

Revue de la littérature de la tâche 1

A. Duguet, J. Gavard-Veau, A. Milon, S. Morlaix, S. Paivandi

Introduction

Depuis les années 1960 et la première vague de massification de l'enseignement supérieur, l'université a connu, en France, de nombreux bouleversements, tant du point de vue de la massification de ses effectifs que de la transformation de ses missions. En effet, le besoin de former une main d'œuvre qualifiée, désireuse de surcroît de se protéger du chômage, et de gérer un afflux de jeunes issus du baby-boom, a conduit, dans le prolongement de la démocratisation de l'enseignement secondaire, à ce qu'un nombre de plus en plus important de bacheliers fasse le choix de poursuivre ses études à l'université. Ainsi, les différentes vagues de massification du système, dans les années 1960, à la fin des années 1980 et au début des années 2000, ont conduit à une hausse substantielle des effectifs, passant de 215 000 étudiants en 1960 (Vasconcellos, 2006) et 1 631 500 pour l'année 2024-2025 (MENESR, 2025). Cette expansion quantitative s'est accompagnée de transformations importantes dans la composition de la population étudiante. D'abord, la part de femmes inscrites à l'université a considérablement progressé : alors qu'elles représentaient 3,3% des effectifs en 1900 puis 33,6% dès 1950 (Merle, 2009), ce taux s'élève à 60% en 2024-2025 (MENESR, 2025). Par ailleurs, bien que la démocratisation « qualitative » ait été largement remise en question (Prost, 1986 ; Duru-Bellat, 2006), les jeunes issus de milieu populaire ont été de plus en plus nombreux à faire le choix de poursuivre leurs études à l'université, constituant de ce fait les « gros bataillons » du processus de démocratisation (Merle, 2000). En outre, le public de jeunes entrant à l'université s'est diversifié sur le plan scolaire et la part de bacheliers issus des filières technologiques et professionnelles est de plus en plus importante, allant jusqu'à représenter respectivement 15% et 4% des nouveaux arrivants à l'université en 2024-2025 (MENESR, 2025).

En définitive, la massification s'est traduite par une diversification croissante des profils étudiants (Annoot et al., 2019), tant sur le plan social que scolaire. Si bien qu'aujourd'hui, dans une logique quoique paradoxale de justice scolaire, mêlant inclusion et sélection (Charles et Delès, 2020), l'université accueille un public hétérogène, particulièrement en première année. Mais cet afflux d'étudiants a notamment eu pour conséquence un accroissement considérable du taux d'échec en premier cycle. Certes, différents plans et réformes ont eu pour ambition de remédier à ce problème au cours des dernières décennies. Citons à ce titre, de manière non exhaustive, la mise en œuvre du tutorat au milieu des années 1990, du plan réussite en licence (PRL) en 2007 et la loi Orientation et Réussite des étudiants (ORE) en 2018,

promouvant un certain nombre de dispositifs dont les premiers résultats sont encourageants (IGESR, 2020). Néanmoins, les données récentes montrent que la réussite reste limitée : en 2019, seuls 34 % des étudiants inscrits pour la première fois en L1 ont obtenu leur licence au terme des trois années suivantes, soit à la session 2022. De plus, pour les néo-bacheliers inscrits en L1 à la rentrée 2022, le taux de passage en deuxième année ne s'élève qu'à 48 % (MENESR, 2025).

Parallèlement, cette diversification du public s'est aussi accompagnée d'une transformation profonde des missions du système universitaire. Dans le contexte européen, la stratégie de Lisbonne a contribué à renforcer, au début des années 2000, l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur constituait un levier central de compétitivité économique dans une économie fondée sur la connaissance (Musselin, 2008), tandis que la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur visait à « favoriser la reconnaissance internationale des diplômés et l'attractivité des systèmes, la mobilité et l'employabilité » (Ravinet, 2009).

Dans cette perspective, les missions de l'université se sont progressivement élargies : au-delà de la transmission de savoirs académiques, elle est désormais également attendue dans sa capacité à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés, à accompagner la réussite d'un public étudiant plus diversifié et à contribuer au développement de compétences transversales chez les étudiants. Cette évolution se reflète d'ailleurs dans les missions confiées aux enseignants-chercheurs, telles que définies par le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant leurs dispositions statutaires, puis actualisées par le décret de 2019, qui étend notamment leurs responsabilités en matière d'enseignement, d'encadrement, d'accompagnement pédagogique.

Sur le plan pédagogique, l'afflux d'étudiants aux profils hétérogènes a progressivement induit une remise en cause du modèle pédagogique traditionnel magistro-centré, dans lequel l'étudiant n'occupe qu'une simple position de scripteur (Dufour et Parpette, 2017), et qui prévalait jusqu'alors au sein de l'institution universitaire. Un tel modèle, particulièrement dominant dans les cours magistraux, est décrit comme « inadéquat » (Bireaud, 1990), « inadapté » (Felouzis, 2003) à la diversité du public étudiant. Il pourrait même constituer un facteur d'échec, particulièrement en premier cycle (Leroux, 1997 ; Bruter, 2008) et l'élément le plus pertinent expliquant la fuite des étudiants (Felouzis, 2003). D'ailleurs, Galinon-Méléneq (1996) souligne l'existence d'une véritable inadéquation entre les besoins de la majorité des étudiants entrant à l'université et l'offre pédagogique proposée par les enseignants-chercheurs. Or, l'hétérogénéité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur réclame des méthodes pédagogiques appropriées (Peretti et *al.*, 2009), si bien que différents rapports publiés dans le courant des années 2010, (Raby, 2011 ; Bertrand, 2014) recommandent une évolution des pratiques pédagogiques, par exemple en formant davantage les enseignants à la pédagogie et en valorisant la fonction pédagogique.

Ainsi, le rapport des étudiants et des enseignants à l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur s'est petit à petit transformé. De nombreuses recherches portent sur les déterminants de la réussite à l'université mais peu s'intéressent aux écarts entre les croyances des enseignants et celles des étudiants sur l'enseignement et l'apprentissage qu'il s'agisse

d'en mesurer l'ampleur, d'en identifier la nature, les déterminants ou d'en analyser les effets sur les trajectoires et la réussite des étudiants.

Comment les croyances sont-elles conceptualisées dans la littérature scientifique ? Quels facteurs se trouvent à l'origine de la construction de ces croyances dans l'enseignement supérieur et peuvent contribuer à déterminer ces dernières ? C'est à ces questions que nous avons cherché à répondre au travers cette revue de la littérature.

Pour constituer cette revue de la littérature, nous avons mobilisé à la fois des références francophones (France, Belgique, Canada, Suisse) et anglosaxonnes. Nous avons effectué nos recherches bibliographiques principalement à partir de moteurs de recherche communs, notamment Google Scholar, Cairn et Eric. L'objectif n'était pas ici de produire une revue systématique de la littérature, mais de dresser un panorama des travaux produits en lien avec notre objet de recherche. En cela, nous avons produit une revue narrative de la recherche, dont la fonction principale « est de cerner les zones d'ombre dans la façon dont un problème est construit dans un domaine de la littérature » (Sacré et al., 2021).

Par ailleurs, comme le rappelle Dumez (2011), la construction d'une revue de la littérature exige 1) de rassembler des références, 2) d'opérer des choix, puis 3) d'organiser la revue proprement dite. Cette démarche nous a donc conduits à prendre en compte une pluralité de documents (ouvrages scientifiques, articles de recherche empiriques, articles de synthèse, rapports de recherche...).

Finalement, cette revue est organisée autour de quatre axes de recherche que nous développons successivement : 1) la conceptualisation théorique des croyances, 2) les défis de la transition secondaire supérieur, 3) les attentes, croyances et pratiques des enseignants, 4) les manières de s'engager et d'apprendre des étudiants comme manifestations concrètes des croyances.

1. Les croyances comme objet de recherche : éléments de conceptualisation

Les croyances jouent un rôle central dans la manière dont les individus interprètent le monde social, construisent leurs représentations et orientent leurs actions. Néanmoins, malgré l'intérêt croissant qu'il suscite dans la recherche, ce concept reste difficile à circonscrire et fait l'objet de multiples approches théoriques (Pajares, 1992 ; Sigel, 1985). De ce fait, nous proposons ici de revenir sur la diversité des définitions et des perspectives d'analyse associées au concept de croyances (Mandelbaum et Ballarini, 2025 ; Jodelet, 2003).

1.1. Des définitions plurielles

Le concept de croyance est complexe à définir (Crahay et al., 2010) et a donné lieu à une multitude de définitions (Pajares, 1992), ainsi qu'à un champ d'étude aux frontières difficilement délimitables (Thivierge et Bernard, 1996). En sciences de l'éducation, certaines propositions illustrent l'ampleur de cette diversité définitionnelle : Rokeach (1968) en propose une acception très large, en considérant comme croyance toute proposition susceptible d'être formulée sous la forme « je crois que... », tandis que Goodenough (1963) adopte une approche plus restrictive en limitant les croyances aux propositions tenues pour vraies par les individus, indépendamment de leur validité objective.

Les définitions de la croyance proposées dans la littérature, bien que variées, convergent autour de plusieurs dimensions complémentaires. D'une part, certains auteurs mettent l'accent sur la dimension cognitive des croyances, envisagées comme des formes d'organisation des connaissances. Ainsi, Abelson (1979) les considère comme des modalités d'utilisation et de structuration des connaissances en fonction du contexte, tandis que Sigel (1985) les décrit comme des représentations mentales issues de l'expérience (généralement synthétisées et organisées sous forme de schémas ou de concepts), que les individus tiennent pour vraies et qui orientent leurs comportements. Cette approche rejoint les travaux de Rosenberg (1960), Fishbein et Ajzen (1975), ou encore Fiske et Taylor (1991), qui appréhendent les croyances comme des représentations mentales ou des structures cognitives constituant le socle des attitudes.

Dans cette perspective, certains travaux en sciences de l'éducation précisent la nature de ces représentations. Ainsi, Lafortune et al. (2003) définissent les croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage comme des énoncés tenus pour réels, plausibles ou possibles. Ils distinguent à cet égard les croyances conçues comme des conceptions, relevant principalement de la sphère cognitive, et celles envisagées comme des convictions, renvoyant davantage à une dimension affective. Cette articulation entre cognition et affect souligne la complexité du concept, qui ne saurait être réduit à une simple structure cognitive.

D'autre part, plusieurs auteurs insistent sur la dimension fonctionnelle des croyances, en tant que guides de l'action. Dans cette perspective, Brown et Cooney (1982) les définissent comme des dispositions à l'action, tandis que Dewey (1933) et Harvey (1986) les envisagent comme des représentations de la réalité, perçue ou interprétée, jugées suffisamment crédibles pour orienter la pensée et les comportements. Dans le prolongement de ces approches, la croyance peut également être envisagée comme un état mental dirigé vers une proposition (Gettier, 1963 ; Davidson, 2001), susceptible de jouer un rôle déterminant dans les processus motivationnels et l'action (Dweck, 2006).

Au croisement de ces perspectives, la croyance apparaît comme un concept « biface » (Clément, 2010), renvoyant à la fois à une proposition consciente ou inconsciente considérée comme vraie par l'individu (Bem, 1970 ; Rokeach, 1968 ; Harvey, 1986 ; Goodenough, 1963) et à un contenu partagé qui donne sens au monde social (Bandura, 1986). Elle peut ainsi être définie comme une représentation de la réalité dotée d'une validité subjective suffisante pour guider la pensée et l'action (Nisbett et Ross, 1980), reposant sur l'établissement de liens perçus entre des éléments, des objets ou des caractéristiques, susceptibles d'être évalués (Fontaine et Trahan, 1990).

Ces différentes conceptualisations trouvent un prolongement dans plusieurs modèles théoriques qui inscrivent les croyances au cœur de la régulation du comportement. Dans la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), les croyances correspondent à l'évaluation subjective de la probabilité d'un lien entre un objet et ses attributs (Fishbein et Ajzen, 1975 ; 2011) et s'organisent en systèmes interreliés (Bandura, 1986 ; Rokeach, 1968 ; Sigel, 1985) orientant les intentions et les comportements. Cette théorie inscrit les croyances dans un cadre plus large structurant le comportement humain par le biais des relations entre croyances, intentions et comportement (Ajzen, 1991). Les croyances résulteraient donc de l'association entre le comportement et ses caractéristiques (Roland et al., 2016).

De manière complémentaire, le modèle attente-valeur (Feather, 1988, 1992), adapté au contexte éducatif par Eccles et Wigfield (2002) souligne que les croyances influencent les attentes de réussite et les valeurs attribuées aux tâches, elles-mêmes déterminantes pour l'engagement et la performance (Bandura, 1997 ; Eccles et Wigfield, 2002). Ce modèle postule également que les attitudes se forment automatiquement et inévitablement à mesure que l'on acquiert des croyances sur un objet (Eccles et Wigfield, 2002). Dans le champ de l'apprentissage, les croyances épistémiques des étudiants, c'est-à-dire leurs conceptions de la connaissance et du savoir, orientent leurs stratégies d'apprentissage, leurs modalités de traitement de l'information et leur évaluation de la pertinence des savoirs (Lonka et al., 2020 ; Greene et al., 2016 ; Schommer, 1993 ; Vermunt, 1998).

Dans la théorie sociale cognitive, Bandura (1997) met en évidence le rôle central des croyances d'auto-efficacité dans la régulation des conduites, en interaction avec les facteurs personnels et environnementaux. De même, le modèle HAPA (Schwarzer, 2008) considère les croyances comme des antécédents essentiels de l'intention et de la planification de l'action.

Au-delà de leur rôle dans l'action, les chercheurs s'intéressent également aux processus de formation, d'organisation et d'évolution des croyances. Celles-ci agissent comme des filtres cognitifs à travers lesquels les individus perçoivent et interprètent les informations (Nespor, 1987 ; Pajares, 1992), contribuant à leur stabilisation (Harvey, 1986). Elles sont façonnées et renforcées par les interactions sociales, les groupes et les institutions (Bandura, 1986 ; Berger et Luckmann, 2018), participant ainsi à l'organisation des conduites (Jodelet, 2003) et à l'interprétation du monde social (Geertz, 1973). Si les croyances peuvent présenter une certaine stabilité, elles demeurent évolutives, se transformant au gré des expériences et des informations nouvelles (Clark et Peterson, 1986 ; Festinger, 1957 ; Nisbett et Ross, 1980). Ajoutons que selon Rokeach (1972), une croyance tend à se maintenir en l'absence de contradiction, tandis que Quine et Ullian (1978) mettent en évidence les processus de révision des croyances lorsqu'elles entrent en conflit avec d'autres éléments du système cognitif.

Cette dynamique s'inscrit également dans des formes d'organisation structurée des croyances. Certains auteurs proposent une hiérarchisation entre croyances centrales, plus stables, et croyances périphériques, plus malléables (Rokeach, 1976 ; Richardson, 1996). Selon cette perspective, les croyances centrales occupent une place structurante au sein du système et leur modification impliquerait une réorganisation importante de l'ensemble, ce qui explique leur forte résistance au changement. D'autres approches envisagent au contraire une

structuration en ensembles relativement indépendants (Green, 1971 ; Mandelbaum et Ballarini, 2025 ; Crahay et al., 2010).

Par ailleurs, une distinction importante concerne l'écart possible entre croyances déclarées et croyances en action : les premières correspondent aux convictions exprimées par les individus (Argyris et Schön, 1974), tandis que les secondes correspondent à celles qui orientent effectivement leurs comportements (Jolicoeur et al., 2023). Précisons que les croyances déclarées ne reflètent pas toujours fidèlement les pratiques effectives des individus, la recherche sur ces croyances restant interprétative (Sperber, 2003).

Enfin, le concept de croyance soulève plusieurs questionnements théoriques majeurs, notamment en ce qui concerne ses liens avec la connaissance, la foi ou encore ses modalités de construction (Mandelbaum et Ballarini, 2025).

L'ensemble de ces travaux permet finalement de dégager plusieurs caractéristiques structurantes : les croyances s'inscrivent dans l'histoire et la personnalité des individus, comportent une dimension à la fois cognitive et affective, s'organisent autour d'objets spécifiques et constituent une base essentielle pour la compréhension des attitudes et des comportements (Louis et Trahan, 2022).

