

# Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque "

## **Mikaël De Clercq**

Université Catholique de Louvain  
[mikael.declercq@uclouvain.be](mailto:mikael.declercq@uclouvain.be)

## **Nathalie Roland**

Université Catholique de Louvain  
[nathalie.roland@uclouvain.be](mailto:nathalie.roland@uclouvain.be)

## **Catherine Milstein**

Université Catholique de Louvain  
[catherine.milstein@uclouvain.be](mailto:catherine.milstein@uclouvain.be)

## **Mariane Frenay.**

Université Catholique de Louvain  
[mariane.frenay@uclouvain.be](mailto:mariane.frenay@uclouvain.be)

## **Résumé**

Face à l'important taux d'échec en première année à l'université, de nombreuses interventions de promotion de la réussite ont vu le jour. Cependant, l'évaluation rigoureuse de leur impact a trop souvent été négligée. Afin de dépasser cette limite, cette étude présente l'analyse des effets du dispositif " Pack en bloque " selon cinq niveaux, inspiré du modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Pour évaluer ce dispositif prenant la forme d'une semaine d'étude encadrée, 772 étudiants de 9 facultés ont été sollicités lors de quatre temps de mesure afin de rendre compte de leur perception du dispositif. Les résultats montrent que les étudiants touchés par le dispositif sont bien les étudiants visés, à savoir des étudiants présentant un profil « à risque ». Les participants rapportent un taux de satisfaction important et une impression d'utilité forte à la sortie de ce dispositif. Deux mois après la fin du dispositif, les analyses révèlent que les étudiants participants ont davantage amélioré leur gestion de l'étude que les non-participants. Finalement, les résultats révèlent que les étudiants participants initialement caractérisés de « faibles » performant mieux que les étudiants non-participants « faibles ». Au terme de ces analyses, une discussion synthétisera les principales conclusions de l'évaluation et ses conséquences sur la pérennité du dispositif, sur les apprentissages pouvant être retirés de cette recherche concernant la procédure d'évaluation rigoureuse d'un dispositif d'aide à la réussite ainsi que sur les limites et perspectives futures de l'approche évaluative employée.

## **Mots-clés**

Transition, blocus dirigé, évaluation, réussite universitaire, étude encadrée, première année, étudiants à risque

**Pour citer cet article :** De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C. & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque ". *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), pp. 7-36.

## 1 Introduction

La transition entre les études secondaires et universitaires est un sujet qui a suscité beaucoup d'intérêt chez les chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation ces trente dernières années. Cela peut s'expliquer par le taux élevé et stable d'échecs et d'abandons en première année à l'université (Neuville, Frenay, Noel & Wertz, 2013). Plus précisément, depuis plus de 30 ans, 60 % des étudiants inscrits en première année à l'université ratent leur année (OCDE, 2011). Parmi eux, 36% recommencent une seconde première et 24% quittent l'enseignement universitaire (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin & Vermandele, 2008). Cette situation engendre un coût élevé pour les étudiants, les institutions et la société (ETNIC, 2014). Face à cette situation problématique, de nombreux chercheurs ont tenté de proposer des solutions permettant d'endiguer ce phénomène. Dans le contexte belge francophone, plusieurs interventions d'aide à la réussite ont d'ailleurs vu le jour ces vingt dernières années, visant particulièrement les étudiants inscrits en première année.

Dans le cadre de cet article, l'accent sera mis sur l'évaluation rigoureuse du dispositif " Pack en bloque " : une semaine d'étude encadrée visant la promotion de la gestion de l'étude. Afin de mener cette évaluation à bien, les réponses à cinq questions basées sur le modèle d'évaluation de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) seront proposées : 1) L'étudiant participant au dispositif est-il l'étudiant visé par le dispositif ? 2) Les participants ont-ils été satisfaits par le dispositif ? 3) Les participants ont-ils atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés en participant à ce dispositif ? 4) Dans quelle mesure les participants ont-ils réussi à transférer les compétences acquises à " Pack en bloque " ? 5) La participation au dispositif a-t-elle eu un impact sur les performances des étudiants à la session de juin ? Au travers de la réponse à ces questions, l'objectif de cet article est de faire état de l'efficacité réelle du dispositif " Pack en bloque " et de poser quelques balises concernant la mise en place d'une évaluation rigoureuse d'un dispositif d'aide à la réussite.

Pour ce faire, il est avant tout nécessaire de situer notre travail d'analyse dans un cadre théorique et empirique précis. Un bref portrait des facteurs généraux composant le processus de réussite universitaire et des dispositifs de promotion de ces facteurs présents en Belgique francophone sera dressé. Ensuite, le dispositif " Pack en bloque " sera présenté plus spécifiquement en situant les objectifs précis visés par ce dernier au regard de la littérature internationale. Finalement, l'adaptation du modèle de Kirkpatrick, qui guidera notre analyse, sera introduite.

## 2 Les facteurs généraux de réussite universitaire

Une des difficultés de la promotion de la réussite universitaire réside dans le caractère éminemment multifactoriel de cette dernière (Gérard, 2003). En première année, l'étudiant est confronté à de nombreuses difficultés variées dont, par exemple, le choix d'orientation, la maîtrise des codes universitaires, la socialisation et la mise en place de stratégies permettant de faire face aux exigences académiques (Sauvé, Debeurme, Martel, Wright & Hanca, 2007). Dès lors, il est difficile d'agir globalement sur la réussite de l'étudiant. Les interventions d'aide à la réussite mises en place se concentrent d'ailleurs le plus souvent sur une difficulté/un facteur spécifique lié à la réussite.

Dans la littérature internationale, un grand nombre de prédicteurs généraux de la réussite en première année à l'université a d'ailleurs été identifié comme ayant un impact significatif sur la réussite de l'étudiant en première année. Selon une récente revue de la littérature, ces différents prédicteurs peuvent être classés en quatre catégories : les variables de background,

les variables environnementales, les croyances motivationnelles et l'engagement (Dupont, De Clercq & Galand, 2016).

**Les variables de background** représentent les variables qui forment le bagage de l'étudiant à l'entrée à l'université. Dans cette catégorie, les auteurs pointent essentiellement l'impact des performances passées (Dollinger, Matyja & Huber, 2008), du choix des études (Biémar, Philippe & Romainville, 2003), du genre (Van den Berg & Hofman 2005) et du niveau socio-économique de l'étudiant (Sackett, Kuncel, Arneson, Cooper & Waters, 2009). Les performances passées et le choix des études font l'objet d'intervention d'aide à la réussite. Les performances passées renvoient à la question de la maîtrise des prérequis universitaires. En Belgique francophone, certains dispositifs, tels que le projet Mohican (Leclercq, 2011) et le « passeport pour le Bac » (Romainville & Slosse, 2011), se sont spécifiquement focalisés sur ce facteur. Le choix des études renvoie quant à lui à la question de l'orientation. Cette dimension est particulièrement pertinente dans le contexte du « libre accès » à l'enseignement supérieur en Belgique francophone (Nils, 2011). Bien qu'étant des facteurs d'influence incontestable, le genre et le niveau socio-économique ne peuvent, de par leur caractère immuable, faire l'objet d'une quelconque intervention.

**Les variables environnementales** rassemblent l'ensemble des variables relatives à la perception par l'étudiant de son environnement d'apprentissage. Plusieurs auteurs tels que Lizzio, Wilson & Hadaway (2007) montrent l'importance de la perception du contexte d'enseignement dans le processus de réussite de l'étudiant. D'autres auteurs insistent sur l'importance de la perception du support social au sein du contexte académique (Nicpon et al., 2006). Dans cette perspective, le modèle théorique de persévérance de Tinto (1975) a particulièrement insisté sur l'importance pour l'étudiant de se sentir soutenu par et intégré à ses pairs afin de s'engager et de persévérer à l'université. Cette idée est d'ailleurs corroborée par deux méta-analyses montrant l'importance significative du support des pairs dans la réussite de l'étudiant (Richardson et al., 2012). Dans le contexte belge, certains dispositifs d'aide, tels que le parrainage et le tutorat, visent d'ailleurs spécifiquement l'amélioration du support social de l'étudiant (Romainville, 2004).

Un grand nombre d'études ont été menées sur **les croyances motivationnelles** de l'étudiant et sur leur impact sur la réussite (Pintrich, 2003). Parmi l'ensemble des variables incluses dans cette catégorie, la valeur que l'étudiant accorde à ses cours (Eccles & Wigfield, 2002) et son sentiment de compétence (Bandura, Lecomte & Carré, 2003) ressortent comme étant des facteurs importants à considérer dans le processus de réussite. Certaines interventions ponctuelles ont d'ailleurs été mises en place aux États-Unis afin d'induire un niveau donné de perception de compétence et de valeur de l'étudiant (Lazowski & Hulleman, 2013). Cependant, les croyances motivationnelles sont rarement l'objet spécifique des dispositifs de promotion de la réussite. La promotion de la motivation de l'étudiant se fait d'abord de manière indirecte, au travers d'interventions ciblant d'autres facteurs de la réussite tels que l'engagement ou la perception de support.

Finalement, dans la littérature scientifique, **les variables d'engagement** sont généralement considérées comme les variables les plus proximales de la réussite de l'étudiant (Kahu, 2013). C'est d'ailleurs essentiellement sur cette dernière catégorie de facteurs que tente d'agir le dispositif " Pack en bloque ". Dans cette catégorie se retrouvent les engagements comportemental, cognitif et émotionnel. L'engagement comportemental est lié à la quantité de travail et d'effort fourni par l'étudiant. L'engagement cognitif est caractérisé par la qualité du travail fourni par l'étudiant. Il est essentiellement représenté par les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées par les étudiants (Diseth, 2011). C'est sur ce

dernier type d'engagement que tentent d'agir spécifiquement les ateliers « méthodologiques » mis en place dans les universités et qui se déclinent sous de nombreuses formes. L'engagement émotionnel rassemble les émotions ressenties par l'étudiant en contexte académique. Parmi les émotions ressenties, l'anxiété joue un rôle important dans la réussite (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Des ateliers de relaxation, de sophrologie ou de gestion du stress sont également souvent organisés afin d'aider l'étudiant à mieux gérer son anxiété.

### 3 Description du dispositif " Pack en bloque "

" Pack en bloque " est un dispositif d'aide à la réussite qui a vu le jour en 2012 au sein de la faculté de médecine de l'Université catholique de Louvain. En 2013, le dispositif " Pack en bloque " a été initié dans 8 facultés de l'Université catholique de Louvain (médecine et médecine dentaire ; pharmacie et sciences biomédicales ; psychologie et sciences de l'éducation ; philosophie, arts et lettres ; sciences ; ingénierie biologique, agronomique et environnementale ; sciences économiques, sociales, politiques et de communication ; droit et criminologie). Compte tenu de sa forte popularité, en 2014, ce dispositif a été étendu à 9 facultés de l'Université catholique de Louvain grâce à la participation de la faculté d'architecture, ingénierie architecturale et urbanisme.

