

## **Diversité**

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

---

# Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite

Mikaël De Clercq

---

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3808>

DOI : 10.35562/diversite.3808

### **Référence électronique**

Mikaël De Clercq, « Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite », *Diversité* [En ligne], 202 | 2023, mis en ligne le 19 avril 2023, consulté le 14 mai 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3808>

### **Droits d'auteur**

CC BY-SA

# Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite

Mikaël De Clercq

## PLAN

---

Une relative inertie dans le taux de réussite

Une approche multiple des inégalités de réussite

Agir pour réduire les inégalités de réussite

## TEXTE

---

- 1 En réponse à de nouvelles demandes économiques et sociales, l'accès massif à l'enseignement supérieur constitue aujourd'hui un impératif politique international. Plus précisément, ces dix dernières années, les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) ont eu pour objectif de promouvoir une inscription massive des jeunes à l'enseignement supérieur. Par exemple, l'Irlande visait que plus de 72 % des jeunes de 17-19 ans entament des études supérieures pour 2020 (Gale, Parker, 2014). Cet objectif de massification d'accès s'accompagne également d'une volonté de diversification des profils entrants et de réussite pour toutes et tous. Les États-Unis avaient par exemple comme objectif que 60 % des 25-34 ans soient détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur en 2020 (Titus, Eagan, 2016). Ainsi, nous pourrions résumer la politique actuelle par la volonté d'augmenter largement le nombre d'étudiant·e·s de diverses origines dans l'enseignement supérieur et de leur offrir les clés de la réussite.
- 2 Néanmoins, nous constatons que cet objectif peine à être atteint. Kahu et Nelson (2018) précisent que le taux de réussite et de diplomation reste trop faible dans de nombreux pays, ce qui ne permet pas d'atteindre les objectifs économiques de développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et pouvant faire efficacement face aux nouveaux défis de société. Ces mêmes auteurs soulignent que la réussite reste inéquitablement répartie et que le bagage social et

économique de l'étudiant·e continue à être un déterminant majeur de la persévérance et de la réussite.

- 3 Des constats similaires peuvent être observés dans des pays francophones tels que la France et la Belgique. En effet, bien qu'une massification quantitative soit réellement constatée ces dix dernières années, les taux d'échec en première année restent importants et stables depuis plus de vingt-cinq ans (Perret, De Clercq, 2022). Plus précisément, la réussite en licence en France demeure faible avec un taux d'abandon de près de 29 % et un taux de redoublement de 27 % (Berthaud *et al.*, 2022). Même constat en Belgique où le taux d'échec avoisine les 63 %, et ce incluant 22 % d'abandon en première année (Leroy *et al.*, 2021). De plus, ces échecs restent inégalement répartis selon l'origine sociale et les performances antérieures des étudiant·e-s, ce qui contribue au maintien des inégalités sociales (Rodríguez *et al.*, 2020).
- 4 Cet article vise donc à soulever trois questions. Premièrement, comment peut-on expliquer cette difficulté à agir efficacement sur le taux de réussite en première année ? Deuxièmement, comment développer une vision nuancée et détaillée des inégalités de réussite ? Troisièmement, comment agir pour contourner les facteurs de maintien des inégalités de réussite ?

## **Une relative inertie dans le taux de réussite**

- 5 Lorsque nous nous penchons sur la littérature analysant la problématique de la réussite dans l'enseignement supérieur, une tendance claire s'en dégage. De très nombreuses recherches ont abordé cette question. Cependant, la plupart d'entre elles se sont focalisées sur des déterminants individuels et contrôlables par l'étudiant·e (tels que la motivation, les stratégies d'études, l'engagement...). Ce courant de recherche a donc développé la posture que l'étudiant·e porte la part principale de responsabilité de sa réussite. Ainsi, selon la revue de Dupont et ses collègues (2016), trois grandes catégories de déterminants individuels peuvent expliquer la réussite en première année dans l'enseignement supérieur. Tout d'abord, les caractéristiques d'entrée (genre, âge, performance passée et statut socio-

