

DOSSIER
CAPRES

DES PISTES POUR ACCROÎTRE LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

AUTOMNE 2015

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)
Université du Québec
475, rue du Parvis
Québec (Québec) G1K 9H7
Téléphone : 418 657-4349
Courriel : info@capres.ca
Site Internet : www.capres.ca

Pour faciliter la lecture, le genre masculin est utilisé sans aucune intention discriminatoire.
Décembre 2015

Table des matières

Mise en contexte.....	4
Les composantes du dossier	5
L'auteur du dossier.....	6
Les ressources de l'étudiant qui favorisent sa persévérance et sa réussite Section 1 de 5 	7
Huit ressources clés de l'étudiant dans son cheminement vers la réussite de sa formation.....	8
L'enseignement et l'apprentissage dans une optique de développement de l'étudiant et de réussite de la formation Section 2 de 5 	16
Cinq facteurs clés d'apprentissage, de développement de réussite	17
L'apport du programme d'études à la réussite de la formation Section 3 de 5 	27
Volet 1 - Favoriser la réussite et la persévérance de l'étudiant au moyen d'interventions durant sa première session ou sa première année d'études	29
Volet 2 - Faire du programme d'études le moteur de la réussite de la formation.....	38
La réussite des formations à l'échelle des établissements Section 4 de 5 	50
Les clés d'une éducation supérieure réussie selon Hattie, Kuh et Tinto Section 5 de 5 	60
La nécessité du développement professionnel et la démarche d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement selon Hattie	61
Le développement professionnel des enseignants en vue de l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite: l'apport de l'évaluation des programmes d'études et des cours selon Kuh et ses partenaires	64
Les facteurs de succès des programmes de développement professionnel dans des établissements où la réussite des étudiants est élevée	66
Une représentation globale des conditions de succès des programmes de développement professionnel des enseignants.....	68
Médiagraphie	75
Section 1	75
Section 2	87
Section 3	98
Section 4	119
Section 5	128

Mise en contexte

Le contexte d'émergence de ce dossier

Le Québec a reconnu, au début des années 60, que les études postsecondaires étaient une source primordiale de développement – de progrès, de mieux-être – humain, social et économique pour les individus, pour les collectivités et pour la société. La création des cégeps et des établissements du réseau de l'Université du Québec de même que l'implantation continue de mesures favorisant et facilitant l'entrée à l'enseignement supérieur et la poursuite d'une formation supérieure ont permis à une proportion de plus en plus élevée de jeunes et d'adultes d'entreprendre de telles études. Si leur accessibilité demeure, ici comme ailleurs, un enjeu central, les cégeps et les universités font face à un autre enjeu: ils accueillent désormais des étudiants provenant de milieux diversifiés et dont le cheminement scolaire antérieur est très varié.

Ce progrès ne s'est cependant pas traduit par une augmentation proportionnelle des étudiants diplômés malgré l'attention que les gouvernements et les établissements ont portée à cette visée et malgré les sommes investies ainsi que les efforts consentis pour y parvenir. Si bien qu'accroître la réussite est devenu, depuis une quinzaine d'années, un enjeu essentiel – une responsabilité, une cible, un défi, selon les points de vue – de l'enseignement supérieur.

Les établissements doivent et peuvent faire mieux, disent les experts. Mais cela ne va pas sans une vaste remise en question des conceptions, des références, des orientations, des plans, des stratégies et des actions en matière de persévérance et de réussite.

Dans ce cadre, le CAPRES a jugé utile de proposer un aperçu d'avancées actuelles en matière de persévérance et de réussite à l'enseignement supérieur.

La représentation de la réussite à la base du dossier

L'orientation principale du dossier concerne la représentation de la réussite qui a été retenue. Avant d'aborder les grands axes qui structurent le dossier, l'hyperlien suivant mène à une brève [présentation de la représentation de la réussite](#).

Les composantes du dossier

Le dossier est composé de cinq sections : quatre sections abordant des grands axes à considérer pour accroître la réussite et un document présentant les positions de trois spécialistes influents. Une bibliographie complète chacune des sections.

Section 1 | [Les ressources de l'étudiant qui favorisent sa persévérance et sa réussite](#)

Ce premier document s'intéresse aux ressources de l'étudiant qui apparaissent contribuer le plus et le mieux à sa persévérance et à sa réussite en formation supérieure.

Section 2 | [L'enseignement et l'apprentissage dans une optique de développement de l'étudiant et de réussite de la formation](#)

Le deuxième document met en lumière des composantes de la dynamique de l'apprentissage et de l'enseignement qui semblent exercer un impact considérable et durable sur l'engagement, sur la progression, sur le développement et sur le succès des étudiants.

Section 3 | [L'apport du programme d'études à la réussite de la formation](#)

Le troisième document est consacré à l'efficacité des programmes d'études, c'est-à-dire aux caractéristiques de leur conception, de leur élaboration et leur mise en oeuvre propres à favoriser l'intégration des étudiants, leur engagement dans l'apprentissage, leur progression continue vers l'atteinte des buts et des objectifs de formation, leur développement multidimensionnel et leur compétence à prendre en charge leur devenir.

Section 4 | [La réussite des formations à l'échelle des établissements](#)

Cette quatrième section porte sur les propriétés d'une vision, d'un plan et d'une action institutionnels vraiment profitables au succès de tous les étudiants.

Section 5 | [Les clés d'une éducation supérieure réussie selon Hattie, Kuh et Tinto](#)

Le cinquième document est de nature différente. Il sert à conclure le dossier en présentant sommairement les positions de trois spécialistes influents, John Hattie, George Kuh et Vincent Tinto, sur une éducation supérieure réussie et sur ses clés.

Les quatre grands axes qui structurent le dossier sont liés. Leur conception et leur contenu sont tributaires d'orientations et de choix faits par l'auteur.

L'auteur du dossier



Le CAPRES a sollicité les compétences d'un expert en enseignement et en apprentissage pour imaginer ce dossier et le rédiger, monsieur François Vasseur. D'abord enseignant au niveau collégial, puis aide pédagogique individuel, il a ensuite oeuvré comme conseiller pédagogique pendant vingt ans. M. Vasseur s'est beaucoup intéressé à l'approche dite par compétences dont il a contribué à l'implantation dans le réseau collégial. Il a maintes fois été interpellé à titre d'expert en développement de systèmes de formation -notamment en Afrique du Nord- et de spécialiste en évaluation des apprentissages. Aujourd'hui retraité, M. Vasseur agit comme consultant auprès de différents acteurs du réseau de l'enseignement supérieur.

Les ressources de l'étudiant qui favorisent sa persévérance et sa réussite

| Section 1 de 5 |

L'étudiant, énoncé-t-on souvent dans les plans de réussite et les politiques d'encadrement des personnes inscrites à l'enseignement supérieur, est le premier agent de sa formation. Cette assertion place l'étudiant au cœur des réflexions et des actions en matière de persévérance et de réussite. Elle invite :

- à explorer les ressources dont l'étudiant dispose pour conduire sa formation;
- à clarifier les conditions dans lesquelles l'étudiant est le plus susceptible de mobiliser ses ressources, d'en tirer profit;
- à examiner, déterminer et exploiter les moyens de les enrichir, de les développer, de les consolider;
- à apprécier l'usage qu'il en fait et les facteurs qui y contribuent ou qui y nuisent.

Mais avant tout, cette affirmation requiert sans doute que soit clarifiée, autant que faire se peut, la question même de ces ressources : **lesquelles jouent un rôle plus déterminant dans la réussite d'études postsecondaires? ; Comment agissent-elles sur la persévérance et sur la réussite de l'étudiant, de façon indépendante, réciproque ou combinée ?** Tel est l'objet de cette première section du *Dossier du CAPRES* proposant « des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur ». Cette section s'efforcera de faire le point, aussi fidèlement que possible, sur les ressources clés de l'étudiant dans son avancée vers la réussite de sa formation.

Huit grandes caractéristiques de l'étudiant ont été retenues. Elles constituent toutes, selon de nombreuses études et recherches-actions reconnues, des déterminants essentiels de la persévérance et de la réussite à l'enseignement supérieur d'une majorité d'étudiants, comme la brève présentation de chacune le démontre. Leur présence et leur degré de développement chez l'étudiant peuvent être constatés et appréciés – à des fins formatives – à différentes étapes de son cheminement postsecondaire.

Huit ressources clés de l'étudiant dans son cheminement vers la réussite de sa formation

Première ressource | La préparation à l'enseignement supérieur

La préparation à l'enseignement supérieur recouvre **les connaissances acquises par l'étudiant et ses résultats scolaires antérieurs, mais surtout ses habiletés d'étude**. Une bonne préparation facilite l'adaptation à l'enseignement supérieur, mais n'expliquerait directement qu'environ 25 % des résultats obtenus par les étudiants de première année collégiale ou universitaire.

Une bonne préparation influencerait moins la persévérance et le succès scolaires que ce que l'étudiant vit dans l'établissement et dans le programme d'études. – Adelman, 1999

Les habiletés d'étude

Se fixer des objectifs, créer un environnement propice à l'apprentissage, minimiser les distractions, planifier et organiser son apprentissage et l'utilisation de son temps, effectuer des recherches, élaborer et vérifier sa compréhension et son exploitation des objets à l'étude, suivre sa progression, demander de l'aide au besoin sont **toutes des habiletés liées à l'étude**. Celles-ci font appel à la curiosité intellectuelle de l'étudiant, tout comme à ses habiletés fondamentales de lecture, d'écriture, de traitement de l'information, d'analyse, de jugement, de synthèse (Purdie et Hattie 1999; Schunk et Mullen, 2013).

Deuxième ressource | La capacité de modifier ses représentations

Apprendre implique de confronter ses connaissances avec ce qui est enseigné et de réorganiser, de **modifier son savoir à la lumière de nouveaux apprentissages**. Les représentations ou les conceptions erronées et la difficulté de les rectifier sont l'une des principales raisons des échecs scolaires (Chi, 2008; Vosniadou et Panagiatis, 2013; Vosniadou, Vamvakoussi et Skopeliti, 2008). Les étudiants qui ont développé leur pensée critique et qui ont l'habitude de structurer, de remettre en question et de mettre à l'épreuve leurs connaissances réussissent mieux (Linnenbrink et Pintrich, 2002).

Troisième ressource | La croyance et la capacité de se développer intellectuellement « The growth mindset »

La croyance de l'étudiant en la capacité de se développer intellectuellement exerce une influence positive directe sur son estime de soi, sur sa persévérance et sur sa réussite selon plusieurs auteurs (Blackwell, Trzesniewski et Dweck, 2007; Good, Aronson et Inzlicht, 2003).

Elle incite l'étudiant à demeurer motivé, à apprendre de manière approfondie, à se centrer sur son processus et ses stratégies d'apprentissage et de régulation de l'apprentissage, à analyser ses difficultés et leurs causes, à accroître ses efforts plutôt qu'à se laisser abattre par les erreurs ou les errances qui ponctuent son cheminement de formation. Des études démontrent la grande importance et l'impact bénéfique marqué de cet état d'esprit et des comportements qui y sont associés pour tous les étudiants, mais en particulier pour ceux qui doivent affronter des stéréotypes tenaces, par exemple les étudiantes dans le domaine des sciences et des mathématiques ou les étudiants membres de communautés peu représentées à l'enseignement supérieur (Aronson, Fried et Good, 2002; Aronson et Steele, 2005; Blackwell et al., 2007; Dar-Nimrod et Heine, 2006; Good et al., 2003; Good, Rattan et Dweck, 2007).

Quatrième ressource | Les visées de l'étudiant

Ses intentions de formation

Les intentions renvoient **aux finalités que l'étudiant poursuit** en s'inscrivant dans un programme d'études. Plus les intentions reposent sur une démarche d'orientation approfondie, plus leur réalisation est essentielle pour l'étudiant, plus elles sont réalistes et adaptées au cadre de formation, et plus elles contribuent à sa persévérance et à sa réussite.

Ses buts d'apprentissage

Les buts désignent la direction générale imprimée à l'apprentissage. Un étudiant **en quête de compétence** – qui poursuit un but de maîtrise – fait preuve d'ouverture à l'expérience, manifeste motivation et intérêt pour les objets d'apprentissage (Grant et Dwek, 2003; Martin, 2013a), consent les efforts requis pour apprendre, traite en profondeur ce qui lui est enseigné de manière à bien l'intégrer et à pouvoir l'utiliser en situation (Covington, 2000). Il sait tirer profit de ses recherches et de ses expériences pour apprendre, se montre persévérant face aux obstacles, difficultés ou défis, même lorsqu'il éprouve un sentiment de faible efficacité personnelle (Martin, 2013a).

Un étudiant peut aussi **poursuivre un but de performance**, qu'il s'agisse d'obtenir des notes élevées, d'être le meilleur ou de faire valoir son potentiel (Covington, 2000). Un tel étudiant s'investit également dans ses tâches scolaires pour atteindre sa cible.

Les buts positifs des deux types sont associés à la réussite (Durik, Lovejoy et Johnson, 2009; Linnenbrink-Garcia, Tyson et Patall, 2008), mais les étudiants poursuivant seulement un but de performance apparaissent plus vulnérables émotionnellement et plus susceptibles de faire des apprentissages superficiels (Okun et al., 2006), ce pourquoi **une approche mixte** (buts positifs de maîtrise et de performance) **apparaît la plus appropriée** et la plus profitable (Daniels et al., 2008; Diseth et Kobbeltvedt, 2010; Morisano et Locke, 2013 ; Pintrich et al., 2003).

Ses objectifs spécifiques de résultat « Personal Bests »

Les objectifs de l'étudiant (Hattie, 2009; Locke et Latham, 2002; Martin, 2006, 2011 et 2013b; Martin et Liem, 2010) ont trait à **ses aspirations précises**, c'est-à-dire aux résultats qualitatifs qu'il veut atteindre dans chaque cours ou à des améliorations, des progrès qu'il veut réaliser. Ces objectifs dépendent à la fois des intentions de formation de l'étudiant, de son but ou de ses buts d'apprentissage, de l'utilité attribuée à chaque cours, de sa situation d'étudiant et de sa croyance en ses capacités et en leur potentiel de développement.

Les étudiants qui se fixent des objectifs élevés, bien définis et importants pour eux s'engagent davantage dans le développement des capacités et des habiletés visées, recherchent et exploitent des stratégies et des activités d'apprentissage convenant à leurs objectifs, évitent mieux les distractions, font preuve d'une plus grande persistance face aux difficultés et apprécient davantage leur formation. Plus les objectifs visés par l'étudiant sont importants et difficiles à atteindre pour lui, plus l'effet sur la réussite semble élevé (Morisano et Locke, 2013).