" Pack en bloque " se déroule quelques semaines avant la session d'examens de juin, durant les vacances de printemps (anciennement appelées « vacances de Pâques »). Ce dispositif requiert une inscription préalable de l'étudiant et une contribution financière de ce dernier. Il est organisé de manière indépendante au sein des facultés participantes et prend la forme d'une semaine d'étude encadrée ou « **blocus<sup>1</sup> dirigé** » durant laquelle un cadre d'étude structurant est fourni aux étudiants. Plus précisément, l'étudiant inscrit au dispositif voit sa semaine s'organiser autour d'un horaire prédéfini comprenant des plages d'étude de 2 heures, des pauses, des collations et des repas préparés (matin, midi et soir). Des accompagnateurs sont présents dans chacun des locaux d'étude afin de favoriser un bon climat de travail. Ce cadre permet de sensibiliser les étudiants à l'investissement dans les études notamment via la nécessité de fournir un travail conséquent et donc de gérer son temps et de trouver un équilibre entre les études et les loisirs. Il s'agit donc d'apprendre à doser la quantité de travail à fournir. De plus, cet horaire structuré encourage à une meilleure gestion du sommeil et les repas permettent à l'étudiant de s'alimenter sainement. Au sein de ce cadre structuré, l'étudiant peut également profiter d'activités facultatives, telles que des ateliers méthodologiques et des ateliers questions-réponses. La capacité de l'étudiant à mettre en place des stratégies d'étude efficaces, adaptées aux particularités des différents cours et à ajuster ses stratégies en fonction du cours y est particulièrement travaillée. Des ateliers de relaxation sont également proposés pour apprendre à mieux gérer son stress ainsi que des activités sportives permettant de favoriser une meilleure hygiène de vie. Finalement, au travers de l'ensemble du dispositif, l'accent est mis sur l'importance du caractère social de l'étude dans le but de permettre à l'étudiant de mieux s'intégrer et de développer un réseau favorisant l'entraide et la recherche d'aide. Le dispositif " Pack en bloque " vise essentiellement les étudiants présentant des difficultés académiques et que nous qualifierons

---

<sup>1</sup> En Belgique, avant chaque session d'examens, l'étudiant universitaire jouit d'une à deux semaines sans cours qui sont dévolues à l'étude des cours et à la préparation de la session d'examens. Cette période est communément appelée un blocus d'étude d'où l'appellation de blocus dirigé et le nom du dispositif « Pack en bloque ».

ici d'étudiants « à risques ». Nous pourrions donc le qualifier de dispositif de prévention secondaire (Cartier & Langevin, 2001)<sup>2</sup>.

#### 4 L'objet d'apprentissage visé par " Pack en bloque "

Comme susmentionné, l'objectif principal du dispositif est d'apprendre à l'étudiant de première année à développer une **gestion autonome de son étude** lors des prochaines sessions d'examens. Dans ce cadre, il s'inscrit donc principalement dans les interventions de promotion de l'engagement. Néanmoins, afin de répondre aux difficultés de promotion de la réussite exposées par Gérard (2003), le dispositif " Pack en bloque " propose d'agir de manière multiple.

La gestion de l'étude peut être considérée comme un reflet des comportements académiques mis en place par l'étudiant dans une situation d'étude. Plusieurs auteurs soutiennent une conception multidimensionnelle de la gestion de l'étude en soulignant, au-delà de la quantité et de la qualité d'étude, l'impact significatif des comportements de santé et de recherche d'aide mis en place par l'étudiant lors de situations d'étude (Deliens, Clarys, Bourdeaudhuij & Deforche, 2013 ; Trockel, Barnes & Egget, 2000). Nos analyses ont donc essentiellement porté sur quatre dimensions de la gestion de l'étude détaillées ci-dessous : la quantité d'étude, la qualité d'étude, les interactions sociales et l'hygiène de vie. Ces quatre dimensions pragmatiques issues d'une littérature spécifique à la gestion de l'étude seront également situées en regard des facteurs de réussite généraux présentés en section 1.

La quantité d'étude peut directement être reliée à l'engagement comportemental. Un vaste pan de la littérature concernant la réussite universitaire a montré l'importance de la **quantité de travail** fournie par l'étudiant sur son apprentissage et sa réussite (Pirot & De Ketele, 2000). Plus précisément, une étude intégrative belge a récemment démontré que le temps passé à étudier était un prédicteur significatif des performances de l'étudiant en première année, et ce, après avoir contrôlé l'impact d'un ensemble d'autres variables liées à la réussite (De Clercq, Dupont, Galand & Frenay, 2013).

Outre le temps passé à étudier, la **qualité de l'étude** mise en place par l'étudiant est également importante pour son apprentissage et sa réussite (Ward & Walker, 2008). Ce dernier peut être directement relié au concept d'engagement cognitif. Certains auteurs précisent que des comportements d'étude efficaces et ajustés aux particularités des cours prédiront une meilleure performance en première année à l'université (Diseth, 2011).

Plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance des **interactions sociales** pendant l'étude qui peut être rapprochée des travaux sur le support social perçu. Plus précisément, Karabenick & Knapp (1991) insistent sur l'importance des comportements de recherche d'aide dans l'apprentissage et la réussite universitaire. Zimmerman (1999) montre également que les apprenants autorégulés mettent plus facilement des comportements d'interaction et de soutien en place avec leurs pairs, ce qui leur permet de mieux s'appropriier la matière et de performer davantage.

---

<sup>2</sup> Cartier et Langevin s'inspirent du modèle de Caplan pour distinguer 3 niveaux de prévention. La prévention primaire rassemble les interventions visant l'ensemble de la population étudiante, la prévention secondaire visant avant tout une population dite « à risque » et la prévention tertiaire agissant chez des étudiants déjà en difficulté. Les étudiants visés par Pack en bloque sont, avant tout, des étudiants qui risquent d'échouer ; le dispositif peut donc être classé dans la seconde catégorie d'intervention.

Finalement, dans la littérature, il a été montré qu'une **hygiène de vie** saine (alimentation équilibrée, activités sportives, pas de consommation de tabac, gestion du stress...) était associée à davantage de réussite académique (Deliens et al., 2013 ; Suhrcke & de Paz Nieves, 2011 ; Trockel et al., 2000). Trockel et ses collègues (2000) attestent également de l'importance d'un sommeil et d'une alimentation de qualité. Deliens et ses collègues (2013) vont plus loin en montrant l'impact positif d'une activité physique régulière et l'effet négatif de la consommation de substances psychoactives sur la réussite. Finalement, Richardson et ses collègues (2012) recensent plusieurs dizaines d'études qui montrent un lien entre la gestion du stress et la réussite. La gestion du stress peut à son tour être liée aux travaux portant sur l'engagement émotionnel.

## 5 Le modèle d'évaluation de formation de Kirkpatrick

En 2014, une évaluation systématique de l'impact de ce dispositif a été menée par la chaire UNESCO de pédagogie universitaire à la demande des facultés. L'objectif de cette évaluation est avant tout de mesurer les effets précis du dispositif et de déterminer dans quelle(s) condition(s) celui-ci était efficace. Pour ce faire, l'évaluation est structurée selon le modèle d'évaluation de formation de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) qui a été adapté au contexte de la réussite universitaire dans l'enseignement supérieur. L'adaptation proposée inclut l'ajout d'un nouveau niveau d'évaluation, l'ajustement des intitulés de chaque niveau et la description de la question à laquelle ces derniers répondent.

Le modèle de Kirkpatrick (Figure 1) fut initialement conçu pour le domaine des ressources humaines afin de répondre à la demande grandissante d'outils permettant d'évaluer les formations mises en œuvre et d'allouer efficacement les ressources financières entre les différentes formations proposées (Holton, 1996). Ce modèle a été appliqué dans de nombreux domaines car il permet une vision claire des différents impacts qu'une formation peut avoir (Le Louarn & Pottiez, 2009). En effet, il structure l'évaluation d'une formation en quatre niveaux : la réaction, l'apprentissage, le comportement et les résultats. Ils permettent donc d'obtenir une vision globale de l'effet d'un dispositif (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Cependant, ce modèle a également été critiqué pour sa trop forte simplicité (Holton, 1996). Plus précisément, plusieurs auteurs ont particulièrement insisté sur l'importance de considérer également les caractéristiques du public touché par l'intervention (Burke & Hutchins, 2007 ; Homklin, Takahashi & Techakanont, 2013). Plus précisément, Homklin et ses collègues (2013) critiquent ce modèle en affirmant que la compréhension de l'effet réel d'un dispositif ne peut se faire sans prendre en compte les caractéristiques des participants. En accord avec ces auteurs, un cinquième niveau d'évaluation, en amont des quatre niveaux traditionnels du modèle, a été ajouté au modèle adapté. Ce niveau ne touche pas directement à l'évaluation des effets du dispositif, mais d'abord à l'évaluation de la correspondance entre la cible du dispositif et le public réellement touché. L'adaptation du modèle proposé comportera les cinq niveaux décrits ci-dessous : le public cible, la participation, le changement de conception, le transfert de compétences et l'atteinte de résultat.

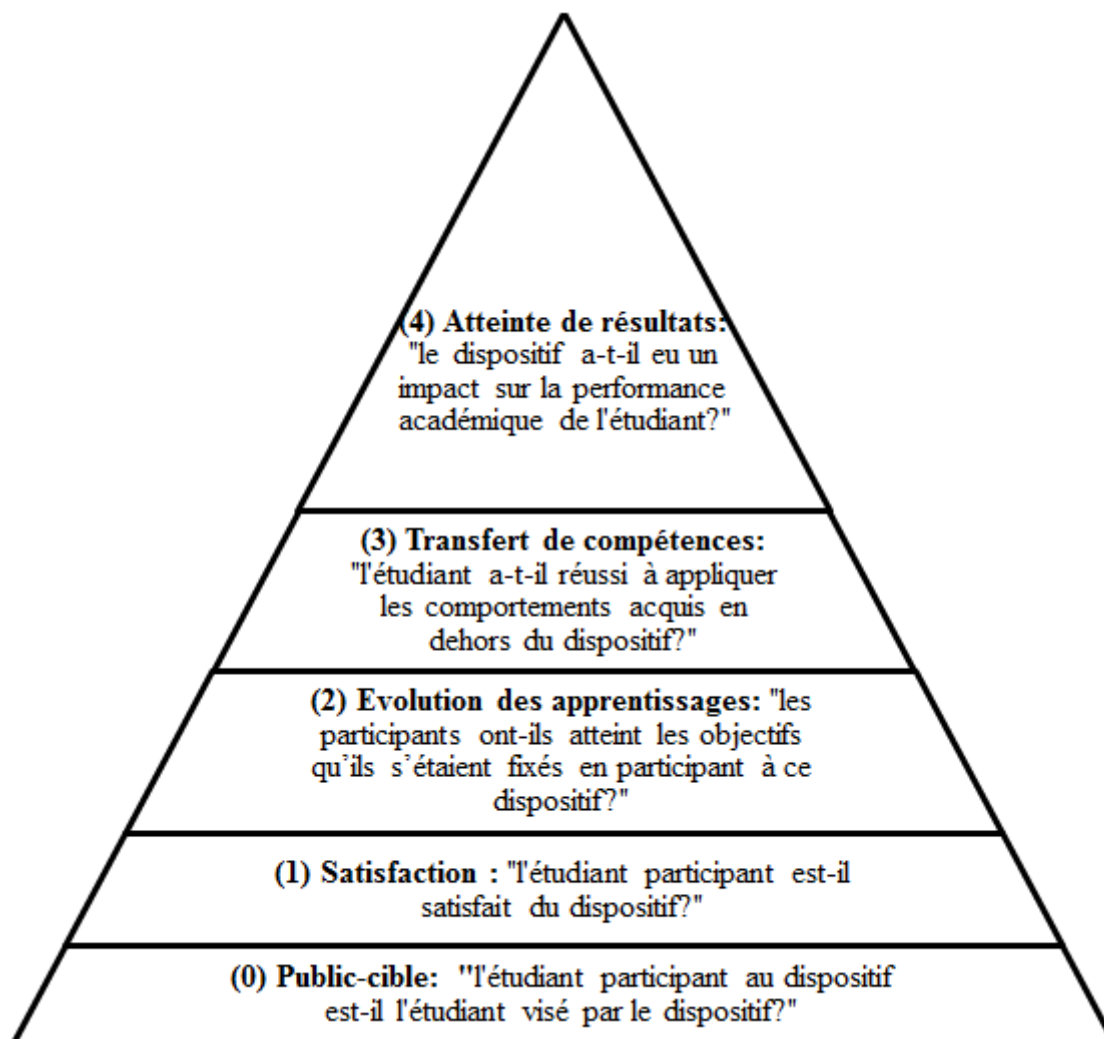
Tout d'abord, un niveau zéro intitulé **public cible** a été ajouté au modèle de Kirkpatrick posant la question du public touché par le dispositif. Plus précisément, ce niveau d'évaluation vise à estimer si le dispositif proposé a permis d'attirer le public initialement catégorisé comme étant la cible du dispositif. Ce niveau permettra donc de répondre à la question : « L'étudiant participant au dispositif est-il l'étudiant visé par le dispositif ? ».