1.2. Les différentes formes de croyances

À l'image de la diversité des définitions, plusieurs typologies de croyances coexistent dans la littérature. Certaines approches les envisagent comme interconnectées et organisées au sein d'un système (Green, 1971 ; Pajares, 1992 ; Rokeach, 1968). Dans son modèle hiérarchique des croyances, Rokeach (1968) distingue cinq catégories :

- Les jugements que les individus portent sur eux-mêmes ;
- Les jugements que les individus portent sur la nature de leur identité ;
- Les croyances d'autorité, constituées par les jugements considérés comme des références pour interpréter le monde de manière rationnelle.
- Les croyances idéologiques, qui se construisent à partir des croyances d'autorité et structurent la vision du monde.
- Les préférences individuelles, associées aux goûts et aux plaisirs personnels (Bahcivan et Cobern, 2016)

L'idée repose sur le fait que certaines croyances sont stables, faisant partie d'un noyau central tandis que d'autres sont plus sensibles à l'environnement et aux contextes (Crahay et al., 2010).

Cette distinction entre croyances centrales et périphériques souligne la variabilité de leur stabilité. Selon Lafortune et al. (2003), une croyance peut être faible ou superficielle ou forte et ancrée. Les croyances superficielles sont peu argumentées et reposent souvent sur des

intuitions, des opinions anecdotiques, ou l'influence d'une autorité externe. Elles peuvent guider certaines actions, telles que l'application de techniques proposées, mais leur modification est relativement facile, bien que souvent non durable. Les croyances fortes et ancrées, en revanche, s'articulent autour de valeurs personnelles ou d'un système structuré de convictions. Elles orientent davantage les actions et sont difficiles à transformer, même si elles peuvent évoluer face à des conflits sociocognitifs ou des expériences marquantes. Les croyances ancrées peuvent être réfléchies et fondées sur des arguments solides, ou bien intégrées à la personnalité et profondément liées aux valeurs, ce qui les rend particulièrement résistantes au changement.

Dans la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), quatre types de croyances sont identifiés, en lien avec différents déterminants du comportement. Cette catégorisation est reprise et explicitée par Roland et al. (2016) :

- Les croyances comportementales renvoient aux représentations que les individus se construisent quant aux conséquences attendues d'un comportement, en termes d'avantages et d'inconvénients. Elles établissent ainsi un lien entre l'action envisagée et ses effets anticipés. Bien que peu étudiées dans certains domaines, notamment celui de la persévérance étudiante, ces croyances apparaissent déterminantes dans les processus décisionnels, en influençant le choix de poursuivre ou d'abandonner un parcours.
- Les croyances injonctives concernent la perception des attentes des personnes jugées significatives (famille, pairs, enseignants), c'est-à-dire ce que ces référents estiment souhaitable ou non.
- Les croyances descriptives renvoient, quant à elles, à la perception des comportements effectivement adoptés par ces mêmes référents. Dans les deux cas, l'influence exercée dépend du degré d'importance accordé à ces figures sociales, ce qui souligne la nécessité d'identifier les référents les plus saillants dans un contexte donné, notamment en matière de persévérance universitaire. Bien que ces dimensions soient évoquées dans certains modèles, comme celui des attentes-valeurs, elles demeurent encore peu explorées empiriquement dans ce champ, alors même que les normes sociales jouent un rôle structurant dans les comportements.
- Les croyances de contrôle portent sur les facteurs perçus comme facilitant ou entravant la réalisation d'un comportement. Elles recouvrent notamment des éléments tels que le sentiment d'efficacité personnelle ou le soutien social, déjà étudiés dans la littérature, mais souvent de manière isolée. Une approche plus globale de ces croyances permettrait d'identifier l'ensemble des leviers et des obstacles perçus, afin de mieux comprendre les conditions de mise en œuvre des comportements.

Fishbein et Ajzen (2011) proposent une catégorisation similaire, distinguant les croyances comportementales qui concernent la probabilité subjective que l'adoption d'un comportement mène à certains résultats (positifs ou négatifs), les croyances normatives qui représentent les probabilités subjectives que des référents particuliers approuvent ou

désapprouvent un comportement, et les croyances de contrôle qui portent sur la présence de facteurs personnels susceptibles de faciliter ou d'entraver l'exécution d'un comportement et sous-tendent la perception du contrôle comportemental ou l'auto-efficacité. Schwarzer (2008) ajoute une distinction entre phase motivationnelle et phase volitionnelle : la phase motivationnelle regroupe les croyances qui contribuent à la formation de l'intention (perception du risque, attentes de résultats, auto-efficacité), tandis que la phase volitionnelle renvoie aux croyances qui soutiennent la traduction de cette intention en action (planification, anticipation des obstacles, régulation du comportement).

En ce qui concerne plus particulièrement le contexte éducatif, les travaux s'accordent à distinguer trois principaux types de croyances :

- Les croyances épistémologiques : elles concernent la nature et l'organisation du savoir, avec une attention particulière portée aux savoirs scientifiques (Hofer, 2001). Ces croyances distinguent les conceptions fixistes (fixed mindset), selon lesquelles l'intelligence est innée et immuable, et les conceptions incrémentielles (growth mindset), selon lesquelles l'intelligence peut se développer avec l'effort et l'apprentissage (Hofer, 2001 ; Dweck, 1999 ; Pintrich, 2002 ; Schunk et Zimmerman, 2011). Les croyances épistémologiques influencent de ce fait la façon dont les étudiants apprennent (Hofer, 2001 ; 2004), de même qu'elles modulent la motivation et la régulation de l'apprentissage (Pintrich, 2002 ; Schunk et Zimmerman, 2011), pouvant jouer par ce biais un rôle sur l'adaptation aux exigences de l'enseignement supérieur.
- Les croyances normatives : elles reflètent les attentes implicites ou explicites sur ce que signifie travailler, comprendre et réussir. Elles intègrent les croyances sur l'effort à fournir et sur les stratégies à mobiliser, et sont façonnées par le langage et les codes scolaires (Brousseau, 1998 ; Bernstein, 1974 ; Romainville, 2000). Ces croyances structurent non seulement les pratiques d'étude et l'organisation du temps (Biggs et Tang, 2011), mais influencent également l'interprétation de l'échec et du succès (Perry, 1999), la capacité à demander de l'aide (Ryan et Pintrich, 1997), et plus largement l'adhésion aux normes de l'institution (Billett, 2010 ; Coulon, 2005). Elles orientent finalement la manière dont les étudiants investissent leur travail, régulent leur engagement (Pintrich, 2002) et construisent leur propre parcours, et constituent ainsi un levier majeur pour comprendre les variations dans les trajectoires scolaires (Richardson, 2010).
- Les croyances identitaires : elles façonnent le sentiment d'appartenance et la perception de sa légitimité à occuper l'espace académique. L'identité sociale et le sentiment d'appartenance à un groupe académique déterminent en partie la confiance en soi et la manière dont les étudiants interprètent leur place dans l'institution (Tajfel, 1978 ; Steele, 1997). L'influence des stéréotypes ou du moins de la menace du stéréotype est également mise en avant dans le système de croyance identitaire (Steele, 1997). La menace du stéréotype est un concept issu de la psychologie sociale, désignant une situation dans laquelle un individu risque de confirmer un stéréotype (généralement négatif) associé à son groupe d'appartenance

qui peut être lié au genre, à l'origine, à l'âge ou encore au milieu social par exemple (Steele et Aronson, 1995). Or, la menace du stéréotype peut affecter les performances des individus en se basant sur un système de croyances collectives.

Ainsi, ces différentes catégories de croyances montrent que les représentations mentales des sont multidimensionnelles, structurées et directement liées à leurs attitudes et comportements. Elles orientent les choix, les stratégies et l'engagement dans le parcours académique, et sont influencées par des facteurs personnels, sociaux et contextuels.

Dans cette perspective, l'entrée dans l'enseignement supérieur constitue un moment particulièrement propice à la reconfiguration de ces croyances, dans la mesure où les étudiants sont confrontés à de nouvelles attentes académiques et à un environnement d'apprentissage sensiblement différent.

2. Les défis de la transition secondaire supérieur ou la construction des premières croyances et attentes des étudiants

Cette section de la revue de la littérature s'inscrit dans une perspective d'analyse de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, envisagée comme une période charnière dans les parcours étudiants. En effet, l'entrée à l'université ne se réduit pas à un simple changement de niveau d'études : elle implique une reconfiguration des repères académiques, des modes d'apprentissage et des attentes institutionnelles, susceptibles de générer des ajustements plus ou moins difficiles pour les étudiants.

Dans ce cadre, cette partie propose d'examiner successivement les dynamiques propres à cette transition, les processus d'apprentissage du « métier d'étudiant » et d'intégration au nouvel environnement universitaire, ainsi que le rôle des dispositifs d'accompagnement et de socialisation mis en place par les institutions. Elle s'attache également à identifier les différentes phases de cette transition et les obstacles susceptibles de l'entraver, avant d'interroger leurs effets sur la performance académique et la persévérance étudiante.

2.1. La transition entre secondaire et supérieur

Les recherches sur la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS), tant en France que dans les autres pays, tendent à mettre l'accent sur le caractère critique de ce moment singulier du parcours biographique des jeunes¹. En effet, l'entrée dans l'enseignement supérieur est susceptible d'engendrer de nombreuses ruptures sur les plans cognitif, social et individuel qui expliquent tant de difficultés vécues par les étudiants débutants (Van Meenen et al., 2021 ;

¹ La comparaison internationale des recherches sur la transition entre secondaire et supérieur ne peut pas se faire sans tenir compte des spécificités et des contextes nationaux, ainsi que de l'organisation de l'enseignement supérieur.

Chemers, Hu et Garcia, 2001 ; Endrizzi, 2010 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Perry et al., 2001 ; Trautwein et Bosse, 2016 ; Timmis et al., 2022 ; Duguet, Morlaix, 2023). La TESS est d'autant plus compliquée qu'elle coïncide avec un moment critique dans le parcours biographique des jeunes, marqué par la nécessité de développer un projet d'avenir, une maturité affective et sociale et une plus grande autonomie personnelle (Huguenel et Conley, 2020).

Les publications sur la TESS convergent en affirmant que l'expérience de la TESS implique de multiples défis et repose sur des ressources sociales, individuelles et institutionnelles diversement mobilisées. Toutefois, les auteurs n'explorent pas tous les mêmes pistes. Selon Wasylkiw (2016), la TESS a été conceptualisée comme une expérience multidimensionnelle, dans la mesure où elle implique les perceptions, les attitudes, les croyances, les capacités d'intégration dans un nouvel environnement social et académique. De plus, la diversité des traits personnels, de l'héritage scolaire et des trajectoires des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur rend plus difficile, voire impossible, d'établir un profil de transition « type » ou « normal » (Huguenel et Conley, 2020, p.2). Pour les étudiants débutants (*Freshmen*), la découverte d'un curriculum et de l'enseignement universitaire constitue un temps d'exploration, d'incertitudes, d'efforts et de mobilisation. Ce temps permet de développer une nouvelle identité, une nouvelle relation à l'apprendre, de nouveaux repères et liens sociaux.

L'expérience étudiante est devenue la forme dominante contemporaine de la période intermédiaire séparant le temps adolescent et le temps adulte (Galland, 1990 ; Van De Velde, 2008)². Les étudiants sont invités à décider de leur avenir professionnel, à développer une philosophie et un style de vie. Outre l'acquisition des savoirs universitaires et des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle, être étudiant constitue également un temps d'initiation à la vie adulte permettant à l'étudiant de devenir le sujet de son parcours, de développer progressivement une autonomie matérielle, une nouvelle maturité sociale et une temporalité personnelle.

Les cadres et les concepts développés autour du moment de la transition abordent souvent les interactions entre les caractéristiques des étudiants, leur environnement social et familial ainsi que le contexte d'études et les acteurs institutionnels. Plusieurs axes théoriques permettent d'appréhender, de décrire et de conceptualiser la TESS : le métier d'étudiant et l'affiliation (Coulon, 1997), la performance académique et la persévérance, le modèle d'intégration (académique et sociale) (Tinto, 1987 ; Duguet, Morlaix, 2023), le cycle de la transition, le modèle d'engagement et d'implication de l'étudiant (Astin, 1993), la transition comme un moment de rupture dans le parcours de vie (Zittoun, 2008 ; Bloomer, Hodkinson, 2000 ; Galland, 2009 ; Huguenel et Conley, 2020), la transition comme un parcours d'initiation

². Selon les données du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2025), la proportion de bacheliers dans une génération est passée de 33% en 1987 à 80% en 2023. La même source indique que le taux d'inscription immédiate des bacheliers généraux 2023 dans les différentes filières de l'enseignement supérieur s'élève à 92,5%, 81% pour les bacheliers technologiques et 47% pour les bacheliers professionnels. Faire des études supérieures est devenue une norme générationnelle à l'origine d'une diversification croissante des publics étudiants (caractéristiques personnelles, conditions de vie, projets d'avenir et parcours scolaires antérieurs).

(Gale et Parker, 2014 ; Hutchison, 2005), ou encore le modèle de transition fondé sur le développement d'une identité d'apprenant (Briggs *et al.*, 2012).

2.2. L'apprentissage du métier d'étudiant et le défi de l'intégration universitaire

Les travaux de recherche sur l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997) se focalisent sur l'adaptation et l'acculturation nécessaires à l'étudiant pour réussir son entrée dans les études supérieures. Il s'agit d'une initiation qui se réfère à la notion de passage, un parcours à la fois « hors de » et « vers » quelque chose. Les théories anthropologiques s'intéressent au phénomène de passage, à travers des rites facilitant une « seconde naissance », la conquête d'un nouveau statut, l'instrument d'une affiliation (Ardoino, 1971). Le rite de passage interroge la manière dont l'institution prend en charge et initie les débutants à leur nouveau statut d'étudiant. Les fonctions de « passage » et « d'intégration » passent par les processus de socialisation qui peuvent être travaillés, réfléchis ou au contraire silencieux (Lahire, 1997). Coulon (1997) s'intéresse à la manière dont l'étudiant novice se mobilise et s'approprie son nouvel environnement d'études. L'inscription à l'université peut être considérée, selon lui, comme le déclenchement d'un « processus d'affiliation » dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant. Le concept d'affiliation développé par Coulon désigne le processus par lequel on acquiert un statut social nouveau et une identité nouvelle. Coulon distingue trois temps dans l'apprentissage du métier d'étudiant. Le « temps de l'étrangeté » est une période d'initiation au cours de laquelle l'étudiant entre dans un univers inconnu. Cette phase initiale est avant tout un temps de confrontation avec un nouvel espace, une nouvelle temporalité, un nouveau langage, de nouvelles règles et pratiques. La deuxième phase du métier d'étudiant est le « temps de l'apprentissage » progressif des méthodes et du langage universitaires. L'étudiant est appelé à décoder et à s'emparer des règles implicites. Enfin, le « temps de l'affiliation » est marqué par l'acquisition d'une relative maîtrise dans l'interprétation et l'usage des règles, par la construction de la carrière et, pour certains, par une véritable affiliation intellectuelle. Cette dernière peut conduire l'étudiant à pénétrer le sens des enseignements et à développer une optique personnelle d'apprentissage universitaire.

Les différents types d'intégration attendus à l'université constituent également un axe de recherche largement investi à travers le monde. Devenir étudiant, c'est se mouvoir dans un nouvel espace éducatif, traverser une expérience de quasi « conversion », accéder à une structure sociale, à un système de règles et de pratiques instituées en tant que membre de sa nouvelle communauté. Il s'agit d'un processus d'acculturation (Romainville, 2000) ou d'un processus d'« estudiantisation » (Dubet, 1994).

La notion de communautés d'apprentissage (*learning communities*) développée par Tinto (1987) repose sur la socialisation initiale des étudiants débutants via la mise en place de

structures inclusives et formatrices. L'entrée à l'université implique donc une socialisation (secondaire) déterminée par le contexte de l'institution et les interactions sociales. Les défis auxquels sont confrontés les étudiants de première année comprennent notamment la compréhension de leur nouvel environnement d'apprentissage, l'établissement de relations avec leurs pairs et leurs professeurs, l'adaptation à de nouvelles méthodes d'apprentissage (Van Lamoen et al., 2024).