Cinquième ressource

La perception de soi et le sentiment d'efficacité scolaire

Des liens étroits et des effets réciproques unissent une perception positive de soi comme étudiant dans un domaine, une discipline, un cours et la réussite scolaire, peu important l'âge, le genre, l'origine, la culture (Green, Nelson, Martin et Marsh, 2006; Marsh, Seaton, 2013; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, Baumert, 2005; Seaton, Marsh, Craven, 2009; Valentine, DuBois, Cooper, 2004). Plus l'étudiant **attribue ses réussites à des facteurs personnels**, plus elles contribuent à l'accroissement de son sentiment d'efficacité scolaire (Ferla, Valcke, Cai, 2009). Plus l'étudiant croit en son efficacité scolaire (Bong, Skaalvik, 2003), plus il est susceptible de bien réussir.

Le sentiment d'efficacité scolaire, c'est-à-dire la croyance ou **la conviction que l'on peut faire ce qui doit l'être** pour parvenir aux résultats souhaités (Schunk, 1991), joue un rôle essentiel dans la réussite (DeWitz, Woolsey, Walsh, 2009; Multon, Brown et Lent, 1991). Les étudiants ayant un sentiment élevé d'efficacité (Bong, 2013) démontrent une plus grande volonté d'accomplir des tâches complexes, apprennent plus efficacement, manifestent moins d'anxiété, font plus d'efforts (Pintrich et De Groot, 1990) et sont plus persévérants (Multon, Brown et Lent, 1991). Le sentiment d'autoefficacité scolaire est aussi un élément clé du contrôle – observation et analyse de ses performances, jugement personnel sur leur qualité, ajustement – de son apprentissage (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992).

Un problème de dénomination...

La plupart des ressources de l'étudiant dont il est question dans ce document, tout comme bien d'autres qui auraient pu y apparaître, sont fréquemment regroupées sous l'appellation « habiletés non cognitives » (« non-cognitive skills »). En font partie des attitudes, des états d'esprit, des habiletés, des stratégies, des comportements inscrits eux-mêmes dans différents ensembles plus ou moins perméables : conception de l'intelligence (par exemple le « growth mindset » de Dweck et al.); compétences générales, génériques ou non techniques (par exemple les « soft skills »); compétences ou habiletés socio émotionnelles (« social-emotional skills »); habiletés du 21^e siècle (« 21st century skills »); traits de personnalité ou de caractère (par exemple les « Big Five » ou le « grit » de Duckworth et al.).

La désignation actuelle pose au moins un triple problème : elle indique ce que les objets qu'elle contient ne sont pas plutôt que ce qu'ils sont; elle donne à penser, à tort, que ces objets ne sont pas liés à la cognition ou s'y opposent; elle ne met pas en évidence, contrairement à l'intention poursuivie, une autre vision du développement de l'étudiant.

La croyance en sa capacité de réaliser avec succès les tâches scolaires contribuerait davantage à la réussite qu'une préparation adéquate à un enseignement supérieur.

-Bandura et Locke, 2003; Poyrazil, Arbona, Nora, McPherson et Pisecco, 2002.

Sixième ressource | Les traits de personnalité de l'étudiant

Son attitude consciencieuse

L'étudiant consciencieux est plus susceptible de se montrer motivé et engagé, de travailler fort, de façon responsable, organisée, minutieuse, disciplinée, persévérante et contrôlée, en étant orienté vers la réussite (Bidjerano et Dai, 2007; Hart, Stasson, Mahoney, 2007; Higgins, Peterson, Pihl et Lee, 2007; Komarraju, 2013; Komarraju, Karau et Schmeck, 2009; McCann, Duckworth et Roberts, 2009; Nofle et Robins, 2007; Richardson et Abraham, 2009).

Les étudiants très consciencieux **utilisent des moyens d'apprentissage en profondeur** qui contribuent au développement des habiletés, des capacités et des compétences cibles de la formation et à une réussite scolaire élevée – dans la mesure, bien sûr, où l'évaluation des apprentissages est bien de niveau taxonomique complexe (Duff, Boyle, Dunleavy, Ferguson, 2004). Chamorro-Premuzic et Furnham (2008) ont constaté que des étudiants détenant des habiletés cognitives moindres peuvent bien réussir en se montrant très consciencieux et que des étudiants possédant de bonnes habiletés cognitives réussissent moins bien s'ils ne se montrent pas consciencieux. Kappe et van der Flier (2010) ont mis en relief qu'être consciencieux est étroitement relié à la présence en classe, au développement d'habiletés, à la participation active à des projets collectifs et à la menée à bien d'une thèse.

Le caractère consciencieux de l'étudiant est, selon plusieurs chercheurs, la dimension prédictive de sa performance scolaire la plus consistante et la plus forte. - Conard, 2006

Sa force de caractère

La force de caractère – la volonté et la ténacité – (Achtziger & Gollwitzer, 2008) désigne la capacité à **maintenir le cap sur la réalisation d'intentions à long terme** malgré l'éloignement des cibles, l'investissement requis et les difficultés (Duckworth et al., 2007).

Plus un étudiant passionné par un domaine ou déterminé à atteindre une finalité lointaine fait preuve de force de caractère, et plus il reliera ses buts d'apprentissage et ses objectifs spécifiques à cette finalité, plus il investira moyens, temps et effort – sous la forme d'un entraînement volontaire continu et intense – dans sa concrétisation, et plus ses accomplissements, son degré de compétence et de performance seront élevés (Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein, & Ericsson, 2011; Vallerand et al., 2014).

Sa maîtrise de soi

La maîtrise de soi réfère au contrôle volontaire des comportements, des émotions et de l'attention en présence de tentations ou de satisfactions immédiates qui entrent en conflit avec les intentions, buts et objectifs poursuivis (Duckworth et Seligman, 2005; Duckworth et Steinberg, 2015 ; Maglio, Trope et Liberman, 2013).

Elle agit quotidiennement sur la durée et l'intensité de l'accomplissement des tâches scolaires, et influence les notes obtenues et le degré de réussite.

Septième ressource

La compétence sociale et émotionnelle de l'étudiant

Un étudiant compétent socialement et émotionnellement (CASEL, 2005) **est conscient de ses forces, de ses lacunes** et de ses préférences; il reconnaît ses émotions et leurs sources, et contrôle leurs manifestations ainsi que leurs effets (Elias et al., 1997); il est optimiste au sujet de son éducation et de son avenir (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2008); il entretient des relations profondes avec les autres (Wentzel, 1999 et 2009 ; Cornelius-White, 2007); il apprécie sa vie étudiante.

Cet étudiant **exploite sa connaissance de soi**, ses émotions et ses valeurs pour se fixer des objectifs scolaires et pour les atteindre. Il anticipe les conséquences de ses choix et de ses actions, et il fait preuve de résilience. Il mobilise sa considération envers les autres – étudiants, enseignants et intervenants – et ses habiletés relationnelles pour interagir avec eux de manière positive (Conard, 2006) et pour apprendre à leur contact (Cornelius-White, 2007; Wentzel, 1999 et 2009).

Il tire profit de sa capacité à provoquer et à gérer le changement en montrant initiative et leadership, tout comme en reconnaissant et en résolvant les problèmes que la poursuite de ses objectifs entraîne.

Huitième ressource

L'engagement de l'étudiant

Les habiletés d'étude et la capacité de modifier ses représentations contribuent clairement à la réussite des étudiants. Leur développement, leur activation et leur exploitation dépendent de l'engagement de l'étudiant dans sa formation. L'engagement de l'étudiant – clé de la réussite pour un grand nombre d'étudiants (Fredericks et al, 2004) – se manifeste (Fredericks, 2013; Hughs, Luo, Kwok et Loyd, 2008)

- > par le **sentiment d'appartenance** à l'ordre d'enseignement, à l'établissement, au programme d'études;
- > par la **participation active** de l'étudiant à sa formation : son implication dans les activités d'apprentissage et dans la réalisation des tâches scolaires, le temps et l'énergie qu'il consacre à l'atteinte des objectifs d'apprentissage;
- > par l'**adoption de la conduite attendue** : respect des règles et des consignes, présence en classe, concentration, initiative, efforts, persistance face aux difficultés, interactions positives avec les enseignants¹ et avec les autres étudiants;
- > par l'**implication de l'étudiant** dans des activités institutionnelles.

L'engagement, mot fourre-tout, est le produit de l'interaction d'un ensemble de traits ou d'attributs de l'étudiant (Ackerman, 2013; Ackerman et Heggestad, 1997; Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004; Marks, 2000) – et de l'établissement qu'il fréquente.

¹ Le terme « enseignant » inclut aussi bien les professeurs, les chargés de cours que les chargés d'enseignement.

Conclusion

Lorsqu'il entre au cégep ou à l'université, l'étudiant dispose de certaines de ces ressources, qu'il a plus ou moins développées, dont il est plus ou moins conscient et qu'il sait plus ou moins exploiter en contexte scolaire. L'aider à les découvrir, à les examiner, à les évaluer, à en reconnaître l'importance, la portée et l'impact concourt à sa persévérance et à sa réussite. De même, **tracer le portrait de l'étudiant sous ces angles** dès l'amorce de ses études permet de mieux l'accompagner et de mieux le soutenir dans sa progression vers la réussite de sa formation. Différents outils peuvent être utilisés comme des inventaires d'acquis, des tests psychométriques, ou simplement des questionnaires maison visant à connaître les motivations de l'étudiant envers sa formation, son parcours d'études et son style d'apprenant.

D'autre part,

- > les caractéristiques des établissements que l'étudiant fréquentera,
- > les perceptions, les pensées, les réactions et les actions de l'étudiant durant son cheminement à l'enseignement supérieur,
- > ses relations réciproques avec les enseignants, ses pairs et les autres membres du personnel avec qui il sera en contact,
- > les caractéristiques des activités de formation auxquelles il participera,
- > la constitution des programmes d'études dans lesquels il sera inscrit,
- > la conduite des formations qu'il suivra,
- > les interventions institutionnelles visant la persévérance et la réussite qui seront mises en œuvre

favoriseront ou non l'essor et le déploiement de ces ressources, et accroîtront ou non leur importance et leur impact quant au devenir de l'étudiant.

Les sections suivantes de ce Dossier du CAPRES portant sur les *pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur* l'illustreront.

À RETENIR...

- L'étudiant apprend à partir de ce qu'il sait et grâce à ce qu'il fait: une éducation de base solide et des habiletés d'étude bien développées facilitent son adaptation aux exigences d'études collégiales et universitaires.
- Apprendre consiste à se développer, à se transformer: la croyance de l'étudiant en sa capacité de développement intellectuel et son aptitude à remettre en question et à modifier ses représentations à la lumière de ce qui lui est enseigné animent son apprentissage.
- (voir page suivante)
- Apprendre, c'est poursuivre une fin: les intentions que l'étudiant poursuit, les buts qu'il se donne, les résultats qu'il veut atteindre orientent son apprentissage.
- Apprendre vraiment requiert la mobilisation d'attitudes, de tendances et d'habiletés: la confiance en soi et en son efficacité comme étudiant; l'application, la force de caractère et la maîtrise de soi; la conscience de soi, la communication, l'écoute, l'accueil, par exemple.
- Apprendre nécessite un engagement qui sollicite ces ressources et les consolide, les enrichit.
- L'enseignement, les programmes d'études, la vision et les actions institutionnelles, la compétence et la coopération du personnel lié à l'apprentissage et au cheminement des étudiants ont un impact considérable sur l'appel à ces ressources, sur leur développement et sur leur contribution à la réussite de chaque étudiant.

L'enseignement et l'apprentissage dans une optique de développement de l'étudiant et de réussite de la formation

| Section 2 de 5 |

Dans les études et les recherches sur l'apprentissage et la réussite à l'éducation supérieure, plusieurs portes donnent accès aux classes. L'une d'elles s'ouvre sur **les enseignants et sur l'impact de l'exercice de leurs différents rôles** sur le devenir et sur l'accomplissement des étudiants (Ross, 2013). Une autre donne vue sur **l'engagement des étudiants en classe** et sur les effets développementaux et scolaires de leurs interactions avec les enseignants ainsi qu'avec leurs pairs (Barnett, 2010; Carini, Kuh, Klein, 2006; Engstrom et Tinto, 2007). Une autre encore permet l'entrée dans **les activités mêmes qui se déroulent en classe** et conduit à examiner leur efficacité dans une double perspective d'atteinte des visées d'une éducation supérieure et de déploiement du potentiel des étudiants (Hattie, 2009). Les emprunter toutes révèle les multiples dimensions de l'acte d'enseigner qui mobilisent et accroissent les ressources des étudiants, favorisent leur développement intégral et concourent non seulement à la réussite des cours, mais également à la réalisation des projets personnels de formation. Ces dimensions sont présentées ici dans le contexte des cours.

Cinq facteurs clés d'apprentissage, de développement de réussite sont mis en lumière :

- penser, concevoir, **planifier les cours** en vue de l'engagement des étudiants, de leur développement et de leur atteinte des cibles de la formation;
- **animer l'apprentissage** de manière à mettre en jeu et à enrichir les ressources des étudiants, tout comme à guider l'approfondissement et l'intégration des apprentissages;
- **mettre à profit les ressources** des étudiants dans une dynamique collective d'apprentissage orientée à la fois vers la progression et le développement de chacun et aussi vers l'appropriation des apprentissages et l'atteinte des visées des cours par tous les étudiants;
- **accompagner** les étudiants dans leur développement et dans leur cheminement vers la réussite des cours et celle de leur projet de formation;
- leur **donner les moyens** de prendre en charge leur apprentissage, leur développement et leur réussite.

L'ordonnancement et la description successive de ces dimensions peuvent être trompeurs. Notons d'emblée que **ces cinq dimensions forment un système en interaction continu.**



Premier facteur

Des cours conçus et planifiés en vue du développement et de la réussite des étudiants

Des attentes d'apprentissage élevées

L'expression **d'attentes terminales d'apprentissage élevées** et la mise en œuvre de moyens permettant la découverte et la reconnaissance par les étudiants de la désirabilité, de l'importance et de l'utilité de leur atteinte stimulent l'engagement des étudiants dans les cours, leur développement, leur persévérance et leur réussite (Acee et Weinstein, 2010; Dubeau et al., 2015; Hulleman et al., 2010; Morisano et Locke, 2013; Schunk et al., 2008).

Une planification des cours reposant sur les résultats d'apprentissage visés

La **planification à rebours** des cours (Wiggins et McTighe, 2005), c'est-à-dire déterminer les résultats d'apprentissage visés et les preuves de leur degré d'atteinte, préciser les apprentissages essentiels à y faire, puis concevoir des étapes et des activités de formation – et l'adhésion des étudiants à ce plan ont des effets prononcés sur la motivation, sur les efforts, sur le développement et sur la réussite; dans la mesure où le plan est approprié et mis en œuvre efficacement. De même, un déroulement des cours bien établi et efficace – habituel sans être constant – favorise l'engagement et maximise le temps consacré à l'apprentissage (Fredericks, 2013; Pianta et al., 2002).

Une représentation claire de ce qu'est la réussite

La mise en relief par l'enseignant et l'expérimentation par les étudiants, dès le début des cours, des tâches servant à l'évaluation des apprentissages, des objets, des critères, des moments et des conditions d'évaluation, des exigences de réussite ainsi que des propriétés de l'atteinte, à divers degrés, des visées d'un cours **fournissent aux étudiants des repères** soutenant la planification de leur apprentissage, l'autoanalyse de leur développement et la conduite de leur avancée vers l'atteinte de ce qui est visé. Bien exploités par les enseignants et par les étudiants, ces repères contribuent à un engagement éclairé et soutenu dans l'apprentissage (Bong, 2013).