Le niveau 1 renvoie aux réactions du public cible par rapport au contenu du dispositif. D'après une revue de la littérature de Steiner et ses collègues (2006), ce niveau renvoie précisément à la perception que les participants ont de la formation, de son organisation et de son contenu. En adaptant ce niveau au contexte éducatif de l'enseignement supérieur, nous avons affaire aux évaluations ayant trait à la participation au dispositif et à la **satisfaction** des participants envers ce même dispositif. Ce niveau répond à la question : « Les participants ont-ils été satisfaits par le dispositif ? ».

Le deuxième niveau est initialement nommé « apprentissage », car il renvoie à l'acquisition par les participants de nouvelles connaissances et compétences lors de la formation (Steiner et al., 2006). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, ce niveau pourrait donc être relié aux apprentissages de l'étudiant au terme du dispositif. Ce niveau se focalise donc sur l'**évolution des apprentissages**, des attitudes, des conceptions et des connaissances. Ce niveau correspond à « l'évaluation à chaud » de ce que les participants ont retiré de la formation (Chochard, 2010 ; Le Louarn & Pottiez, 2009). La question soulevée est : « Les participants ont-ils atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés en participant à ce dispositif ? ».

Le niveau appelé « comportement » renvoie, quant à lui, aux changements effectifs de comportements engendrés par une formation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Selon Steiner et ses collègues (2006), il s'agirait du niveau d'évaluation documentant le transfert et l'application des nouvelles compétences sur le lieu de travail. Contrairement au niveau deux, il s'agira donc de « l'évaluation à froid » de l'impact de la formation sur les comportements du participant (Le Louarn & Pottiez, 2009). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, il renverra donc à la capacité de l'étudiant à transférer, plusieurs mois après l'intervention, les compétences acquises lors du dispositif. Nous pourrions donc parler de niveau de **transfert des compétences** et répondre à la question : « Dans quelle mesure les participants ont-ils réussi à transférer les compétences acquises en dehors du dispositif ? ».

Finalement, le dernier niveau est intitulé « résultats », car il évalue l'effet de la formation au travers de l'amélioration des performances effectives de l'employé au travail (Steiner et al., 2006). En adaptant ce modèle au contexte de la réussite universitaire, ce niveau peut être rattaché à l'amélioration des performances de l'étudiant en termes de résultats académiques. Il s'agira de l'évaluation objective de l'efficacité de l'intervention. Dans cette idée, ce niveau a été intitulé **atteinte de résultats** et répond à la question : « Le dispositif a-t-il eu un impact sur les performances académiques des étudiants ? »



**Figure 1.** Adaptation du modèle de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) au contexte de la réussite universitaire

Quoique parfois critiqués (Holton, 1996), notons que les niveaux du modèle d'évaluation de la formation sont considérés comme hiérarchiques. En d'autres termes, ce modèle sous-entend qu'une formation ne peut avoir un effet sur un niveau supérieur d'évaluation sans avoir des effets préalables sur les niveaux inférieurs (Chochard, 2010). Dans le contexte de la réussite universitaire, nous pouvons donc postuler qu'un dispositif d'aide ne pourra améliorer les performances effectives des étudiants que s'il a touché le type d'étudiants visés, que si ceux-ci sont satisfaits du dispositif, ont l'impression d'en avoir retiré de nouveaux apprentissages et ont réussi à mettre en place les compétences acquises dans leur contexte d'apprentissage quotidien.



## 6 Méthode

### 6.1 Échantillon

L'échantillon est composé d'étudiants de première année à l'université provenant des 9 facultés participantes de l'Université catholique de Louvain. Cet échantillon est initialement composé de 30.2% d'hommes et 69.8% de femmes. L'échantillon est subdivisé en deux sous-groupes : les étudiants participants au dispositif et les étudiants non-participants.

Les étudiants participants ont été sollicités à quatre moments, pendant le quadrimestre par questionnaires électroniques (avant et après le dispositif) et lors du dispositif par questionnaires papier (en début et en fin de dispositif). Les étudiants non-participants ont, quant à eux, été sollicités à deux moments par questionnaires électroniques (avant et après le dispositif)<sup>3</sup>.

Pour tous les étudiants interrogés, une demande de consentement d'accès à leurs résultats académiques a été systématiquement formulée. 641 étudiants ont donné leur consentement écrit.

### 6.2 Temps de mesure

L'évaluation du dispositif a été réalisée au moyen d'une étude en quatre temps dont deux temps de mesure également proposés à des étudiants n'ayant pas participé à " Pack en bloque ". L'objectif était de s'assurer que les éventuels effets observés auprès des étudiants participants à " Pack en bloque " étaient réellement imputables à ce dispositif. Les points des étudiants aux sessions de janvier et de juin ont été obtenus en dehors de ces quatre temps de mesure auprès des services centraux de l'université avec le consentement écrit des étudiants. La figure 2 offre une représentation visuelle des temps de mesure.

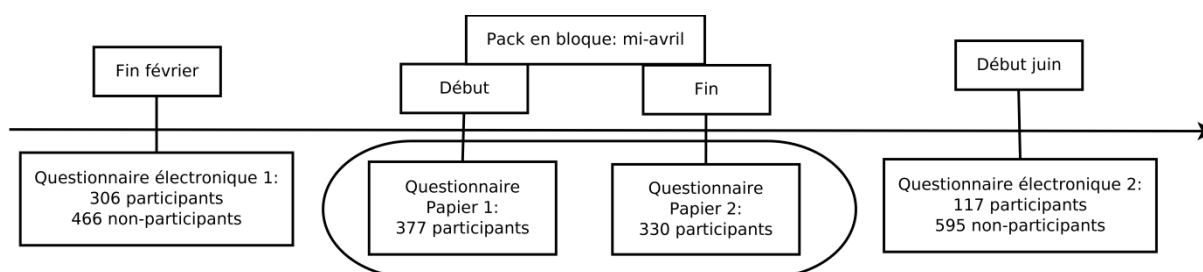


Figure 2. Représentation visuelle des temps de mesure.

Le premier temps de mesure s'est déroulé à la fin du mois de février avant la mise en place du dispositif. Lors de ce temps de mesure, l'ensemble des étudiants des 9 facultés participantes a été sollicité par voie électronique pour remplir un questionnaire d'évaluation sur le déroulement de leur session de janvier. Au total, 772 étudiants ont répondu à ce questionnaire dont 306 ont ultérieurement participé à " Pack en bloque ". Ce premier questionnaire évaluait la satisfaction des étudiants par rapport à la gestion du blocus de janvier, à la gestion de l'étude durant ce blocus<sup>4</sup>. De plus des facteurs généraux de réussite

<sup>3</sup> Un résumé des échelles employées peut être consulté dans le tableau 4 présent en annexe.

<sup>4</sup> Ces échelles ont été constituées en collaboration avec les différents acteurs de l'aide à la réussite, impliqués dans la mise en œuvre du dispositif et ont été analysées item par item.

ont également été mesurés<sup>5</sup> : le sentiment d'efficacité personnelle, les stratégies d'études, les stratégies d'autorégulation, l'intégration sociale, l'engagement comportemental, la valeur accordée aux cours et le niveau socioéconomique de l'étudiant. La cohérence interne de ces échelles employées a été vérifiée attestant d'un alpha de Cronbach satisfaisants (.639 → .836) pour l'ensemble des échelles.

Au deuxième moment de mesure, le premier jour du dispositif, un questionnaire papier a été administré uniquement auprès des participants de " Pack en bloque ", le premier jour du dispositif. 377 étudiants sur les 458 étudiants participants ont complété le questionnaire. Celui-ci évaluait les objectifs qu'ils se fixaient lors de cette semaine d'étude encadrée et réévaluait leur satisfaction par rapport à la gestion de leur blocus de janvier et la gestion de leur étude durant ce même blocus.

Le troisième temps a eu lieu le dernier jour du dispositif. 330 étudiants ont rempli ce questionnaire qui avait pour but d'évaluer leur satisfaction par rapport au dispositif, le degré d'atteinte des objectifs initialement fixés, et la gestion de leur étude durant cette semaine " Pack en bloque ".

Finalement, le quatrième temps de mesure a été mis en place début juin à la fin du blocus de mai. Ce dernier temps de mesure s'adressait à nouveau à l'ensemble des étudiants des 9 facultés concernées. Au total, 712 étudiants ont rempli ce questionnaire, parmi lesquels 117 avaient participé à " Pack en bloque ". Ce dernier questionnaire évaluait leur satisfaction par rapport à la gestion de leur blocus de mai et la gestion de leur étude durant ce blocus.

### 6.3 Procédure d'analyse

Comme mentionné dans l'introduction, la procédure d'analyse a suivi la logique hiérarchique des 5 niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick adapté à notre contexte d'évaluation.

Tout d'abord, les participants et non-participants à " Pack en bloque " ont été comparés entre eux au moyen des mesures récoltées lors du premier et deuxième temps de mesure. Ces mesures ont permis de répondre à la première question du niveau 0 d'évaluation : « *L'étudiant participant au dispositif est-il l'étudiant visé par le dispositif ?* ». Des t-tests indépendants ont été utilisés afin d'identifier si des différences significatives de moyennes entre participants et non-participants pouvaient être observées, et ce, pour les facteurs généraux de réussite (*le niveau socio-économique, le sentiment d'efficacité personnelle, l'intégration sociale...*) et les variables spécifiquement liées à la session de janvier (*la satisfaction par rapport au blocus de janvier, les dimensions de la gestion de l'étude, et les résultats obtenus à la session de janvier*).