économique...) qui constituent le bagage avec lequel l'étudiant·e va entrer dans le supérieur. Cette catégorie pourrait justifier jusqu'à 20 % de la réussite des étudiant·e-s en première année. Ensuite viennent les croyances motivationnelles qui rassemblent tous les déterminants de la motivation de l'étudiant·e (intégration sociale, valeur perçue des cours, buts d'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle...). Ces croyances pourraient expliquer +/- 10 % supplémentaire de la réussite de l'étudiant·e (Neuville *et al.*, 2013). Finalement, une dernière catégorie, l'engagement de l'étudiant·e dans ses dimensions comportementales (temps d'études, assiduité...), cognitives (stratégies d'étude et de régulation des apprentissages) et émotionnelles (émotions positives et négatives relatives aux études), permettrait d'expliquer également 10 % de la réussite de l'étudiant·e.

- 6 Cette étude arrive donc au constat que l'étudiant·e a bien un fort pouvoir d'action sur sa réussite. Cependant, il est loin d'en être l'unique déterminant. Au-delà des facteurs individuels, plusieurs autres catégories de déterminants pourraient rendre compte de la réussite dans l'enseignement supérieur. Dupont et ses collègues (2016) citent d'ailleurs l'importance présumée de l'environnement social (la famille), du contexte d'enseignement et des pratiques pédagogiques mises en place dans l'enseignement supérieur. Ces constats sont rejoints par une revue plus récente de Schneider et Preckel (2017) qui montre le grand pouvoir d'action de l'environnement d'apprentissage et des pratiques d'enseignement sur la réussite des étudiant·e-s de l'enseignement supérieur. Ces auteurs précisent néanmoins que les recherches sont à l'heure actuelle trop limitées pour pouvoir estimer clairement l'ampleur de l'effet de ces variables. Ces travaux mettent donc au jour une limite actuelle importante dans notre gestion de nos actions d'accompagnement de la réussite qui s'emploient majoritairement à renforcer le pouvoir d'action de l'étudiant·e pendant l'année. Au vu des résultats énoncés, il est clair que ces actions ne pourront avoir qu'un impact limité sur les taux de réussite généralement faibles.
- 7 C'est pourquoi de nouvelles perspectives ont émergé afin de proposer des pistes complémentaires d'action. Un travail important issu des recherches de Trautwein et Bosse (2017) inverse la réflexion. Au lieu de renforcer le pouvoir d'action des étudiant·e-s, ces recherches tentent de réduire les obstacles institutionnels à la réussite. En ce

sens, une taxonomie des obstacles à la réussite a été validée en contexte francophone qui rassemble des obstacles sociaux, de contenu, personnels et organisationnels (Van Meenen *et al.*, 2021). Cette taxonomie a d'ailleurs été comparée entre la Belgique et la France en montrant des divergences d'obstacles perçus entre les deux systèmes éducatifs et donc des leviers d'action différents sur la réussite (De Clercq, Perret, 2020). Par exemple, les difficultés organisationnelles des études semblaient plus importantes dans le système belge alors que la gestion de la pression pour réussir était plus forte dans le système français.

- 8 Une autre perspective complémentaire est d'analyser plus en détail le rôle du contexte d'apprentissage sur la réussite des étudiant·e·s. De récentes recherches ont démontré que l'environnement d'apprentissage pourrait déterminer jusqu'à 15 % supplémentaires de la réussite des étudiant·e·s (De Clercq *et al.*, 2021). Parmi les facteurs déterminants, nous retrouvons la taille des groupes d'apprentissage, le type d'évaluation proposée, le taux d'encadrement et l'opportunité de réaliser des exercices. Au-delà de ces facteurs contextuels, de récentes recherches se sont également directement focalisées sur les pratiques d'enseignement (Duguet, 2015). Les résultats montrent que les dimensions liées aux interactions en classe, à l'organisation du cours et à l'attitude de l'enseignant·e ont un impact sur la réussite. De Clercq et Jacquemart (2022) ont également montré que les pratiques d'enseignement en classe pourraient agir sur 20 % de la réussite étudiante au travers de la structuration des apprentissages, du soutien socio-émotionnel de l'enseignant·e et de sa gestion de classe. Ces deux perspectives complémentaires permettraient de renforcer nos leviers d'action sur le taux de réussite, mais nécessitent hélas encore plusieurs années de recherches avant de pouvoir mener à des actions concrètes.
- 9 Une approche supplémentaire serait de renforcer l'efficacité des actions déjà mises en place. En effet, à ce stade, beaucoup d'actions de soutien à la réussite ont été instaurées par les établissements d'enseignement supérieur. Cependant, l'évaluation de ces actions manque encore clairement de rigueur. Ce manque d'évaluation des actions de promotion de la réussite pose donc problème et ne permet pas d'affirmer l'efficacité de ces dernières ni leurs pistes d'amélioration (Leroy *et al.*, 2021). Plus précisément, Bédard (2022) rappelle l'import-