Des cours structurés en fonction du développement et de la réussite des étudiants

L'esprit se développe en réponse à des défis ou à des déséquilibres intellectuels (Adey et Shayer, 2013) : établir le **déroulement d'un cours en fonction de défis** que l'apprentissage conduit graduellement à relever ou de changements progressifs de façons de penser, de faire ou d'être est profitable (Adams et Engelmann, 1996; Gauthier et al., 2013). Les objectifs doivent être précis, adaptés à la situation des étudiants, proximaux. L'avance vers l'atteinte des attentes terminales est dosée de façon à ce que les étudiants vivent des réussites, puissent apprendre de leurs erreurs et aient de moins en moins besoin de soutien, ce qui accroît leur confiance en eux et le sentiment d'autoefficacité scolaire.

Quant à la construction de compétences, elle s'effectue en phases qui se succèdent et se chevauchent :

- la **représentation** de ce dont il faut – ou de ce dont la personne veut – devenir capable et de sa situation au regard de cette visée;
- la **familiarisation** avec la tâche ou l'activité à « maîtriser », l'activation des ressources actuelles et l'examen des résultats de leur mise en œuvre;
- le **développement de nouvelles ressources**, la consolidation et l'enrichissement d'acquis, l'intégration de façons de penser, de faire et d'être de plus en plus appropriées;
- **l'exploitation de ce qui a été appris** dans diverses situations, l'ajustement continu des schèmes de pensée, d'action, de conduite.

S'appuyer sur ces phases pour éclairer, pour organiser et pour guider l'apprentissage contribue au développement des habiletés cognitives des étudiants, à l'intégration des apprentissages, à la persévérance et à l'atteinte d'un degré plus élevé de réussite (Arief et al., 2013; Bong, 2013; Fox, 2013; Gauthier et al., 2013; Hattie, 2009).

Des cours organisés de manière à favoriser l'intégration des apprentissages

Sous l'angle du savoir-penser, l'intégration par l'étudiant des objets fondamentaux d'un cours – leur compréhension, leur mise en relation, leur incorporation durable et la construction de structures mentales prêtes à être exploitées – est orientée et facilitée par le recours à des énoncés révélateurs ou interrogatifs qui servent de cadre à l'enseignement et à l'apprentissage.



Par exemple, un cours organisé autour d'idées phares (Wiggins, 2010) – des affirmations à vérifier, des questions à explorer, de problèmes à analyser et à résoudre, de liens à établir, des situations ou phénomènes à examiner et à interpréter – active la pensée des étudiants, motive leur quête de signification, favorise un apprentissage en profondeur, stimule la mobilisation tout comme la remise en question des acquis et suscite l'exploitation personnelle de ce qui est appris. Un tel cours anime le développement cognitif de l'étudiant.

Sous l'angle du savoir-faire, les étudiants réussissent mieux quand sont mis en œuvre **les principes de l'entraînement espacé et étalé**. Orchestrer une mise en pratique espacée (à différents moments), étalée (sur une longue période) et imbriquée des différents procédés à l'étude – plutôt que, comme c'est l'habitude, une application intensive et brève de procédés dont l'apprentissage est successif – permet aux étudiants de les distinguer de plus en plus clairement, de reconnaître de mieux en mieux les situations dans lesquelles faire appel à chacun ou à une combinaison d'entre eux, de récupérer en mémoire de plus en plus rapidement et aisément ce qu'ils ont appris et de s'en servir de plus en plus efficacement (Cepeda et al, 2008; Karpicke et Blunt, 2011; Kornell et Bjork 2008 ; Simon, 2013).



Deuxième facteur | Le recours à des moyens d'enseignement qui dynamisent et solidifient l'apprentissage

Des tâches d'apprentissage et de démonstration des apprentissages qui incitent à « donner le meilleur de soi »

L'engagement des étudiants est plus élevé dans les cours qui leur proposent **des tâches intéressantes** – auxquelles ils accordent de l'importance, qui leur paraissent significatives – et stimulantes – qui les entraînent à s'investir, dont ils perçoivent la réalisation comme un défi – et profitables – dont l'accomplissement et le résultat sont perçus comme bénéfiques à leur développement ou à l'atteinte de leurs visées scolaires ou personnelles (Dubeau, Frenay, Samson, 2015; Pianta et al., 2002; Schunk et al., 2008; Schunk et Mullen, 2013).

L'apprentissage est accru, solidifié quand les tâches amènent les étudiants à **mobiliser leurs acquis** dans des situations – les plus réelles possible – propres à remettre en question ces acquis tout autant qu'à les mettre en valeur. De telles situations invitent les étudiants à explorer différentes façons de penser et de faire, favorisent une compréhension approfondie des objets d'apprentissage, et accentuent le développement des habiletés de pensée et de traitement de l'information (Fredericks, 2013; Pianta et al., 2002).

Des méthodes pédagogiques favorisant un apprentissage approfondi

Des **méthodes actives** engagent les étudiants dans la démarche d'apprentissage. Des activités orientées, guidées et animées par l'enseignant sont généralement jugées plus profitables, même à l'éducation supérieure, du moins durant les premières phases de l'apprentissage et les premières étapes de la formation dans un programme d'études, que des approches où l'étudiant agit de manière tout à fait autonome.

Un enseignement et des activités mettant en question les savoirs des étudiants et **activant les opérations de la pensée** les amènent à reconnaître leur responsabilité dans l'apprentissage et les encouragent à utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur. Un tel enseignement et de telles activités accroissent la compréhension des étudiants et leur sentiment d'autoefficacité scolaire, développent leur raisonnement de même que leurs habiletés langagières, révèlent leurs conceptions erronées et en facilitent la modification, contribuant ainsi à la réussite des étudiants, à l'obtention de notes finales plus élevées et à l'émancipation des étudiants.



Un aperçu de méthodes et d'activités contribuant au développement des étudiants et à un apprentissage approfondi

Questionner, interroger les étudiants

Poser des questions de haut niveau taxonomique aux étudiants favorise le développement de la compréhension, du raisonnement (Graesser et al., 1996), de la capacité de résolution de problèmes

(Reisbeck, 1988), de la créativité (Stenberg, 1987), et consolide l'apprentissage (Pashler et al., 2007). Des questions pertinentes et cognitivement exigeantes guident le traitement des objets d'étude, suscitent l'activation et la mise à l'épreuve des savoirs, et encouragent les tentatives de compréhension, d'analyse et de jugement quand les acquis ne suffisent pas à y répondre adéquatement (Craig, 2013).

Provoquer des conflits cognitifs

Demander aux étudiants d'émettre des prédictions, d'expliquer des phénomènes et de formuler leurs modèles explicatifs (Vosniadou et Tsoumakis, 2013), puis leur présenter des preuves contraires ou des données contradictoires (Clement, 2008) et les amener à démontrer explicitement le caractère erroné de leurs conceptions en faisant appel à des concepts clés du cours (Guzzetti et al., 1993), puis discuter avec eux de ce qu'ils ont appris enrichit et consolide leurs habiletés de pensée, leurs habiletés langagières et leur compréhension (Cash et Hamre, 2013).

Recourir à des analogies

Utiliser ou susciter des analogies entre un concept peu familier qui est objet d'étude et un concept plus familier provenant d'un autre domaine en faisant apparaître clairement la relation de similarité – et ses limites – entre les deux concepts (Dagher, 1994; Duit, 1991) permet non seulement de mieux guider la construction des savoirs, mais aussi de mettre en lumière un processus habituel d'apprentissage – associer consciemment ou non l'inconnu au connu – et les mécanismes de compréhension, de raisonnement, de résolution de problèmes ou de prise de décisions qui y sont liés.

Faire élaborer des schémas conceptuels ou des modèles graphiques de processus

La schématisation de concepts ou de processus favorise l'apprentissage approfondi à tous les ordres d'enseignement. L'organisation logique des concepts ou des actions et la détermination précise de leurs relations accroissent la confiance de l'étudiant en son apprentissage et l'estime de soi. Les difficultés éprouvées révèlent les lacunes de l'apprentissage et facilitent les interventions sur celles-ci (Novak, 2013).

Permettre l'exercice autonome de la pensée et de l'action

Encourager les étudiants à explorer différentes façons – et des façons personnelles – de résoudre des problèmes ou de réaliser des tâches et leur demander de démontrer le bien-fondé de leurs stratégies et solutions, bref leur accorder une autonomie et une responsabilité propres aux professionnels, est bénéfique à leur compréhension et au traitement approfondi des objets d'étude (Anderman, 2013; Boggiano et al., 1993; Pianta et al., 2002; Stefanou et al., 2004) lorsqu'ils sont bien préparés à relever ce défi et bien accompagnés dans cette démarche.



Troisième facteur | L'exploitation de la puissance de l'apprentissage collaboratif ou coopératif

Le développement cognitif est un **processus social qui est stimulé par des échanges** entre étudiants guidés par l'enseignant (Adey et Shayer, 2013; Johnson et Johnson, 2013; Shayer 2003; Shernooof et Csikszentmihalyi, 2009). C'est pourquoi l'apprentissage actif est le plus souvent collaboratif, coopératif. Une collaboration bien préparée, bien structurée et efficace entre étudiants – interdépendance positive, responsabilité individuelle et collective, interactions profitables à la progression de chacun, reconnaissance de l'apport de chacun, accent mis sur la compréhension et sur l'intégration des objets d'étude ainsi que sur la progression de chacun vers l'atteinte des visées de formation (Esmonde, 2009; O'Donnell, 2006 ; Webb, 2013; Webb et Palincsar, 1996) – conduit à un plus grand engagement social et scolaire. Cette collaboration suscite une attitude plus positive à l'égard des tâches, amplifie l'importance accordée à la réussite de ce qui est entrepris, augmente l'implication, la concentration et l'effort dans la réalisation des tâches, favorise la persévérance (Schunk et al., 2008). Elle accroît l'apprentissage, permet l'atteinte d'un niveau plus élevé de raisonnement et de résolution de problèmes, consolide le sentiment d'autoefficacité scolaire et conduit à une réussite plus élevée et à un plus grand transfert des apprentissages (Johnson et Johnson, 2013; Webb, 2013).

L'observation, la clarification, la comparaison et la **mise en relation des façons de penser et de faire**, l'exploration de différents points de vue, la réflexion collective et la recherche d'informations additionnelles qui en résulte sont bénéfiques au développement du raisonnement et du jugement, à la compréhension des objets d'étude et à la restructuration des savoirs (Barron, 2000; Chi, 2000; O'Donnell, 2006). Elles peuvent mener à l'élaboration de connaissances nouvelles, c'est-à-dire qu'aucun étudiant ne détenait au début de la collaboration.

Cela est vrai tant des sous-groupes de travail dans un cours que de la formule de **l'apprentissage coopératif** et que des communautés d'apprentissage réunissant les étudiants d'une cohorte d'un programme d'études. Dans tous les cas, le soutien entre étudiants et l'encouragement mutuel ont un effet positif sur la réussite de tous, quelles que soient leurs ressources initiales, dans la mesure où :

- les étudiants sont formés à la collaboration ou à la coopération,
- les activités sont bien structurées et
- les équipes ou groupes sont accompagnés dans leurs démarches (Lou, 2000).

Quatrième facteur | L'importante contribution de l'accompagnement de l'étudiant à son développement, à sa persévérance et à sa réussite

L'accompagnement recouvre les relations des enseignants avec les étudiants, l'exercice par l'enseignant du rôle de modèle compétent et l'évaluation formative des apprentissages de même que les rétroactions qui en résultent.

Les effets des interactions enseignants-étudiants sur l'engagement, le développement et la réussite des étudiants

Des interactions stimulantes et aidantes avec les enseignants conduisent les étudiants à l'atteinte de résultats scolaires plus élevés (Cadima et al., 2010; Cash et Hamre, 2013).

Les enseignants qui établissent et entretiennent des relations personnelles suivies avec les étudiants accroissent l'engagement de ces derniers. **L'attention portée aux étudiants** contribue à la création et au maintien d'un climat de confiance mutuelle et de coopération. Des encouragements de l'enseignant, des manifestations de bienveillance, le rappel de réussites antérieures, la mise en valeur de la progression, la reconnaissance du potentiel de l'étudiant et l'expression de la croyance en sa capacité de se développer et de réussir augmentent le degré de perception positive de soi et le sentiment d'auto-efficacité scolaire de l'étudiant. Une perception positive de l'étudiant au sujet du soutien que lui offre l'enseignant accroît son engagement (présence et participation au cours), son apprentissage, le niveau de ses performances, les notes qu'il obtient et sa satisfaction à l'égard de la formation (Cornelius-White, 2007 ; Davis, 2013 ; Pianta et al., 2002; Schunk et al., 2008; Schunk et Mullen 2013; Wentzel, 2009).

L'apport de l'exercice par l'enseignant du rôle de mentor au développement et à la réussite des étudiants

Comme modèles de compétence, les enseignants concourent aussi à la réussite des étudiants.

Utiliser leur expertise en matière d'apprentissage des objets propres à leurs cours pour guider l'étudiant dans la formulation d'objectifs réalistes, adaptés à sa situation, et pour leur faire découvrir les démarches d'apprentissage propres à ces différents objets améliore la réussite des étudiants (Marsh et Craven, 2005; Marsh et Seaton, 2013; Morisano et al. 2010; Schunk et al., 2008; Schunk et Mullen, 2013).

Représenter explicitement et précisément les **démarches mentales** – cognitives et métacognitives – et matérielles de réalisation des tâches d'un cours – les mettre en scène en énonçant ce que l'on fait, pourquoi, quand et comment on le fait dans le cadre d'un échange continu avec les étudiants – a des effets positifs sur la confiance des étudiants à accomplir ces tâches ainsi que sur leur compréhension, leur structuration et leur application des objets d'étude. (Ayres et Sweller, 2013).

L'impact majeur de l'évaluation formative et des rétroactions sur la progression, le développement, l'apprentissage et la réussite des étudiants

Une évaluation formative fréquente des apprentissages à même les activités d'enseignement et d'apprentissage (Ruiz-Primo, Furtak, 2007 ; Fox-Turnbull, 2006) et la communication rapide aux étudiants de rétroactions utiles à leur développement et à leur ajustement (Marsh et Craven, 2006; Marsh et Seaton, 2013; Temperley, 2013) comptent parmi les moyens les plus efficaces, profitables d'améliorer l'apprentissage et les résultats des étudiants (William et Leahy, 2007). **Évaluation formative et rétroactions** ont un impact positif sur la perception positive de soi, la motivation et la persévérance de l'étudiant – particulièrement quand elles relient effort et amélioration (Marsh et Craven, 2006; Schunk et al., 2008; Schunk, Locke, 2013) –, sur la prise charge par l'étudiant de son apprentissage, sur son utilisation de stratégies d'apprentissage actif (Brookhart, 2007), sur l'attention et la compréhension de l'étudiant, sur sa réussite et sur les notes finales obtenues.