Ensuite, l'analyse a porté uniquement sur les étudiants ayant participé au dispositif afin de répondre à la question du premier niveau d'évaluation : « *L'étudiant participant est-il satisfait du dispositif ?* ». Pour ce faire, des analyses descriptives ont été réalisées sur les données issues du troisième temps de mesure portant sur la satisfaction de l'étudiant par rapport au dispositif.

Troisièmement, de nouvelles analyses descriptives ont été réalisées afin de tester l'apprentissage perçu de l'étudiant. Les items du temps 3 concernant les buts et l'atteinte des buts fixés ont permis de répondre à la question du niveau 2 du modèle d'évaluation : « *Les participants ont-ils atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés en participant à ce dispositif ?* »

La quatrième étape d'analyse fut consacrée à la question complexe du transfert des compétences, située au niveau 3 d'évaluation du modèle : « *L'étudiant a-t-il réussi à appliquer les comportements acquis en dehors du dispositif ?* ». Des ANOVA à mesures répétées ont été initiées

---

<sup>5</sup> Ces échelles ont essentiellement été adaptées des travaux de De Clercq et al. (2013) & Neuville et al. (2013).

afin d'estimer l'évolution des dimensions de gestion de l'étude des étudiants de janvier à juin. Au sein de cette analyse, l'évolution des participants et non-participants a également été comparée. Cette procédure d'analyse a permis d'estimer le transfert de compétences de gestion de l'étude du dispositif vers une session d'étude autonome. De plus, par la comparaison avec des étudiants non-participants, cette analyse a également permis d'estimer si le transfert de compétences observé était bien fonction du dispositif et non de facteurs externes.

Finalement, l'étape 5 d'analyse a tenté de répondre à la question délicate du quatrième niveau d'évaluation : « *Le dispositif a-t-il eu un impact sur la performance académique de l'étudiant ?* » Dans cette optique, la moyenne à la session de juin des participants et non-participants a été comparée au travers d'une Anova. Cependant, des catégorisations ont d'abord été réalisées au moyen d'analyses en clusters. Ces analyses se sont basées sur les données relatives au déroulement de la session de janvier (*la satisfaction par rapport au blocus de janvier, les dimensions de la gestion de l'étude en janvier et le pourcentage moyen obtenu à la session d'examens de janvier*). Cette catégorisation permet de comparer des participants et non-participants en fonction de leur niveau de performance initiale afin d'éviter l'important biais de comparaison qui aurait consisté à ne pas considérer l'impact des potentielles différences de niveaux de ces deux groupes d'étudiants sur leur performance en fin d'année.

## 7 Résultats

### 7.1 Public-cible : « " Pack en bloque ", en tant que dispositif de prévention secondaire, a-t-il essentiellement touché des étudiants " à risque " ? »

Les analyses de comparaisons de moyennes montrent une série de différences significatives entre les étudiants ayant participé au dispositif et les non-participants. Ces comparaisons ont été subdivisées en deux catégories permettant de clarifier notre analyse : les facteurs généraux de réussite et les variables spécifiquement liées à la session de janvier.

#### 7.1.1 Les facteurs généraux de réussite

Parmi les facteurs généraux de réussite mesurés en février, les analyses montrent que les étudiants participants au dispositif se distinguent des non-participants concernant leur genre, leur niveau-socioéconomique, leur engagement comportemental, leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs stratégies d'étude et leurs stratégies d'autorégulation. Plus précisément, les participants à " Pack en bloque " sont issus d'un milieu socio-économique significativement plus modeste ( $t(770)=-2.283$ ,  $p=.023$ ,  $d=-0.21$ ). En outre, ils présentent une plus faible confiance dans leur capacité à réussir ( $t(770)=-3.983$ ,  $p<.001$ ,  $d=-0.24$ ), un engagement comportemental plus faible ( $t(770)=-2.219$ ,  $p=.027$ ,  $d=-0.24$ ) ainsi qu'une utilisation plus faible de stratégies d'étude en profondeur ( $t(770)=-2.430$ ,  $p=.015$ ,  $d=-0.17$ ) et de stratégies d'autorégulation ( $t(770)=-3.793$ ,  $p<.001$ ,  $d=-0.25$ ). Les participants ne diffèrent cependant pas significativement des non-participants concernant leur intégration sociale, la valeur qu'ils accordent à leurs cours et leur utilisation de stratégies d'étude en surface. Ces résultats tendent à montrer que les étudiants participants présentent des faiblesses sur une série de variables recensées dans la littérature comme étant des prédicteurs de la réussite universitaire. Ils semblent donc plus « fragiles » que les non-participants.

#### 7.1.2 Les variables spécifiquement liées à la session de janvier

Les analyses de comparaison de moyennes concernant les variables liées à la session de janvier viennent appuyer les constats réalisés sur les facteurs généraux de la réussite (Tableau 1). En effet, les participants au dispositif rapportent être significativement plus

faibles que les non-participants concernant leurs résultats à la session de janvier, leur satisfaction par rapport à leur blocus de janvier et pour la majorité des items relatifs à la gestion de l'étude durant ce blocus. Plus précisément, seule la gestion du stress durant le blocus de janvier ne différait pas significativement entre les participants et les non-participants au dispositif " Pack en bloque ".

**Tableau 1.** Test-T identifiant les différences entre participants et non-participants concernant les variables liées à la session de janvier.

Variables	Étendue	Moyenne participants	Moyenne non participants	Différence de moyenne
<b>Pourcentage janvier</b>	0-100	46.23	55.34	-9.11***
<b>Satisfaction</b>	1-5	2.35	3.19	-0.84***
<b>Quantité d'étude</b>				
1. Etudier suffisamment	1-5	2.55	3.43	-0.88***
2. Gérer mon temps	1-5	2.41	3.20	-0.79***
3. Equilibre loisirs/études	1-5	2.41	2.84	-0.43***
<b>Qualité d'étude</b>				
1. Etudier efficacement	1-5	2.39	3.23	-0.84***
2. Bonne méthode de travail	1-5	2.42	3.30	-0.90***
3. Ajuster ses stratégies	1-5	2.73	3.44	-0.71***
<b>Interactions sociales</b>				
1. Demander de l'aide	1-5	2.64	3.32	-0.68***
2. Chercher du soutien	1-5	3.07	3.76	-0.69***
3. Échanger sur le blocus	1-5	3.06	3.75	-0.69***
<b>Hygiène de vie</b>				
1. Manger sainement	1-5	3.41	3.70	-0.29**
2. Dormir suffisamment	1-5	3.13	3.43	-0.30**
3. Gérer ses stress	1-5	3.21	3.31	-0.10 <sup>ns</sup>
4. Consommer des substances psychoactives	1-5	2.11	1.66	0.45***

Note. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

## 7.2 Satisfaction : "Dans quelle mesure, les participants ont-ils été satisfaits du dispositif?"

Les résultats des analyses descriptives révèlent un fort taux de satisfaction des participants. Le niveau de satisfaction moyen est de 4.55 avec un écart-type de 0.57 sur une échelle allant de 1 à 5. Au-delà de cette moyenne, 58.5% des étudiants rapportent avoir été totalement satisfaits du dispositif. Il leur avait également été demandé s'ils recommanderaient ce dispositif aux futurs étudiants de première année. Sur ce dernier item, la moyenne se situe à 4.65 sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 avec un écart-type de 0.61. Cela signifie donc que le niveau de recommandation moyen est très élevé et ne varie que moyennement d'un étudiant à l'autre. En analysant la proportion de réponses maximales à cet item, il a été

constaté que 71.7% des participants recommanderaient totalement le dispositif aux futurs étudiants.

La satisfaction concernant les 10 dimensions spécifiques de " Pack en bloque " était également élevée. La satisfaction moyenne sur ces dix dimensions variait de 3.58 pour le journal de bord à 4.46 pour le cadre de travail avec un écart-type variant de 0.70 à 1.11.

### **7.3 Evolution des apprentissages : « Les participants ont-ils atteint les objectifs qu'ils s'étaient initialement fixés au départ de " Pack en bloque " ? »**

L'évolution des apprentissages a été évaluée au travers des analyses descriptives. Au terme du dispositif, les étudiants participants rapportent se sentir plus outillés qu'en début de dispositif pour gérer les prochaines sessions d'examens (M=3.93 ; ET=0.83), plus motivés par leurs études (M=4.04 ; ET=0.88) et avoir atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés (M=3.76 ; ET=0.67). De plus, ils rapportent avoir l'impression que " Pack en bloque " va leur permettre d'améliorer leur gestion du blocus en mai prochain (M=4.24 ; ET=0.77) et que, grâce au dispositif, ils envisagent différemment le blocus de mai que celui de janvier (M=4.21 ; ET=0.95).

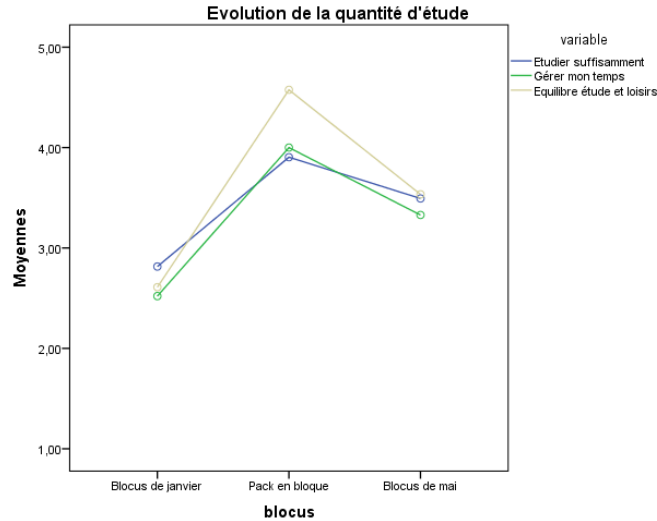
Au-delà de ces aspects généraux, l'atteinte des objectifs spécifiques fixés au début du dispositif a également été analysée. Au vu des résultats des analyses descriptives, nous constatons que l'ensemble des objectifs a été atteint avec une moyenne variant de 3.53 à 4.31 sur une échelle allant de 1 à 5. Notons également que les trois objectifs identifiés comme les plus importants par les participants en début de dispositif (« renforcer sa motivation à étudier », « gérer seul les prochains blocus » & « améliorer ma planification des prochains blocus ») ont également un degré d'atteinte particulièrement élevé en fin de dispositif (moyennes respectives de 4.22, 4.06 et 3.94).

### **7.4 Transfert des compétences : « L'étudiant participant a-t-il réussi à transférer les compétences acquises à " Pack en bloque " ? »**

Les résultats des Anova à mesures répétées permettent d'attester des changements de comportements des étudiants à moyen terme. Les résultats sont présentés en deux volets. Premièrement, l'analyse de l'évolution de la gestion de l'étude avant-pendant-après le dispositif sera présentée. Ensuite, la comparaison de l'évolution de la gestion de l'étude avant-après entre participants et non-participants sera exposée. Ces deux volets se subdiviseront selon les quatre dimensions de la gestion de l'étude : la quantité d'étude, la qualité d'étude, la gestion des interactions sociales et l'hygiène de vie.

7.4.1 Avant-pendant-après

**Quantité d'étude :** Les résultats des Anova à mesures répétées montrent une évolution significative des trois items de la quantité d'étude analysés ( $F(2,115)=8.655$  ;  $p=.004$ ) (Figure 3).