tance et toute la difficulté de combiner des objectifs d'amélioration de pratique (*to improve*) et de démonstration des effets (*to prove*) menant souvent les acteurs et les actrices de la réussite à négliger cette dimension évaluative. Perret et Morlaix (2014) mettent fortement en garde contre ce manque d'évaluation qui induit inévitablement un manque d'efficacité de l'offre d'accompagnement institutionnel à la réussite, un ternissement de l'image de l'aide à la réussite et de potentiels effets contre-productifs insoupçonnés. Ce constat n'est d'ailleurs pas uniquement imputable aux contextes belge et français. Par exemple, aux États-Unis, Robbins et ses collègues (2013, p. 1164) résument ce problème en affirmant que : « des millions de dollars sont dépensés dans des interventions de promotion de la réussite qui pourraient, ou non, avoir un effet. Peut-être serait-il plus important de comprendre les facteurs qui garantissent l'efficacité des interventions mises en place ».

- 10 La relative inertie des taux de réussite peut donc être attribuée à une concentration trop forte sur le rôle de l'étudiant·e, à un manque d'action sur le contexte d'apprentissage et d'évaluation systématique des actions de soutien. Néanmoins, tout ne peut s'expliquer par ces facteurs. En effet, les recherches sur la transition vers l'enseignement supérieur précisent que l'un des facteurs primordiaux de la réussite est la préparation de l'étudiant·e (Van Rooij *et al.*, 2018). Cette préparation se constituera en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur lors de l'enseignement secondaire. Cependant, tant en France qu'en Belgique, le système d'accès à l'enseignement supérieur est relativement ouvert, induisant une certaine inégalité de préparation. Le cas de la Belgique est particulièrement parlant à cet égard avec des inégalités de maîtrise des contenus et de niveau de formation extrêmement fortes dans l'enseignement secondaire (UNICEF Belgique, 2012). De plus, le système d'accès permet aux jeunes d'entrer sans restriction dans la grande majorité des études et établissements d'enseignement supérieur. Cependant, ces jeunes sont très peu accompagnés dans leur processus de choix, ce qui résulte en une proportion importante d'étudiant·e-s qui fait un choix d'études supérieures par défaut et/ou sans réelle réflexion des enjeux de leur décision (De Clercq, 2016). Cet apparent paradoxe pourrait d'ailleurs expliquer une large part de la relative inertie du taux de réussite. Une piste prometteuse serait donc de renforcer l'accompagnement de la transition

vers l'enseignement supérieur tout en contrôlant l'efficacité de cet accompagnement.

## Une approche multiple des inégalités de réussite

- 11 Au-delà de la relative stabilité du taux d'échec, une autre problématique a trait à la question de la distribution inégale de la réussite. En effet, plusieurs recherches révèlent que la réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas uniquement déterminée par les compétences et connaissances du jeune, mais par d'autres facteurs dispositionnels. Mais alors, quels seraient ces facteurs et comment pouvons-nous poser un regard contemporain sur la question des inégalités de réussite ?
- 12 Lorsque nous abordons la question des inégalités de réussite, la question du bagage culturel, économique et social arrive souvent en tête de liste. Dans la littérature, il est souvent opérationnalisé *via* le statut socio-économique et les recherches démontrent une influence tant sur la persévérance que sur la réussite (Burrus *et al.*, 2013 ; Rodríguez-Hernández *et al.*, 2020). Cependant, ces recherches rapportent des effets généralement faibles et parfois inconsistants. Roland et ses collègues (2017) soutiennent que l'effet du statut socio-économique sur l'adaptation dans les études supérieures varierait en fonction d'une série d'autres critères, dont le genre de l'étudiant·e. Par exemple, les femmes dont au moins un des deux parents a un diplôme de l'enseignement supérieur ont plus de chance de persévérer que les hommes, peu importe le diplôme de leurs parents. Des recherches prouvent également que les étudiant·e-s au statut socio-économique plus faible avaient également des besoins spécifiques pour favoriser leur persévérance et leur réussite dans les études supérieures. De Clercq et ses collègues (2020) démontrent que la réussite et l'engagement de ces étudiant·e-s seraient particulièrement favorisés par une bonne intégration sociale et un support de leurs pairs étudiant·e-s. Ces résultats sont d'ailleurs développés par Perret et De Clercq (2020) qui montrent que ces mêmes étudiant·e-s auraient plus de difficultés à établir des relations avec les enseignant·e-s et étudiant·e-s du supérieur, ce qui pourrait donc être particulièrement problématique.