Le modèle de Tinto (1987) s'intéresse aux liens complexes entre les étudiants et l'environnement d'études, en se focalisant sur les dimensions académiques et sociales de l'intégration comme un facteur déterminant du processus de persévérance. Les étudiants débutants tendent à développer des compétences académiques, méthodologiques et sociales, susceptibles de réajuster leurs croyances et représentations initiales. Les apprentissages réalisés au cours des premiers mois par les étudiants exercent une influence cruciale sur la persévérance et la perception qu'ils ont de leurs études.

Neuville et Galand (2013) définissent l'intégration académique comme le degré de congruence entre l'étudiant et le système académique de l'université. Elle se caractérise par la compréhension des exigences académiques par l'étudiant, sa satisfaction vis-à-vis des cours, sa perception du soutien de l'enseignant concernant le développement intellectuel attendu à l'université. Pour Berger et Milem (1999), l'intégration renvoie à la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de son expérience académique, de son développement personnel et intellectuel. En s'inspirant du travail de Tinto (1975), Chapman et Pascarella (1983) examinent l'intégration académique et le sentiment d'appartenance à partir des variables liées aux résultats obtenus par l'étudiant, ses pratiques d'études, sa participation aux cours et ses interactions avec les autres étudiants et le personnel.

Concernant la dimension sociale, la participation à la vie universitaire dès le début des études supérieures est souvent considérée comme un facteur d'intégration (Berthaud, 2017), car ceux qui ne s'y impliquent pas tôt ont tendance à rester désengagés (Berger et Milem, 1999). Par conséquent, les étudiants désengagés sont moins susceptibles de percevoir l'établissement ou leurs pairs comme un soutien, moins susceptibles de s'intégrer et, de ce fait, moins susceptibles de persévérer (Timmis et al., 2022). Darryl (2010) affirme que les degrés de participation des étudiants aux activités dans le contexte universitaire affectent leur intégration dans les systèmes académiques et sociaux des établissements supérieurs.

Ces deux types d'intégration sont destinés à remédier aux ruptures vécues par les étudiants lors de la transition (Berger et Milem, 1999 ; Darryl, 2010 ; Duguet, Morlaix, 2023). L'intégration implique une transformation progressive des conceptions et des croyances des étudiants à travers des interactions et des tensions avec l'environnement d'études. Hang et Guo (2025) se réfèrent au processus d'intégration pour évoquer trois schémas d'évolution de l'habitus chez les étudiants de première année : l'alignement, la transformation et l'alternance, tant dans leurs études que dans leur vie sociale. Lors du processus d'alignement, les étudiants s'efforcent d'adapter leur habitus au champ de l'enseignement supérieur ou à l'habitus collectif du groupe étudiant majoritaire. Devenir étudiant peut impliquer de remettre en question des conceptions antérieures, car « on entre dans un nouvel

environnement avec des hypothèses culturelles et des styles d'apprentissage et d'enseignement différents » (Tett et al., 2016). Le processus d'alternance des habitus se manifeste dans l'interaction entre les dispositions relatives aux aspects académiques et sociaux. Lorsque les étudiants déplacent leur attention et leurs activités cognitives vers l'engagement social ou inversement, ils initient un processus d'alternance des habitus, l'un prenant le pas sur l'autre (Hang et Guo, 2025).

Certaines publications sur la transition proposent une typologie plus détaillée des différents types d'intégration attendus dans l'enseignement supérieur (Brochu et Moffet, 2010 ; Bourque *et al.*, 2009 ; Dubet, 1994). L'intégration institutionnelle renvoie aux rapports développés entre l'étudiant et son établissement d'études en tant que lieu physique, milieu de vie et contexte de formation (Bourque et al., 2009). L'intégration intellectuelle se réfère aux rapports de l'étudiant avec le programme d'études, l'acte d'apprendre et les pratiques pédagogiques et évaluatives introduites dans ses cours et son programme (Brochu et Moffet, 2010 ; Bourque et autres, 2009). L'intégration sociale rend compte des liens que l'étudiant développe avec les autres étudiants (Bourque et al., 2009 ; Berger et Milem, 1999 ; Darryl, 2010). Enfin, l'intégration vocationnelle concerne le projet personnel ou professionnel de l'étudiant. Il s'agit de la manière dont le projet prend la forme « d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles [...] » (Tremblay *et al.*, 2006, p. 12).

Ainsi, plusieurs modèles d'analyse sont proposés pour examiner l'intégration. La modalisation de Richardson (2006) et de Price (2013) tient compte des caractéristiques personnelles (genre, origine sociale...), des conditions de vie, des traits personnels (affectivité, rapport au temps...), de l'environnement d'études et de l'engagement des étudiants. Les auteurs s'intéressent également aux dispositifs de soutien, mis en place par l'institution, comme les programmes de transition, tutorats, mentorat, séminaires de première année, dispositifs d'intégration, programmes pré-académiques et accompagnement académique.

2.3. L'accompagnement institutionnel et la socialisation universitaire

Un autre axe important de recherche porte sur la manière dont les différentes universités tentent d'améliorer la transition à travers un ensemble d'initiatives qui visent à la fois l'intégration académique et l'intégration sociale (Kift, 2009 ; Kift, Nelson et Clarke, 2010 ; Kuh et al., 2006 ; Malaspina et Rimm-Kaufman, 2008 ; Sauvé et al. 2006). Les auteurs évoquent trois générations de dispositifs : « co-curriculaires », « curriculaires » et « intégrés ». Kift et Nelson (2005) analysent l'expérience de l'université de Queensland (Australie) qui s'est engagée à soutenir les nouveaux étudiants. Il s'agit de rendre visibles et accessibles les services de soutien et de se mobiliser pour créer un sentiment d'appartenance chez les étudiants à travers l'implication, l'engagement et les liens avec leurs expériences universitaires. Les auteurs considèrent ces dispositifs comme une pédagogie de la transition qui trouve toute sa place tant dans le curriculum formel qu'à travers des activités sociales et

collectives proposées aux nouveaux étudiants. En s'appuyant sur une méta-analyse, Pascarella et Terenzini (2005) et Robbins, Oh, Le et Button (2009) proposent un travail de recensement des dispositifs institutionnels, de leurs finalités et de leurs effets éventuels sur la persévérance et la performance. Robbins et al. (2009) regroupent les visées de ces dispositifs en trois catégories : les compétences académiques, les compétences d'études (prises de notes, gestion du temps), la prise en charge de soi (la gestion de soi, des émotions et du stress). Matthew et al. (2017) proposent un inventaire d'initiatives et de dispositifs courants comme les cours sur les compétences académiques (prise de notes, lecture, stratégies d'apprentissage...), la promotion de l'engagement étudiant en dehors de cours, les interactions et le soutien des pairs, les interactions avec le monde académique, les programmes (ateliers, activités collectives) destinés à rendre les étudiants conscients des défis sociaux et personnels relatifs aux études supérieures, la vie sur le campus, les activités culturelles, sportives et sociales et la participation aux événements proposés par l'établissement.

Entrer à l'université constitue en outre une rupture par rapport aux modes de socialisation antérieurs, aux pratiques habituelles qui peuvent se révéler inefficaces (Hang et Guo, 2024). Dans ses interactions avec l'environnement d'études, l'étudiant débutant fait l'expérience d'une tension, entre son identité « héritée » et son identité en construction, à l'origine d'un processus d'affiliation et d'une réactualisation de ses représentations et croyances. La socialisation universitaire implique une dialectique entre changement et permanence (Rochex, 1995), un processus de construction identitaire entre la *mêmeté*, ce qui reste inchangé dans l'identité à travers le temps, et l'*ipséité*, assurant la réflexivité du sujet sur lui-même et le sentiment de permanence malgré ce qui change (Ricoeur, 1990). L'expérience socialement construite s'invente à travers les interactions avec l'environnement humain et pédagogique. Les interactions sociales sont donc centrales et définissent le sens accordé à l'acte d'apprendre et au fait d'être étudiant. Pour les débutants, le contexte universitaire devient ainsi un espace-temps d'évaluation subjective, susceptible de faire évoluer la forme de son engagement éducatif et de sa mobilisation intellectuelle. Dubet et Martuccelli utilisent le terme de « vocation » (1996) dans son acception weberienne, comme la réalisation subjective de soi et le sentiment d'accomplissement dans une activité.

La socialisation, dans l'analyse de Weidman (1989), s'organise à travers trois processus : les interactions interpersonnelles, l'évaluation subjective du contexte faite par chaque étudiant, et la pression normative. Dans cette perspective, la socialisation est un processus complexe de développement qui mobilise les traits individuels, le contexte, les résultats de la socialisation, la perception de l'étudiant et les normes. La relation entre ces éléments est plutôt *réflexive*, il s'agit d'une boucle d'interactions entre le contexte, l'action collective et individuelle et la perception de l'expérience en cours (Mannan, 2001 ; Paivandi, 2015 ; Weidman, 1989 ; Wintre et al., 2009). Ainsi, une dimension importante de la socialisation étudiante concerne le processus intra-personnel (Weidman, 1989), c'est-à-dire la subjectivité développée par l'étudiant à propos de l'université et de son contexte. Une situation

pédagogique n'est pas seulement constituée par les conditions objectives, mais par les éléments qui sont pertinents pour les étudiants (Paivandi, 2019). Dans ce schéma théorique, les perceptions développées (comme l'évaluation subjective de la situation) par les sujets sont considérées comme un vecteur important des processus de la formation du sujet social. Il s'agit d'un processus intra-sujetif d'affiliation du sujet à l'ordre social et symbolique (Paivandi, 2015 ; Mann, 2008). L'évaluation subjective négative ou positive de l'environnement pédagogique (plaisir personnel, satisfaction et appréciation du savoir...) se transforme en un facteur influençant la conduite étudiante. Par exemple, les étudiants qui ne se sentent pas suffisamment soutenus par leur établissement sont plus susceptibles d'abandonner leurs études (Timmis et al., 2022).

2.4. Les phases et les obstacles à la transition

L'intégration à l'université est à la fois un phénomène situé marqué par l'enchaînement de plusieurs moments, mais aussi un processus qui met en jeu les facteurs et les défis à travers le temps. La modélisation des phases de la TESS est devenue un objet de recherche dans les différents contextes universitaires depuis plus de trois décennies. Il s'agit de montrer que la TESS ne constitue pas un temps unique et linéaire mais plutôt un parcours d'initiation (Edvardsson Stiwne et Jungert, 2010) marqué par une progression à travers un certain nombre de phases. La décomposition temporelle du cycle de transition permet de mieux appréhender le rôle des différents temps et facteurs, personnels et institutionnels. Par exemple, pour Burnett et Larmar (2007), la TESS est composée de six phases : pré-transition (penser à l'université), transition (préparation à l'université), semaine d'orientation, programme d'intégration pour les nouveaux étudiants, point à mi-chemin de la première année et bilan de l'expérience de fin d'études. Selon Nicholson (1990), le modèle des cycles de transition est un des seuls à fournir une compréhension processuelle tenant compte de l'ancrage temporel de la TESS.

Certaines recherches tentent de repérer les périodes critiques de la première année. Garza et Bowden (2014) pensent que le moment le plus critique pour l'étudiant de première année concerne les six premières semaines. Les différentes phases de transition sont interdépendantes et s'agencent dans un mouvement continu (Harris, 2014 ; De Clercq, 2017 ; Purnell, 2002 ; Torenbeek *et al.*, 2010). La première phase, mobilisant le capital culturel, les apprentissages antérieurs, les croyances et les informations fournies par l'institution, est caractérisée par la projection de l'étudiant à propos de sa nouvelle vie et son nouvel environnement. La deuxième phase commence dès les premiers contacts avec l'environnement universitaire, l'expérience de l'étrangeté initiale et de choses inédites. Selon Purnell (2002), c'est d'ailleurs le moment le plus crucial pour agir sur les croyances et les perceptions. Pour Nicholson et West (1989), la phase d'ajustement se réfère à la façon dont l'individu se débrouille pour s'adapter à de nouvelles attentes et exigences. L'étudiant débutant est face à plusieurs tâches : développer un réseau de relations et se sentir appartenir

au groupe, confiant et à l'aise dans un nouvel environnement d'études, en tentant de construire un sens et de trouver une concordance entre le soi-étudiant et le contexte universitaire. La phase d'ajustement est étroitement liée aux relations sociales développées, à la prise en charge par l'institution et au feedback de celle-ci, car c'est durant cette période que se développent les changements adaptatifs (Nicholson, 1990). La quatrième phase, la stabilisation, se caractérise par un engagement fort sur le plan académique, la confiance et la maîtrise relative de la situation, qu'il s'agisse des liens sociaux, de l'organisation du travail ou des pratiques d'études (Nicholson, 1990).

De Clercq (2017) se réfère au modèle de Nicholson (1990) pour proposer un cycle composé de quatre moments distincts : entrée à l'université, premières semaines, reste de l'année académique et fin de l'année/ années suivantes. Ces phases de transition permettent d'identifier des points critiques (de vigilance) pour accompagner les étudiants débutants. Selon De Clercq, l'analyse des premières semaines se focalise sur la modification des croyances et perceptions initiales de l'étudiant. Elle s'intéresse donc aux perceptions des pratiques d'enseignement, du climat d'apprentissage et du soutien des pairs. En mobilisant plusieurs recherches, De Clercq insiste sur le rôle joué par le contexte et l'importance de la perception du contexte dans l'intégration de l'étudiant en première année (Lizzio *et al.*, 2002, 2007). De Clercq voit une faiblesse dans l'idée d'envisager ces différentes étapes comme disjonctives. Pour lui, la maîtrise des tâches (et l'évitement des pièges) inhérentes à une phase n'est pas définitivement acquise pour les phases suivantes.

La modélisation des phases de la TESS permet de mieux identifier les obstacles susceptibles d'exercer un effet sur les parcours des débutants. Ainsi, la taxonomie de Trautwein et Bosse (2017) repère quatre types d'obstacles rencontrés par les primo-arrivants : personnels, sociaux, de contenu et administratifs. Prenant appui sur ces travaux, De Clercq et al. (2020) proposent, dans le cadre de la construction et de la validation d'un questionnaire des obstacles académiques, une typologie de quatre obstacles (chacun subdivisé en plusieurs sous dimensions) que nous avons mobilisée pour la construction du questionnaire étudiants :

- Les obstacles de contenu : ils renvoient aux difficultés rencontrées dans la compréhension et l'assimilation des cours, et aux difficultés à trouver sa voie dans la sphère académique (Bosse, 2016). Ils comportent les sous dimensions « approche scientifique » (adoption d'une posture et de méthodes de travail conformes à la démarche scientifique) et « attentes personnelles » (articulation des études avec ses projets et intérêts personnels. ...) (De Clercq et al., 2020) ;
- Les obstacles personnels : ils concernent les défis liés à la planification de son emploi du temps, à la gestion des cours et des apprentissages, ainsi qu'à la maîtrise du stress associé aux exigences académiques (Bosse, 2016). Ils regroupent les sous dimensions « activités d'étude » (organisation, planification et régulation de son travail), « organisation du quotidien » (gestion des différentes sphères de sa vie) et « échec et pression » (gestion des évaluations, de la pression et de la comparaison avec les pairs) (De Clercq et al., 2020) ;

- Les obstacles sociaux : ils font référence aux défis liés à la construction d'un nouveau réseau relationnel, à la gestion des interactions dans le cadre académique et à la collaboration avec les différents acteurs de l'université (Bosse, 2016). Ils concernent les sous-dimensions « relations sociales » avec les enseignants et avec les étudiants, « justification du choix » (légitimation du choix d'étude par rapport à l'environnement social) et « climat relationnel » (gestion des interactions sociales et des situations de discrimination au sein du contexte académique) (De Clercq et al., 2020) ;
- Les obstacles organisationnels : ils portent sur les défis rencontrés pour comprendre et appliquer les consignes ainsi que les règles formelles régissant le fonctionnement des études (Bosse, 2016). Ils intègrent la sous dimension « règles formelles liées aux études et conditions d'études et d'examens » (ajustement aux exigences, aux règles et aux contraintes organisationnelles du cadre universitaire).