Une évaluation formative fréquente permet aussi d'ajuster l'enseignement à la lumière des caractéristiques de l'apprentissage des étudiants.



Sur quoi les rétroactions devraient-elles porter et quelles informations devraient-elles contenir?

Des rétroactions appropriées et complètes (Black et William, 1998; Brookhart, 2007; Karpinski, D'Agostino, 2013) :

- informent l'étudiant au sujet des effets de son apprentissage (*Où en est-il au regard de ce qui devrait être appris à ce moment? À quel point a-t-il démontré l'atteinte de ce qui est visé à cette étape du cours?*);
- l'aident à se situer au regard des résultats à atteindre (*Vers quoi se dirige-t-il si sa progression, son développement se poursuivent de la même façon?*);
- lui permettent d'apprécier sa progression (*En quoi sa situation a-t-elle changé depuis la rétroaction précédente ou le début du cours?*);
- mettent en évidence les causes de ses succès et de ses difficultés (*Qu'a-t-il fait? Comment a-t-il procédé? Que peut expliquer ce qui est constaté?*);
- proposent des moyens d'amélioration (*Que peut-il faire? Comment peut-il progresser, se développer, mieux réussir?*).

Cinquième facteur | Les bénéfices de l'enseignement de la métacognition et de l'appel à l'apprentissage réflexif

Plus la formation combine application et réflexion, plus elle est bénéfique à l'apprentissage.

Aider les étudiants à clarifier et à **énoncer leurs objectifs** personnels dans un cours peut contribuer à leur succès scolaire (Morisano et al., 2010). Leur enseigner à se fixer des objectifs et à en poursuivre l'atteinte malgré les difficultés peut consolider leur motivation et favoriser leur persévérance (Morisano, Locke, 2013).

Demander aux étudiants **d'identifier les ressources** externes, les connaissances, les habiletés, les capacités, les stratégies – de planification, de réalisation, de contrôle, d'ajustement – nécessaires à l'accomplissement efficace d'une tâche donnée concourt à leur succès.

Leur enseigner explicitement à **utiliser ces stratégies** a des effets positifs sur la réussite et sur les notes obtenues (Baker, 2008; Brown, 1987; Flavell, 1979; Hacker et al. 2009).

Amener les étudiants à s'observer – ou à observer leurs pairs – dans leurs activités d'apprentissage et à **prendre conscience des processus mentaux** qu'ils mettent en oeuvre les aide à contrôler ces processus (Adey et Shayer, 2013; Bong, 2013), les conduit à mieux apprécier leur potentiel intellectuel, les incite à l'effort et à la persévérance, et concourt à l'éclosion, au maintien ou au renforcement du sentiment d'auto-efficacité scolaire (Dweck, Henderson, 1988).

Soutenir les étudiants dans leurs **démarches d'attribution causale** – de réflexion sur les causes de leurs résultats, sur les stratégies qu'ils ont utilisées, sur leur efficacité, sur leurs conditions d'efficacité – concourt à leur donner prise sur leur progression, leur développement et sur leur réussite (Baker, 2013; Marsh et Craven, 2006; Marsh et Seaton, 2013).



À RETENIR...

Les ressources des étudiants au moment où ils amorcent un cours et les cours eux-mêmes, dans toutes leurs dimensions, forment un premier ensemble qui influence le devenir des étudiants à l'éducation supérieure. Ce système dynamique est décrit ainsi, de façon sommaire, à la lumière des études et des recherches retenues :

- Plus les enseignants et les étudiants parviennent à coordonner leurs intentions, leurs buts et leurs objectifs;
- Plus les cours sont conçus et perçus comme des activités de développement des étudiants;
- Plus les approches, les moyens et les stratégies mis en œuvre sollicitent, exploitent, consolident et enrichissent les ressources individuelles des étudiants;
- Plus la dynamique en classe fait appel à la mise en commun et à la mise en jeu collaborative de ces ressources au service de l'essor de chacun et de l'atteinte par tous des visées des cours;
- Plus sont nombreuses et adaptées les occasions de s'appropriier les objets d'étude, de les intégrer en soi et dans la pratique, de façon personnelle;
- Plus les enseignants sont attentifs à la progression, au développement et aux besoins des étudiants dans leur avancée vers les finalités des cours, plus ils les guident dans leur cheminement;
- Plus les étudiants disposent de leviers leur permettant de prendre en charge leur apprentissage, leur développement et leur réussite,
- Et plus grands seront les bénéfices pour les étudiants eux-mêmes, pour leurs enseignants, pour les établissements qu'ils fréquentent et la mission qu'ils poursuivent, pour la société, pour les domaines d'activité dans lesquels les étudiants évoluent et évolueront.

L'apport du programme d'études à la réussite de la formation

| Section 3 de 5 |

La représentation d'une formation réussie retenue dans ce dossier comporte trois dimensions interreliées : **l'investissement** de l'étudiant dans son apprentissage, sa **croissance** durant sa formation et **les résultats** qu'il atteint.

Est ainsi dite réussie une formation

1. dans laquelle l'étudiant **lie objectifs scolaires et personnels** et consacre à leur concrétisation le temps requis, les moyens adéquats et les efforts nécessaires en faisant preuve de confiance, de volonté et de ténacité;
2. qui amène l'étudiant à **progresser considérablement** à chaque étape de son parcours, à développer et à intégrer les capacités et les habiletés multidimensionnelles propres à une éducation supérieure et aux études dans un programme;
3. qui conduit l'étudiant à **l'atteinte la plus élevée possible des grands résultats attendus** au terme du programme d'études ainsi que de ses buts et objectifs personnels; qui renforce la capacité et la volonté de l'étudiant d'exploiter les bénéfices de sa formation dans toutes les sphères de sa vie; qui lui apporte satisfaction.

La [première section](#) du Dossier a mis en évidence des ressources personnelles clés de l'étudiant et l'impact important qu'elles exercent sur son cheminement vers la réussite de sa formation.

Des composantes, des propriétés et des effets essentiels d'un enseignement orienté vers le développement de l'étudiant et la réussite de sa formation ont été décrits dans la [deuxième section](#) du Dossier.

Cette troisième section s'intéresse à **l'apport des programmes d'études postsecondaires à la réussite de la formation**, et ce, en deux grands volets.

1. Le premier volet du document rend compte des composantes, des tenants et des aboutissants des interventions visant la réussite et la persévérance des étudiants inscrits en première session ou en première année d'un programme d'études.
2. Le second volet aborde la réussite de la formation sous l'angle même du programme d'études.



Volet 1 Favoriser la réussite et la persévérance de l'étudiant au moyen d'interventions durant sa première session ou sa première année d'études

La réussite des étudiants en première session-année et leur réinscription en troisième session sont, depuis quarante ans, des enjeux primordiaux pour les établissements. Relever ce défi a consisté d'une part, à se montrer plus prévenant à l'égard des étudiants durant cette phase de leur formation et d'autre part, à s'efforcer de mieux les outiller pour qu'ils puissent satisfaire aux exigences d'études postsecondaires. Les mesures progressivement mises en place et largement utilisées aujourd'hui ont un caractère :

1. exceptionnel, puisqu'elles sont destinées aux étudiants de **première session-année**,
2. extraordinaire, parce qu'elles s'inscrivent presque toujours **en marge ou en supplément** de la formation dans le programme d'études et requièrent l'ajout de ressources humaines et financières importantes, et
3. circonscrit, en ce qu'elles sont le plus souvent **limitées aux difficultés fréquemment éprouvées** par les étudiants et aux failles typiques de leur préparation à des études supérieures.

Les **sept mesures** ci-dessous comptent parmi les plus habituelles et s'enchaînent pour favoriser une entrée réussie dans un programme d'études postsecondaires.

Première mesure | L'identification des étudiants à risque

La vision

Parmi les nouveaux étudiants qu'accueille chaque année un programme d'études, certains sont plus susceptibles d'abandonner leur formation durant leur première session-année d'études ou d'éprouver rapidement des difficultés qui mettront en péril leur persévérance et leur réussite. Les **reconnaître le plus tôt possible** peut permettre de mieux les accompagner et de mieux les soutenir durant cette période clé.

Le moyen

L'identification première des étudiants à risque s'appuie sur des **données recueillies avant l'entrée** ou dès l'entrée des étudiants et sur l'utilisation d'indicateurs de risque fiables. Données et indicateurs ont le plus souvent trait:

- aux résultats scolaires antérieurs de l'étudiant;
- à son profil général : sociabilité, soutien familial, ouverture d'esprit, situation financière, contraintes de formation;
- à ses caractéristiques académiques: habitudes d'étude, certitude du choix de programme, intérêts et intentions de formation et de carrière, confiance en son potentiel, prédispositions à l'abandon ou à l'échec, difficultés scolaires autoprédites;

- à son degré de réceptivité aux demandes de l'établissement ou du programme d'études: une faible réceptivité peut indiquer une confiance exagérée en ses compétences, annoncer une résistance aux offres de soutien et accroître la possibilité d'abandon ou d'échec des études (Herr et Richter, 2009).

L'effet

Ces étudiants font dès lors l'objet **d'un suivi plus attentif** ou sont invités à des rencontres qui servent à faire le point avec eux sur leur situation et à leur offrir un soutien approprié de sorte qu'ils amorcent avec succès leurs études postsecondaires.



Autres sources: Belcheir, 2001; Laird, Chen et Kuh, 2008; Miller, 2009; Reason, Terenzini et Domingo, 2006; Roos, 2012; Taylor et McAleese, 2012; Tinto, 2011 et 2012; Zhao et Kuh, 2004.

Deuxième mesure

L'insertion intellectuelle et sociale des nouveaux étudiants

La vision

Le changement qu'entraînent le passage à un nouvel ordre d'enseignement et l'entrée dans un programme d'études peut provoquer chez l'étudiant des sentiments de désorientation, de stress, d'isolement. Non seulement doit-il se familiariser avec l'ordre d'enseignement, le programme d'études, le fonctionnement institutionnel et les services offerts, mais aussi faire sa place dans la cohorte et dans les groupes-classes dont il fait partie, et développer un sentiment d'appartenance à ce nouveau milieu d'apprentissage et de vie. **Prendre en compte les différentes dimensions de ce changement** conduit à mettre en place des conditions favorisant une intégration réussie dans le programme d'études.

Le moyen

La première session – ou une part de celle-ci – dans un programme d'études est orientée vers **l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants**. Une partie de l'attention et des actions des intervenants – enseignants et membres des Services aux étudiants – est dirigée vers ces facteurs concourant à une intégration réussie dans un programme d'études :

- la reconnaissance par l'étudiant de **l'importance et de la valeur accordées à sa présence** dans le programme d'études;
- **l'établissement de relations** – formelles et informelles, intellectuelles et sociales – significatives entre étudiants, entre étudiants et enseignants de même qu'entre étudiants et membres des Services aux étudiants;
- la formation **d'attentes réalistes** au sujet des différents aspects de la vie scolaire et sociale dans le programme et dans l'établissement, grâce entre autres à des échanges fréquents à ces sujets avec les enseignants et avec des étudiants plus avancés;

- l'acquisition de **repères essentiels** à la conduite des études: orientations, exigences et organisation de la formation; règlements encadrant les études; lieux d'apprentissage et de vie dans le programme; services et ressources disponibles, soutien offert et modalités d'accès; vie quotidienne dans le programme d'études;
- la reconnaissance par l'étudiant de l'adéquation de ses intentions, objectifs, valeurs, besoins, intérêts, capacités et habiletés avec ceux du programme d'études, à l'aide, par exemple, d'activités destinées à consolider son **sentiment d'appartenance** au programme;
- l'habilitation à la **réalisation des tâches fondamentales** d'apprentissage propres au programme d'études.

L'effet

Une intégration réussie concourt à la persévérance des étudiants durant la première année de formation dans un programme d'études.



Autres sources: Berger et Milem, 1999; Bers et Smith, 1991; Elkins, Braxton et James, 2000; Gloria et Robinson Kurpius, 2001; Hoffman et al., 2002; Metz, 2004.

Troisième mesure

La préparation des étudiants à poursuivre et à réussir des études postsecondaires

La vision

Durant la première session d'études dans un programme, se consolident les objectifs et l'engagement de l'étudiant, et se forment ses façons de faire, ses habitudes. Si la plupart des étudiants se jugent, avant l'entrée ou au moment de leur entrée, suffisamment bien préparés à poursuivre des études supérieures, bon nombre constatent dès les premières semaines que tel n'est pas le cas.

Aider les nouveaux étudiants à acquérir ou à **développer des ressources utiles** à leur réussite, tout comme à apprendre à les exploiter, peut contribuer significativement à leur succès et à leur persévérance.

Le moyen

Des **activités développementales** (Hunter et Linder, 2005; Lippman et al., 2008; Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005) sont souvent jointes ou ajoutées au programme d'études à cette étape de la formation. Elles visent généralement l'enrichissement, la consolidation et l'utilisation efficace de ces ressources de l'étudiant : ([voir la section 1 du Dossier](#))

- une vision claire, approfondie de son orientation, de ses intentions de formation, de ses buts d'apprentissage et leur mise en relation avec les exigences du programme ou de l'exercice de la profession de référence (Getzlaf et al., 1984; Lippman et al., 2008; Schreiner, 2009 et 2013; Tinto, 1987; Yindra et Brenner, 2002; Zhai et Monzon, 2001);
- l'élaboration d'un plan, d'une stratégie de formation et d'objectifs scolaires et personnels;

- la capacité de traiter, d'exploiter et de communiquer de l'information selon les fins poursuivies et les situations (Adelman, 2004; Purdie et Hattie, 1999; Schunk et Mullen, 2013; Wang et al., 2012; Zmuda et Bradshaw, 2013);
- l'aptitude à planifier, organiser, conduire la réalisation des activités et des tâches scolaires (Wang et al., 2012; Zmuda et Bradshaw, 2013);
- les habiletés d'étude, de recherche et de rédaction de divers types de textes;
- la conscience de soi et des autres, la capacité d'établir des relations significatives et profitables (Seal et al. 2010; Wang et al., 2012; Zmuda et Bradshaw, 2013);
- l'adaptation à des situations nouvelles, l'ouverture d'esprit, le contrôle des émotions (Blanc, DeBurhr et Martin, 1983; Seal et al., 2010; Zmuda et Bradshaw, 2013) ;
- la pensée critique, le jugement, la mise en perspective, l'argumentation (Ahuna et Gray Tinnesz, 2006; Behar-Horenstein et Niu, 2011);
- l'utilisation des rétroactions et de la réflexion pour ajuster ses pensées et ses actions (Zmuda et Bradshaw, 2013);
- l'habitude de recourir, si besoin est, aux services, aux ressources et au soutien offerts.