**Figure 3.** Évolution de la quantité d'étude chez les participants au dispositif.

Plus précisément, des t-tests pairés ont permis de comprendre l'évolution des variables concernées. Comme présenté dans le tableau 2, la moyenne des trois items augmente significativement de janvier à la fin de " Pack en bloque " puis diminue significativement entre " Pack en bloque " et le blocus de mai. Malgré une quantité d'étude plus faible en mai que durant le dispositif, nous pouvons parler de transfert partiel des compétences, car le niveau atteint en mai est significativement plus élevé que celui atteint en janvier (voir tableau 2).

**Qualité d'étude :** Tout comme pour la quantité d'étude, les résultats des analyses Anova à mesures répétées indiquent une évolution significative des trois items de la qualité d'étude analysés ( $F(2,115)=11.951$  ;  $p<.001$ ) (Figure 4).

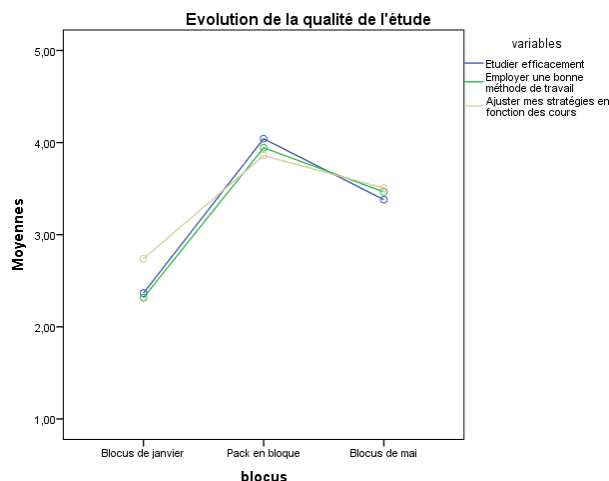


Figure 4. Evolution de la qualité d'étude chez les participants au dispositif.

L'analyse de t-tests pairés (Tableau 2) permet également de parler d'un transfert partiel des compétences atteintes lors du dispositif pour les trois dimensions de la qualité de l'étude. En effet, comme pour les items de la quantité d'étude, les résultats montrent une augmentation significative du niveau des items de qualité d'étude entre janvier et " Pack en bloque " ; une diminution significative du niveau des items entre " Pack en bloque " et le blocus de mai ; un niveau plus élevé en mai que celui de janvier. Le dispositif a donc permis d'atteindre un niveau de gestion de l'étude élevé lors du dispositif que les étudiants ont partiellement transféré à un contexte d'étude autonome.

**Gestion des interactions sociales :** Au regard des résultats des Anova à mesures répétées, il est à nouveau possible de constater une évolution significative des trois items mesurant la gestion des interactions sociales ( $F(2,115)=29.569$  ;  $p<.001$ ) (Figure 5).

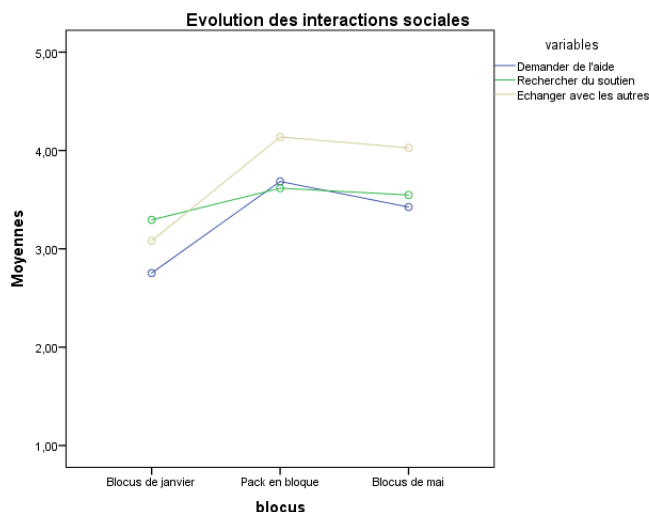
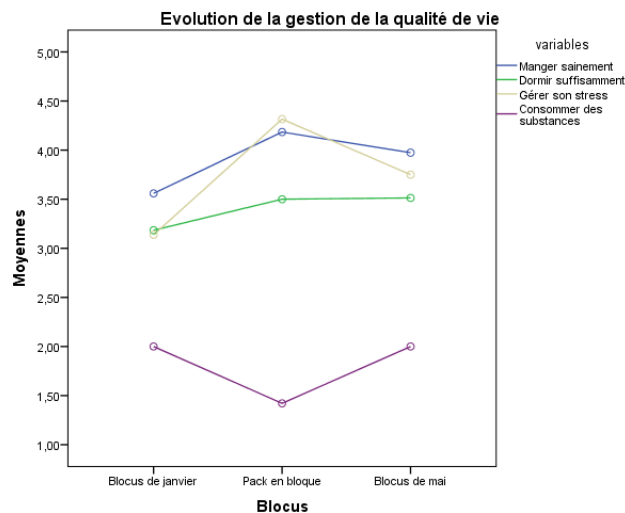


Figure 5. Évolution de degré d'interactions sociales chez les participants au dispositif.

L'analyse temps par temps et variable par variable révèle des résultats permettant d'attester d'un transfert total des compétences d'interactions sociales développées lors du dispositif (Tableau 2). En effet, les étudiants rapportent une nette augmentation de leurs compétences d'interactions sociales entre le blocus de janvier et la fin du dispositif. De plus, le niveau de compétence atteint lors du dispositif ne diminue pas significativement lors du blocus de mai.

Nous pouvons donc dire que le niveau d'interactions sociales atteint à " Pack en bloque " a pu être totalement transféré dans un contexte d'étude autonome.

**Hygiène de vie :** Les résultats de l'Anova à mesures répétées concernant les items d'hygiène de vie montrent à leur tour une évolution significative ( $F(2,115)=10.782$  ;  $p=.002$ ) (Figure 6).



**Figure 6.** Évolution de l'hygiène de vie chez les participants au dispositif.

L'analyse par t-tests pairés permet de nuancer cette évolution (Tableau 2). En effet, les trajectoires temporelles diffèrent d'un item à l'autre. Pour les items « manger sainement » et « dormir suffisamment », un transfert total peut être constaté, car les résultats attestent d'une évolution significative entre la session de janvier et " Pack en bloque " et d'une stabilisation du niveau entre " Pack en bloque " et le blocus de mai. Notons cependant que l'effet du dispositif sur ces items n'est pas important. Concernant l'item « gérer son stress », les résultats indiquent un transfert partiel des compétences développées lors du dispositif. Les étudiants rapportent une amélioration significative de leurs compétences à gérer leur stress entre janvier à " Pack en bloque " et une diminution significative de niveau entre " Pack en bloque " et mai. Néanmoins, le niveau de compétence rapporté en mai est significativement plus élevé que celui rapporté en janvier. Finalement, les résultats ne permettent pas de montrer de transfert des compétences de gestion de la consommation de substances psychoactives au-delà du dispositif. En effet, malgré une diminution significative de la consommation de substance entre janvier et " Pack en bloque ", l'effet du dispositif ne se transfère pas au blocus de mai où les étudiants retrouvent leur niveau de consommation initial.



Variables	Janvier → Pack en bloque		Pack en bloque → Mai		Janvier → Mai	
	t	Différence de moyenne	t	Différence de moyenne	t	Différence de moyenne
<b>Quantité d'étude</b>						
1. Étudier suffisamment	14.952	1.26***	-2.265	-0.36*	5.258	0.68***
2. Gérer mon temps	17.863	1.49***	-4.307	-0.64***	6.394	0.84***
3. Équilibre loisirs/études	21.762	1.80***	-6.459	-0.89***	6.418	0.92***
<b>Qualité d'étude</b>						
1. Étudier efficacement	18.722	1.53***	-4.914	-0.64***	6.431	0.88***
2. Bonne méthode de travail	16.029	1.34***	-2.569	-0.34 <sup>ns</sup>	8.920	1.11***
3. Ajuster ses stratégies	14.180	1.22***	-4.221	-0.46***	6.433	0.77***
<b>Interactions sociales</b>						
1. Demander de l'aide	10.382	0.89***	-1.628	-0.24 <sup>ns</sup>	4.377	0.58***
2. Chercher du soutien	4.017	0.36***	0.173	0.03 <sup>ns</sup>	2.584	0.30*
3. Échanger sur le blocus	12.182	1.05***	-0.815	-0.10 <sup>ns</sup>	6.471	0.84***
<b>Hygiène de vie</b>						
1. Manger sainement	7.990	0.74***	-1.317	-0.17 <sup>ns</sup>	2.044	0.28*
2. Dormir suffisamment	3.253	0.31**	0.609	0.09 <sup>ns</sup>	2.129	0.31*
3. Gérer ses stress	12.271	1.05***	3.574	-0.58**	4.455	0.56***
4. Consommer des substances psychoactives	5.376	-0.48***	4.101	0.58***	0.244	0.03 <sup>ns</sup>

Note. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tableau 2.** t-tests paillés pour évaluer les 4 dimensions de la gestion de l'étude des participants au dispositif entre les blocus de janvier et de mai.

#### 7.4.2 Participants / non-participants

Une seconde série d'Anova à mesures répétées a été réalisée afin de comparer l'évolution des participants au dispositif (N=99) à celle des étudiants n'y ayant pas participé (N=359). Cette analyse a pour but de montrer que l'amélioration des compétences de gestion de l'étude révélée au point précédent est bien due au dispositif et non à un facteur externe tel que l'habitué au contexte académique ou l'évolution spontanée des compétences de l'étudiant. Les analyses porteront sur la satisfaction de l'étudiant concernant son blocus et sur les quatre dimensions de la gestion de l'étude, précédemment présentées. Les analyses (Anova à mesures répétées) se sont concentrées sur les différences d'évolution entre les participants et les non-participants. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

Variables	Evolution Janvier→Mai	Evolution* participation
	F	F
<b>Satisfaction au blocus</b>	36.101***	33.690***
<b>Quantité d'étude</b>		
1. Étudier suffisamment	17.443***	35.411***
2. Gérer mon temps	44.117***	28.110***
3. Équilibre loisirs/études	61.093***	16.471***
<b>Qualité d'étude</b>		
1. Étudier efficacement	41.173***	37.196***
2. Bonne méthode de travail	92.913***	60.386***
3. Ajuster ses stratégies	42.749***	28.433***
<b>Interactions sociales</b>		
1. Demander de l'aide	24.857***	6.713*
2. Chercher du soutien	5.149*	4.611*
3. Échanger sur le blocus	37.414***	37.415***
<b>Hygiène de vie</b>		
5. Manger sainement	8.048**	1.271 <sup>ns</sup>
6. Dormir suffisamment	9.808**	1.385 <sup>ns</sup>
7. Gérer ses stress	31.429***	6.415*
8. Consommer des substances psychoactives	1.128 <sup>ns</sup>	.299 <sup>ns</sup>

Note. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

**Tableau 3.** Anova à mesures répétées afin d'identifier les différences d'évolution en termes d'amélioration des compétences entre les participants et les non-participants.