- 13 Plusieurs pistes d'explications ont été apportées afin de comprendre pourquoi le statut socio-économique pouvait être un déterminant de la réussite. Nous ne rentrerons pas dans l'ensemble des travaux à ce sujet, mais citerons une étude menée en Belgique par Galdiolo et ses collègues (2012) qui montre que le diplôme des parents est corrélé au choix des établissements scolaires, aux options suivies par les enfants à l'école, ainsi qu'à la maîtrise de certains prérequis attendus à l'entrée de l'enseignement supérieur. Ces auteurs expliquent que : « en fonction de leur origine sociale, les jeunes s'orientent vers des établissements d'enseignement secondaire qui les préparent inégalement aux études universitaires et choisissent des options qui influencent aussi leur réussite en première année » (p. 16). La qualité de l'expérience scolaire et familiale expliquerait donc en partie ce lien entre le niveau socio-économique et la réussite des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur. Notons toutefois que l'effet causal du niveau socio-économique sur l'adaptation est discuté dans la littérature. Par exemple, selon les travaux de Marks (2020), l'effet du niveau socio-économique sur la réussite disparaîtrait lorsque les performances passées, le degré d'intelligence du jeune et celui de ses parents sont inclus dans l'analyse.
- 14 Au-delà de cette question, la diversité de genre a également été analysée comme facteur d'inégalité. Les résultats des recherches qui tentent de comprendre la relation entre le genre et la persévérance dans l'enseignement supérieur sont assez variables (Burrus *et al.*, 2013). D'un côté, certaines recherches affirment que les femmes persèverent davantage que les hommes. D'un autre côté, certaines recherches ont observé que le genre ne prédisait pas la persévérance lorsque l'on contrôlait d'autres variables telles que le programme de cours suivis ou le type d'institution dans laquelle le jeune étudie. Enfin, comme nous l'avons vu plus haut, des études ont mis en évidence que le genre interagissait avec des variables sociodémographiques telles que l'origine ethnique, le nombre d'enfants... pour prédire la persévérance (Roland *et al.*, 2017). Certaines recherches tendent à montrer que la fragilité du public féminin pourrait se situer dans un manque de confiance parfois injustifié dans ses capacités à réussir, des difficultés à pouvoir gérer la pression des études supérieures et une plus grande difficulté à faire concorder ses attentes personnelles et professionnelles avec le contenu des cours (De Clercq

*et al.*, 2020 ; Perret, De Clercq, 2022). Ces trois éléments pourraient donc constituer des points de vigilance clé. Malgré ces faiblesses, plusieurs études montrent de façon consistante que les femmes ont tendance à mieux réussir que les hommes. Selon Jansen et Bruinsma (2005), les femmes étudieraient de façon plus efficace (meilleure gestion du temps, emploi de stratégies en profondeur) et seraient plus impliquées dans leurs études que les hommes. Les hommes pourraient donc être un public à risque sur les éléments susmentionnés.