Les effets

Ces activités peuvent avoir un **impact positif sur la persévérance, sur la réussite, sur les notes obtenues et la moyenne générale ainsi que sur l'obtention d'un diplôme** (Goodman et Pascarella, 2006; Pascarella et Terenzini, 2005; Scrivener, Sommo et Collado, 2009; Tobolowsky, Cox et Wagner, 2005; Zeidenberg, Jenkins et Calcagno, 2009; Wang, et al., 2012). Leur impact est plus assuré et plus grand (Kuh et al., 2005; Tinto, 2012) si :

- les activités répondent à des besoins des étudiants (Attewell et al., 2006; Millar et Tanner, 2011; Strayhorn, 2009) et couvrent l'ensemble de ces besoins (Jenkins, Zeidenberg et Kienzl, 2009; Wang et al., 2012; Wyatt et Bloemker, 2013);
- les tâches et les apprentissages effectués dans ces activités sont mis en relation avec des tâches et des apprentissages de cours «réguliers» de la première session-année du programme d'études (Ahuna et Gray Tinnesz, 2006; Engstrom et Tinto 2007; Friedman et Alexander, 2007; Henscheid, 2004; Hunter et Linder, 2005; Perin, 2011; Porter et Swing, 2006; Swing, 2002 et 2003);
- ces activités sont animées conjointement par des étudiants plus avancés, des enseignants et des membres des Services aux étudiants, tous bien préparés;
- une durée hebdomadaire et totale suffisante est allouée au développement des capacités et des habiletés;
- un mode d'apprentissage actif et collaboratif de même qu'une approche pas à pas sont utilisés (Zmuda et Bradshaw, 2013);
- les étudiants participent à ces activités jusqu'à leur terme (Attewell et al., 2006; Bettinger et Long, 2005).



Autres sources: Reason, Terenzini et Domingo, 2006, 2007; Roos, 2012; Wild et Ebbers, 2002

Quatrième mesure

L'apport des communautés d'apprentissage

La vision

Le sens et l'identité se construisent à travers **des interactions**. La réunion et l'activation intellectuelle et sociale de personnes autour d'objets d'étude et de buts communs peut accroître leur engagement, stimuler leur développement, augmenter le sentiment de reconnaissance de leur valeur et ainsi que contribuer à leur bien-être.

Le moyen

Cette réunion prend la forme de **communautés d'apprentissage** constituées d'étudiants inscrits dans les mêmes groupes-classes dans au moins deux cours communs interreliés. Souvent, l'un de ces cours vise la compréhension de concepts et l'autre, le développement d'habiletés instrumentales. Les étudiants apprennent ensemble au sein de la communauté, **partageant compréhension des objets d'étude et méthodes de travail**, et collaborant à leur approfondissement, à leur intégration et à leur mise en application par chacun. Ils le font avec l'aide d'instructeurs – enseignants ou responsables – et de personnes ressources liées aux Services aux étudiants qui stimulent leur engagement et les soutiennent dans leurs démarches vers la réussite des cours et de leur projet d'études postsecondaires.

Les effets

Les recherches ont démontré qu'en première année d'études dans un programme, **les étudiants se sentent plus encouragés à persévérer et à réussir, mieux soutenus pour y parvenir et se développent davantage aux plans intellectuel et socioaffectif** s'ils font partie d'une communauté attentive à leurs besoins et orientée vers leur succès. L'implication des étudiants dans une telle communauté est globalement bénéfique à leur engagement scolaire et, par là, à leur intégration des apprentissages et à leur degré de réussite. En outre, elle conduit généralement à l'adoption de stratégies d'apprentissage plus efficaces, à l'enrichissement ou à la consolidation d'habiletés génériques de même qu'à une perception favorable du programme d'études et à une satisfaction plus élevée à l'égard de la formation.

Cela est davantage vrai dans les communautés d'apprentissage où l'on est attentif au bien-être de chacun, où les animateurs sont engagés et présents auprès des étudiants, où les liens entre les activités de la communauté et les visées des cours associés sont étroits.



Sources: Barab et Duffy, 2000; Henscheid, 2004; Inkelas et al., 2007; Kuh et al., 2008; Lichtenstein, 2005; Pike, Kuh et McCormick, 2011; Rocconi, 2011; Schreiner et Nelson, 2013; Taylor et al., 2003; Tinto, 1998; Wurtz, 2014; Zhao et Kuh, 2004.

Cinquième mesure | Le mentorat des nouveaux étudiants

La vision

Il est fréquent que des étudiants de première session-année se sentent démunis: leur expérience des études postsecondaires est limitée et leur adaptation au programme d'études et à l'établissement n'est pas complétée.

Connaître les étudiants, cerner leurs besoins et leurs préoccupations, découvrir leur mode de pensée et leurs façons de réagir permet de les aider à avoir prise sur les situations qu'ils vivent et à faire des choix appropriés.

Le moyen

Un mentor – enseignant, membre des Services aux étudiants ou pair plus avancé – peut accompagner l'étudiant durant cette période, partager son expérience avec lui, le soutenir psychologiquement et émotionnellement, l'aider à définir des objectifs et des stratégies de formation, le conseiller, l'encourager. Ce mentorat peut répondre à différents besoins:

- éclairer l'étudiant au sujet des exigences du programme d'études;
- concourir au développement de ses habiletés d'apprentissage;
- faciliter sa navigation au sein de l'établissement;
- accroître son recours aux services et ressources disponibles;
- diminuer l'anxiété liée à la conduite et à la réussite des études.

Les effets

Bien orienté et bien accompli, le mentorat **aide les étudiants bénéficiaires à reconnaître plus rapidement les problèmes qu'ils vivent, à trouver des solutions viables, à faire appel aux intervenants pertinents et à surmonter leurs difficultés**. Il peut amplifier chez l'étudiant le sentiment de valeur, d'importance accordée à sa présence et à son devenir, augmenter sa satisfaction à l'égard de la formation, accroître sa confiance en son potentiel, son engagement et sa persévérance, et contribuer ainsi à l'obtention de notes finales plus élevées.



Sources : Andrews et Clark, 2011; Barnett, 2010; Bonin, 2013; Campbell et Campbell, 1997; Casey, 2013; Coles, 2011; Crisp, 2009; Dixon Rayle et Chung, 2007; Eby et al., 2009; Gloria et Robinson Kurpius, 2001; Goff, 2011; Hansford et Ehrich, 2013; Minor, 2007; Muckert, 2002; Rodger et Tremblay, 2003; Schlosser et Gelso 2001; Schlosser et al., 2003; Skahill, 2002; Stonebraker, 2006; Terenzini, Pascarella et Blimling, 1996.

Sixième mesure

Le suivi des étudiants et le soutien des étudiants en difficulté

La vision

Nombre d'étudiants, durant leur parcours en première session-année, se heurteront à des écueils ou manifesteront des signes indicateurs d'obstacles importants à leur succès. **Repérer rapidement** ces étudiants et leur offrir l'aide nécessaire aux moments opportuns favorise un cheminement de formation plus harmonieux.

Le moyen

Le suivi des étudiants en première année **s'appuie sur des données significatives** recueillies par les enseignants et par les professionnels impliqués: présence, résultats, constats de progression et de développement, respect des règles, comportements suscitant de l'inquiétude, parcours scolaire. Ces données sont interprétées au moyen de repères: difficultés habituelles vécues par les étudiants du programme et sources de celles-ci, caractéristiques clés des étudiants qui abandonnent ou qui échouent, par exemple. Il arrive que le système de suivi permette aux étudiants d'exprimer leurs besoins ou leurs difficultés.

Désormais, le système de suivi des étudiants est **lié au système de gestion scolaire et à la plateforme dédiée aux étudiants**. Les données sont ainsi regroupées, analysées, synthétisées et conservées plus aisément et plus rapidement, et les communications destinées aux étudiants sont intégrées au traitement de l'information.

Les effets

S'il est bien conçu, organisé efficacement et s'il conduit à des actions appropriées – prise de contact, rencontre d'analyse, suggestions ou recommandations, soutien, suivi rapproché ou étendu – effectuées correctement aux moments opportuns, un tel système de détection et d'intervention peut **accroître la persévérance et la réussite des étudiants en difficulté disposés à en tirer profit**. Ces étudiants apprécient le soutien qui leur est offert, ce qui favorise leur développement personnel, social et scolaire.



Sources : Belcheir, 2001; Herr et Richter, 2009; Laird, Chen et Kuh, 2008; Miller, 2009; Reason, Terenzini et Domingo, 2006; Roos, 2012; Taylor et McAleese, 2012; Tinto, 2011 et 2012; Zhao et Kuh, 2004.

Septième mesure | L'apprentissage supplémentaire

La vision

Des cours de première session-année servent d'assise à la formation dans un programme d'études ou constituent des écueils dans le cheminement vers l'obtention du diplôme. **Un apprentissage approfondi et bien intégré** des objets de ces cours facilite la réussite de la suite de la formation. Cependant, l'ampleur, la nouveauté ou la complexité de ces objets découragent plusieurs étudiants ou les amènent à conclure à leur incapacité de bien les assimiler.

Le moyen

Nombreux sont les collèges et les universités qui offrent aux étudiants qui le désirent – ou qui imposent – **des activités hebdomadaires supplémentaires** d'apprentissage liées à ces cours. Le succès de ces activités semble s'appuyer sur six facteurs:

- un cadre d'apprentissage informel, distinct de celui des cours concernés;
- l'appel à des animateurs – des responsables de formation ou des pairs plus avancés – compétents quant aux objets d'étude et formés à l'exercice de leur rôle;
- des rencontres hebdomadaires entre les animateurs et les enseignants des cours au sujet des apprentissages à venir et des résultats des étudiants;
- une approche positive, centrée sur la maîtrise des objets d'apprentissage plutôt que sur la récupération ou le rattrapage;
- le recours à des formules d'apprentissage actif et collaboratif;
- des activités, prises en charge par les étudiants, de compréhension des objets, de traitement de questions au moyen de ces objets, de résolution de problèmes pratiques et d'expérimentation de stratégies d'apprentissage adaptées.

Les effets

Ces activités supplémentaires hebdomadaires d'apprentissage **réduisent le taux d'abandon et d'échec des cours** auxquels elles sont associées; elles **augmentent globalement le degré de réussite et la valeur, la portée des apprentissages** des étudiants qui y participent.



Sources : Blanc, DeBuhr et Martin, 1983; Brantley, s. d.; Dawson et al., 2014; Ribera, BrckaLorenz et Ribera, 2012; Wild et Ebbers, 2002.

Conclusion sur les interventions de première année / session - volet 1

Bien conçues et bien implantées, ces **sept mesures** se révèlent bénéfiques pour les étudiants qui veulent en tirer profit. Elles comportent cependant plusieurs limites. D'abord, elles sont **complémentaires au programme d'études** et ne sont, le plus souvent, **destinées qu'aux étudiants de première session-année**. Ensuite, plusieurs de ces mesures visent à **atténuer les effets de lacunes** à la préparation des étudiants ou à la formation qui leur est offerte dans leur programme d'études plutôt qu'à exploiter les ressources des étudiants et à améliorer la pertinence et l'efficacité des programmes d'études. Même l'accent récent plus marqué en faveur de l'engagement des nouveaux étudiants dans leurs études et du recours à des pratiques de formation à impact élevé est traité comme un ajout profitable à la réussite et à la persévérance plutôt que de constituer un élément essentiel des programmes d'études.

Volet 2 Faire du programme d'études le moteur de la réussite de la formation

La mise en place de mesures destinées aux étudiants de première session-année et leur relative efficacité ont dirigé l'attention vers les étudiants plus avancés:

- comment accroître l'engagement, la progression, le développement et la persévérance des étudiants de deuxième année?;
- que proposer aux étudiants de dernière année pour qu'ils puissent être mieux préparés à l'après-formation et plus satisfaits de leur expérience collégiale ou universitaire?;
- que faire pour que les uns et les autres n'aient pas le sentiment d'être abandonnés après la première année d'études, de se voir offrir ensuite une formation amoindrie, terne?



Sources : Bowen, Chingos et McPherson, 2009; Schreiner et Pattengale, 2000; Stuart Hunter et al., 2009; Tinto, 2012; Tobolowsky et Cox, 2007.

Ces questions ont mis en relief **une limite** des mesures extraordinaires, exceptionnelles: **si elles deviennent nécessaires à toutes les étapes de la formation, ne vaut-il pas mieux modifier la formation?** De cette réflexion, comme de constats sur le développement des étudiants, de recherches sur l'intégration des apprentissages, de travaux en matière d'approche programme ainsi que d'attentes diverses au sujet de la «qualité» des formations postsecondaires et de la compétence des étudiants diplômés est née une seconde vision d'une formation réussie. L'approche qui en résulte est nettement moins implantée dans les établissements que la première. Toutefois, les fondements de cette vision et les composantes de cette approche sont bien connus. Et les résultats partiels de leur mise en œuvre, même tronquée, apparaissent suffisamment significatifs pour s'y intéresser.

Première composante

Reconnaître et mobiliser les ressources de l'étudiant

La vision

Les étudiants sont plus hétérogènes qu'ils ne l'ont jamais été. Pour permettre à chacun de tirer le plus grand profit de ses études postsecondaires, il faut d'abord le connaître, **savoir de quelles ressources il dispose**, quels atouts il possède. Dans sa vie personnelle, sociale ou scolaire, chaque étudiant a développé des intérêts, a fait preuve d'enthousiasme au regard de certaines activités, s'est engagé dans l'apprentissage de certains objets, a démontré volonté et ténacité dans la progression vers l'atteinte de certains buts, a vécu des expériences qui ont entraîné l'affermissement d'habiletés diverses. **Prendre en compte et exploiter ce potentiel et ces ressources** favorise l'épanouissement de l'étudiant et la réussite de sa formation (Kinzie, 2005; Pintrich, 2003).

Schreiner et ses collaborateurs (2000, 2009, 2010, 2011, 2013) s'intéressent particulièrement à trois dimensions et cinq aspects interconnectés du potentiel de l'étudiant.

- La **dimension scolaire** regroupe l'engagement dans l'apprentissage et la détermination scolaire. L'étudiant engagé oriente son apprentissage vers l'atteinte de finalités à la fois scolaires et personnelles. Il lie les occasions d'apprendre qui lui sont offertes à ses intérêts et à ses projets, comme aux visées de son programme d'études. Cela l'incite à traiter de manière approfondie les objets d'étude, à discuter de ses apprentissages et à y recourir chaque fois qu'il en perçoit la possibilité. Volontaire et tenace, l'étudiant déterminé investit quotidiennement temps et efforts pour progresser. Son apprentissage est stratégique, adapté à sa situation et aux résultats à atteindre.
- La **dimension intrapersonnelle** a trait à la vision à long terme de l'étudiant, à sa confiance en son devenir, au contrôle qu'il peut exercer sur celui-ci, à ses sources de satisfaction et à la mise en perspective plus large des événements quotidiens.
- La **dimension interpersonnelle** combine la création et le maintien de relations significatives, l'ouverture aux autres et aux différences de même que l'engagement social. Elle inclut l'apport des liens d'amitié que l'étudiant a tissés et tisse, tout comme celui de l'appartenance à une ou à des communautés. Elle s'attache aux interactions de l'étudiant, à sa contribution sociale, à son évolution au contact des autres.