2.5. La performance académique et la persévérance étudiante

La performance académique, la persévérance et le décrochage précoce constituent une thématique très présente dans la littérature sur la TESS (Morlaix, et Suchaut, 2012 ; Duguet, Le Mener, Morlaix, 2016 ; Paivandi, 2018 ; Romainville, Michaut, 2012). Pour Tinto (1975), la persévérance ou le décrochage précoce résultent d'une série d'interactions entre l'étudiant et l'environnement humain de son établissement. Sauvé *et al.* (2006) proposent un schéma synthétique des variables mobilisées pour examiner les questions de persévérance ou de décrochage. Cette analyse globale distingue plusieurs catégories de facteurs ou de théories : théories psychologiques (traits de personnalité) ; théories de l'impact des phénomènes de société (origines sociale ou ethnique) ; théories économiques (coût/efficacité) ; théories organisationnelles (curriculum, dispositifs d'accompagnement) ; théories interactionnelles (effet de l'environnement d'études). Pour examiner le poids des différents facteurs, Prevatt *et al.* (2011) ont proposé l'inventaire de la réussite étudiante (Academic Success Inventory for College Students, ASICS) qui permet d'évaluer le poids respectif de la carrière scolaire, de la socialisation, de l'anxiété et de la motivation / confiance interne.

Le Conseil supérieur de l'éducation au Canada (Brochu et Moffet, 2010) propose de regrouper les facteurs de réussite aux études universitaires (diplomation) en trois catégories : environnementale (facteurs externes au système universitaire), organisationnelle (facteurs liés aux dispositifs pédagogiques, aux mesures d'aide à la réussite) et caractéristiques d'apprentissage (acquis scolaires, conceptions, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et de gestion, motivation et degré d'engagement). La démarche multidimensionnelle des facteurs explicatifs est notamment motivée par une approche plus large qui permet de dépasser une compréhension des déterminants lors de la transition par des facteurs isolés (Chenard, 2005 ; Junor et Usher, 2004 ; Sauvé et al., 2006 ; York, Gibson et Rankin, 2015 ; Morlaix et Lambert-Le Mener, 2015). Le travail de Sauvé et al. (2006) est un exemple de ce type de publication qui cherche à produire un modèle exhaustif intégrant les

différentes catégories de facteurs explicatifs de la performance étudiante. Les auteurs proposent six catégories de facteurs explicatifs :

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

Les pratiques d'études (Berthaud, et al., 2022 ; Bloomer, Hodkinson 2000 ; Corbin et al., 2023) et la qualité de l'apprentissage (Biggs, 1987 ; Paivandi, 2015, 2018 ; Paivandi et Milon, 2025 ; Milon, 2020 ; Romainville, 2000) examinent la performance universitaire sous un angle différent, en s'intéressant au sens que revêt l'acte d'apprendre pour un étudiant. Ces recherches tentent de ne pas réduire la performance aux résultats formels et omettent la question du sens que revêt le fait d'aller à l'université, d'y travailler, d'y apprendre et d'y développer un projet professionnel, intellectuel et personnel. La question du lien entre sens et qualité d'apprentissage (conception, approche, croyances épistémiques, perspective) est cruciale, compte tenu des finalités et des objectifs scientifiques, sociaux et professionnels de l'université. Comme le disent Noël et Parmentier (1998), passer du statut d'élève à celui d'étudiant, c'est changer de rôle social, mais aussi, nécessairement, changer ses manières d'apprendre. Cependant, comprendre la performance et l'apprentissage des étudiants implique également d'examiner le rôle des enseignants, de leurs attentes, de leurs croyances et de leurs pratiques d'enseignement.

3. Les enseignants : attentes, croyances et pratiques

La réussite et l'engagement des étudiants ne peuvent être pleinement compris sans considérer le rôle central des enseignants dans le processus d'apprentissage. Les attentes, croyances et pratiques des enseignants structurent l'environnement pédagogique et influencent directement la manière dont les étudiants perçoivent, s'approprient et mobilisent les savoirs. Cette section examine, dans un premier temps, les cadres conceptuels qui permettent de comprendre ces interactions, à travers notamment les notions de contrat didactique et pédagogique. Elle s'intéresse ensuite aux attentes et représentations mutuelles des enseignants et des étudiants, avant d'analyser les croyances des enseignants, leur lien

avec les conceptions de l'enseignement et, enfin, la traduction concrète de ces croyances dans les pratiques pédagogiques.

3.1. Le contrat didactique et le contrat pédagogique, éléments de clarification

L'analyse des interactions entre les différents acteurs d'une situation conduit à interroger les processus de régulation qu'elles engendrent, ainsi que les contraintes qui en résultent, tout comme les conditions qui les rendent possibles. Ces mécanismes de régulation, ainsi que les effets qui leur sont associés ou attendus, peuvent être appréhendés à travers la notion de contrat (Reuter et al., 2013). On parle ainsi de contrat social, contrat de communication, contrat didactique ou bien encore contrat pédagogique. Ces deux dernières formes (didactique et pédagogique) ont fait l'objet d'une multitude de travaux au cours des dernières décennies.

Ainsi, Brousseau (1986) introduit la notion de contrat didactique comme un ensemble d'attentes mutuelles entre l'enseignant et les élèves, un accord implicite où chacun sait, ou croit savoir, ce que l'autre doit faire mais tous les contrats ne se ressemblent pas, ils dépendent des situations d'apprentissage (Kuzniak, 2005). En d'autres termes, un contrat est « attaché à une notion précise » et porte sur « un ensemble d'interprétations faites par l'enseignant et par les élèves » (Derouet et al., 2025). Nous ne reviendrons pas de façon plus détaillée sur ce type de contrat, dont la définition est déjà largement abordée par les collègues de la tâche 2.

En revanche, il nous semble important d'introduire ici le concept de contrat pédagogique. Ce contrat trouve ses origines dans les expériences de Parkhurst (1923) : à travers le plan Dalton, cette autrice propose une organisation pédagogique fondée sur l'individualisation des apprentissages, où les élèves s'engagent par contrat à réaliser des tâches en autonomie, avec un accès flexible aux ressources et un suivi individualisé. Ce dispositif, visant à rendre les élèves plus actifs, favorise la responsabilisation mais présente des limites pour les élèves les moins autonomes ou persévérants (Jonnaert et al., 2008). On peut alors considérer que le contrat pédagogique relève d'abord d'un souci d'inclusion (Ottavi, 2014) et de lutte contre l'implicite pour adapter les méthodes pédagogiques à chacun (Meirieu, 1992, cité par Jonnaert et al., 2008). Ce type de contrat est défini plus spécifiquement de la manière suivante par Jonnaert et al., 2008 : « une technique d'enseignement/apprentissage qui permet à un enseignant de négocier avec un apprenant un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. Par rapport à cet objectif, l'élève choisit lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il souhaite accomplir. Il s'engage ensuite, par contrat avec l'enseignant, à réaliser la tâche choisie et à développer les compétences utiles au traitement de cette tâche ».

Autrement dit, alors que le contrat didactique est collectif, le contrat pédagogique se rapporte à une relation entre deux groupes acteurs, où enseignants et apprenants collaborent à l'aide

d'attentes explicites, définies préalablement, et constituant un moyen différencié d'accès au savoir (Merieu, 1992 cité par Jonnaert et al., 2008).

Filloux (1996) mobilise plus spécifiquement la notion de contrat pédagogique pour éclairer la dimension symbolique de la relation entre enseignants et apprenants. Dans cette perspective, le contrat pédagogique régit les échanges entre l'enseignant et ses élèves en définissant les droits et les devoirs de chacun (Jonnaert et al., 2008).

Notons que l'idée d'une forme de négociation constitue également une dimension centrale du contrat pédagogique, dans la mesure où pour adhérer au contrat pédagogique, les partenaires doivent négocier ensemble les clauses du contrat (Burguière et al., 1987). Cette négociation doit toutefois rester limitée et équilibrée, afin de préserver à la fois le cadre pédagogique et le rôle éducatif de l'enseignant.

De même, le contrat pédagogique repose sur l'explicitation des règles, des attentes et des normes nécessaires au fonctionnement de la classe, tout en comportant une part d'implicite que les élèves ou étudiants doivent interpréter. Or, cette dimension implicite, inégalement maîtrisée, peut générer des inégalités (Meirieu, 1993).

Précisons que le concept de contrat pédagogique est principalement mobilisé dans les travaux de recherche portant sur les niveaux primaire et secondaire. Peu de travaux axés sur l'enseignement supérieur utilisent ce concept de manière explicite, même si la loi ORE prévoyait la signature de contrats pédagogiques individualisés pour les nouveaux entrants à l'université. Les analyses sont plutôt centrées sur les relations pédagogiques entre enseignants et étudiants, définies comme « l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne » (Legendre, 2005) renvoyant en partie aux principes du contrat pédagogique.

3.2. Les attentes des enseignants, les représentations des étudiants et la relation pédagogique

Les attentes des enseignants sont des croyances, des perceptions ou des inférences concernant le potentiel intellectuel, le comportement et la réussite future de leurs élèves (Benites et al., 2004 ; Li et Rubie-Davies, 2018). Ces attentes ne sont pas neutres ; elles façonnent activement l'interaction pédagogique et peuvent influencer directement la trajectoire de l'apprenant (Benites et al., 2004). L'étude de l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) montre que les attentes des enseignants peuvent agir comme des prophéties auto-réalisatrices (Li et Rubie-Davies, 2018).

Peu de recherches ont été produites sur les attentes des enseignants au sein de l'enseignement supérieur (Li et Rubie-Davies, 2018), mais certaines études ont montré que les facteurs socio-économiques (âge, statut socio-économique, genre et origine ethnique) qui influencent les attentes des enseignants dans le secondaire étaient plus rarement mis en lien avec les attentes des enseignants dans l'enseignement supérieur (Wijnia et al., 2016). Les

attentes des enseignants universitaires pourraient être influencées par des caractéristiques propres à l'enseignement supérieur (discipline, statut de boursier, reprise d'études), mais ce lien n'a pas encore été réellement exploré par la recherche (Li et Rubie-Davies, 2018).

Fraser et Killen (2003) montrent que les enseignants universitaires attendent des étudiants qu'ils soient rapidement autonomes, motivés et efficaces dès leur entrée à l'université et accordent de l'importance aux formes positives d'engagement (comme l'assiduité et la participation). De façon générale, les enseignants construisent leur connaissance des étudiants à partir de plusieurs sources : la recherche universitaire dans une diversité de domaines, leur expérience directe, leur vécu personnel d'ex-étudiant et les influences sociales médiatiques (Paivandi et Younès, 2019). Or, cette perception crée souvent une dissonance, l'enseignant ne reconnaissant que rarement ses étudiants tels qu'ils sont, ce qui peut générer déception ou sentiment de dégradation (Paivandi et Younès, 2019). Leurs attentes se heurtent ainsi à ce qu'ils identifient comme des manques (Coulon et Paivandi, 2008) liés à la démocratisation de l'université et notamment en termes de niveau de culture générale et de connaissances (Martuccelli 1995 ; Altet, 2004), d'insuffisance de travail intellectuel (Forquin et Guyot, 1980 cités par Coulon et Paivandi, 2008), d'absence de projet professionnel des étudiants ou encore de certains comportements jugés incivils (Coulon et Paivandi, 2008). Les enseignants peuvent ainsi en venir à considérer les étudiants comme une « catégorie problématique et instable » (Martuccelli, 1995), leur reprochant leur passivité ou leur manque d'engagement dans les études. Dans ce contexte, certaines analyses soulignent également que les enseignants peuvent percevoir une évolution des attitudes étudiantes, caractérisée par un rapport plus distancié à l'autorité et une implication jugée moindre dans le travail académique, en lien avec une évolution générale de l'université (Pinel, 2003), ce qui peut renforcer un certain désinvestissement pédagogique, lui-même lié à la place secondaire accordée à l'enseignement par rapport à la recherche à l'université (Paivandi et Espinosa, 2013).

Il existe par ailleurs un écart significatif entre les attentes réelles des étudiants et la perception qu'en ont les enseignants (Borghi et al., 2016 ; Hassel et Ridout, 2018), prenant racine dans une rupture sociale et culturelle (Fave-Bonnet, 2002) liée à la massification des effectifs. Plusieurs travaux montrent ainsi que les étudiants perçoivent le monde enseignant comme un univers dont ils maîtrisent mal les codes et le fonctionnement. La première année universitaire est d'ailleurs souvent marquée par un « flou pédagogique » (Oberti, 1995), et l'université apparaît comme une « nébuleuse » dont les étudiants ne perçoivent ni la logique ni l'organisation (Felouzis, 2001). Cette méconnaissance s'accompagne d'un sentiment de distance, à la fois physique et morale, entre enseignants et étudiants (Erlich, 1998), et parfois d'un sentiment de délaissement ou de dévalorisation (Felouzis, 2001), certains étudiants se sentant même méprisés par leurs enseignants et ayant le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par des attitudes qui les dévalorisent (Felouzis, 2001). Certaines enquêtes montrent en effet que des enseignants peuvent adopter des attitudes de découragement ou de mépris, en particulier en début de cursus, ce qui contribue à renforcer chez certains étudiants un sentiment de non-légitimité et d'invisibilité sociale (Lapeyronnie et Marie, 1992). Certains travaux évoquent en ce sens des pratiques perçues

comme des stratégies de sélection ou de découragement des étudiants les plus fragiles (Altet, et al., 2001).

Les données issues des enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante confirment cette distance : les étudiants expriment globalement des niveaux de satisfaction modérés à l'égard de leurs relations avec les enseignants, avec des écarts notables selon les filières, les formations sélectives apparaissant plus favorablement évaluées que l'université (Paivandi, 2010, 2012).

Ce décalage peut être rapproché de la notion de malentendu socio-cognitif (Bautier et Rochex, 1997 ; Bautier et Rayou, 2009), qui désigne une situation dans laquelle enseignants et étudiants pensent partager les mêmes attentes et les mêmes objectifs, alors que leurs interprétations de la situation d'apprentissage diffèrent.

Plus largement, la relation pédagogique à l'université semble s'être transformée, en se déplaçant d'un modèle centré sur la transmission des savoirs vers une relation davantage marquée par des enjeux de reconnaissance (Martuccelli, 1995) avec une attention particulière portée aux étudiants et la prise en compte des besoins. Dans ce contexte, les situations d'évaluation constituent des moments particulièrement sensibles, dans la mesure où elles peuvent donner lieu à des malentendus ou à des formes de négociation implicite autour des attentes et des critères d'évaluation (Montfort, 2003). Par ailleurs, seule une minorité d'étudiants déclare entretenir des relations très satisfaisantes avec leurs enseignants, ce qui peut s'expliquer par la faible fréquence des interactions et par l'organisation souvent impersonnelle de l'université (Hadjji et al., 2005). Cette distance s'inscrit dans un environnement académique parfois perçu comme peu structuré, nécessitant des formes de régulation des comportements, tant du côté des étudiants que des enseignants (Felouzis, 2003).

Ces dynamiques relationnelles sont d'autant plus importantes qu'elles influencent directement les parcours étudiants. Des recherches ont ainsi montré que la qualité de la relation pédagogique peut jouer un rôle dans les apprentissages (Brauer, 2011), mais aussi dans la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études, notamment en première année universitaire (Wilcox et al., 2005). Ces difficultés seraient en partie liées à la capacité des étudiants à décoder les attentes de leurs enseignants, ce qui constitue un enjeu central de leur socialisation universitaire (Coulon, 2005). Dans cette perspective, l'animation pédagogique et la qualité de la communication développée par l'enseignant apparaissent comme des éléments déterminants de la relation pédagogique (Paivandi et Espinosa, 2013). Notons que les travaux portant sur les usages du numérique montrent que les représentations que les enseignants se font des technologies influencent également leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, la nature des interactions qu'ils entretiennent avec les étudiants (Barrette, 2009).