- 15 De récentes études ont enquêté sur d'autres facteurs d'inégalités au travers des étudiant·e·s non traditionnel·le·s. Un premier volet de recherche a été mené sur les étudiant·e·s en situation de handicap (Dangoisse *et al.*, 2019). Ces études tendent à montrer que les étudiant·e·s en situation de handicap expriment généralement des difficultés similaires aux étudiant·e·s traditionnel·le·s. Cependant, elles prouvent également que les aménagements fournis par les établissements d'enseignement supérieur leur permettraient de vivre cette transition scolaire avec moins de difficulté que les étudiant·e·s sans handicap. L'hypothèse serait que la gestion complexe de leur handicap tout au long de leur vie leur aurait permis de développer des compétences complexes d'autogestion, facilitant par ce biais les défis inhérents à la transition vers l'enseignement supérieur. Une autre piste d'explication est que les étudiant·e·s en situation de handicap décidant de s'inscrire dans l'enseignement supérieur ne seraient qu'une minorité non représentative des profils des jeunes en situation de handicap. Ainsi, l'entrée dans l'enseignement supérieur serait vue comme un tel défi que seuls les étudiant·e·s les plus brillants tenteraient l'aventure. Ces mêmes auteurs ont d'ailleurs montré que les jeunes en situation de handicap exprimaient bien des difficultés plus fortes dans le secondaire. Par conséquent, un déficit d'autodétermination et une faible estime de soi pourraient nuire à leur projet vocationnel et les décourager d'entrer dans l'enseignement supérieur (Dangoisse *et al.*, 2022).
- 16 Une autre façon d'aborder la question des étudiant·e·s non traditionnel·le·s est de se questionner sur le public des étudiant·e·s adultes en reprise d'études. Ce public présente également un ensemble de facteurs de risques concernant sa réussite dans l'enseignement supérieur. L'ouvrage de Vertongen (2020) démontre qu'il est à plus grand risque d'échec et d'abandon alors même qu'il répond à la demande

sociétale d'une formation plus élevée réalisée tout au long de la vie. Plus précisément, les travaux de Van Meenen et collègues (2021) ont tenté d'identifier les principaux défis de ce public en comparaison avec un public plus traditionnel. Une série de difficultés particulièrement complexes pour ce public a donc été identifiée telle que sa capacité à s'appropriier une approche scientifique, à faire face à l'ampleur des contenus de cours et à combiner les obligations familiales, personnelles et liées aux études. Notons que cette recherche montre également que les étudiant·e·s adultes auraient généralement plus de facilités à gérer la pression liée aux études.

- 17 L'ensemble des recherches décrites montre que la question de la diversité est complexe et ne peut s'expliquer avec précision par des facteurs isolés. Certaines recherches ont alors proposé une approche par combinaisons de caractéristiques d'entrée. Par exemple, les travaux de De Clercq et ses collègues (2017 ; 2022) ont démontré l'existence de six profils d'entrée variés combinant des caractéristiques en termes de statut socio-économique, de performance passée, de confiance en soi et de choix d'étude. Ces travaux montrent un effet cumulatif des différentes variables précitées sur les chances de réussite de l'étudiant·e. Par exemple, un profil d'entrée caractérisé par un statut socio-économique faible combiné à d'autres facteurs de compensation ne sera pas réellement à risque d'échec. Cependant, un profil combinant faible statut socio-économique et faible performance passée sera quant à lui fortement à risque (De Clercq *et al.*, 2017). Cette recherche montre donc qu'un facteur en soi explique peu les trajectoires de réussite, mais permet cependant d'identifier des points de vigilance spécifiques très utiles pour construire des accompagnements répondant aux besoins de ces différents types d'étudiant·e·s.

## **Agir pour réduire les inégalités de réussite**

- 18 En conclusion, la question des inégalités n'est pas simple et ne peut se réduire à une question de bagage social ou de genre. Ce que nous proposent les écrits susmentionnés serait de développer une approche plus multiple centrée sur l'identification des besoins spécifiques de toutes les formes de diversité. Ainsi, une meilleure connais-

sance et une meilleure identification des besoins des publics permettraient de proposer un accompagnement équitable vers la réussite. Un accompagnement qui ne proposerait pas les mêmes actions pour toutes et tous, mais plutôt des actions ajustées aux besoins spécifiques de chacun. Ces propos sont d'ailleurs relevés par Perret et Morlaix (2014), qui soulignent qu'une approche plus personnalisée pourrait permettre de redorer l'image de l'efficacité des actions d'accompagnement à la réussite auprès des étudiant·e·s. D'ailleurs, Berthaud et ses collègues (2022) précisent que l'étudiant·e a beaucoup de difficultés à pouvoir connaître rapidement le type d'accompagnement dont il·elle a besoin. La prise en charge arrive donc parfois trop tard ou ne touche pas les dimensions réellement utiles pour l'étudiant·e. Une approche personnalisée permettrait donc d'éviter ces écueils.