Les résultats indiquent une évolution significative pour l'ensemble des étudiants concernant tous les aspects, excepté la consommation de substances psychoactives. Cela signifie que les étudiants tendent spontanément à améliorer leurs compétences de gestion de l'étude entre le blocus de janvier et le blocus de mai. Cependant, les résultats révèlent une différence significative d'évolution entre les participants au dispositif et les non-participants pour

l'ensemble des items relatifs à la quantité d'étude, à la qualité d'étude et à la gestion des interactions sociales. Plus précisément, les résultats tendent à montrer que, pour les variables concernées, les participants au dispositif ont davantage amélioré leur gestion de l'étude que les non-participants. Ces derniers, initialement plus faibles en janvier sur les variables concernées que les non-participants, semblent avoir rattrapé le niveau de compétences des non-participants.

Concernant les variables relatives à l'hygiène de vie, les résultats sont à nouveau plus hétéroclites. Pour les items « manger sainement » et « dormir suffisamment » les résultats attestent d'une légère évolution entre les blocus de janvier et de mai. Cependant, aucune différence significative d'évolution n'est observée entre les étudiants ayant participé à " Pack en bloque " et les autres. Pour l'item « gérer son stress », les résultats indiquent une évolution différenciée en fonction de la participation au dispositif bien que le niveau initial soit similaire chez tous les étudiants. Cela tend à montrer que les participants ont développé des compétences supérieures aux non-participants dans la gestion de leur stress. Finalement, concernant la consommation de substances, aucune évolution n'a été relevée tant pour les non-participants que pour les participants.

### **7.5 Atteinte des résultats : " La participation au dispositif a-t-elle eu un impact sur les performances des étudiants à la session de juin ?"**

Afin d'estimer l'impact du dispositif sur les performances des étudiants à la session de juin, un travail préliminaire de catégorisation a été réalisé. Cette catégorisation, basée sur les niveaux de compétence des étudiants en janvier, permet d'éviter un biais de comparaison important qui consisterait à comparer directement les non-participants et les participants sur leur performance. En effet, comme précédemment constaté, les participants au dispositif présentent un profil initial plus faible que les non-participants. Il est donc évident qu'une estimation fine de l'impact du dispositif sur la performance des étudiants ne peut être réalisée sans contrôler cette différence initiale de niveau. Pour ce faire, des analyses en clusters ont été réalisées sur les variables spécifiquement liées à la session de janvier. Les étudiants concernés par cette analyse étaient donc les 641 étudiants participants et non-participants ayant complété le questionnaire au temps 1 et ayant autorisé l'accès à leurs résultats.

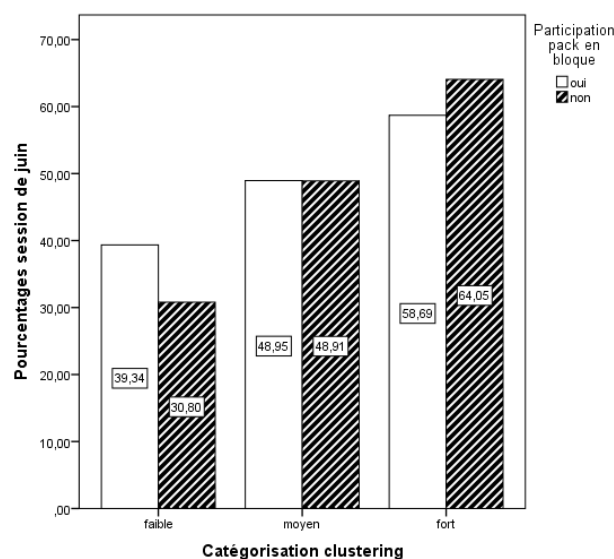
#### *7.5.1 Trois catégories d'étudiants*

Au terme des analyses en clusters hiérarchiques réalisées sur les variables spécifiquement liées à la session de janvier, une catégorisation en 3 clusters a émergé. Cette structure en trois clusters a été confirmée par des analyses de classification par nuées dynamiques comparant des catégorisations en deux, trois, quatre et cinq clusters (Daniels et al., 2008). Sur base de plusieurs indices tels que le nombre d'itérations, la taille des sous-échantillons déterminés et leur interprétabilité, la catégorisation en 3 clusters a été finalement choisie comme la plus appropriée. Le premier cluster concernait le groupe dit « faible », car il rassemblait les étudiants présentant un score plus faible que les autres étudiants de l'échantillon sur l'ensemble des dimensions relatives à la session de janvier (pourcentage à la session, satisfaction par rapport au baccalauréat et les 4 sous-dimensions de la gestion de l'étude). Cette première catégorie rassemblait 198 étudiants parmi lesquels 150 avaient participé au dispositif. Ce premier résultat corrobore les conclusions précédentes en montrant que " Pack en bloque " a essentiellement touché un public à risque. Le deuxième cluster concernait le groupe « moyen », car il rassemblait les étudiants présentant des scores moyens sur les dimensions analysées. Ce groupe rassemblait 221 étudiants parmi lesquels 115 avaient participé au dispositif. Finalement, le troisième cluster dit « fort » était constitué d'étudiants

ayant les scores les plus élevés concernant les dimensions analysées. Ce dernier groupe était constitué de 222 étudiants parmi lesquels 41 avaient participé à " Pack en bloque ".

### 7.5.2 " Pack en bloque " face aux performances en juin

Une fois la catégorisation effectuée, les trois groupes d'étudiants ont été comparés sur base de leur performance à la session de juin en fonction de leur participation ou non au dispositif (Figure 7). Les résultats de l'Anova révèlent une différence significative de performance entre les groupes ( $F(5.636)=57,573$  ;  $p<.001$ ). Plus précisément, les comparaisons post hoc permettent de montrer que les étudiants « faibles » performant significativement moins que les étudiants « moyens » qui, à leur tour, performant moins que les étudiants « forts ». De plus, les résultats révèlent que les étudiants « faibles » ayant participé au dispositif " Pack en bloque " obtiennent significativement de meilleurs résultats à leur session de juin que les étudiants « faibles » n'y ayant pas participé ( $MD= 8.54$  ;  $p=.039$ ). Cette différence de performance en fonction de la participation n'apparaît cependant pas pour les groupes « moyens » et « forts ». Ce dernier constat implique donc que le dispositif a uniquement eu un impact significatif direct sur la performance des étudiants « faibles ». Notons que 150 des 301 étudiants participant au dispositif étaient inclus dans ce groupe. Les résultats permettent donc d'affirmer que le dispositif a eu un effet direct sur la performance de 49% des participants.



**Figure 7.** Comparaison entre les 3 groupes d'étudiants sur base de leur performance et en fonction de leur participation au dispositif.

## 8 Discussion

### 8.1 L'évaluation du dispositif

L'objectif de cet article était avant tout d'évaluer avec précision l'impact du dispositif d'aide " Pack en bloque " au travers des 5 niveaux hiérarchiques d'évaluation du modèle de Kirkpatrick adapté. Au terme de cet article, plusieurs éléments de réponses peuvent être avancés en fonction des niveaux du modèle.

#### 8.1.1 Niveau 0 : Public-cible

Les résultats montrent que le dispositif touche majoritairement le public initialement visé, à savoir les étudiants à risque d'échec en fin d'année, et peut donc être qualifié de dispositif de prévention secondaire (Cartier & Langevin, 2001). En effet, les résultats présentés dans la section 1 de la partie résultats mettent en évidence les faiblesses initiales des étudiants participants. De plus, les analyses en clusters présentées en section 5 révèlent que près de la moitié des étudiants participants sont catégorisés comme étant des étudiants « faibles ».

Néanmoins, une nuance doit être apportée. D'autres résultats présentés en section 1 ont révélé que les participants ne diffèrent des autres étudiants ni en termes d'intégration sociale ni en ce qui concerne la valeur qu'ils accordent à leurs cours. Il peut donc être inféré que les étudiants qui décident de participer au dispositif sont des étudiants en difficulté, mais intégrés et motivés par leurs études. " Pack en bloque " n'a donc touché qu'un type particulier d'étudiants à risque et n'aurait pas permis d'attirer les étudiants en décrochage.

#### 8.1.2 Niveau 1 : Satisfaction

Les résultats montrent un taux de satisfaction élevé de la part des participants par rapport au dispositif. En effet, selon les analyses présentées en section 2 de la partie résultats, plus de 70% rapportent une satisfaction totale pour le dispositif dans son ensemble et une importante satisfaction concernant les différentes dimensions de ce dernier.

#### 8.1.3 Niveau 2 : Evolution des apprentissages

Au sein des analyses présentées dans la section 3 de la partie résultats, plusieurs indices permettent d'attester que le dispositif a induit une évolution perçue des compétences chez l'étudiant. En effet, ce dernier rapporte une impression forte d'avoir développé de nouveaux acquis et ce, à court (« Je suis plus outillé ») et moyen terme (« " Pack en bloque " va me permettre de mieux gérer mon blocus de mai »). De plus, les résultats montrent que les objectifs que les étudiants s'étaient fixés à l'entrée du dispositif ont été atteints en fin de dispositif. Au terme des résultats apportés aux niveaux 1 et 2 d'évaluation, il semble que le participant ait perçu de grands bénéfices à sa participation au dispositif. Même si ces résultats ne reflètent que la perception subjective de l'étudiant, ceux-ci sont des indices d'un regain de motivation et d'engagement de l'étudiant envers ses études.

#### 8.1.4 Niveau 3 : Transfert de compétences

Les résultats issus de la section 4 de la partie résultats ont permis d'attester que l'objectif principal du dispositif (la gestion autonome de l'étude) avait été atteint.

Tout d'abord, les résultats présentés dans le tableau 2 démontrent que l'étudiant participant a réalisé un transfert total des compétences de gestion des interactions sociales dans un contexte d'étude autonome, deux mois après la fin du dispositif. De plus, l'étudiant fait preuve d'un transfert partiel des compétences relatives à la qualité et la quantité d'étude. Cela

signifie que, dans un contexte autonome, l'étudiant n'aura pas réussi à égaler la quantité et la qualité d'étude atteinte lors du dispositif. Cependant, ce dernier aura pu mettre en place une étude bien plus importante et de bien meilleure qualité que lors du blocus de janvier. Les résultats concernant la dimension d'hygiène de vie sont plus mitigés. Concernant l'alimentation et le sommeil, les analyses révèlent un transfert total des compétences. Notons cependant que l'impact du dispositif sur ces deux dimensions est relativement faible. Concernant la gestion du stress, les résultats attestent d'un transfert partiel. Finalement, aucun transfert significatif n'a été observé concernant la consommation de substances psychoactives.

L'évaluation présentée dans le tableau 3 révèle également que les évolutions décrites ci-dessus sont bien attribuables au dispositif et non à une variable tierce non prise en compte dans l'analyse. Plus précisément, les analyses tendent à montrer que l'étudiant participant au dispositif a vécu une amélioration significative de la gestion de l'étude alors que l'étudiant non-participant n'aurait pas vécu de réelle évolution entre janvier et juin. Grâce à " Pack en bloque ", les étudiants participants, plus faibles à l'origine, auraient rattrapé leur retard par rapport aux non-participants. Notons néanmoins qu'aucune différence d'évolution n'a pu être pointée concernant la gestion du sommeil, de l'alimentation et de la consommation de substances psychoactives.