Plus généralement, la littérature souligne que la qualité de la relation pédagogique constitue un levier central de la réussite étudiante : en favorisant une perception positive de l'environnement d'apprentissage, elle contribue à renforcer la motivation, l'engagement et le développement à la fois cognitif et affectif des étudiants (Kozanitis, 2015 ; Chassé, 2006 ;

Gregory et Ripski, 2008 ; Deci et Ryan, 2002). Les étudiants semblent ainsi valoriser des enseignants à la fois structurants et bienveillants, capables de créer un cadre à la fois exigeant et soutenant, propice à leur implication dans les apprentissages (Kozanitis, 2015). Dans ce type de contexte, le sentiment d'être considéré et soutenu favorise la prise d'initiative et la persévérance, tandis qu'à l'inverse, un climat perçu comme peu soutenant peut freiner l'engagement dans les tâches académiques (Kozanitis, 2015). Finalement, la qualité de la relation pédagogique dépendant fortement des comportements des enseignants, il paraît important de se pencher à présent sur la caractérisation de leurs croyances.

3.3. Les croyances des enseignants : éclairage conceptuel

Chez les enseignants, le concept de croyances renvoie à des termes différents suivant la littérature mobilisée. En effet, tandis que les chercheurs anglo-saxons utilisent le terme « belief » pour évoquer les croyances enseignantes, les chercheurs français convoquent plutôt celui de représentations, les deux concepts étant étroitement liés, et dans les deux cas, renvoient à des constructions à la fois cognitives et sociales.

Pour autant, la difficulté de définir le concept de croyance est unanimement reconnue et celui-ci est peu stabilisé dans les recherches en sciences de l'éducation, pouvant renvoyer en partie à une caractéristique psychologique de l'enseignant mais aussi à ses attitudes, opinions, jugements, conceptions, représentations, idéologies, artefacts, théories implicites ou personnelles. Ainsi, les croyances renverraient à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions (Crahay, et al. 2010). De façon plus explicite, les croyances des enseignants constitueraient une forme de connaissances personnelles généralement définies comme des hypothèses implicites à propos des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner (Vause, 2009).

Dans les définitions proposées, les auteurs mobilisent souvent de façon plus ou moins explicite la notion de rapport au savoir pour définir le concept de croyances chez les enseignants, renvoyant dans les travaux de Green (1971) à la distinction entre croyances et connaissances, les premières étant de nature personnelle, les secondes reposant sur un consensus général quant à leur validité (Jonnaert, 2002). Les croyances et les connaissances seraient en ce sens le produit de deux rapports aux savoirs sur la réalité : un rapport qualifié de dogmatique (croyances) et un rapport qualifié de relatif (connaissances).

Cependant, la distinction entre les croyances et les connaissances n'est pas toujours évidente, ce qui fera dire à certains auteurs comme Kagan (1992) que les savoirs enseignants sont « essentiellement des croyances ». L'auteure propose alors une définition des croyances enseignantes reposant sur « une forme de connaissances personnelles, composées de conjonctures, le plus souvent implicites, concernant les élèves, l'apprentissage, la classe, le processus d'enseignement et les objets à enseigner » (Crahay et al., 2010).

Dans leurs travaux, Borko et Putnam (1996) proposent une typologie des différents types de croyances et connaissances en trois catégories, reprises par Crahay et al. (2010) :

- les croyances et connaissances pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge and beliefs*) : il s'agit des savoirs et des conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants, qui dépassent le cadre strict des disciplines scolaires. Ces éléments englobent à la fois des connaissances et des croyances relatives à la gestion de la classe, aux stratégies d'enseignement (conduite des séances, conception et structuration des situations d'apprentissage...) ainsi qu'aux apprenants et à leur processus d'apprentissage. À cet égard, comme l'évoquent Crahay et al. (2010), les travaux de Marland (1993) et de Mayer et Marland (1997) soulignent l'importance centrale de ces représentations relatives aux élèves, occupant une place majeure dans le répertoire cognitif des enseignants et contribuant à l'efficacité de leur action. Cet ensemble intègre en outre des dimensions cognitives plus larges, en lien notamment avec les programmes, le système éducatif, ou bien encore le contexte social dans lequel s'inscrit l'activité enseignante ;
- les croyances et connaissances disciplinaires (*subject matter knowledge and beliefs*) : cette dimension renvoie aux conceptions et savoirs des enseignants dans un domaine spécifique. Elles prennent en compte les connaissances et croyances concernant « les faits, les concepts et la terminologie d'une discipline particulière ainsi que ses idées organisatrices, les connexions entre ces idées, les réflexions et arguments qui la fondent, son développement, etc » (Crahay et al., 2010) ;
- les croyances et connaissances pédagogiques du contenu (*pedagogical content knowledge and beliefs*) : elles correspondent à l'articulation des connaissances et croyances disciplinaires avec les connaissances et croyances pédagogiques générales, dans le but de favoriser leur enseignement. Elles intègrent les savoirs et conceptions relatifs aux manières de présenter et de transmettre le contenu disciplinaire afin de le rendre accessible à autrui, ainsi qu'une compréhension des éléments qui peuvent rendre certains aspects de la discipline plus simples ou plus complexes à apprendre (Crahay et al., 2010).

L'articulation entre croyances et connaissances est donc forte, et nombre d'auteurs s'accordent sur la complémentarité des deux concepts et leur lien, « l'agir professionnel des enseignants englobant des connaissances et des croyances mises en réseau » (Leuchter, 2009).

De même, de nombreux écrits mettent l'accent sur le rôle joué par les croyances, au détriment des connaissances, chez les enseignants (Brown et Cooney, 1982 ; Harvey, 1986 ; Pajares, 1992 ; Sigel, 1985). Par exemple, pour Clark (1988), les actions pédagogiques ne seraient pas guidées principalement par des connaissances, mais par des préconceptions ou des théories implicites, ce que l'auteur assimile à des croyances. Comme le rappellent Lafortune et al. (2003), ce point de vue est partagé par Kagan (1990), pour qui croyances et connaissances seraient confondues chez les enseignants. Les connaissances des enseignants présenteraient ainsi une dimension fortement subjective, dans la mesure où elles s'ancrent principalement dans des savoirs pratiques construits à partir de l'expérience. À ce titre, elles se rapprochent du registre des

croyances. Ces dernières apparaissent d'ailleurs comme un facteur déterminant, plus encore que les connaissances, dans l'orientation des décisions, des raisonnements, des comportements et des pratiques pédagogiques mises en œuvre auprès des élèves (Lafortune et al., 2003).

Les auteurs travaillant sur la notion de croyance, évoquent également les fonctions que ces croyances remplissent, et qui renvoient à des dimensions de savoir, d'identité, d'orientation et de justification (Abric, 1994). Dans sa première fonction, celle du savoir, la croyance enseignante permettrait d'offrir aux individus un cadre de compréhension des événements, et de donner un sens aux expériences vécues. « Les croyances offriraient aux individus un cadre de compréhension des événements permettant d'intégrer des éléments nouveaux en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Sur le plan collectif, les croyances ou représentations définiraient un cadre de référence commun à un groupe social ou professionnel permettant un partage d'idées ou d'affects, ce qui favorise la communication à l'intérieur du groupe et renforce la cohésion » (Crahay et al., 2010). Ainsi, les croyances des enseignants engloberaient à la fois des éléments personnels et des éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante (Verloop, Van Driel et Meijer, 2001).

Dans sa deuxième fonction, celle de l'identité, la croyance enseignante favoriserait un partage identitaire au sein de la communauté enseignante. Elle contribuerait à la construction d'une identité spécifique de groupe, tandis que les croyances partagées entre enseignants participent à la défense de l'identité personnelle et du sentiment d'appartenance. Elles permettent ainsi aux individus de se situer dans le champ social, à travers le partage de normes et de valeurs socialement et historiquement construites (Crahay et al., 2010).

Dans sa troisième fonction, celle d'orientation, la croyance permet de guider les comportements des enseignants ou leurs pratiques. Dans cette perspective, la croyance permettrait de comprendre ce qui est licite, tolérable ou inacceptable comme comportement ou pratique enseignante donnée.

Enfin la croyance a une fonction de justification des comportements, opérant comme des doxas pédagogiques, certitudes partagées parmi une majorité d'enseignants dont ni le bienfondé ni l'efficacité ne sont remises en question. Elles constituent alors des condensés de significations parfois socialement utiles pour justifier des pratiques et des modalités d'enseignement, notamment pour les plus jeunes enseignants confrontés à un décalage entre la projection dans le métier et la réalité, leurs croyances leur étant utiles pour justifier des choix pédagogiques (Crahay et al., 2010).

3.4. Des croyances déterminées par les conceptions de l'enseignement

La justification des choix pédagogiques faits par l'enseignant renvoie plus généralement à la notion de conception, telle qu'elle est définie par Hanin et al. (2020). La conception est ainsi envisagée comme les croyances de l'enseignant liées à l'acte d'enseigner, c'est-à-dire la manière dont il comprend et envisage son rôle d'enseignant (Loiola et Tardif, 2001), ou

autrement dit ses « théories personnelles » concernant sa propre manière d'enseigner (Ramsden, 1992). Pour Saussez et Loiola (2008), les conceptions de l'enseignement réfèrent à des façons de concevoir l'activité enseignante ou encore à des ensembles de croyances relatives aux différents aspects de l'activité d'enseignement.

Or, des chercheurs ont mis en évidence une pluralité de conceptions de l'enseignement. Loiola et Tardif (2005) distinguent à ce titre deux catégories : d'une part les « conceptions simples », caractérisées par une logique de transmission centrée sur l'enseignant et d'autre part les « conceptions développées » plaçant l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage et valorisant la construction active de ses savoirs. A partir d'une enquête ethnographique menée par entretiens dans deux universités françaises entre 2013 et 2014, auprès d'un échantillon de 49 enseignants-chercheurs, Paivandi et Younès (2019) mettent au jour trois types d'approches de l'enseignement : une « approche transmissive », centrée sur la transmission du savoir et une vision magistrale de l'enseignement, une « approche transmissive améliorée » reposant sur la transmission du savoir avec des tentatives de la part des enseignants de créer davantage d'interactions et participation afin de favoriser les apprentissages des étudiants, et une « approche centrée sur l'apprentissage étudiant » plaçant la focale sur l'apprentissage étudiant et la manière de comprendre et d'apprendre de ces derniers.

Ces résultats rejoignent ceux déjà mis au jour par d'autres chercheurs qui s'accordent à considérer que ces conceptions forment un continuum, allant d'une approche magistro-centrée à une approche pédo-centrée (Kember, 19997, Frenay, 2006). A ce titre, Kember (1997) dont les travaux sont fondateurs sur le sujet, fait état de cinq types de conceptions de l'enseignement, reprises par Romainville en 2000 :

- La première s'inscrit dans une approche qualifiée de « traditionnelle » en envisageant l'enseignement comme une simple transmission d'informations. L'enseignant occupe un rôle central alors que l'étudiant adopte un rôle essentiellement passif. La deuxième conception, proche de la précédente, définit l'enseignement comme la transmission d'un savoir. Elle se caractérise par un travail plus marqué de structuration et de mise à distance des connaissances par l'enseignant, afin d'en faciliter la compréhension par les étudiants
- La troisième conception repose sur l'idée d'une gestion des interactions entre enseignant et étudiants. L'enseignement n'est plus envisagé comme un processus unidirectionnel, mais comme un échange dans lequel l'étudiant devient acteur, l'enseignant cherchant notamment à susciter réflexion et questionnement
- Dans la quatrième conception, enseigner revient à accompagner l'apprentissage. L'étudiant est placé au centre du processus et l'enseignant mobilise des méthodes d'enseignement actives destinées à créer des conditions favorables en termes de motivation, d'accès aux ressources et d'accompagnement.
- Enfin, la cinquième conception considère l'enseignement comme un levier de transformation des représentations de l'étudiant. L'enseignant adopte alors une posture visant à favoriser l'évolution des conceptions initiales, en prenant appui sur les acquis antérieurs pour les confronter à de nouveaux savoirs.

Ainsi, en fonction de leurs croyances et des conceptions qu'ils ont, les enseignants vont mettre en œuvre des pratiques différentes, lesquelles influent sur les types d'apprentissage que les étudiants développent (Clanet, 2005 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2010 ; Trigwell et Prosser, 2004). De façon indirecte, nombreux sont les auteurs qui postulent une influence des croyances, donc des conceptions, sur les pratiques d'enseignement (Bandura, 1986 ; Dewey, 1933 ; Fenstermacher, 1979 ; Huber et Roth, 1990 ; Kremer, 1981 ; Munby, 1982, Nisbett et Ross, 1980 ; Pajares, 1992 ; Rokeach, 1976 ; Staub et Stern, 2002 ; Stipek *et al.*, 2001 ; Tabachnick et Zeichner, 1984). En effet, les croyances détermineraient les contenus sélectionnés par les enseignants et leur façon d'atteindre un haut niveau de précision dans la classe (Sercu et al., 2005). Néanmoins, l'intensité de la relation entre croyances et pratiques et sa nature bidirectionnelle font l'objet de débats. Comme le mentionnent Hanin et ses collègues (2021), certains travaux défendent l'idée d'une influence marquée des croyances sur les gestes professionnels (Wilkins, 2008), tandis que d'autres mettent en évidence des relations plus nuancées, suggérant un lien non linéaire entre croyances et pratiques (Beswick et Fraser, 2019 ; Yang et al., 2020).

Par ailleurs, les recherches consacrées à la stabilité des croyances présentent des résultats contrastés (Hannula et al., 2016). Certaines concluent à une influence limitée de la formation sur l'évolution des croyances initiales des futurs enseignants (Wanlin et Crahay, 2015), tandis que d'autres soulignent au contraire leur caractère évolutif, en mettant en évidence leur sensibilité aux apports théoriques et aux expériences pratiques vécues en formation initiale (Ding et Zhang, 2016 ; Walker et al., 2012). Les croyances et conceptions des enseignants pourraient ainsi évoluer grâce à des processus tels que la réflexion critique, le développement professionnel continu et l'adaptation aux besoins changeants des apprenants. Immuables ou non, ces croyances ou conceptions influenceraient les pratiques d'enseignement des enseignants. Notons que certains auteurs (Hancock et Gallard, 2004 ; Mellado, 1998) remettent cependant en question les liens entretenus entre croyances et pratiques, estimant que cette influence n'est pas prouvée de manière absolue.

3.5. Les pratiques enseignantes comme manifestations concrètes des croyances

Les pratiques enseignantes désignent en premier lieu ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves (Altet, 2003). Cependant, si elles renvoient ce qu'il se passe dans la classe « en face-à-face pédagogique » (Clanet et Talbot, 2012), elles ne s'y réduisent pas, elles englobent en réalité d'autres activités, comme la préparation des enseignements, l'organisation matérielle de la classe, l'encadrement des travaux des élèves, la construction des évaluations, le maintien de l'ordre et d'un bon climat dans leur classe, mais aussi le travail en équipe pédagogique et les réunions avec les parents (Altet, 2003). Or, comme nous avons pu l'évoquer précédemment, nombreux sont les auteurs à considérer que les croyances des enseignants influent sur leur pratiques (Crahay et al., 2010). En ce sens, les pratiques enseignantes pourraient à certains égards être considérées comme des

manifestations concrètes des croyances des enseignants. Il convient alors d'explorer davantage les travaux de recherche produits sur le thème des pratiques enseignantes dans le contexte de l'enseignement supérieur et plus particulièrement à l'université.

Jusqu'à la fin des années 1990, la pédagogie universitaire représente en France un champ de recherche peu structuré, peu visible (Bertrand, 2014), et relativement marginal (Bedin et Broussal, 2012), comparativement aux autres thématiques de recherche abordées dans le domaine des sciences de l'éducation. Si bien que rares sont les chercheurs à s'être intéressés aux pratiques des enseignants du supérieur, le sujet restant relativement tabou (Romainville, 2005), et le plus souvent évoqué en conclusion des travaux, en guise de perspective de recherche (Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Romainville et Michaut, 2012). Pourtant, nombre d'auteurs ont remis en cause le modèle pédagogique qui prévaut jusqu'alors à l'université (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bireaud, 1990 ; Altet, 1994 ; Romainville, 2000 ; Felouzis, 2003 ; Bertrand, 2014), considérant que les actions de l'enseignant ne sont pas neutres auprès des étudiants (Annoot et Fave-Bonnet, 2004).