- 19 Néanmoins, cette approche comporte plusieurs défis. Premièrement, il est complexe de pouvoir identifier avec clarté les différents profils d'étudiant·e·s à l'entrée dans le supérieur. En effet, pour pouvoir proposer des actions spécifiques, il faudrait être à même de repérer ces profils spécifiques et d'entrer en contact avec les étudiant·e·s concerné·e·s. Un autre défi relève du caractère généraliste de cette approche. Un contact ciblé en fonction du public peut être vécu comme stigmatisant par le public concerné. Par exemple, Dangoisse et ses collègues (2019) mentionnaient que, parmi les étudiant·e·s en situation de handicap, plusieurs n'avaient pas fait de demande d'aménagement par l'institution, car ils ne voulaient pas être « réduits » à leur handicap. Il est donc complexe de proposer une approche personnalisée sans stigmatiser l'étudiant·e.
- 20 Une autre approche pourrait être de considérer la diversité dans l'enseignement supérieur comme globale. En effet, selon Madriaga et ses collègues (2010), l'ensemble des étudiant·e·s peut être considéré comme ayant des difficultés et besoins spécifiques. Dans cette option, un travail réalisé directement dans les activités d'enseignement et permettant de soutenir différentes façons de s'adapter à l'enseignement supérieur pourrait être une piste prometteuse d'amélioration. Cette approche de la réussite intégrée aux activités d'enseignement pourrait bénéficier à toutes et tous, contournerait le problème de participation des étudiant·e·s aux activités d'accompagnement et diminuerait l'effet discriminant d'actions spécifiques destinées à des publics à risque (Hewett *et al.*, 2018). Ces propos sont d'ailleurs soute-

nus par plusieurs auteurs qui identifient l'enseignant·e et le contexte d'enseignement comme des lieux extrêmement propices à l'accompagnement à la réussite (Mouhib, 2018). Cet accompagnement ne serait donc plus conçu comme une action isolée, destinée à un sous-ensemble d'étudiant·e·s en difficulté et se rajoutant à un horaire de cours déjà chargé. Elle deviendrait une part intégrante de l'accompagnement pédagogique afin de progressivement tendre vers un écosystème d'accompagnement étudiant.

## BIBLIOGRAPHIE

---

BÉDARD, Denis (2022). « De la démonstration à l'amélioration des dispositifs pédagogiques : une question d'évaluation ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.3993>

BERTHAUD, Julien, CORBIN, Lucie, DUGUET, Amélie, LANG RIPERT, Elsa, LE MENER, Marielle, MORLAIX, Sophie (2022). « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>re</sup> année de Licence et participation à un dispositif "apprendre à apprendre". Étude des déterminants et approche motivationnelle ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.3930>

BURRUS, Jeremy, ELLIOTT, Diane, BRENNEMAN, Meghan, MARKLE, Rose, CARNEY, Lauren, MOORE, Gabrielle, BETANCOURT, Anthony, JACKSON, Teresa, ROBBINS, Steve, KYLLONEN, Patrick, ROBERTS, Richard D. (2013). *Putting and Keeping Students on Track. Toward a Comprehensive Model of College Persistence and Goal Attainment*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109989.pdf>

DANGOISSE, Florence, DE CLERCQ, Mikaël, VAN MEENEN, Florence, CHARTIER, Laurie, NILS, Frédéric (2019). « When Disability Becomes Ability to Navigate the Transition to Higher Education. A Comparison of Students with and without Disabilities ». *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, n° 4, p. 513-528. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>

DANGOISSE, Florence, DELHAISE, Maëlle, BESSERER, Pascale, NILS, Frédéric (2022). « Soutenir le développement des compétences d'orientation d'élèves en situation de handicap. Illustration à partir d'une intervention inspirée du Life Design ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 3, n° 51, p. 543-563. <https://doi.org/10.4000/osp.16600>