Ce dernier point conforte le constat selon lequel le dispositif a eu un effet faible, voire inexistant, sur l'hygiène de vie. Une hypothèse d'explication a trait à la nature même de l'hygiène de vie. En effet, cette dimension englobe des comportements de vie bien établis et stables chez l'étudiant et qui sont par conséquent difficiles à influencer (Suhrcke & de Paz Nieves, 2011). Il est difficile, au travers d'un dispositif d'une semaine, de changer radicalement les habitudes de consommation et de sommeil d'une personne. Inversement, les trois autres sous-dimensions de la gestion de l'étude et l'item relatif à la gestion du stress touchent à des variables plus modulables et moins fortement ancrées dans le fonctionnement quotidien de l'étudiant. Cette affirmation est d'autant plus vraie que l'étudiant de première année est dans une phase de transition où ses comportements et croyances concernant le monde universitaire sont particulièrement influençables (Gale & Parker, 2012).

Nous pouvons donc conclure que le dispositif a atteint son objectif de développer une gestion autonome de l'étude. Ce dernier a particulièrement été atteint au travers du caractère social de la gestion de l'étude. Si nous nous référons à la littérature internationale, le dispositif a donc permis à l'étudiant de développer son engagement comportemental, cognitif et émotionnel. Sous un angle sociologique, il est également possible de conclure que " Pack en bloque " est un dispositif permettant à l'étudiant de s'approprier son métier d'étudiant, à savoir, de trouver l'autonomie nécessaire pour s'investir avec assiduité et régularité dans son cursus universitaire (Michaut, 2012).

#### *8.1.5 Niveau 4 : Atteinte de résultats*

En tant que dispositif d'aide à la réussite inscrit dans une politique de réduction du taux d'échec en première année à l'université, il était également intéressant d'analyser l'effet potentiel du dispositif sur la performance de l'étudiant. Dans cette optique, les résultats présentés à la section 5 de la partie résultat révèlent que le dispositif a bien eu un impact significatif sur les performances des étudiants participants. Cependant, cet impact s'est restreint aux étudiants les plus faibles. Les étudiants participants catégorisés comme « moyens » et « forts » n'ont pas joui de cet effet direct sur leurs performances. Cette conclusion est en accord avec d'autres études telles que celle de Danner (2000) qui montrent que les étudiants plus faibles sont les premiers à bénéficier d'une intervention. Ce dernier

constat montre l'importance de ne pas considérer la population étudiante comme un ensemble homogène et invariant quand on évalue l'effet d'une intervention sur la réussite. Dans le cas de " Pack en bloque ", une simple analyse de relation entre la participation et la performance n'aurait probablement pas pu rendre compte d'un effet significatif car cet effet n'a pas agi sur tous les étudiants. Dans ce cas, l'analyse de l'effet du dispositif, ne tenant pas compte des différents niveaux des étudiants, aurait alors risqué de dissimuler l'effet réel sur un type particulier d'étudiants et de tirer des conclusions erronées sur son efficacité.

## 8.2 " Pack en bloque " et l'évaluation de dispositif d'aide à la réussite

Au-delà des résultats prometteurs de l'évaluation de dispositif " Pack en bloque ", il semble nécessaire de souligner l'importance d'utiliser une approche évaluative rigoureuse afin de tester l'efficacité d'un dispositif. L'évaluation des dispositifs est en effet trop souvent délaissée. Certains dispositifs ne sont pour ainsi dire jamais évalués, alors que d'autres sont évalués de manière très peu rigoureuse et se limitent à une mesure de satisfaction des participants (Stes, Min-Leliveld, Gijbels & Van Petegem, 2010). Dans cette idée, cet article démontre la pertinence de l'utilisation du modèle adapté de Kirkpatrick pour dépasser cette limite et apporter des résultats riches et nuancés. Sur base d'une telle évaluation, certaines lacunes précises peuvent être soulevées et peuvent permettre de cibler les changements à apporter (Salmon et al., 2009). Qui plus est, les décisions de pérennisation, d'extension ou de révision pourraient être prises au regard d'arguments objectifs et documentés. Au jour d'aujourd'hui, avec le foisonnement des dispositifs d'aide proposés dans l'enseignement supérieur, un tel travail devient indispensable afin de permettre une organisation globale, efficace et claire de l'aide à la réussite. Sauvé et ses collègues (2007) pointent le morcellement des activités de soutien, le manque d'approche intégrée et les conséquences négatives que cette situation engendre sur l'accompagnement de l'étudiant. Cartier et Langevin (2001) insistent également sur la nécessité de mise en lien des dispositifs proposés et de leur intégration cohérente dans le programme de formation. En documentant et en communiquant les effets précis des dispositifs, une mutualisation des connaissances pourra s'opérer entre acteurs d'aide à la réussite, ce qui permettra d'améliorer l'efficacité et l'attrait de l'offre d'aide à la réussite proposée à l'étudiant.

Une autre force de notre approche réside dans la comparaison des participants au dispositif à d'autres étudiants n'y ayant pas participé. Les évaluations de dispositifs habituellement réalisées se focalisent uniquement sur les participants. Cependant, cette manière de faire ne permet ni de connaître réellement le public qui a été touché par le dispositif ni de démontrer l'efficacité de celui-ci. En effet, comment savoir si les effets observés sont dus au dispositif ou à une évolution naturelle des étudiants, liée notamment à l'acquisition d'une plus grande expérience ? Au travers d'une revue de la littérature concernant les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur, Stes et ses collègues (2010) insistent particulièrement sur la nécessité de comparer les étudiants participants à un groupe contrôle afin d'attester des effets indépendants du dispositif mis en place. De plus, l'utilisation d'un groupe de comparaison permet également de caractériser le public touché en comparaison au reste de la population étudiante. Cette information est d'une importance capitale pour le praticien afin d'attester que les étudiants participants sont bien ceux qui en ont réellement besoin. Parmi les acteurs de la réussite universitaire, il n'est pas rare d'entendre certains propos affirmant que : « *Les étudiants qui participent aux dispositifs d'aide sont souvent les plus motivés, les plus consciencieux et au final ceux qui en ont le moins besoin* ». Ce type d'analyse permet d'infirmer ou tout au moins de vérifier ce vieil adage.

### 8.3 Limites et perspectives futures

Cette partie se scinde en deux niveaux : l'un se centre sur notre approche évaluative globale et l'autre sur le contenu même du dispositif " Pack en bloque ". Dans chacun des niveaux, des suggestions seront émises pour répondre aux limites soulevées.

#### 8.3.1 *Limites et perspectives futures de l'approche évaluative globale*

Bien que l'approche utilisée soit novatrice et semble assez rigoureuse, certaines limites sont tout de même à relever.

Tout d'abord, l'évaluation de la gestion de l'étude des étudiants s'est faite sur base de leur propre perception. Aucune mesure objective de leur gestion de l'étude n'a été prise. De ce fait, l'évolution observée concernant les différentes dimensions de la gestion de l'étude revêt probablement un caractère subjectif. Ces auto-questionnaires pourraient être enrichis par des questionnaires hétéro-rapportés par l'entourage, par les pairs ou encore par des personnes encadrantes. L'utilisation de grilles d'observation, d'entretiens semi-directifs (ex. avec la conseillère aux études) pourrait également compléter ce regard subjectif. Cette perspective est soutenue par plusieurs auteurs experts de l'évaluation dans l'enseignement supérieur (Figari, & Remaud, 2014 ; Salmon et al., 2009) qui insistent sur le croisement des regards afin d'avoir une évaluation juste et précise d'une situation.

Deuxièmement, la démarche ayant été construite en collaboration avec des acteurs de terrain, nous pourrions en soulever les limites, en termes de fidélité et de validité. Comme expliqué dans la méthode, les items spécifiquement liés à la gestion de l'étude ont été construits en concertation avec les acteurs de la réussite des 9 facultés concernées ce qui leur confère une certaine validité écologique. Cependant, aucune évaluation psychométrique des items créés n'a été réalisée. De plus, par souci de synthèse pour les étudiants, la mesure des sous-dimensions incluses dans les 4 dimensions de la gestion de l'étude s'est réduite à la mesure d'un seul item. De ce fait, aucune échelle n'a pu être construite par sous-dimension et, par conséquent, la fidélité et la validité des mesures n'ont pas pu être estimées avec précision (Laveault & Grégoire, 2014). Notons cependant qu'un lien significatif entre les items créés et le pourcentage en juin a, par ailleurs, pu être attesté ce qui peut être vu comme un indice indirect de la qualité des items construits. Par leur lien avec la réussite, les items montrent qu'ils touchent des dimensions sensibles de la gestion de l'étude de l'étudiant. Une perspective d'amélioration aurait cependant pu être de rajouter, tout au long de l'évaluation, des mesures empiriquement validées de facteurs généraux de la réussite. Cette modification aurait cependant fortement allongé le temps de complétion des questionnaires durant et après le dispositif, ce qui aurait induit de nouveaux biais de mesure.

#### 8.3.2 *Limites et perspectives futures du dispositif " Pack en bloque "*

Comme présenté plus haut, les résultats soulèvent diverses questions qui peuvent être considérées comme des limites de notre dispositif.

Premièrement, les résultats montrent que l'effet du dispositif est particulièrement marqué chez les étudiants plus faibles. Une question serait alors de savoir dans quelle mesure il serait possible de toucher un plus grand nombre d'étudiants « faibles ». En effet, comme le révèlent les résultats sur le public-cible, les étudiants touchés sont essentiellement à risque, mais ce sont également des étudiants persévérants et intégrés dans le contexte éducatif. Cela signifie que notre dispositif n'arrive pas à toucher les étudiants moins intégrés, en perte de motivation et en décrochage. Une piste future serait alors de travailler sur l'accrochage de ce sous-type particulier d'étudiants en décrochage. De nouvelles questions émergent d'ailleurs de cette constatation : « Agir au second semestre ne serait-il pas déjà trop tard ? », « Une partie du



public visé n'aurait-il pas déjà quitté l'université ? », « Les lacunes des étudiants ne seraient-elles pas déjà trop importantes pour pouvoir agir efficacement ? ». Certains auteurs insistent sur l'importance des premiers mois à l'université et l'impact important de la première session d'examens dans le décours final de la première année (Neuville et al., 2013 ; Sauvé et al., 2007).

Deuxièmement, un certain nombre d'étudiants dits « forts » ont également participé à ce dispositif alors qu'ils semblaient avoir les compétences nécessaires pour pouvoir gérer de manière autonome leur étude sans passer par " Pack en bloque ". De plus, les performances de ces étudiants en juin n'étaient pas meilleures que celles des non-participants. Ce constat soulève la question des bénéfices que retirent ces étudiants d'un tel dispositif. Au-delà des compétences initialement visées, ce type d'étudiants ne trouverait-il pas d'autres bénéfices à la participation à " Pack en bloque " ? Cette question mériterait plus d'investigation. De plus, nous pouvons aussi nous demander si ces étudiants « forts » ne seraient pas un des ingrédients nécessaires au bon fonctionnement de ce dispositif. En effet, les étudiants plus experts dans leur gestion de l'étude n'auraient-ils pas servi de modèle de référence aux étudiants plus faibles ? Cette question renvoie à la question de l'apprentissage vicariant (Bandura et al., 2003) et à son rôle dans l'effet de " Pack en bloque ". Elle renvoie également à la question de l'influence des habitudes et actions des autres sur notre propre comportement. Dans ce cadre, l'efficacité du dispositif pourrait ainsi avant tout résider dans les échanges de pratiques entre étudiants. Sans les étudiants « forts », cet échange aurait donc été plus pauvre. Cette dernière hypothèse permet encore d'insister sur l'importance du caractère social de la gestion de l'étude chez les étudiants (Tinto, 1975). Il s'agit d'un aspect qui, même s'il est reconnu dans la littérature, est peu intégré aux différents dispositifs d'aide.