De nombreux autres chercheurs, parmi lesquels Conley et al. (2005, 2007, 2009), ajoutent entre autres à ce portrait de l'étudiant **ses ressources intellectuelles**: son aptitude à effectuer des recherches, son sens critique, son souci de précision et de justesse, sa tolérance à l'ambiguïté, ses capacités de communication orale et écrite, d'analyse, d'interprétation, de raisonnement et de résolution de problèmes, sa créativité.

Les moyens

Ces ressources de l'étudiant peuvent être mises à contribution et développées dans la formation, comme le montrent **ces pistes** inspirées des travaux de Schreiner et de ses collaborateurs.



- À l'entrée de l'étudiant dans le programme, découvrir ses intentions, ses buts, ses objectifs et l'aider à les mettre en relation avec ceux du programme d'études ainsi qu'à percevoir l'apport possible de la formation à son épanouissement peut avoir un impact positif important sur son engagement.
- Exploiter, chaque fois qu'il est possible de le faire, **les projets et les intérêts** de l'étudiant dans les activités de formation renforce cet engagement.
- Au début de la formation dans un programme, explorer avec l'étudiant **ses motivations** scolaires et autres, ses réussites dans différents domaines, les facteurs qui y ont contribué, les moyens qu'il a mis en œuvre pour y parvenir, le parcours qui y a conduit et les aléas de sa progression peut accroître sa

détermination scolaire et sa confiance en son devenir de même que favoriser l'adoption d'une perspective à long terme.

- Souligner à l'étudiant, durant sa formation, ses réussites, lui rappeler, lorsqu'il affronte des écueils, les raisons de ses succès peut consolider sa confiance en lui, l'aider à accepter que la progression ne va pas sans à-coups, l'inciter à demeurer proactif, tenace et à utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées pour surmonter ses difficultés, l'encourager à consacrer le temps et les efforts nécessaires à des apprentis-sages approfondis et intégrés, le pousser à demander le soutien requis.
- Examiner régulièrement avec l'étudiant ce qu'il apprend des autres et aux autres, ce qu'il a accompli avec d'autres personnes et ce qu'il en a tiré peut accroître son engagement dans le programme d'études, sa contribution à la progression de ses pairs, sa réceptivité aux apports de son environnement, son implication dans des activités d'enrichissement de sa formation et son utilisation des apprentissages hors du contexte scolaire.

De manière plus générale,

- faire le point avec l'étudiant sur ses habiletés génériques et sur l'usage bénéfique qu'il en a fait ou pourrait en faire dans différentes situations,
- lui enseigner à utiliser ses forces pour développer ou consolider d'autres ressources,
- l'amener à attribuer ses résultats à des causes contrôlables et spécifiques,

l'aide à appréhender avec optimisme son devenir dans le programme d'études.

Les effets

Circonscrire les forces de l'étudiant aide à **le guider et à le soutenir dans sa démarche d'apprentissage**.

À l'échelle d'un programme d'études et des étudiants qui y sont habituellement admis, cela **éclaire la conduite de la formation** en fournissant des repères sur les capacités générales des étudiants à leur entrée, sur les enjeux de développement de leurs ressources et sur les avenues de progression vers l'atteinte des finalités du programme.

Adopter une perspective positive au sujet de son développement et de la réussite de sa formation produit un impact positif considérable sur le succès de l'étudiant, sur les notes qu'il obtient, sur sa persévérance et sur sa progression. Cet impact dépasserait l'effet que peuvent avoir sur sa réussite l'origine de l'étudiant, son genre et sa préparation aux études postsecondaires (Schreiner).

Deuxième composante

Définir les résultats attendus de la formation dans le programme d'études et s'y référer

La vision

L'une des fonctions essentielles de l'éducation supérieure est **d'amener l'étudiant à élaborer les modes et les schèmes de pensée**, d'action et de conduite fondant l'activité d'une personne bien formée dans ses champs d'études (Entwistle, 2007).

Une autre fonction est de faire en sorte que **l'étudiant acquière des instruments transversaux de pensée**, d'action et de conduite qui sont jugés fondamentaux (Behar-Horenstein et Niu, 2011; Conley, 2013; LEAP, 2007; Lumina Foundation, 2011; National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise, 2007).

Une troisième fonction est de **développer la compétence de l'étudiant à exploiter ces ressources** et les ressources externes auxquelles il a accès pour accomplir les activités de sa vie personnelle, sociale et professionnelle de même que pour traiter les situations dans lesquelles ces activités s'inscrivent.

Le moyen

Il semble désormais généralement admis qu'il faille **définir a priori les grands résultats auxquels mènent l'éducation** postsecondaire et la formation dans un programme d'études. Bien que les points de vue divergent quant à la précision de la formulation de ces grands résultats et quant à la forme à leur donner – d'une liste d'énoncés à une représentation articulée de la personne diplômée –, la détermination globale de ces grands résultats est cohérente avec ces trois fonctions et assez semblable d'un auteur à l'autre:



- la représentation des fonctions, rôles à l'exercice desquels mène la formation;
- l'intégration d'une base structurée de savoirs conceptuels et méthodologiques suffisante pour asseoir l'action d'un diplômé débutant sa carrière dans son domaine de formation;
- la compréhension approfondie des principes et des idées clés sur lesquels s'appuient la pensée, l'action, la conduite dans le domaine d'activité du programme d'études;
- l'usage des méthodes, des techniques et des instruments clés d'action;
- la capacité d'analyser et d'interpréter ce qui doit l'être dans le domaine d'études et d'activité, de représenter des réalités complexes, ce qui implique la recherche, la collecte, l'évaluation, la confrontation, la synthèse de données nombreuses et diversifiées;
- la capacité de déterminer, de mobiliser et d'exploiter de façon coordonnée et contrôlée les ressources nécessaires à l'accomplissement des tâches et au traitement des situations propres aux champs d'études et aux rôles socioprofessionnels à assumer;
- l'aptitude à orchestrer, à conduire et à accomplir son travail dans différents contextes et diverses situations, en faisant appel à ses habiletés d'autogestion, de réflexion, de communication, de collaboration, de relation, de jugement, de prise de décisions, de résolution de problèmes, comme à sa créativité, à sa volonté, à sa ténacité, à son adaptation, à sa capacité de s'engager, d'apprendre et de se développer.

Les effets

Deux effets principaux de la détermination des grands résultats attendus au terme des études dans un programme sont mis en relief dans la littérature.

D'une part, **le désir d'atteindre ces résultats, de devenir la personne qui est décrite peut être source de motivation** pour l'étudiant, susciter son engagement dans la formation, l'inciter à investir le temps, les efforts et à effectuer l'entraînement requis pour y parvenir, l'amener à diriger son apprentissage et ses activités d'apprentissage vers cette fin, favoriser l'intégration – en soi et dans la pratique – des apprentissages.

D'autre part, l'adoption de ces grands résultats par les instances et les acteurs impliqués dans le programme d'études devrait conduire à la conception, à **l'élaboration et à la mise en œuvre d'une trajectoire cohérente** et continue d'apprentissage axée sur l'atteinte de ces résultats et, donc, sur le développement de l'étudiant nécessaire à cette atteinte.



Sources : Aitchison et al., 2006; Barab et Duffy, 2000; Barnett et Coate, 2005; Barnett, Parry et Coate, 2001; Barrow et al., 2010; Bass, 2012; Biggs, 2003; Bransford et al., 2000; Chin et Brown, 2000; CEDEFOP, 2009; Knight, 2003; Lahiff et O'Farrell, 2009; Land et al., 2005; Leonard et Penick, 2000; Litzinger et al., 2011; Liu, 2015; National Academy for Academic Leadership, s. d.; Parker, 2003; Pearsall, Skipper et Mintes, 1997; Pintrich, 2003; Prideaux, 2000; Spady, 1988; Spady et Marshall, 1991; Suskie, 2009; Watermeyer, 2011; Wiggins et McTighe, 2005.

Troisième composante

Concevoir, structurer, élaborer et organiser un programme en vue de l'atteinte des grands résultats attendus des études et du développement des étudiants

La vision

L'atteinte des grands résultats d'un apprentissage approfondi et intégré ne se produit pas automatiquement (Boshuizen, 2010). **Elle est graduelle, exige du temps et une démarche structurée**, coordonnée de développement (AAC&U, 2007; Bransford et al., 2000; Claxton, 1998; NAAL, s. d.; Vosniadou et Panagiatis, 2013). Un programme d'études peut être conçu et élaboré en vue de l'atteinte de tels grands résultats et de la réussite de la formation sous toutes ses dimensions (Barab et Duffy, 2000; Spady, 1988; Spady et Marshall, 1991).

L'approche pour y parvenir est d'abord **globale et systémique**. Elle intègre et met en relation (Knight, 2003; Litzinger et al., 2011):

- les grands résultats à atteindre;
- les ressources habituelles des étudiants à l'entrée dans le programme;
- une conception de l'apprentissage;
- les activités de référence de la formation et leurs contextes de réalisation;
- les axes ou les fils conducteurs de la formation;
- les disciplines impliquées dans la formation, leur logique et leurs apports possibles;
- les lieux et les formules obligés et possibles de formation et leurs propriétés;
- la culture, les capacités et les ressources diverses des facultés, des départements et des enseignants et autres membres du personnel appelés à contribuer à la formation.

L'approche est ensuite **développementale**. Elle inscrit les grands résultats à atteindre dans une trajectoire de croissance de l'étudiant qui s'étend sur toute la durée de la formation (Ambrose, 2010; Bass, 2012; Bruner, 1996).

Elle est enfin **interdisciplinaire ou «professionnalisante»**. L'organisation de la formation repose sur des idées et des principes supérieurs essentiels à la pensée et à l'action dans le domaine d'activité couvert par le programme d'études ou sur l'apprentissage de l'accomplissement des tâches professionnelles. Les apports des disciplines sont assujettis à ce cadre, s'y insèrent et s'y coordonnent (Barrow et al., 2010; Bruner, 1996; Litzinger et al., 2011; Prideaux, 2000; Watermeyer, 2011).

Les moyens

L'approche de la formation dans un programme qui concrétise cette vision consiste d'abord à planifier l'apprentissage et l'enseignement. Le plan – **la représentation schématique** – qui en résulte précise généralement:



- les grandes étapes de la formation: une session ou, plus souvent, une année d'études;
- les résultats à atteindre au terme de chaque étape – en relation avec les grands résultats attendus à la fin de la formation – sous ces angles:
- les modes et les schèmes de pensée, d'action et de conduite intégrés par l'étudiant, et ce qu'il peut accomplir précisément en y faisant appel;
- le développement, à un certain degré, d'instruments transversaux de pensée, d'action et de conduite, et l'usage que peut en faire l'étudiant;
- les tâches de référence de la formation que peut réaliser l'étudiant et les propriétés de ses performances;
- les objets clés d'étude dans chaque cours, la portée et les limites de leur apprentissage et de leur mise en application;
- les liens entre les cours d'une même étape et entre les cours d'une étape à l'autre;
- les activités d'intégration – en soi et dans la pratique – combinant les apprentissages effectués dans les différents cours.

Cette démarche de planification a pour but **d'élaborer la formation à la fois la plus adaptée aux caractéristiques des étudiants et aux grands résultats visés**, et la plus cohérente. Est cohérent un programme dont les cours, l'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation sont choisis, situés, construits et imbriqués de sorte qu'ils permettent l'approfondissement, l'intégration continue des apprentissages, qu'ils optimisent le développement de l'étudiant et qu'ils maximisent les possibilités et le degré d'atteinte des grands résultats visés (Ambrose, 2010; Beane, 1995; Hubball et Burt, 2004; Hubball et Gold, 2007; Oliver et al., 2008; Ornstein et Hunkins, 1988; Stark and Lattuca 1997).

À l'intérieur d'une étape d'un programme d'études, la perspective est celle de **l'unification des composantes de la formation**, de la combinaison, de la structuration, de l'intégration des apprentissages (Ornstein et Hunkins, 1988). Le traitement d'un thème directeur, l'examen, sous différents angles, de phénomènes appartenant à une même famille, l'exercice d'une fonction de travail ou l'accomplissement de certaines tâches de référence du programme d'études servent de ponts entre les cours et d'ancrage à cette intégration structurée.

D'une étape à l'autre, l'étudiant est appelé à approfondir ses apprentissages, à enrichir ses ressources, à consolider ses capacités et habiletés, à accroître son pouvoir de les utiliser. Le programme d'études constitue, de ce point de vue, **un trajet vers l'atteinte des grands résultats attendus** de la formation (Thijs et van den Akker, 2009). Dans un curriculum en spirale, par exemple, les objets d'étude sont revisités, approfondis, mis en relation, intégrés et exploités de façon de plus en plus complète et à des niveaux de plus en plus complexes d'une étape à l'autre jusqu'à l'atteinte des grands résultats de la formation (Barrow et al., 2010; Bruner, 1996; Dixon, Clark et DiBiasio, 2000; Howard, 2007; Sheppard et al., 2009).

Dans cette approche de la formation, **les programmes d'études sont considérés comme des milieux de vie** et d'apprentissage. Une attention particulière est portée à la création d'un environnement convivial et productif: lieux de rencontres, d'échanges et de rétroactions entre étudiants et avec les enseignants, espaces de travail agréables et bien situés, accès aisé et continu aux ressources de formation.

Les effets

Les effets de cette approche de la formation dans un programme ont été peu étudiés, sans doute parce qu'elle est **encore récente, peu implantée de manière complète** – du moins hors des domaines de la santé et de l'ingénierie –, et parce que les travaux ont porté sur ses fondements de même que sur les démarches et conditions conduisant à son adoption, à son implantation et son utilisation à des fins de gestion des programmes d'études.

Ambrose (2010) affirme qu'elle accroît la **motivation** des étudiants à progresser et à se développer, leur **confiance** en la qualité et en l'efficacité de leur formation, leur apprentissage et leur **sentiment de contrôle** de leur apprentissage. Bransford, Brown et Cocking (2000) indiquent que cette approche éclaire les étudiants au sujet des aspects de leur apprentissage à bonifier et les incite à les améliorer au moyen d'activités volontaires d'entraînement. Plusieurs auteurs jugent qu'elle devrait mener à des **apprentissages plus approfondis**, mieux intégrés, exploités plus aisément et de manière plus adaptée aux situations (Bransford et al., 2000; Greeno, Collins et Resnick, 1996; Howard, 2007; Ornstein et Hunkins, 1988. Des études menées aux États-Unis et portant sur l'impact d'une telle approche au primaire et au secondaire (voir, par exemple, Newmann et al., 2001) en montrent les retombées bénéfiques sur le développement des élèves et sur leur degré de réussite scolaire.