Il faudra donc attendre le début des années 2000 pour voir émerger des travaux empiriques s'attachant à définir, à décrire et à catégoriser les pratiques des enseignants universitaires en classe. Citons à ce titre les travaux de Clanet (2001) et de Boyer et Coridian (2002), faisant figure de précurseurs en la matière. A l'appui d'observations réalisées *in situ*, Clanet (2001) montre qu'au premier cycle universitaire, les pratiques enseignantes varient réellement selon les filières, même si la méthode expositive reste prédominante. Les cours impliquant les étudiants dans des activités ou interactions restent minoritaires, mais plusieurs « familles de pratiques » coexistent dans un même type de cours, reflétant une diversité des approches pédagogiques malgré la prédominance des méthodes traditionnelles. Boyer et Coridian rejoignent ce constat en 2002 : ces derniers ont comparé, par le biais d'observations réalisées dans six universités, des pratiques du cours magistral en première année d'histoire et de sociologie. Ils confirment que la « conférence monologue » reste prédominante, mais soulignent une hétérogénéité des pratiques selon les filières et les enseignants, influencée par les ressources locales, les modalités de recrutement et l'absence de consensus sur le curriculum. Près d'une décennie plus tard, Duguet (2014) procède à l'observation *in situ* des pratiques pédagogiques en cours magistral de 49 enseignants issus de cinq filières au sein d'une université française et aboutit au même type de résultats : les pratiques des enseignants reposent en majorité sur des méthodes traditionnelles, mais font en même temps l'objet d'une certaine variété. Les travaux de Barry (2018) et de Katamba-Muamba et al. (2023) parviennent plus récemment au même type de conclusion, soulignant une hétérogénéité de pratiques de la part des enseignants, renforcée par l'introduction d'artefacts numériques au cours des dernières années.

Les recherches destinées à analyser les pratiques d'enseignement ont par la même occasion permis d'enrichir les écrits portant sur la définition des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Ainsi, se référant aux travaux de Bru (2006) selon qui la pratique pédagogique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés », Duguet (2014) définit les pratiques pédagogiques comme étant « toutes les actions mises en œuvre par

l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants » et pouvant référer à plusieurs dimensions : les interactions avec les étudiants, l'utilisation du matériel, l'organisation, la clarté, la façon de transmettre le cours et l'attitude de l'enseignant, cette catégorisation n'ayant cependant fait l'objet d'aucune validation empirique.

Prenant appui sur ces travaux, Jacquemart et al. (2024) envisagent les pratiques pédagogiques en cours magistral comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant le cours magistral en interaction synchrone avec les étudiants ». A l'appui de l'observation des pratiques de 96 enseignants issus de 27 facultés différentes et six universités belges, les auteurs élaborent un protocole d'observation systématique des pratiques enseignantes en classe dans le contexte de l'enseignement supérieur, validé empiriquement et intitulé « Just Teach » (Jacquemart et al., 2024). Selon ce cadre de référence, les pratiques des enseignants peuvent se structurer selon quatre catégories distinctes : la gestion de la classe, le soutien socio-affectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive. Chacune de ces catégories est elle-même composée de deux dimensions (respectivement gestion de l'attention et du temps, cadre soutenant ou menaçant, provision de structure et ajustement à la progression, sollicitation cognitive et questionnement réflexif et critique), lesquelles sont traduites par une série de 29 indicateurs, donnant lieu à une liste non exhaustive des comportements observables pour chaque indicateur.

Le modèle « IntEnsES » proposé par Lardy et Dessus (2025) distingue quant à lui trois dimensions des pratiques enseignantes : la structuration des activités (clarification des apprentissages), le soutien à l'autonomie (valorisation et choix offerts aux étudiants) et la qualité des relations interpersonnelles (climat de classe positif ou négatif).

Il est important de noter que différents travaux de recherche insistent sur la nécessité de distinguer les pratiques « déclarées » des pratiques « constatées ». Les pratiques déclarées renvoient au discours produit par les acteurs, qu'il s'agisse des enseignants ou des étudiants. À l'inverse, les pratiques constatées correspondent aux connaissances construites à partir de l'analyse directe des situations d'enseignement (Clanet et Talbot, 2012). Plusieurs écrits soulignent que ces dernières permettent de rendre compte avec davantage de précision des comportements effectifs en contexte de classe (De Jong et Westerhof, 2001). Les pratiques déclarées offrent, pour leur part, un accès aux représentations que se font enseignants et étudiants de ces pratiques (Esterhazy et Gijbels, 2021). Quant aux pratiques autodéclarées par les enseignants, elles présentent certaines limites, notamment en raison de la difficulté à analyser sa propre activité en situation, ainsi que des biais cognitifs (sélection et reconstruction de l'expérience) et de désirabilité sociale, qui peuvent conduire à une présentation valorisée de soi (Galand et Devleeschouwer, 2024).

Loin de s'opposer, ces différentes approches s'avèrent complémentaires et gagnent à être articulées pour appréhender de manière plus complète les pratiques enseignantes (Duguet, 2014). Elles permettent notamment de mettre en exergue des écarts entre la façon dont les différentes catégories d'acteur en jeu perçoivent les pratiques d'enseignement. C'est en tout cas le sens des résultats fournis par Duguet et De Clercq en 2025. Leurs analyses ont porté sur un échantillon de 39 enseignants intervenant en cycle licence (première, deuxième et

troisième année universitaire) et 1250 étudiants. Dans une perspective de triangulation des données, les auteurs ont questionné un certain nombre de pratiques au travers l'observation de ces dernières, un questionnaire de pratiques auto-rapportées (adressé aux enseignants) et un questionnaire de pratiques perçues (destiné aux étudiants). Leurs résultats permettent de distinguer trois dimensions des pratiques validées empiriquement : 1) la bienveillance et la proximité de l'enseignant avec ses étudiants, 2) sa structuration des apprentissages, 3) son dynamisme et son expressivité. Mais surtout, les résultats révèlent des écarts selon les dimensions des pratiques. Pour la bienveillance et la proximité, enseignants et étudiants s'accordent globalement dans leurs perceptions, mais ces pratiques sont moins fréquemment observées en situation, suggérant qu'elles relèvent en partie d'attitudes diffuses ou implicites. À l'inverse, pour la structuration des apprentissages, de nombreuses pratiques sont peu observées alors même qu'elles sont déclarées, ce qui peut indiquer qu'elles se déploient hors du cours magistral ou qu'elles restent peu visibles en classe. Enfin, les pratiques liées au dynamisme et à l'expressivité font davantage consensus entre les trois mesures, bien que certaines (comme l'usage de l'humour ou la lecture des notes) soient davantage relevées par les étudiants que par les enseignants.

L'un des enjeux de l'analyse et de la compréhension des pratiques enseignantes tient à leur rôle sur la réussite, au sens élargi du terme, des étudiants. En effet, les synthèses de Schneider et Preckel (2017), ainsi que celle de Mastrokourou et ses collègues (2022), soulignent l'influence déterminante de l'environnement d'apprentissage sur la réussite dans l'enseignement supérieur. Cette idée s'inscrit dans la continuité de plusieurs modèles théoriques de la réussite universitaire, notamment celui proposé par Kahu et Nelson (2018). Le rôle des pratiques enseignantes reste néanmoins très peu étudié, alors que ces dernières démontrent pourtant des effets forts sur la réussite dans d'autres niveaux d'enseignement (Theis et al., 2025).

L'une des premières études empiriques produite sur le sujet en France est celle de Duguet (2014). Ses résultats montrent que les pratiques perçues par les étudiants influencent surtout leur motivation, avec un effet indirect sur la réussite via cette dernière, mais peu d'impact direct sur leurs manières d'étudier. À l'inverse, les pratiques effectivement observées ont un effet direct sur les pratiques d'étude et la réussite, sans effet significatif sur la motivation. Aujourd'hui, bien que les travaux francophones sur l'influence des pratiques enseignantes sur la réussite restent limités, certaines recherches montrent leur rôle significatif : les pratiques structurantes favorisent l'engagement comportemental et la réussite, tandis que les pratiques bienveillantes soutiennent le bien-être des étudiants. Plusieurs recherches (Theis et al., 2025 ; Schneider et Preckel, 2017 ; Jacquemart et al., 2024) confirment en outre l'importance de la clarté et de l'organisation des cours, ainsi que de la stimulation de l'intérêt des étudiants, tout en soulignant la nécessité de tenir compte des facteurs individuels pour mieux cerner leur impact réel. Finalement, les travaux de recherche mettant en exergue le rôle crucial joué par les pratiques d'enseignement sur les manières de s'engager et d'apprendre, il convient d'approfondir à présent de dernier point.

4. Les manières de s'engager et d'apprendre comme manifestations concrètes des croyances

Cette partie s'intéresse aux modalités concrètes par lesquelles les croyances des étudiants se traduisent dans leur engagement académique et leurs apprentissages. En effet, ces croyances orientent les comportements, influencent la manière dont les étudiants interagissent avec le savoir et déterminent les efforts qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs. La littérature distingue trois dimensions principales à cet égard : l'engagement étudiant, le rapport au savoir et les stratégies d'apprentissage.

4.1. L'engagement de l'étudiant comme reflet de ses croyances

Le concept d'engagement étudiant fait l'objet d'une diversité de définitions dans la littérature scientifique. Ainsi, Astin (1984) le décrit comme une énergie mobilisée à la fois sur le plan physique et psychologique, tandis que d'autres auteurs insistent sur son aspect temporel et l'effort fourni dans les activités académiques (Shah et Cheng, 2019 ; Hollenbeck et Klein, 1987). Pour Dupont, De Clercq et Galand (2015), l'engagement représente « la concrétisation des croyances motivationnelles en action ». Cependant, malgré le manque de consensus concernant sa définition, les travaux s'accordent globalement à considérer l'engagement comme un concept multidimensionnel. En ce sens, les recherches publiées dans la littérature scientifique sur le sujet distinguent généralement trois dimensions de l'engagement : une dimension affective, une dimension comportementale, et une dimension cognitive (Fredricks *et al.*, 2004).

L'engagement affectif ou émotionnel se rapporte aux réactions émotionnelles et aux perceptions de l'environnement éducatif (Parent, 2017). Il renvoie ainsi aux réactions affectives face au contexte d'apprentissage, et au sentiment d'appartenance en cours (Heilporn *et al.*, 2020). Il se mesure par les émotions ressenties en classe ou pendant les phases d'étude (Ang *et al.*, 2024). Dans le contexte de l'enseignement universitaire, l'engagement affectif est particulièrement lié à la persévérance (Phan *et al.*, 2019) et au bien-être subjectif des étudiants (Wong *et al.*, 2024).

L'engagement comportemental fait référence aux actions concrètes des étudiants, telles que l'effort fourni, la persévérance, la participation en classe et l'attention portée aux tâches (Pike et Kuh, 2005 ; Hospel *et al.*, 2016). Cette dimension traduit la manière dont les croyances et attitudes vis-à-vis de l'institution se traduisent en comportements observables. Les recherches montrent que l'engagement comportemental est fortement corrélé à la réussite universitaire, constituant un déterminant psychosocial majeur dans ce contexte (Wong *et al.*, 2024).

L'engagement cognitif renvoie à l'investissement mental et aux stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants. Il inclut à la fois l'effort intellectuel pour accomplir des tâches académiques (Corno et Mandinach, 1983) et l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives visant à maîtriser les connaissances (Henrie *et al.*, 2015 ; Fredricks *et*

McCloskey, 2012). Plus largement, cette dimension reflète la responsabilité et l'implication personnelle dans le travail académique (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Dans leurs travaux, Miller et ses collègues (1996) identifient plusieurs sous-dimensions de l'engagement cognitif :

- Les stratégies d'apprentissage des étudiants : les stratégies en surface se traduisent par la mémorisation et la reproduction et renvoient à un rapport instrumental à la connaissance (Ramsden, 1992). A contrario, les stratégies en profondeur conduisent les étudiants à donner un véritable sens aux contenus d'enseignement à apprendre (Wolfs, 2007), développant ainsi leur pensée critique, logique, réflexive, métacognitive et créative (Leduc et al., 2018).
- Les processus d'autorégulation : ils réfèrent à la manière dont l'étudiant guide, dirige et contrôle son processus d'apprentissage en vue de concrétiser ses objectifs en action (Pintrich, 2004). Elle se traduit par la capacité à définir des buts clairs, mobiliser des stratégies adaptées, diversifier ses méthodes de travail et ajuster ses efforts en fonction des résultats obtenus (Leduc et al., 2018).
- La persévérance : elle renvoie au degré de détermination de l'étudiant ainsi qu'aux efforts qu'il fournit pour atteindre un objectif (Hollenbeck et Klein, 1987).

On comprend à la lecture de ces dimensions que l'engagement cognitif correspond davantage au rapport au savoir de l'étudiant et à ses croyances par rapport à la distance qui le sépare des savoirs académiques à acquérir. Notons que les études montrent un lien modéré entre engagement cognitif et réussite (Wong et al., 2024).

De manière générale, l'ensemble des recherches converge pour montrer que l'engagement étudiant, toutes dimensions confondues, est associé à de meilleurs apprentissages et à des performances académiques supérieures (Carini et al., 2006 ; Kuh et al., 2008).

En outre, l'enseignant, en tant qu'acteur central de l'environnement académique, est susceptible d'influencer l'engagement des étudiants à travers ses pratiques pédagogiques et d'accompagnement, lesquelles peuvent constituer des facteurs contextuels favorables (De Clercq et al., 2022 ; Jacquemart et al., 2024 ; Mastrokourou et al., 2022 ; Skinner et al., 2008). Néanmoins, comme le rappellent Theis et al. (2025), les travaux empiriques demeurent encore insuffisants pour appréhender de manière fine l'effet spécifique de ces pratiques sur l'engagement des étudiants, en particulier lors de la phase de transition vers l'enseignement supérieur (Van Rooij et al., 2017).

L'engagement des étudiants ne se limite cependant pas à l'investissement dans les activités académiques : il s'exprime également à travers la manière dont ils se représentent et appréhendent les savoirs qu'ils cherchent à acquérir, ouvrant ainsi la réflexion sur leur rapport au savoir.

4.2. Le rapport au savoir des étudiants

Dans le contexte universitaire, le rapport des étudiants au savoir diffère de celui observé dans l'enseignement secondaire, en raison notamment de la nature particulière des savoirs enseignés et des attentes associées (Baillet et Rey, 2015). Une dimension centrale de ce rapport au savoir réside dans le sens que les étudiants attribuent à l'acte d'apprendre, ce qui influence indirectement leurs pratiques d'étude et, par extension, leur réussite académique.

La littérature francophone a permis de préciser plusieurs aspects de ce rapport. Ainsi, Paivandi (2011, 2015, 2018) examine la relation des étudiants à l'apprentissage en interrogeant le sens qu'ils donnent à l'université, aux savoirs universitaires et aux activités d'apprentissage qu'ils y réalisent. Baillet et Rey (2015) distinguent pour leur part deux registres du rapport au savoir : le rapport identitaire, qui correspond à la manière dont le savoir prend sens par référence aux modèles, attentes et projets de vie de l'étudiant, souvent à son insu, et le rapport épistémique, qui renvoie à la relation directe avec l'acte d'apprendre et la nature même du savoir (Bautier et Rochex, 1998). Ces deux dimensions montrent que les étudiants arrivent à l'université avec un rapport au savoir déjà construit, qui influence leur appropriation des connaissances et leur réussite (Baillet et Rey, 2015).

Plusieurs études soulignent par ailleurs que les caractéristiques spécifiques des savoirs universitaires constituent une source de difficultés pour les étudiants novices. Premièrement, le savoir enseigné à l'université est souvent problématisé et en construction, du fait que les enseignants sont également chercheurs (Baillet, Kahn et Rey, 2021 ; Demailly, 2008). Cette « forme universitaire » impose aux étudiants de se confronter à des connaissances encore débattues, nécessitant un détachement progressif de l'expérience familière et l'acceptation d'incertitudes sur ce qui est à apprendre (Baillet et Rey, 2015). Deuxièmement, l'acculturation aux savoirs universitaires combine un aspect intellectuel et un aspect disciplinaire : l'étudiant doit non seulement s'approprier des savoirs en construction mais également intégrer les langages, méthodes et cadres propres à chaque discipline (Becher, 1994 ; Coulon, 2005 ; Millet, 2003). Ces exigences expliquent que l'entrée à l'université soit marquée par un décalage entre les croyances implicites des étudiants sur l'apprentissage et la réalité institutionnelle.