DE CLERCQ, Mikaël (2016). « La réussite pour tous. Entre mirage et utopie ». *TRACeS de ChanGements*, n° 228. <https://changement-egalite.be/La-reussite-pour-tous-entre-mirage>

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, FRENAY, Mariane (2017). « Transition from High School to University. A Person-centered Approach to Academic Achievement ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, n° 1, p. 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, FRENAY, Mariane (2020). « One Goal, Different Pathways. Capturing Diversity in Processes Leading to First-year Students' Achievement ». *Learning and Individual Differences*, vol. 81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, HOSPEL, Virginie, FRENAY, Mariane (2021). « Bridging Contextual and Individual Factors of Academic Achievement. A Multi-Level Analysis of Diversity in the Transition to Higher Education ». *Frontline Learning Research*, vol. 9, n° 2, p. 96-120. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.671>

DE CLERCQ, Mikaël, JACQUEMART, Justine (2022). *Examining the Role of Instructional Practices into the Transition to Higher Education. A Mixed Study*. EARLI SIG1&4 Joint Conference, Cadix. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>

DE CLERCQ, Mikaël, PARMENTIER, Michaël, VAN MEENEN, Florence (2022). « Fair Enough?! Investigating the Specific Challenges of Diverse University First-year Students ». *Research Papers in Education*, p. 1-21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089214>

DE CLERCQ, Mikaël, PERRET, Cathy (2020). « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges ». *Éducation et socialisation. Les cahiers*

*du CERFEE*, n° 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>

DUGUET, Amélie (2015). « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 192, p. 73-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.4839>

DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît (2016). « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 191, p. 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

GALDIOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil (2012). « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 1, p. 125-250. <https://doi.org/10.4000/osp.3723>

GALE, Trevor, PARKER, Stephen (2014). « Navigating Change. A Typology of Student Transition in Higher Education ». *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 5, p. 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>

HEWETT, Rachel, DOUGLAS, Graeme, MCLINDEN, Michael, KEIL, Sue (2018). « Balancing Inclusive Design, Adjustments and Personal Agency. Progressive Mutual Accommodations and the Experiences of University Students with Vision Impairment in the United Kingdom ». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, n° 7, p. 1-17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1492637>

- JANSEN, Ellen P. W. A., BRUINSMA, Marjon (2005). « Explaining Achievement in Higher Education ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 11, n° 3, p. 235-252. <https://doi.org/10.1080/13803610500101173>
- KAHU, Ella R., NELSON, Karen (2018). « Student Engagement in the Educational Interface. Understanding the Mechanisms of Student Success ». *Higher Education Research and Development*, vol. 37, n° 1, p. 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- LEROY, Véronique, DE CLERCQ, Mikaël, STINGLHAMBER, Florence, FRENAY, Mariane (2021). « L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 124. [http://ojs.uclouvain.be/index.php/cahier\\_sgirsef/article/view/60593](http://ojs.uclouvain.be/index.php/cahier_sgirsef/article/view/60593)
- MADRIAGA, Manny, HANSON, Katie, HEATON, Caroline, KAY, Helen, NEWITT, Sarah, WALKER, Ann (2010). « Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences ». *Studies in Higher Education*, vol. 35, n° 6, p. 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- MARKS, Gary N. (2020). « Is the Relationship between Socioeconomic Status (SES) and Student Achievement Causal? Considering Student and Parent Abilities ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 26, n° 7-8, p. 344-367. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1968442>
- MOUHIB, Leila (2018). *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*, rapport de recherche. Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), Fédération Wallonie-Bruxelles.
- NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Mariane, NOËL, Bernadette, WERTZ, Vincent (2013). « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur ». Dans Neuville, Sandrine, Frenay, Mariane, Noël, Bernadette, Wertz, Vincent (dir.). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : UCL - Presses universitaires de Louvain, p. 107-134.
- PERRET, Cathy, DE CLERCQ, Mikaël (2022). « Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1, p. 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.3805>
- PERRET, Cathy, MORLAIX, Sophie (2014). « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence ». *Carrefours de l'éducation*, n° 38, p. 175-191. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0175>
- RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, Carlos Felipe, CASCALLAR, Eduardo, KYNDT, Eva (2020). « Socio-economic Status and Academic Performance in Higher Education. A Systematic Review ». *Educational Research Review*, vol. 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- ROLAND, Nathalie, FRENAY, Mariane, BOUDRENGHIEN, Gentiane (2017). « L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 200, p. 119-133. <https://doi.org/10.4000/rfp.7081>

