant de nous concentrer sur la promotion du développement d'un processus d'apprentissage de qualité chez l'étudiant primant. Deuxièmement, au-delà de la réussite ou de la persévérance, nous pourrions orienter notre travail vers le développement de la performance des étudiants. Ainsi, un focus pourrait être fait sur les déterminants d'une performance accrue et se coupler à une recherche sur les déterminants de la réussite. Outre une analyse des différences entre les étudiants qui échouent et réussissent, cette alternative permettra de déterminer quels sont les facteurs qui font qu'un étudiant réussit plus ou moins bien. Ces deux alternatives posent cependant au moins autant de problèmes d'opérationnalisation et de généralisation que le concept de réussite académique. Troisièmement, nous pourrions centrer nos recherches sur le bien-être et l'intégration sociale de l'étudiant en postulant que ceux-ci s'accompagneront de conséquences positives tant personnelles (engagement plus fort dans les études, conservation de l'estime de soi) qu'académiques (réussite et persévérance accrue) (Tinto, 1993).
- 40 Finalement, notons que ces différentes options ne s'excluent pas mutuellement. En effet, Gerdes et Mallinckrodt (1994) affirmaient, il y a 20 ans, qu'une adaptation réussie à l'université est le fruit de trois variables complémentaires, à savoir la décision de l'apprenant de rester à l'université, la réussite académique de cet apprenant et son bien-être. Dans cette logique, une perspective multidimensionnelle pourrait être abordée en évitant une focalisation trop exclusive sur une variable et en évitant par là même les dérives associées à une perspective trop étroite. Au-delà de la promotion de la réussite ou de la persévérance universitaire, nous pourrions parler de promotion de l'adaptation académique. Cette promotion de l'adaptation pourrait donc évaluer conjointement la réussite et la persévérance, tout en considérant le bien-être et l'épanouissement de l'apprenant dans son programme d'étude.

- 41 Au terme de cet article, insistons sur le fait que notre objectif n'était pas de poser un propos péremptoire prescrivant inconditionnellement un angle d'approche spécifique pour étudier l'adaptation au monde universitaire, sachant que chaque approche a ses limites et peut être critiquée. Plus modestement, l'objectif était ici de souligner certains points auxquels il faut être vigilant lorsque l'on travaille sur la réussite ou sur la persévérance, notamment le fait d'avoir une conception claire, opérationnelle et délimitée des construits que l'on utilise, et ceci, afin d'éviter d'alimenter le manque de consensus existant dans la littérature actuelle et d'accroître par là même la rigueur des recherches en psychologie et en sciences de l'éducation.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, J., Robbins, S. B. & Sawyer, R. (2010). Can measuring psychosocial factors promote college success? *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22. doi: 10.1080/08957340903423503
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. doi: 10.3102/00346543055004485
- Bernier, A., Larose, S. & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: a potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development*, 7(2), 171-185. doi: 10.1080/14616730500147565
- Bonin, S., Bujold, J. & Chenard, P. (2004, octobre). *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*. Actes du colloque ACPRI/CIRPA, Montréal, 24-26 octobre 2004. Repéré à https://cirpa-acpri.ca/sites/default/files/conferences/2004/conf2004/fr/cirpa_program.htm
- Boudrenghien, G., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2012). Unattainable educational goals: disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 147-159. doi: 10.1016/j.erap.2012.04.002
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A. & Eccles, J. S. (2014). Atheoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *The Canadian Journal of Career Development*, 13(1), 60-69. Repéré à http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/boudrenghien_article_1_revised.pdf
- Braut-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. doi: 10.1037/a0017385
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. doi: 10.2307/1982157
- Chemers, M. M., Hu, L. T. & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55

- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi: 10.1007/s10212-012-0133-6
- De Clercq, M., Galand, B. & Frenay, M. (2013). Learning processes in higher education: providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement. Dans D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (dir.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (p. 141-162). Abingdon: Routledge.
- DeBar, L. L., Schneider, M., Drews, K. L., Ford, E. G., Stadler, D. D., Moe, E. L., Venditti, E. M. (2011). Student public commitment in a school-based diabetes prevention project: impact on physical health and health behaviour. *Public Health*, 11, 1-11. doi:10.1186/1471-2458-11-711
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80. Repéré à <http://www.se.edu/dept/native-american-center/files/2012/04/PREDICTORS-OF-ACADEMIC-ACHIEVEMENT-AND-RETENTION-AMONG-COLLEGE-FRESHMEN.pdf>
- Delhomme, P., Kreel, V. & Ragot, I. (2008). The effect of the commitment to observe speed limits during rehabilitation training courses for traffic regulation offenders in France. *European Review of Applied Psychology*, 58(1), 31-42. doi: 10.1016/j.erap.2005.07.005
- DeRemer, M. A. (2002). The adult student attrition process (ASADP) model (Thèse de doctorat inédite). Université du Texas, Austin, Texas.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10(11), 11-20. doi: 10.1016/S0959-4752(00)00022-0
- Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D. & Vermandele, C. (2008). Réussite ou échec à l'université : trajectoire des étudiants en Belgique francophone. Paris : Ellipses.
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B. & Nils, F. (2013). Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études ? Dans M. Frenay & M. Romainville (dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p. 17-40). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) (2011). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- Fass, M. E. & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573. doi: 10.1002/pits.10050
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288. doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x

- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: a longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204. doi : 10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Heckhausen, J., Worsch, C. & Fleeson, W. (2001). Developmental regulation before and after a developmental deadline: the sample case of biological clock for childbearing. *Psychology and Aging*, 16(3), 400-413. doi: 10.1037/0882-7974.16.3.400
- Hollenbeck, J. R. & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 212-220. doi: 10.1037//0021-9010.72.2.212
- Kennett, D., Young, A. M. & Catanzaro, M. (2009). Variables contributing to academic success in an intermediate statistics course: the importance of learned resourcefulness. *Educational Psychology*, 29(7), 815-830. doi: 10.1080/01443410903305401
- Kern, C. W., Fagley, N. S. & Miller, P. M. (1998). Correlates of college retention and GPA: learning and study strategies, testwiseness, attitudes, and ACT. *Journal of College Counseling*, 1(1), 26-34. doi: 10.1002/j.2161-1882.1998.tb00121.x
- Leclercq, D. & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 6-9). Bruxelles: CIUF.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. doi : 10.1080/03075070120099359
- Ménard, L. (2012). *Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Perspectives en Éducation et Formation*. Bruxelles : De Boeck.
- 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. doi : 0.1006/ceps.1996.0028
- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). Bruxelles : De Boeck.
- 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. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30
- Neuville, S., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goalorientations: impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117. doi : http://dx.doi.org/10.5334/pb-47-1-95
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Nils, F. & Lambert, J.-P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en*

- première année universitaire. *Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 10-13). Bruxelles: CIUF.
- Nyer, P. & Dellande, S. (2010). Public commitment as a motivator for weight loss. *Psychology & Marketing*, 27(1), 1-12. doi : 10.1002/mar.20316
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) (2013). Regards sur l'éducation. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/rse-indicateurs.htm>
- Parmentier, P. (1994). La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine (Thèse de doctorat inédite). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: CIUF.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (2^e éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. doi : 10.1037/0022-0663.93.4.776
- Pirot, L. & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. doi : 10.7202/000127ar
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L. & Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630. doi: 10.1037/0022-3514.79.4.617
- 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. doi: 10.1353/csd.2003.0008
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi : 10.1177/0016440206200300910.1177/001644020620030092002-01523-009
- 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. doi : 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H. & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184. doi : 10.1037/a0015738
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119, 81-90. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1169
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (39).
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. doi: 10.1016/S1096-7516(02)00158-6
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. & Fontaine, E. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Québec : Télé-université – FQRSC.

- Sauvé, L. & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.
- 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. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'Université* (p. 83-106). Louvain-la-Neuve : 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. Repéré à <https://rfp.revues.org/2217>
- Segers, M., Dierick, S. & Dochy, F. (2001). Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the OverAll Test. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-588. doi: 10.1007/BF03173198
- Stoynoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. doi: 10.2307/2959965
- 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. doi : 10.1007/s10734-004-6361-1
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : de Boeck.
- van Randenborgh, A., Hüffmeier, J., LeMoult, J. & Joormann, J. (2010). Letting go of unmet goals: does self-focused rumination impair goal disengagement? *Motivation and Emotion*, 34(4), 325-332. doi: 10.1007/s11031-010-9190-9
- Vermetten, Y., Lodewijks, H. & Vermunt J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37(1), 1-21. doi: 10.1023/A:1003573727713
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. doi: 10.1007/s10734-004-6664-2
- Webb, T. L. & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 69-96. doi: 10.1002/ejsp.233
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F. & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 251-265. doi: 10.1177/0146167206294905
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417. doi : 10.1016/j.cedpsych.2005.05.003

NOTES

1. Passeport pour le Bac est un dispositif d'aide à la maîtrise des prérequis relatifs à un programme de cours consistant en une évaluation formative et des séances de renforcements. Pack en bloque est une semaine d'étude encadrée visant l'amélioration de la gestion de l'étude de l'étudiant sur trois niveaux : la qualité d'étude, la quantité d'étude et l'hygiène de vie.
 2. Les crédits ECTS (European Credits Transfer System) représentent la charge de travail exigée par un cours ou une formation. Un crédit ECTS correspond à 30 heures de travail. Chaque année universitaire représente 60 crédits ECTS. Par conséquent 48 crédits ECTS reflètent la réussite de $\frac{2}{3}$ du travail requis de l'année académique.
-

RÉSUMÉS

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

Academic achievement and Persistence have been extensively studied among researchers in psychology and education sciences. However, despite a vast literature on the subject, these two concepts are not always clearly defined. In addition, there is a lack of consensus about the conceptualization and the operationalization of these concepts. The purpose of this theoretical article is to point out the current limitations of the literature on the conceptualization and operationalization of these two concepts and to expose the consequences. Then we will develop a rigorous conceptualization and operationalization of these concepts in the francophone Belgian context. We will also discuss the relationship between Persistence and Achievement, the interest of their promotion in the Belgian educational system and the implications of our thinking about future research in the field.

INDEX

Mots-clés : conceptualisation, enseignement universitaire, opérationnalisation, persévérance académique, réussite académique

AUTEURS

NATHALIE ROLAND

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
nathalie.roland@uclouvain.be

MIKAËL DE CLERCQ

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
mikael.declercq@uclouvain.be

SERGE DUPONT

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
s.dupont@uclouvain.be

PHILIPPE PARMENTIER

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
philippe.parmentier@uclouvain.be

MARIANE FRENAY

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
mariane.frenay@uclouvain.be