D'autres effets, liés à la conduite des formations et à la gestion des programmes d'études, sont fréquemment mentionnés:

- **la vision à la fois globale et précise que chaque enseignant participant** à la formation peut avoir du programme d'études, de ce qui est visé, attendu, enseigné, appris, mis en œuvre et évalué à chaque étape de la formation et dans chaque cours;
- l'utilisation du plan de formation comme **cadre de référence** pour l'évaluation et l'amélioration continues du programme d'études ou pour la gestion de mésententes au sujet de la place et du rôle, de la portée et des limites d'un cours dans le programme d'études;
- **l'atténuation des possibilités d'abaissement des exigences** de réussite, de détournement des visées de la formation, d'éloignement graduel involontaire des fins poursuivies.



Autres sources: Abate, Stamatakis et Haggett, 2003; Aitchison et Giles, 2006; Ambrose, 2013; Biggs, 1996 et 2003; Clouder, 2005; Cousin, 2006; Davis, 2011; Dixon, Clarke et DiBiasio, 2000; Fraser et Bosanquet, 2006; Graham, 2012; Harden, 2001; Heger, 2011; Hussey et Smith, 2003; Knight, 2001; Kress, 2000; Liu, 2015; Lunenburg, 2001; McKimm, 2010; Meyer et Land, 2005; Meyers et Nulty, 2009; Oliver et Hyun, 2011; O'Neill, 2010; Oxley, 2008; Parker, 2003; Parsons et Beauchamp, 2012; Pearsall, Skipper et Mintzes, 1997; Pinar, 2004; Prideaux, 2007; Sahlberg, 2006; Shin et al., 2009; Southern Connecticut State University, 2011; Totté, Huyghe, Verhagen, 2013; van den Akker, 2007 et 2010; Wolf, 2007.

Quatrième composante | Créer des activités d'apprentissage cohérentes avec cette vision et cette approche

La vision

Les étudiants développent leur compréhension, leurs habiletés cognitives et instrumentales de même que leurs capacités de pensée, d'action et de conduite en situation, au moyen **d'activités d'apprentissage pertinentes, significatives et motivantes** (Ambrose et al. 2010; Biggs, 2003; Knight, 2003; Lesh et al., 2000; Litzinger, 2011; Pintrich, 2003).

Des activités **pertinentes** sont :

- cohérentes avec les grands résultats à atteindre au terme de la formation et à une étape de celle-ci;
- adaptées aux apprentissages effectués et à ceux qui suivront;
- conçues de façon à ce que les étudiants y accroissent et y mobilisent leur compréhension et leur application des objets d'étude.

Elles sont significatives si ce que les étudiants y réalisent a un impact positif important sur eux ou sur leur environnement et s'ils y font un apprentissage approfondi et intégré.

Sont **motivantes** les activités :

- qui rejoignent les intérêts des étudiants,
- dont ils valorisent la finalité,
- qui ont lieu dans un environnement qu'ils jugent stimulant et propre à soutenir leur apprentissage,
- dont ils croient pouvoir planifier et conduire la réalisation avec succès.

La motivation est essentielle à la croissance des étudiants lorsque les résultats visés exigent un apprentissage approfondi et la mise en œuvre de ces apprentissages. De telles activités font en sorte que les étudiants sont dynamisés par leurs apprentissages et continuent d'y penser à l'extérieur des classes. Par ailleurs, l'apprentissage ne se produit pas sur commande (Boshuizen, 2010; Knight, 2001) et le transfert des apprentissages ne s'effectue pas automatiquement (Ambrose et al., 2010).

À chaque étape, **le programme devrait donc offrir de nombreuses occasions d'apprendre et de mettre en jeu les apprentissages** (Knight, 2003, Spady et Marshall, 1991). Ces occasions devraient former un ensemble équilibré et coordonné (Ambrose et al., 2010):

- d'activités visant la maîtrise conceptuelle et instrumentale des différents objets d'étude;
- d'activités visant la mise en relation de ces objets en soi – la construction et l'intégration de schèmes complexes de pensée, d'action et de conduite – ainsi que dans la pratique – l'entraînement à y faire appel avec de plus en plus de pertinence, d'aisance et de facilité pour accomplir des tâches complètes, complexes et contextualisées.

Ces deux types d'activités devraient aussi amener les étudiants à développer progressivement et systématiquement les habiletés génériques cibles de la formation jusqu'à l'atteinte du degré de maîtrise attendu d'une personne diplômée du programme (Litzinger, 2011).

Les moyens

Des activités cohérentes avec la vision présentée comportent quelques traits communs (Fink, 2007; Kuh, 2008) :

- elles mettent en jeu la **compréhension d'idées** et de principes essentiels, la **maîtrise de méthodes** et de procédés centraux (Hake, 2002; Litzinger, 2011);
- elles incitent les étudiants à les effectuer avec **l'intention d'apprendre et de s'améliorer**, c'est-à-dire de prendre conscience de la portée et des limites de leur compréhension et de leur action actuelles ainsi que d'utiliser des approches leur permettant de consolider et de bonifier cette compréhension et cette capacité d'action (Bransford et al., 2000);
- elles impliquent la réalisation d'opérations 1) de **planification** de l'apprentissage et de la réalisation de la tâche, 2) **d'accomplissement de la tâche** en examinant et en faisant évoluer les acquis, 3) de **modélisation** après coup des savoirs et du processus nécessaires à l'accomplissement efficace de la tâche;
- elles suscitent des **interactions et des rétroactions** riches et fréquentes entre étudiants et avec les enseignants au sujet des objets d'étude et de la tâche elle-même;
- elles encouragent les étudiants à **explorer les situations** et les conditions possibles de recours aux objets d'apprentissage, (Vermunt, 1996; Wierstra et al., 2003).

Les activités visant la construction et l'intégration de schèmes de pensée, d'action et de conduite complexes de même que la maîtrise de tâches professionnelles devraient de plus :

- s'inscrire dans des **contextes de réalisation authentiques**: mandats confiés par des organismes, services, entreprises; tâches réalisées en milieu de travail, dans l'exercice d'une fonction, au contact de membres de ces milieux ou en collaboration avec eux;
- **poser un problème réel**, riche et complexe, c'est-à-dire exiger des étudiants, pour le traiter, 1) qu'ils mobilisent, connectent, déploient et approfondissent des apprentissages clés nombreux et variés; 2) qu'ils

développent et exploitent leur capacité à analyser la situation-problème, à en déterminer la nature et les dimensions; 3) qu'ils se questionnent sur les savoirs et les méthodes requis pour accomplir le mandat ou réaliser la tâche;

- **conduire à trois types de résultats:** 1) le produit de l'accomplissement du mandat ou de la tâche; 2) un modèle partageable, réutilisable, modifiable d'accomplissement d'un mandat ou d'une tâche semblable; 3) une réflexion sur les schèmes de pensée, d'action et de conduite nécessaires pour traiter toute situation semblable ainsi que sur les spécificités de la situation et sur les conditions particulières de son traitement;
- **comporter une dimension publique,** qu'il s'agisse de présentation et de discussion des résultats ou d'implantation des réalisations.



Ambrose et al., 2010; Becher, 1999; Coleman et Keep, 2001; Diefes-Dux et al. 2009; Knight, 2003; Kuh, 2008; Litzinger et al., 2011; Prosser et Trigwell, 1999; Reynolds et Skilbeck, 1976; Trowler et Knight, 2000; Wenger, 1998

Les effets

Des étudiants engagés en classe dans le développement de leurs compétences, capacités et habiletés se sentent à leur place dans le programme, s'investissent hors classe dans leurs études et sont plus susceptibles de persévérer, d'améliorer leurs résultats scolaires et d'obtenir un diplôme (Barnett, 2010; Carini, Kuh et Klein, 2006; Coghlan, Fowler et Messel, 2009; Engstrom et Tinto, 2007; Graunke et Woosley, 2005; Harris, 2006; Hoffman et al., 2003; Kinzie, 2005; Kuh et al., 2005). **Cet engagement exerce un impact encore plus positif sur les résultats scolaires et sur la persévérance des étudiants jugés moins bien préparés aux études dans le programme** (Cruce et al., 2006; Kuh et al. 2008).

Motivation et engagement conduisent les étudiants à consacrer avec régularité le temps et les efforts nécessaires non seulement à la réalisation adéquate des activités et des tâches de formation (Pike, 1991), mais aussi au **développement de leur « expertise »** à les accomplir. Ils les amènent également à **recourir aux moyens d'aide** ou de collaboration à l'apprentissage utiles à une meilleure intégration des objets d'étude. En retour, l'expérience d'apprentissages approfondis motive les étudiants à s'investir et à exploiter leurs acquis dans leurs études et **hors du cadre scolaire** (Kuh, 2008; Ryan et Deci, 2000).



Autres sources: Ackerman, 2013; Booth et al., 2013; Diefes-Dux et Imbrie, 2008; Dixon, Clark et DiBiasio, 2000; Hansman, 2001; Kuh, 2003; Kuh et al., 2006; Liu, 2015; Martone et Sireci, 2009; NSSE, 2006; Nelson Laird, Chen et Kuh, 2008; Perin, 2011; Tinto, 2012; van den Akker, 2010; van Gog, 2013; Vosniadou et Panagiatis, 2013; Watermeyer, 2011.

Conclusion sur le rôle clé du programme d'études - volet 2 -

Cette vision du programme d'études comme lieu et moteur de la réussite de la formation et cette approche de la conception et de la conduite d'un programme d'études comportent elles aussi leurs barrières. Elles sont exigeantes pour les instances responsables des programmes d'études, contraignantes pour les départements et les disciplines contribuant à la formation dans un programme et dérangementes pour bon nombre d'enseignants habitués à plus de liberté et d'individualité. C'est sans doute en partie pourquoi elles ont été peu implantées jusqu'à maintenant hors des domaines de la santé et de l'ingénierie, et l'ont rarement été de manière suffisamment complète et durable pour qu'en soient examinés avec justesse les effets.

Cette vision et cette approche intègrent néanmoins toutes les dimensions de la réussite d'une formation telle qu'elle est représentée dans ce dossier. Elles le font pour tous les étudiants et à toutes les étapes de leur formation dans un programme d'études. En cela, elles apparaissent être la voie la plus prometteuse de réflexion et d'action collectives en matière de réussite pour les établissements postsecondaires.

À RETENIR...

7 INTERVENTIONS À PRIVILÉGIER DURANT LA PREMIÈRE SESSION / ANNÉE :

- Identifier les étudiants à risque
- Favoriser l'insertion intellectuelle et sociale des nouveaux étudiants
- Préparer les étudiants à poursuivre et à réussir des études postsecondaires
- Proposer des communautés d'apprentissage
- Accompagner les étudiants au moyen de mentors
- Suivre et soutenir les étudiants en difficulté
- Offrir des occasions d'apprentissage supplémentaires

LES 4 COMPOSANTES DE LA VISION D'UNE FORMATION RÉUSSIE :

- Reconnaître et mobiliser les ressources de l'étudiant
- Définir les résultats attendus de la formation dans le programme et s'y référer
- Concevoir, structurer, élaborer et organiser un programme en vue de l'atteinte des grands résultats attendus des études et du développement des étudiants
- Créer des activités d'apprentissage cohérentes avec cette vision et cette approche

La réussite des formations à l'échelle des établissements

| Section 4 de 5 |

À son entrée dans un établissement postsecondaire, chaque [étudiant possède des ressources](#) utiles à la réussite de son projet de formation et à l'atteinte des grands résultats des études dans un programme. Chacun peut progresser et se développer. L'ampleur de cette progression, la portée de ce développement, l'évolution et la concrétisation du projet de formation, l'atteinte des visées d'une éducation supérieure dépendront en partie de la détermination et de l'engagement scolaires de l'étudiant, de sa croyance en son potentiel, de sa capacité à tirer profit des moyens à sa disposition et de la satisfaction que lui procureront ses études.

D'autres facteurs influenceront le devenir de l'étudiant. Certains relèvent de [l'acte d'enseigner](#). La croyance en la capacité de réussir des étudiants, des cours planifiés en vue de leur développement et structurés en fonction de leur intégration des objets d'étude, le recours à des moyens d'enseignement qui engagent les étudiants et qui sollicitent tant la pensée que l'action et que la réflexion, un contexte les amenant à collaborer pour apprendre, un accompagnement attentif, éclairant, bienveillant tout autant que critique des enseignants, tous ces moyens orientent l'apprentissage des étudiants, mobilisent, consolident et accroissent leurs ressources.

[L'apport du programme d'études](#) à la persévérance et à la réussite de l'étudiant est aussi essentiel. La place qui est faite à l'étudiant dans le programme et l'importance qui y est accordée à son développement déterminent en partie son devenir. Cerner ses intérêts, ses projets, ses attentes et ses besoins, faciliter son insertion dans le programme, l'aider, au début de sa formation, à renforcer et à enrichir ses ressources comme à les percevoir avec justesse, le conseiller, le guider ou le soutenir dans son cheminement, lui ouvrir les portes d'une communauté orientée vers l'apprentissage et le développement de chacun, tous ces gestes donnent sens à sa présence dans le programme, consolident sa détermination scolaire, stimulent son engagement dans ses études, accroissent sa confiance en sa réussite et son efficacité d'étudiant.

La progression de l'étudiant, son intégration des objets de formation et l'atteinte des visées des études sont, elles, favorisées par des programmes d'études élaborés et mis en application comme le sont des **programmes d'entraînement**.

De tels programmes d'études comportent **trois composantes essentielles** :

- une représentation claire des attentes sociales et professionnelles envers la formation de même que des traits habituels des étudiants qui y sont admis;
- une description explicite des grands résultats auxquels la réussite des études conduit;
- un parcours développemental de formation systémique et cohérent.

Sous l'angle du développement, les mêmes objets d'apprentissage y sont maniés souvent pour que se forment **les habiletés**, puis le sont à des niveaux élevés, dans des enchaînements plus complets et dans des réalisations plus complexes pour que se constituent **des capacités**, et enfin, dans différents contextes et diverses situations, pour que se construisent **des compétences**. Sous l'angle du système, tout ce qui doit être appris par les étudiants est **situé précisément et relié étroitement** dans la formation. Sous l'angle de la cohérence, le parcours est **organisé en étapes**, pensées en fonction d'une part, de la progression réaliste de l'étudiant vers l'atteinte de cibles de formation et d'autre part, de l'unification des objets d'apprentissage nécessaire à l'atteinte de ces cibles.

Cette vision de la réussite et ces actions en faveur de la réussite dépendent des établissements. C'est sans doute pourquoi, dans de nombreux pays, les institutions d'éducation supérieure sont désormais tenues d'élaborer des politiques, des règlements ou des plans qui orientent, guident et soutiennent les actions visant la persévérance et la réussite. Elles doivent aussi, à la lumière de leur mise en oeuvre, en évaluer la pertinence et l'efficacité de sorte de les améliorer.

Ce document est le premier de deux qui caractérisent **la conception et l'action d'établissements qui apparaissent relever le mieux l'enjeu de la réussite**. Le second -la section 5 qui clôt ce grand dossier- portera sur le développement professionnel des équipes d'enseignants, clef de voûte de l'amélioration de la réussite. Ce premier document, donc met en évidence huit (8) grandes raisons pouvant expliquer le succès plus marqué de certains établissements.