SCHNEIDER, Michael, PRECKEL, Franzis (2017). « Variables Associated with Achievement in Higher Education. A Systematic Review of Meta-analyses ». *Psychological Bulletin*, vol. 143, n° 6, p. 565-600.

TITUS, Marvin A., EAGAN, Kevin (2016). « Examining Production Efficiency in Higher Education. The Utility of Stochastic Frontier Analysis ». Dans Paulsen, Michael B. (dir.). *Higher Education Handbook of Theory and Research*. Cham : Springer, p. 441-512.

TRAUTWEIN, Caroline, BOSSE, Elke (2017). « The First Year in Higher Education. Critical Requirements from the Student Perspective ». *Higher Education*, vol. 73, n° 3, p. 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

UNICEF Belgique (2012), *Égalité des chances à l'école ? Voilà ce qu'ils en pensent*. Bruxelles. <https://www.unicef.be/sites/default/files/2020-09/Egalite%20des%20chances%20%20C3%A0%20l%27%20C3%A9cole%20-%20v>

<oil%C3%A0%20ce%20qu%27ils%20en%20pensent.pdf>

VAN MEENEN, Florence, DE CLERCQ, Mikaël, DE VIRON, Françoise, FRENAY, Mariane (2021). « Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite. Une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 50, n° 2, p. 231-261. <https://doi.org/10.4000/osp.14095>

VAN ROOIJ, Els, BROUWER, Jantina, FOKKENS-BRUINSMA, Marjon, JANSEN, Elle, DONCHE, Vincent, NOYENS, Dorien (2018). « A Systematic Review of Factors Related to First-year Students Success in Dutch and Flemish Higher Education ». *Pedagogische Studiën*, vol. 94, n° 5, p. 360-405.

VERTONGEN, Gil (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires. Perspective intégrative*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

## RÉSUMÉS

---

### Français

Face aux enjeux d'expansion de l'enseignement supérieur, les questions d'égalité d'accès et de réussite restent majeures pour la recherche et le terrain. Une grande énergie est d'ailleurs déployée pour tenter d'améliorer cette problématique, mais sans parvenir à induire de changements majeurs dans les tendances lourdes d'échecs et d'abandons en place depuis plus de vingt ans. Au moyen de la littérature récente en sciences de l'éducation, cet article propose d'analyser les raisons de cette relative inertie et de comprendre en quoi les enjeux de réussite se déclinent autour de différents facteurs d'inégalité. En conclusion, cet article offre plusieurs pistes de réflexion sur une approche plus équitable de l'accompagnement à la réussite qui invite à faire évoluer notre analyse vers un écosystème d'accompagnement de l'étudiant·e combinant méthode pédagogique et soutien à la réussite.

## **English**

Facing current imperatives to shift higher education systems from mass to universal participation, the issue of access and achievement equity remained paramount for research and practice. A large amount of energy is spent to support student achievement. Yet, the current actions and interventions struggle to significantly impact the overall and stable success rate in higher education. Based on recent research in educational science this paper analyses the reason for such stability and try to understand how student diversity can be more fully considered in the question of achievement process. In conclusion, this paper proposes several future perspectives in order to provide fair and equitable action to support academic achievement. The main proposal is to adopt a new perspective of achievement built upon a comprehensive approach of students support combining pedagogical and success concerns in a whole.

## **INDEX**

---

### **Mots-clés**

transition universitaire, étudiant non traditionnel, adulte en reprise d'études, diversité, première année

### **Keywords**

transition to higher education, non-traditional student, adult learner, diversity, first-year experience

## **AUTEUR**

---

### **Mikaël De Clercq**

Université catholique de Louvain et Académie de recherche et d'enseignement supérieur, Belgique.