Troisièmement, il serait opportun de revenir sur l'objectif même du dispositif. En effet, " Pack en bloque " vise le développement de la gestion autonome de l'étude. Cependant, le cadre même du dispositif est très structurant voire contrôlant. Plusieurs acteurs de la réussite impliqués dans le projet considéraient d'ailleurs que " Pack en bloque " était, de par sa nature, trop maternant pour des étudiants universitaires. Certains pourraient donc voir un paradoxe entre l'objectif visé par " Pack en bloque " et sa mise en œuvre. Néanmoins, le dilemme soulevé ici peut trouver une réponse dans la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000). En effet, ces auteurs postulent que, pour que l'étudiant puisse s'engager de façon autonome dans une tâche d'apprentissage, ses besoins fondamentaux d'autonomie de compétence et d'affiliation doivent être satisfaits. Au travers de son cadre, " Pack en bloque " pourvoit à ces trois besoins fondamentaux. Le cadre structurant permet à l'étudiant de développer sa compétence, les choix dans les activités lui permettent de développer son autonomie et le caractère social du dispositif lui permet de développer son affiliation.

Outre ces trois questionnements, plusieurs pistes futures très précises peuvent également être posées en tenant compte des retours donnés par les participants concernant le dispositif. En effet, au-delà des questions traitées quantitativement, les étudiants ont été interrogés, à la fin de la semaine de " Pack en bloque ", sur des suggestions d'amélioration du dispositif au moyen de questions ouvertes. De plus, dans un souci de cohérence, les responsables de " Pack en bloque " des différentes facultés concernées par ce dispositif se sont réunis pour partager leur avis sur le déroulement du dispositif. L'ensemble des suggestions a donc été pris en compte afin d'améliorer encore le dispositif. À titre d'exemple, il ressortait de ces résultats une volonté d'amélioration des repas, d'augmentation du soutien méthodologique... Ces informations sont très précieuses puisque, combinées aux données quantitatives, elles amènent une vision plus nuancée du dispositif. Nous avons fait le choix de ne pas les présenter dans les résultats puisqu'elles étaient trop spécifiques. Néanmoins, il

semble important de souligner l'importance d'une démarche qualitative dans ce genre d'évaluation. En effet, l'approche mixte est d'ailleurs vivement recommandée par Stes et ses collègues (2010).

## **9 Conclusion**

En conclusion, les résultats mettent en évidence une efficacité maintenue à moyen terme, un effet sur la réussite, une très bonne satisfaction et un sentiment d'utilité élevé. Cependant, même si le dispositif est efficace dans sa mouture actuelle, l'évaluation exposée dans cet article, les suggestions des étudiants et de l'équipe d'accompagnants permettront d'améliorer le dispositif. Au travers de cet article, nous avons tenté de répondre à la demande d'accroissement du nombre d'écrits documentant les dispositifs d'aide à la réussite, encore trop peu nombreux dans la littérature francophone (Cartier & Langevin, 2001). De plus, nous espérons avoir permis au lecteur acteur de la réussite d'acquérir une vision approfondie de l'évaluation d'un dispositif et de retenir plusieurs pistes pour initier une évaluation rigoureuse de ses propres actions. Dans cette idée, l'évaluation rigoureuse du dispositif pourrait permettre de faire un pas en avant vers le passage à un contexte où l'aide à la réussite est un projet commun, où l'échange de bonnes pratiques est la règle plutôt que l'exception et où chaque acteur sait pourquoi il propose les dispositifs d'aide mis en place et quelles en sont leurs portées réelles.

*Notes:* Nous tenons à remercier l'ensemble des responsables des facultés participantes (Nathalie Micha, Nathalie Dulière, Patricia Vandamme, Jacques Laffineur, Sylvie Cap, Florence Vanderstichelen, Bernard Dehan, Murielle Sack, Linh Tran, Jean-François Rondeaux, Gentiane Boudrenghien, Sandrine Ntamashimikiro et Anne Vause) ainsi que tous les étudiants sollicités sans qui cette évaluation n'aurait pas pu avoir lieu.

## 10 Références

- Bandura, A., Lecomte, J. & Carré, P. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 31-51.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. doi: 10.1177/1534484307303035
- Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Chochard, Y. (2010) Apports de deux études franco-québécoises récentes sur les différents niveaux d'impacts d'une formation. *Bulletin de l'observatoire des Compétences-Emplois*, 1(3), 5-0.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.002
- Danner, M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1), 25-41.
- Deci, E.-L. & Ryan, R.-M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi: 10.1007/s10212-012-0133-6
- Deliens, T., Clarys, P., De Bourdeaudhuij, I. & Deforche, B. (2013). Weight, socio-demographics, and health behaviour related correlates of academic performance in first year university students. *Nutr J*, 12(1), 162.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M. & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 872-885. doi: DOI: 10.1016/j.jrp.2007.11.007
- Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D. & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université : trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Paris : Ellipses.
- Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 191.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) (2014). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. *Bruxelles : De Boeck*.
- Gale, T., & Parker, S. (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. Doi : 10.1080/03075079.2012.721351
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3).
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. doi: 10.1002/hrdq.3920070103
- Homklin, T., Takahashi, Y. & Techakanont, K. (2013). Effects of Individual and Work Environment Characteristics on Training Effectiveness: Evidence from Skill Certification System for Automotive Industry in Thailand. *International Business Research*, 6(12).
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.598505

- Karabenick, S. A. & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Laveault, D. & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests : en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2013). *Motivation interventions in education: A Meta-analytic review*. Poster presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Le Louarn, J.-Y. & Pottiez, J. (2009), Évaluer pour mieux former : comment évaluer efficacement ses formations ?, *Personnel*, 500.
- Leclercq, D., (2011). Que savent les étudiants lorsqu'ils rentrent dans l'enseignement universitaire ? Ce que nous apprend le projet Mohican. In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles: CIUF.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195-213. doi: 10.1080/02602930600801969
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. *Perspectives en éducation et formation*, 53-68.
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C. & Kurpius, S. E. R. (2006). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(3), 345-358.
- Nils, F. (2011). Comment favoriser une bonne orientation lors du choix des études universitaires ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles : CIUF.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2011). *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Peckrun, R., Goetz, T., Frenzel A. C., Barchfeld P. & Perry, R. P. (2011). "Measuring emotions in students" learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)," *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), pp. 36-48.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pirot, L. & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, 5(24).
- Romainville, M. & Slosse, P. (2011). Comment établir un diagnostic des prérequis, précoce et impliquant pour l'étudiant ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles : CIUF.
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R. & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? *Psychological Bulletin*, 135(1), 1-22. doi: 10.1037/a0013978
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., ..., Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2).

- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. & Hanca, G. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 58-72.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526. doi: 10.1080/01421590600902976.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.
- Suhrcke, M. & de Paz Nieves, C. (2011). The impact of health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence. *World Health Organization Regional Office for Europe*, Copenhagen.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Trockel, M. T., Barnes, M. D. & Egget, D. L. (2000). Health-Related Variables and Academic Performance Among First-Year College Students: Implications for Sleep and Other Behaviors. *Journal of American College Health*, 49(3), 125-131. doi: 10.1080/07448480009596294
- Van den Berg, M. N. & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446.
- Ward, P. J. & Walker, J. J. (2008). The Influence of Study Methods and Knowledge Processing on Academic Success and Long-Term Recall of Anatomy Learning by First-Year Veterinary Students. *Anatomical Sciences Education*, 1(2), 68-74. doi: 10.1002/Ase.12
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 545-551. doi: 10.1016/s0883-0355(99)00021-x

Echelle	Temps de mesure	Niveau d'évaluation	Nombre d'items	Exemple d'item
1. Sentiment d'efficacité personnelle	1	Public-cible	14	« Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année »
2. Niveau socio-économique	1	Public-cible	2	« Quel est le diplôme le plus élevé de ta mère/ ton père »
3. Intégration sociale	1	Public-cible	7	« J'ai déjà fait beaucoup de connaissances sur le site universitaire »
4. Valeur	1	Public-cible	17	« Je suis très intéressé par les cours de mon cursus »
5. Stratégies d'étude en profondeur	1	Public-cible	6	« Ce que j'étudie pour un cours me sert de point de départ pour développer mes propres idées »
6. Stratégies d'étude en surface	1	Public-cible	6	« J'essaie d'apprendre par cœur, autant que possible, le contenu de mes notes ou du cours »
7. Stratégies d'autorégulation	1	Public-cible	9	« Lorsque j'ai fini d'étudier, je me demande si j'ai atteint les objectifs que je m'étais fixés »
8. Engagement comportemental	1	Public-cible	4	« Pendant la semaine, combien d'heures as-tu travaillé quotidiennement (en dehors de tes heures de cours) pour tes cours ? »
9. Satisfaction générale par rapport au dispositif	3	Satisfaction	2	« De manière générale je suis satisfait de la semaine 'Pack en blocue' qui m'a été proposée »
10. Satisfaction spécifique par rapport au dispositif	3	Satisfaction	10	« Plus spécifiquement, je suis satisfait des repas, du cadre de travail, des activités proposées... »
11. Importance des buts fixés	2	Evolution des apprentissages	13	« J'accorde de l'importance à améliorer ma manière de planifier mon blocus ; renforcer ma motivation à étudier... »
12. Atteintes des buts fixés	3	Evolution des apprentissages	13	« Après cette semaine de 'Pack en blocue', à quel point ai-je amélioré ma manière de planifier mon blocus ? ».
13. Satisfaction de la gestion du blocus	1,3 & 4	Public cible & Transfert des compétences	1	« Je suis globalement satisfait(e) de mon blocus de (janvier, pack en blocue ou mai selon le temps de mesure) »
14. Gestion de la quantité d'étude	1,3 & 4	Public cible & Transfert des compétences	3	« Lors de mon blocus : j'ai l'impression d'avoir étudié suffisamment ; trouvé un équilibre entre étude et loisirs... ».
15. Gestion de la qualité d'étude	1,3 & 4	Public cible & Transfert des compétences	3	« Lors de mon blocus : j'ai l'impression d'avoir réussi à étudié efficacement ; employé une bonne méthode de travail... ».
16. Gestion des interactions sociales	1,3 & 4	Public cible & Transfert des compétences	3	« Lors de mon blocus : j'ai l'impression d'avoir réussi à demander de l'aide en cas de difficultés liées aux cours... ».
17. Gestion de l'hygiène de vie	1,3 & 4	Public cible & Transfert des compétences	3	« Lors de mon blocus : j'ai l'impression d'avoir mangé sainement ; dormi suffisamment ; réussi à gérer mon stress... ».
18. Pourcentage en juin	/	Atteinte des résultats	1	/

Tableau 4. Echelles de mesures employées pour l'analyse du dispositif