Ce décalage se traduit également dans les pratiques d'étude. David (2020), à travers une étude auprès d'étudiants de L1 en physique, chimie et sociologie, montre que ces derniers privilégient les savoirs et activités perçus comme essentiels ou évalués, en délaissant les contenus jugés moins contrôlables ou facultatifs. Cette réorientation de l'effort entraîne un apprentissage partiel et peut expliquer la faible implication dans certaines activités, comme la lecture d'ouvrages de sociologie ou la participation à des cours méthodologiques, alors que les étudiants développent parfois des apprentissages informels hors du curriculum officiel.

Ces différences dans la manière de s'approprier le savoir sont en grande partie façonnées par les croyances que les étudiants entretiennent sur l'intelligence, l'apprentissage et la réussite. Ces croyances influencent les buts qu'ils poursuivent, la manière dont ils attribuent le succès ou l'échec, ainsi que la régulation de leurs efforts et de leur engagement dans les activités académiques.

Les croyances des étudiants jouent en effet un rôle central dans la manière dont ils abordent leur apprentissage et orientent leurs efforts. Dans le prolongement des travaux de Dweck (1986, 2010), le type de buts poursuivis par un étudiant dépend de ses croyances sur la nature de son intelligence, c'est-à-dire de son « état d'esprit ». Les individus convaincus que leur intelligence est fixe tendent à adopter des buts de performance, orientés vers la démonstration de leurs compétences et l'évitement de l'échec, tandis que ceux qui considèrent l'intelligence comme malléable privilégient des buts de maîtrise, centrés sur l'apprentissage et le développement de leurs compétences (Massart et al., 2022 ; Dweck et Leggett, 1988). L'induction expérimentale de ces croyances montre qu'elles orientent effectivement le comportement des apprenants, établissant un lien causal entre croyances et buts poursuivis.

Les croyances influencent également la manière dont les étudiants interprètent la réussite ou l'échec. Selon la théorie des attributions causales de Weiner (1984), l'individu évalue les causes des événements selon trois dimensions : le locus de causalité (interne vs externe), la stabilité (facteurs stables ou variables dans le temps) et la contrôlabilité (facteurs jugés contrôlables ou non). Ces attributions jouent un rôle dans la motivation et la régulation des efforts : les étudiants tendent à attribuer la réussite à des facteurs internes comme l'effort ou les stratégies de travail, et l'échec à des facteurs externes souvent incontrôlables, tels que la difficulté de l'examen ou la qualité de l'enseignement (Massart et Romainville, 2019). Notons que les croyances épistémologiques, relatives à la nature du savoir, influencent, elles aussi, la réussite : les étudiants qui considèrent le savoir comme complexe, évolutif et justifié par des preuves adoptent des stratégies d'apprentissage plus efficaces (Bråten et al., 2011).

Enfin, nombre de travaux ont déjà pu démontrer que le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) module la capacité des étudiants à s'engager dans leurs études et à surmonter les difficultés. Ainsi, on relève notamment qu'une auto-efficacité élevée est associée à de meilleures performances académiques, à une gestion plus efficace du travail universitaire et à un engagement accru dans les activités d'apprentissage (Greco et al., 2022).

4.3. Les stratégies d'apprentissage des étudiants

Les stratégies d'apprentissage des étudiants sont définies comme « des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne » (Weinstein et Meyer, 1986). Elles désignent autrement dit toutes sortes de comportements stratégiques (Bégin, 2008) et peuvent être de plusieurs ordres. Ainsi, Viau (1998) distingue les stratégies de mémorisation, les stratégies d'organisation et les stratégies d'élaboration. Considérant les stratégies d'apprentissage comme les « activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage », Boulet et al. (1996) identifient pour leur part quatre catégories de stratégies : cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources.

Ces stratégies sont déterminées par les conceptions de l'apprentissage des apprenants. À ce titre, Parmentier et Romainville (1998) mentionnent qu'elles peuvent être replacées sur un continuum allant de l'accumulation de connaissances à un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité. Ces conceptions sont elles-mêmes étroitement liées aux approches de l'apprentissage. Les travaux les plus connus sur le sujet sont sans doute ceux d'Entwistle (1988) et de Ramsden (1992), qui identifient trois types d'approches d'études : l'approche en surface, l'approche stratégique et l'approche en profondeur. Les stratégies mises en œuvre par les étudiants diffèrent ainsi en fonction du type d'approche privilégié.

Or, les travaux en psychologie cognitive montrent que les étudiants ont fréquemment recours à des stratégies peu efficaces pour apprendre, telles que la relecture passive, le surlignage ou la mémorisation répétitive (Blasiman et al., 2017 ; Karpicke et al., 2009 ; Kornell et Bjork, 2007). Une explication largement avancée réside dans le fait que les étudiants disposent de connaissances limitées sur les stratégies réellement efficaces, et s'appuient davantage sur des croyances implicites concernant l'apprentissage (Dunlosky et al., 2013 ; McCabe, 2011). À ce titre, une proportion importante d'étudiants déclare ne pas avoir été formée explicitement à l'usage de stratégies d'étude adaptées (Kornell et Bjork, 2007). Paivandi (2012) souligne en ce sens la nécessité pour les étudiants de transformer leurs conceptions de l'apprentissage, dans la mesure où ils tendent encore à adopter une posture scolaire et passive, alors même que l'université attend d'eux une évolution qualitative de leur rapport à l'apprendre.

À l'inverse, de nombreuses recherches soulignent l'intérêt d'adopter des stratégies orientées vers une approche en profondeur des apprentissages. Celles-ci consistent notamment à rechercher le sens des contenus, établir des liens entre les connaissances et reconstruire activement les savoirs, et sont associées à une meilleure compréhension et à des performances académiques plus élevées (Entwistle et Waterson, 1988 ; Biggs et Tang, 2011). Les travaux expérimentaux identifient également certaines techniques particulièrement efficaces, telles que l'auto-évaluation, l'espacement des révisions ou la pratique distribuée (Dunlosky et al., 2013 ; Putnam et Roediger, 2018).

L'efficacité de ces stratégies dépend toutefois de plusieurs facteurs. Elle varie en fonction des caractéristiques individuelles des étudiants, de leur niveau de motivation, de leurs croyances relatives à l'apprentissage, ainsi que des conditions dans lesquelles les savoirs sont présentés (Pintrich, 2000 ; Dunlosky et al., 2013).

Références bibliographiques

- Abelson, R. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4), 355-366. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(79\)80013-0](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(79)80013-0)
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11–36). Presses Universitaires de France.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and human decision processes*, (50), 179-211. <https://doi.org/0749-5978/9>

- Altet M., Fabre M. & Rayou P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 107-115. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2830>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). L'Harmattan.
- Ang, J. W. J., Ng, Y. N., Lee, L. H.-W., & Yong, J. Y. (2024). Exploring students' learning experience and engagement in asynchronous learning using the Community of Inquiry framework through educational design research. *Education Sciences*, 14(3), 215. <https://doi.org/10.3390/educsci14030215>
- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Paris. Cnesco.
- Annoot, E., & Fave-Bonnet, M.F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. L'Harmattan.
- Ardoino J. (1971). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1982). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness* (8. printing). Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Astin, W.A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Bahcivan, E., & Cobern, W. (2016). Investigating Coherence among Turkish Elementary Science Teachers' Teaching Belief Systems, Pedagogical Content Knowledge and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 63-86. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n10.5>
- Baillet, D., & Rey, B. (2015). Chapitre 10. Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. In V. Vincent et M. Carnus, *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 147-158). De Boeck Supérieur.
- Baillet, D., Kahn, S., & Rey, B. (2021). Les savoirs enseignés à l'université : Une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ? *Revue Française de Pédagogie*, 210. <https://doi.org/10.4000/rfp.10018>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. Freeman.

- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2-3), 18–25. <https://doi.org/10.7202/1000008ar>
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales* [Thèse de doctorat, université de Bordeaux].
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (s. d.). Apprendre : Des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieu & J.-P. Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 105-122). La Dispute.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382145>
- Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives*, 6(18), 111-128.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989>.
- Bem, D. J. (1973). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Brooks/Cole Publ.
- Benites, S. N., De Ketele, J.-M., & Philippot, P. (2004). Les attentes et les comportements non verbaux de l'enseignant en situation d'évaluation formative : Une étude biculturelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1). <https://doi.org/10.7202/1087991ar>
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: Theoretical studies toward a sociology of language* (2., rev. ed). Routledge.
- Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : Relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*. [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté].
- Berthaud, J., & al. (2022). Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1re 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*, 38 (1), <https://doi.org/10.4000/ripes.3930>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Beswick, K., & Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM Mathematics Education*, 51, 955-965. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01084-2>

- Biggs, J. B. (1987). *Student Approches to Learning and Studing*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university : What the student does* (4th edition). McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Billett, S. (2010). *Learning through practice*. Springer.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, (91), 13-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1384>
- Blasiman, R., Dunlosky, J., & Rawson, K. (2017). The what, how much, and when of study strategies : Comparing intended versus actual study behaviour. *Memory*, 25(6), 784–792. <https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1221974>
- Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 583-597. <https://doi.org/10.1080/01411920020007805>
- Borgghi, S., Mainardes, E., & Silva, É. (2016). Expectations of higher education students : A comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1188326>
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. F. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673–708). MacMillan.
- Bosse, E. (2016) Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In van den Berk, K., Petersen, K., Stolz, S. & Stolz, K. (Eds.), *Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg Universitätskolleg-Schriften*. Hamburg.
- Boulet, A., Savoie Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'université du Québec.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Editions de Minuit.
- Bourque, C.J., Doray, P., Begin C., & Gourdes-Vachon, I. (2009). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature*. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, note de recherche 2010-04. <https://doi.org/10.1080/01411920020007805>
- Boyer, R., & Coridian, C. (2001). Enseigner en première année de l'université de masse. *Recherche et Formation*, (38), 141-153. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1732>
- Bråten, I., & al. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Towards an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46, 48-70. DOI : 10.1080/00461520.2011.538647
- Brauer, M. (2011). *Chapitre 8. Les relations avec les étudiants. Enseigner à l'Université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin.

- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18, 3-21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Brochu, É., & Moffet, J.-D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques : Didactiques des mathématiques, 1970-1990*. Pensée sauvage éd.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education : A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, (15), 13-18.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 5-32. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>
- Burguière, E., Chambon, A., Chauveau, G., Derouet, J.-L., Derouet-Besson, M.-C., Gautherin, J., Proux, M., & Rogovas-Chauveau, E. (1987). *Contrat et éducation. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. L'Harmattan.
- Burnett, L., & Larmar, S. (2011). Improving the First Year Through an Institution-Wide Approach: The Role of First Year Advisors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 2(1), 21–35. <https://doi.org/10.5204/intifyhe.v2i1.40>
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>.
- Chapman, D. W., & Pascarella, E. T. (1983). Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, 19(3), 295–322. <https://doi.org/10.1007/BF00976509>
- Charles, N., & Delès, R. (2020). Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures. *L'Année sociologique*, 70(2), 313-336. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0313>.
- Chassé, É. (2006). L'enseignement : un métier de relations. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 25–31. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21609/Chasse_20_1.pdf?sequence=1
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-84). Presses de l'Université du Québec
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Dossier des sciences de l'éducation*, 14, 11-28. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1206>
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002005>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). Macmillan.
- Clément, F. (2010). De la nature des croyances collectives. *L'Année sociologique*, 60(1), 63-91. <https://doi.org/10.3917/anso.101.0063>
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Québec, Canada : Publications du Gouvernement du Québec.
- Corbin, L., Duguet, A., Berthaud, J., & Morlaix, S. (2023). Les pratiques d'étude en première année universitaire : analyse descriptive et effets d'un dispositif « apprendre à apprendre ». *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9 (1), 79-102. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-79>
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88–108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Économica : Anthropos.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire nationale de la Vie Etudiante.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Darryl, T. R. (2010). *The influence of student involvement with campus life on the retention of African American students enrolled at Public Historically Black University*. <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5067/1/etd.pdf>
- David, M. (2024). *Sociologie des savoirs au lycée et à l'université*. L'Harmattan.
- Davidson, D. (2001). *Essays on Actions and Events* (1re éd.). PressOxford.

- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*. [Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain].
- De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., & Raucant, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang.
- De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 6(2), 73-106. <https://doi.org/10.48782/e79psd68>
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behavior. *Learning Environments Research*, 4(1), 51-85. <https://doi.org/10.1023/A:1011402608575>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>.
- Derouet, C., Doukhan, C., Gueudet, G., Hellio, P., & Texier-Picard, R. (2025). Décrire le contrat didactique : quelles méthodologies ? Le cas de la transition secondaire-supérieur. In C. Derouet, V. Durand-Guerrier, C. Lemrich & A.-C. Mathé (Dir.), *Pré-actes du Colloque international en hommage à l'œuvre de Guy Brousseau* (pp. 93-98). IREM d'Aquitaine.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. D.C. Heath.
- Ding, L., & Zhang, P. (2016). Making of epistemologically sophisticated physics teachers : A cross-sequential study of epistemological progression from preservice to in-service teachers. *Physical review physics education research*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020137>
- Dubet F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35 (4), 511-532. DOI : 10.2307/3322182
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil.
- Dufour, S., & Parpette, C. (2017). Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours. *Les Carnets du CEDISCOR*, 13, Analyse de discours et didactique des/en langues. <https://doi.org/10.4000/cediscor.1023>
- Duguet A., & Morlaix, S. (2023). Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ? *Revue française de pédagogie*, 220, 121-139. <https://doi.org/10.4000/rfp.13280>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne].

- Duguet, A., & De Clercq, M. (2025). Croiser les regards sur les pratiques enseignantes en cours magistral : analyse, validation et comparaison de trois instruments de mesure. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 48(2), 58-90.
- Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *SPIRALE Revue de recherches en éducation*, 57, 31-53. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : Pourquoi et comment ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2, été), 15-27.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham D.T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques : Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453>
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. Seuil.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories : Their Role in Motivation, Personality, and Development* (1re éd.). Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset : The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C.-S. (2010). *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite*. Mardaga.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edvardsson Stiwne, E., & Jungert, T. (2010). Engineering students' experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work*, 23 (5), 417–37
- Ehrlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Armand Colin.
- Endrizzi, L., & Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille*, 106, Lyon : l'IFÉ.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (dir.), *Learning strategies and learning styles* (pp.21-51). Plenum press.
- Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 258-265. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00901.x>

- Esterhazy, R., & Gijbels, D. (2021). Widening the Methodological Lens on the Investigation of Diversity in the Transition to Higher Education : A Discussion. *Frontline Learning Research*, 9(2), 179-185. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.899>
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31-45. <https://doi.org/10.3917/cnx.078.0031>.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment : Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381-391. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.381>
- Feather, N. T. (1992). Values, Valences, Expectations, and Actions. *Journal of Social Issues*, 48(2), 109-124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x>
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Presses universitaires de France.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6(1), 157–185. <https://doi.org/10.3102/0091732X006001157>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique : Le discours inconscient de l'école* (Nouv. éd. rev. et augm). L'Harmattan.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour : An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and Changing Behavior* (0 éd.). Psychology Press.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd éd.). Mcgraw-Hill Book Company.
- Fontaine, F., & Trahan, M. (1990). Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation. *Mesure et Evaluation en Education*, 4(12), 5-22.
- Fraser, W.J., & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently? *South African Journal of Education*, 23, 254-263. DOI:10.4314/saje.v23i4.24943
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer Science + Business Media.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. In B. Raucent & C. Vander Borght, *Etre enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (pp.26-31). De Boeck.

- Galand, B., & Devleeschouwer, C. (2024). Que reflètent les réponses des enseignants concernant leurs pratiques, les raisons de leurs actions et les conséquences de celles-ci sur les élèves ? *XVIIIèmes Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation* (REF).
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (39), 5-17. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53303>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp.11-31). De Boeck Université.
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, 31 (4), 529-551. DOI : 10.2307/3322402
- Galland, O. (2009). Autonomie, intégration et réussite universitaire. In L., Gruel, O., Galland, G. Houzel. *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses universitaires de Rennes.
- Garza, E., & Bowden, R. (2014). The Impact of a First Year Development Course on Student Success in a Community College: An Empirical Investigation. *American Journal of Educational Research*, 2 (6), 402-419.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gettier, E. L. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123. <https://doi.org/10.1093/analys/23.6.121>
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning through course design*. In R. Barnett (Eds.). Learning To Effect.
- Goodenough, W. H. (1963). *Cooperation in change*. Russel Sage Fondation.
- Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: Examining factor validity and measurement invariance of the new Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology*, 12, 498824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
- Green, T. F. (1971). *The Activities of teaching*. McGraw-Hill.
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (Éds.) (2016) – *Handbook of Epistemic Cognition*. Routledge.
- Gregory, A., & Ripski, M. (2008). Adolescent trust in teachers: Examining relations between trust and student perceptions of classroom context. *Learning Environments Research*, 11(3), 125–139.
- Hadji, C., Bargel, T., & Masjuan, J. (2005). *Étudier dans une université qui change : Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Presses universitaires de Grenoble.

- Hancock, E., & Gallard, A. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281–291. <https://doi.org/10.1023/B:JSTE.0000048331.17407.f5>
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). *Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 45–71. <https://doi.org/10.48782/0gavdg15>
- Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanim, E., & al. (2016). Attitudes, beliefs, motivation and identity in mathematics education. *ICME-13 Topical Surveys*. Springer.
- Harris, M. (2014). *I'm not supposed to be here: The unsettling transition to Higher Education*. In 17th International FYHE Conference 2014. http://fyhe.com.au/past_papers/papers14/06C.pdf
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x>
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in Psychology*, 8, 2218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Heilporn, G., Lakhal, S., Belisle, M., & St-Onge, C. (2020). Engagement des étudiants : une échelle de mesure multidimensionnelle appliquée à des modalités de cours hybrides universitaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(2), 1–34. <https://doi.org/10.7202/1081043ar>
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36–53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research : Implications for Learning and Teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.212>
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37–49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Huber, G., & Roth, J. (1990). Teachers' classroom activities and certainty and uncertainty orientation. In A. Day (Ed.), *Insight into teachers' thinking and action* (pp. 119–132). Falmer Press.
- Huguenel, B. M., & Conley, C. S. (2020). Transitions to higher education. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad506>
- Hutchison, E. (2005). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social work. *Families in society: the journal of contemporary social services*, 86 (1), 143-152. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.1886>

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). (2020). *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Année 2018-2019*. Rapport IGÉSR n° 2020-013.

Jacquemart, J., De Clercq, M. et Galand, B. (2024). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(3), 95-129. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-95>

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7e éd.). Presses Universitaires de France.

Jolicoeur, E., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., & Beaulieu, J. (2023). Croyances à propos de l'enseignement des compétences en littératie auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle : Recension des écrits scientifiques. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1416>

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.

Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S. (2008). Vous avez dit contrat didactique ? In P. Jonnaert & C. Vander Borght, *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3e éd) (pp. 163-215). De Boeck université.

Junor, S., & Usher, A. (2004). Le prix du savoir 2004. *L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*. Collection de recherches du millénaire.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Karpicke, J.D., Butler, A.C., & Roediger, H.L. (2009). Meta-cognitive strategies in student learning : Do students practice retrieval when they study on their own ? *Memory*, 17, 471–479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>

Katamba-Muamba, M., Frenay, M., & Mpoyi, P. M. W. (2023). Observer les pratiques d'enseignement au supérieur: Adaptation et validation d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement en contexte congolais. *e-JIREF*, 9(1), 123-155. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-123>

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)

Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: Final report for ALTC Senior Fellowship Program*. Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council.

Kift, S. M., Nelson, K. J. (2005). Beyond curriculum reform: Embedding the transition experience. In Brew, A. & Asmar, C. (Eds.), *Higher Education in a changing world: Research and Development in Higher Education* (pp. 225-235). NSW: HERDSA

- Kift, S., Nelson, K., Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 1 (1), 1–20. <https://doi.org/10.5204/intifyhe.v1i1.13>
- Kornell, N., & Bjork, R.A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14, 219–224. <https://doi.org/10.3758/BF03194055>
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : Une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37481/Kozanitis-28-4-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kremer, L. (1981). Personal characteristics of teachers, situational variables and deliberations in the process of planning instruction. *Research in Education*, 26, 21–30. <https://doi.org/10.1177/003452378102600104>
- Kuh G. D., Kinzie J., Buckley J. A., Bridges B. K., & Hayek J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. National Postsecondary Education Cooperative. NPEC
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., et Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Kuzniak, A. (2005). La théorie des situations didactiques de Brousseau. *REPERES - IREM*.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., & Martin, D. (Dir.). (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B., (1997). *Les manières d'étudier*. La Documentation Française.
- Lapeyronnie, D., & Marie, J.-L. (1992). *Campus blues : Les étudiants face à leurs études*. Le Seuil.
- Lardy, L. & Dessus, P. (2025). IntEnsES: INTERactions Enseignant-Étudiants dans le Supérieur. Univ. Grenoble Alpes
- Leduc, D., Kozanitis, A., & Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058412a>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Leroux, J.Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 9(1), 115-125.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung: Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Li, Z., & Rubie-Davies, C. M. (2018). Teacher expectations in a university setting : The perspectives of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 201-220. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550835>

- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Loiola, F.A., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(2), 305-326.
- Lonka, K., Ketonen, E., & Vermunt, J. D. (2020). University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance. *Higher Education*, 81(4), 775-793. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00575-6>
- Louis, R., & Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61. <https://doi.org/10.7202/1092314ar>
- Shah, M., & Cheng, M. (2019). Exploring factors impacting student engagement in open access courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1508337>
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Early Predictors of School Performance Declines at School Transition Points. *RMLE Online*, 31(9), 1-16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462052>
- Mandelbaum, E., & Ballarini, C. (2025). Belief. In *Open Encyclopedia of Cognitive Science* (1re éd.). MIT Press.
- Mann, S. J. (2008). *Study, Power and the University*. SRHE et Open University Press
- Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41, 283-298. <https://doi.org/10.1023/A:1004186830125>
- Marland, P. (1993). *Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge?* <http://www.aare.edu.au/93pap/marlp93147.txt>
- Martuccelli D. (1995). *Décalages*. Presses universitaires de France.
- Massart, X., & Romainville, M. (2019). Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université. *Recherches en Éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/ree.837>
- Massart, X., Mazy, A., Dejean, K., & Romainville, M. (2022). Les croyances des étudiants sur la nature de leur intelligence : Un facteur de participation dans des dispositifs d'aide à la réussite ? *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3904>
- Mastrokourkou, S., Kaliris, A., Donche, V., Chaudiac, M., Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P., & Longobardi, C. (2022). Rediscovering teaching in university: A scoping review of teacher effectiveness in higher education. *Frontiers in Education*, 7, 861458. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.861458>
- Matthew, M. J., Rockenbach, A.N., Bowman, N., Seifert, T.A.D., Wolniak, G.C., Pascarella, E., & Terenzini, P.T. (2017). *How College Affects Students*. Jossey-Bass

- Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/1359866970250103>
- Mccabe, J. (2011). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory and Cognition*, 39, 462-476. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0035-2>
- Meirieu, P. (1993). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. ESF.
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 82(2), 197–214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199804\)82:2%3C197::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199804)82:2%3C197::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-9)
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. <https://doi.org/10.3917/popu.p2000.55n1.0050>.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P, Ravindran, B. et Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Milon, A. (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université : sens des études, socialisation, temporalités*. [Thèse de doctorat, Université de Lorraine].
- Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22, 152-167. DOI : 10.4000/ree.7204
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>
- Munby, H. (1982). The place of the teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making and alternative methodology. *Instructional Science*, 11(3), 201–225. <https://doi.org/10.1007/BF00414280>
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. La Découverte.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Neuville, S., & Galand, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur: Les approches par facteurs isolés. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (Eds.), *Persévérer et Réussir à l'Université* (pp. 17-31). Presses Universitaires de Louvain.
- Nicholson, N. (1990). The Transition Cycle: causes, Outcomes, Processes and forms. In Fisher, S. & Cooper, C. *On the Move: The Psychology of Change and Transition*. John Wiley and Sons.

- Nicholson, N., & West, M. (1989). Transitions, work histories, and careers. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & D. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 181-201). Cambridge University Press
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference : Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.
- Noël, B., & Parmentier, P. (1998). De l'élève à l'étudiant. In Frenay M., Noël B., Parmentier P., Romainville M. *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. De Boeck & Larcier
- Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études. In O. Galland, *Le monde des étudiants* (pp. 23-54). Presses Universitaires de France.
- Ottavi, D. (2014). La réforme scolaire entre France et États-Unis (1945-1952). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 51-67. <https://doi.org/10.3917/lstdle.474.0051>
- Paivandi, S. et Milon, A. (2025). La persévérance des bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur. *Éducation & formations*, 108(1), 49-72. <https://doi.org/10.48464/ef-108-03>.
- Paivandi, S. (2010, septembre). *La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants*. Communication présentée au congrès de l'AREF, Genève, Suisse.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2). <https://doi.org/10.4000/ras.730>
- Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques*. (25 - Hors série numérique), 22-25.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 99-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.7546>.
- Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur, Construisons des ponts*. Paris Cnesco.
- Paivandi, S. et Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'Université. Enquête en France*. Peter Lang.
- Paivandi, S., et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, 4. <https://doi.org/10.4000/dms.425>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial*. [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Parkhurst, H. (1923). *Education on the Dalton Plan*. Nabu Press.

- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp.63-80). De Boeck Université.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: Vol. 2 A decade of research* (1-62). John Wiley & Sons, Inc.
- Peretti, C. (dir). (2009). *Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur* (Rapport N°2009-055). Paris : IGAENR, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Peletier, S. (2001). Academic control and academic achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93* (4): 776-789. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Perry, W. G. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. Jossey-Bass Publishers.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Lin, R.-Y., Wang, H. W., Shih, J. H., & Shi, S. Y. (2019). Predicting and enhancing students' positive emotions: An empirical study from a Taiwanese sociocultural context. *Heliyon, 5*(10), e02550. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02550>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First- and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education, 76*(3), 276–300.
- Pinel J.-P. (2003). Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines, *Connexions*, n° 78, pp. 11-30.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice, 41*(4), 219–226. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale development and practical implications for use with students. *Journal of College Admission, 7*, 26-31
- Price, L. (2013). Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives* (pp. 56-77). Routledge.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Presses universitaires de France.

- Purnell, S. (2002). *Calm and composed on the surface, but paddling like hell underneath: The transition to university in New Zealand*. Paper presented at the First Year in Higher Education Conference, Christchurch
- Putnam, A. L., & Roediger, H. L. (2018). Education and memory: Seven ways the science of memory can improve classroom learning. In J. T. Wixted (Ed.), *The Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*. Wiley
- Quine, W. V. O., & Ullian, J. S. (1978). *The Web of Belief*. Random House.
- Raby, G. (2011). *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants*. Rapport d'enquête. Paris : Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998. *Éducation et Sociétés*, 24(2), 29-44. <https://doi.org/10.3917/es.024.0029>.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Contrat didactique. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 55-60). De Boeck Supérieur.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Macmillan.
- Richardson, J. T. E. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 867–893. <https://doi.org/10.1348/000709905x69690>
- Richardson, J. T. E. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among distance education students. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 535–556. <https://doi.org/10.1348/000709910X489283>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robbins, S. B., Oh, I., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1163–1184. <https://doi.org/10.1037/a0015738>
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Presses universitaires de France.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organisation and change within value attitude systems. *Journal of Social Issues*, XXIV(1), 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values : a theory of organization and change*. Jossey-Bass.

- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2016). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 409-429. <https://doi.org/10.7202/1035311ar>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (39), 18-22.
- Romainville, M., Michaut, C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Rosenberg, M. J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53(3), 367-372. <https://doi.org/10.1037/h0044579>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). « Should I ask for help? » The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- Sacré, M., Lafontaine, D. & Toczek, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1–27. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Saussez, F. & Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569–599. <https://doi.org/10.7202/029509ar>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34, 355–370. <https://doi.org/10.1007/BF00991849>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (1re éd.). Routledge.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling Health Behavior Change : How to Predict and Modify the Adoption and Maintenance of Health Behaviors. *Applied Psychology*, 57(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x>

- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez García, M. C., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An investigation in 7 countries of foreign language teachers' views and teaching practices*. Multilingual Matters.
- Sigel, I. E. (1985). A Conceptual Analysis of Beliefs. In *Parental Belief Systems : The Psychological Consequences for Children*. (pp. 345-371). Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge.
- Sperber, D. (2003). 4. L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 133-148). Presses Universitaires de France.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stipek, D., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education, 17*(2), 213–226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education, 35*(6), 28–36. <https://doi.org/10.1177/002248718403500606>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic press.
- Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2016). From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education, 73*(3), 389–406. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Theis, E., Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2025). Vers un enseignement engageant : une analyse multi-niveaux des pratiques enseignantes dans le supérieur. *Les Cahiers du GIRSEF, 137*, 1–36.
- Thivierge, A., & Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation, 18*(3), 59. <https://doi.org/10.7202/1092255ar>
- Timmis, M. A., Pexton, S., & Cavallerio, F. (2022). Student transition into higher education: Time for a rethink within the subject of sport and exercise science? *Frontiers in Education, 7*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1049672>

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35, 659–675. <https://doi.org/10.1080/03075070903222625>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2016). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 1-17.
- Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S. & Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Van De Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses universitaires de France.
- Van Lamoen, P. M., Meeuwisse, M., Hiemstra, A. M., Arends, L. R., & Severiens, S. E. (2024). Supporting students' transition to higher education: the effects of a pre-academic programme on sense of belonging, academic self-efficacy, and academic achievement. *European Journal of Higher Education*, 15(2), 340–361. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2331122>
- Van Meenen, F., De Clercq, M., De Viron, F., & Frenay, M. (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*, 50 (2), 231–261. <https://doi.org/10.4000/osp.14095>
- van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A., & van de Grift, W.J.C.M. (2017). Profils d'engagement des élèves du secondaire et leur relation avec l'adaptation et la réussite scolaires à l'université. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. La découverte.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 66. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53623>
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck.

- Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Exely, B., & Woods, A. (2012). A Longitudinal Study of Change in Preservice Teachers' Personal Epistemologies. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n5.1>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2015). Les enseignants en formation face aux approches pédagogiques : une analyse en classes latentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 251–276. <https://doi.org/10.7202/1034035ar>
- Wasylikiw, L. (2016). Students' Perspectives on Pathways to University Readiness and Adjustment. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), 28-39. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i3.1197>
- Weidman, J. C. (1989). The world of higher education: A socialization-theoretical perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives* (pp. 87–105). Walter De Gruyter.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework. In R. Ames & C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education : Student motivation* (pp.15-38). Academic press.
- Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Dir.) : *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Macmillan.
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M., Derous, E., & Schmidt, H. G. (2016). University teacher judgments in problem-based learning : Their accuracy and reasoning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.005>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Wilkins, J. L. M. (2008). The Relationship among Elementary Teachers' Content Knowledge, Attitudes, Beliefs, and Practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 139-164. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9068-2>
- Wintre, M. G., Gates, S. K. E., Pancer, W. M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. (2009). The Student Perception of University Support and Structure Scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies*, 12, 289-306. <http://dx.doi.org/10.1080/13676260902775085>
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université : Recherche, théorie, application* (3^e éd.). De Boeck.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Yang, G., Gao, X., & Fang, F. (2020). *Exploring non-linear relations between EFL teachers' beliefs and instructional practices: A dynamic systems perspective*. Brill.

Yang, H., & Guo, J. (2025). Light and shadow: Students' first-year transition through the complexities of higher education. *International Journal of Educational Research*, 129, 102499. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102499>

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 20 (5). <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 165-181.