Raison 1 | L'engagement institutionnel en faveur de la réussite des étudiants

L'avancement des établissements en matière de réussite semble d'abord dépendre de leur mentalité (Kuh et al., 2005; Tinto, 2012). Dans certains établissements, s'est implantée, grâce à un leadership fort et partagé, **une véritable culture de l'apprentissage, de la persévérance et de la réussite**. Elle est fondée sur :

- une vision critique commune de ce qu'ils sont, de ce qu'ils exigent et de ce qui les favorise;
- un engagement à long terme en vue de les accroître;
- la reconnaissance de la collaboration nécessaire pour y parvenir;
- un appui soutenu aux actions retenues et mises en oeuvre à cette fin;
- un examen méthodique de leurs résultats;
- l'évolution continue des façons de penser et de faire par le biais de la documentation, de l'innovation et de l'ajustement.



Sources : Barefoot, 2004 et 2011; Carey, 2005a, 2005b; Kuh et al., 2005; McLeod et Young, 2005; Tinto, 2012

Raison 2 | Des principes fondamentaux guidant la réflexion et l'action

Ces établissements poursuivent des objectifs de **développement intégral des étudiants**, d'atteinte des visées des programmes d'études et de réussite du projet personnel de formation de l'étudiant. Ils inscrivent la persévérance et la réussite scolaires dans ce cadre. (Barefoot, 2004 et 2011; Kuh et al., 2005; Tinto, 2012)

Ils reconnaissent que l'atteinte de ces objectifs exige un investissement financier et humain important et durable (Barefoot, 2004 et 2011; Kuh et al., 2005).

Ils s'assurent de donner aux étudiants, collectivement et individuellement, de véritables moyens de succès, en intégrant à la formation spécifique aux programmes d'études des **activités visant le développement continu** de capacités, d'habiletés, d'attitudes et d'habitudes fondamentales à la réussite.



Sources : Adelman, 2004; Attewell et al., 2006; Barefoot, 2004 et 2011; Goodman et Pascarella, 2005; Kuh et al., 2005; Pascarella et Terenzini, 2005; Scrivener, Sommo et Collado, 2009; Tobolowsky, Cox et Wagner, 2005; Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005; Windham, 2006; Zeidenberg, Jenkins et Calcagno, 2007.

Ces établissements se jugent responsables **d'amener les étudiants à utiliser les services** qui leur sont offerts et à en tirer profit.



Sources : Barefoot, 2004 et 2011; Community College Survey of Student Engagement, 2008; Gaffner et Hazler, 2002; Gordon, 2007; Gordon, Habley et Grites, 2008; King et Kerr, 2005; Tagg, 2003; Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005; Ward-Roof, 2010; Ward, Trautvetter et Braskamp, 2005; Zhao et Kuh, 2004.

Pour ce faire, ils :

- font appel à des étudiants tuteurs,
- valorisent et soutiennent les interactions positives entre enseignants et étudiants,
- relient à la formation l'ensemble des services destinés aux étudiants



Sources : Barefoot, 2004 et 2011; Gloria et Robinson Kurpius, 2001; King et Kerr, 2005; Skahill, 2002; Tinto, 2012.

Les défis et les difficultés associés à l'atteinte des objectifs, tout comme les données sur les expériences vécues par les étudiants durant leur passage dans l'établissement, sur leur cheminement et sur les résultats de leur formation, constituent, pour ces établissements, **des occasions de questionnement**, des sources de réflexion et des pistes d'action (Barefoot, 2004 et 2011; Belcheir, 2001; Kuh et al., 2005; Laird, Chen et Kuh, 2008; Pettit et Prince, 2010; Prince et al., 2010; Reason, Terenzini et Domingo, 2006; Tinto, 2012; Zao et Kuh, 2004).

L'évaluation continue de la situation de l'établissement au regard des objectifs qu'elle poursuit y sert de nombreuses fins: révision des programmes d'études et des cours; évolution du climat et de l'environnement d'apprentissage; amélioration des services offerts (Barefoot, 2004 et 2011; Kuh et al., 2005; Tinto, 2012).

Raison 3 | Des attentes et des exigences élevées à l'égard des étudiants et de leur éducation

Ces établissements savent que le développement des étudiants et la réussite de leur formation sont stimulés par la définition et par l'application **d'exigences élevées** (Arum et Roska, 2010; Kuh et al., 2005; Kuh et al., 2007; Nelson Laird, Chen et Kuh, 2008). La formation qui y a lieu **invite les étudiants à se dépasser** (Barefoot, 2004 et 2011; Tinto, 2012): elle repose sur des activités de haut niveau taxonomique, conduit à des réalisations visant une véritable intégration des apprentissages et requiert, pour être jugée réussie, l'atteinte de standards conformes à une éducation supérieure (Kuh et al., 2005).

Ces établissements communiquent clairement, précisément et fréquemment aux étudiants ce qu'il leur faut faire et démontrer pour réussir, et s'assurent que la formation ainsi que les services offerts sont et demeurent conformes à ces attentes (Kuh et al., 2005; Tinto, 2012).

Raison 4 | Un contexte d'apprentissage propice à l'atteinte des objectifs

Ces établissements **créent des contextes qui enrichissent l'apprentissage**, la formation: l'aménagement des lieux, l'exploitation de ressources externes, les partenariats et les collaborations avec des organismes et des entreprises font de chaque programme un milieu qui incite à s'investir dans les études (Kuh et al., 2005; Oseguera et Rhee 2009; Tinto, 2012).

Le développement des étudiants y est stimulé par des interactions significatives entre enseignants, professionnels et étudiants au sujet d'idées, de façons de penser et de faire, de réalisations et de projets. Il y est soutenu par des moyens et **des mesures diversifiés bien intégrés** aux programmes d'études (Hausmann et al., 2007; Kuh et al., 2005; Tinto, 2012).

Raison 5 | Une vision claire des qualités et des lacunes de la formation et du soutien des étudiants

Ces établissements qui apparaissent relever le mieux l'enjeu de la réussite examinent attentivement leur réalité. (Kuh et al., 2005; Tinto, 1987 et 2012). Ils procèdent à une **évaluation longitudinale continue** de leur situation en matière de persévérance et de réussite. Ils s'intéressent aux caractéristiques des étudiants et à leur cheminement scolaire au sein de l'établissement. Ils analysent les perceptions des étudiants, des enseignants et des professionnels au sujet du développement et des expériences des étudiants durant ce cheminement. Ils recherchent et cernent les aspects, les situations, les actions et les événements qui entraînent des effets bénéfiques ou néfastes importants sur la persévérance des étudiants, sur l'atteinte des objectifs et sur la satisfaction des acteurs, qu'ils soient étudiants, enseignants ou professionnels (Carey 2005a, b; Jenkins, 2006; Kuh et al. 2005).

Ces établissements étudient leur réalité de **différents points de vue**, sous l'angle :

- des besoins des étudiants,
- au regard de l'efficacité des programmes d'études et des services destinés aux étudiants,
- à la lumière des étapes de la formation (Barefoot, 2004 et 2011; Tinto, 1987 et 2012).

Ils adoptent par ailleurs une approche récursive, de manière à discerner ce qui est récurrent.

Ils **identifient ainsi les changements nécessaires**, en déterminent la nature et la portée, tout comme les catégories d'étudiants et de programmes d'études qui pourraient en tirer profit (Kuh et al., 2005; Tinto, 2012). **Ils s'informent** au sujet d'actions appropriées aux besoins définis qui ont été mises en œuvre avec succès dans d'autres institutions.

Raison 6 | Des plans de réussite pertinents, complets et réalistes

Ces établissements se donnent ainsi des plans de réussite pertinents, c'est-à-dire **constitués d'actions intentionnelles à fort impact** s'attaquant à des causes importantes et contrôlables d'insatisfaction, de progression limitée, de développement insuffisant ou d'abandon des étudiants et de non obtention du diplôme de même qu'accentuant le profit tiré de facteurs avérés d'atteinte des objectifs (Carey, 2005a, b; Jenkins, 2006; Kuh et al., 2005; Tinto, 2012).

Ils s'attachent aussi à concevoir des plans complets, qui touchent le plus grand nombre possible d'étudiants, d'enseignants et de professionnels liés à l'enseignement, à l'apprentissage et aux Services aux étudiants, qui **embrassent toutes les dimensions de l'expérience** vécue dans l'établissement et qui indiquent clairement les moments et le contexte de réalisation des différentes actions (Kuh et al., 2005; Tinto, 2012).

Enfin, ils prennent soin d'élaborer des **plans réalistes, adaptés** à la culture et aux ressources de l'établissement (Tinto, 2012).

Raison 7 | Une mise en œuvre orchestrée et méthodique des plans de réussite

Ces établissements se distinguent également par une mise en œuvre efficace et continue de leurs plans de réussite (Bailey et Alfonso, 2005; Bailey et al., 2005; Carey, 2005b; Jenkins, 2006; Kuh et al., 2005; Tinto 2012).

Un **responsable ou un comité** y assure la coordination des actions, met en place des réseaux de partage de l'information, de concertation et de rétroaction entre les entités ou instances concernées. Celles-ci sont représentées par des acteurs clés qui conduisent la réalisation des diverses actions spécifiques, suscitent l'engagement de leurs collègues et rendent compte de la progression ainsi que des résultats des interventions.

La mise en œuvre réussie d'un plan de réussite repose souvent sur de **petites structures**, constituées autour de personnes reconnues. Ce mode de gestion concourt en outre à l'implantation durable des plans de réussite. Au

contraire, des actions sporadiques et commandées «d'en haut» engendrent le cynisme et la défiance du personnel et des étudiants (Carey, 2005b; Kuh et al., 2005; Tinto, 2012).

Ces établissements se démarquent aussi par leur **suivi rigoureux de la mise en oeuvre** de leurs plans de réussite (Kuh et al., 2005). Ils font régulièrement le point, à l'aide de données pertinentes et fiables, sur l'impact des actions mises en place. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur une vue d'ensemble fidèle de la réalité pour déterminer les ajustements immédiats requis à la réalisation d'un plan. Ce suivi leur permet aussi de mieux orienter l'évolution du plan et les actions à long terme qu'il contient (Kuh et al., 2005; Ryan, 2004).

Raison 8

Le soutien spécifique offert à certaines catégories d'étudiants

La volonté ou la nécessité de favoriser l'accès à l'éducation supérieure soumet par ailleurs les établissements aux défis que posent l'intégration, la persévérance et la réussite de **catégories d'étudiants** dont la présence était jusqu'à récemment proportionnellement moins importante ou dont la spécificité était moins prise en compte. Outre les étudiants en situation de handicap, dont il ne sera pas question ici, en font entre autres partie: les étudiants en transition, les étudiants de première génération, les étudiants adultes, les étudiants de communautés culturelles traditionnellement sous-représentées à l'éducation supérieure, les étudiants étrangers. Des établissements ont analysé la situation de ces catégories d'étudiants et ont mis en pratique des stratégies soutenant leur intégration, leur persévérance et leur réussite.

Une voie vers l'entrée réussie des étudiants en transition dans un programme d'études

Un pourcentage de plus en plus élevé d'étudiants doivent réussir des cours de remédiation – de renforcement ou de mise à niveau – pour être admis dans le programme d'études de leur choix ou pour atteindre un niveau de littératie et de numératie jugé indispensable à la poursuite et à la réussite d'études postsecondaires.

Des établissements ont noté que les effets de **l'inscription à des cours de remédiation**, qu'ils soient immédiats – réussite de ces cours et des cours de début de formation dans un programme d'études – ou plus lointains – unités accumulées au collège ou à l'université, obtention d'un diplôme d'études postsecondaires et insertion professionnelle – semblent généralement **assez peu bénéfiques**. Ils ont aussi constaté que très peu de recherches portent sur les conditions d'efficacité de ces cours.



Sources : Attawell et al., 2006; Bahr, 2010; Bettinger et Long, 2009; Boatman et Long, 2010; Calcagno et al., 2007; Calcagno et Long, 2008; Hawley et Chiang, 2013; Long et Boatman, 2013; Martorell et Mc Farlin, 2011.

Les plans de réussite de ces établissements prévoient souvent une analyse fine des paramètres et des résultats de l'inscription de leurs étudiants à de tels cours. Ils contiennent également des dispositions pouvant favoriser une plus grande efficacité de ces cours (Tinto, 2012). Les conclusions, encore fragiles, de quelques expériences plus heureuses peuvent guider la définition de ces dispositions. Par exemple, la mise en place d'une **approche de la formation**

adaptée à la situation des étudiants inscrits à de tels cours peut conduire non seulement à un taux de réussite plus élevé de ces cours, mais aussi à un développement plus solide des capacités qui en sont l'objet, à une perception plus positive de soi comme étudiant et à une plus grande autoefficacité scolaire, tous résultats essentiels au succès postérieur des étudiants. Voici quelques traits prometteurs d'une telle approche (Tinto, 2012):

- l'ajustement des cours aux programmes d'études auxquels ils donnent accès;
- la coordination des cours de remédiation quand la réussite de deux ou de plusieurs cours successifs ou simultanés est nécessaire à l'admission dans un programme d'études;
- l'appel à des enseignants hautement compétents en matière d'apprentissage des objets enseignés et de relation d'aide (Neeley et Parades, 2007);
- en classe, des interactions motivantes et intellectuellement stimulantes fréquentes entre enseignants et étudiants (Biswas, 2007; Visher et al., 2010);
- hors classe, un accompagnement cognitif et socioaffectif approprié aux besoins des étudiants;
- des modalités de formation flexibles, adaptées à la situation des différents étudiants ou groupes d'étudiants (Biswas, 2007; Visher et al., 2010).

Des mesures adaptées aux besoins des différentes catégories d'étudiants

Des établissements ont aussi reconnu l'acuité particulière de **certains besoins des étudiants** adultes ou de première génération de même que des étudiants étrangers ou de communautés culturelles traditionnellement sous-représentées à l'éducation supérieure. Ces établissements savent que répondre adéquatement à ces besoins contribue à l'intégration institutionnelle de ces étudiants, à leur satisfaction, et, par là, à leur persévérance.

Ils ont identifié **cinq (5) facteurs décisifs** de persévérance de ces étudiants:

- l'aisance sociale que ces étudiants possèdent ou qu'ils développent durant les premiers mois d'études;
- leur détermination et leur engagement scolaires;
- leur implication au sein de l'établissement;
- leur sentiment d'autoefficacité scolaire;
- leur résilience.

Les plans de réussite de ces établissements comportent des mesures ou des modalités destinées à ces étudiants et adaptées à ces facteurs.

Par exemple, parce que ces étudiants manquent souvent de repères essentiels à la persévérance et à la réussite dans ce nouveau cadre de formation, un **accompagnement** et un suivi individuel ou de groupe en première session-année leur sont offerts. Accompagnement et suivi facilitent aussi leur intégration grâce à **l'attention portée à leur bien-être et à leur adaptation**, à la création d'occasions de rencontre et de mise en relation avec différents étudiants, à l'exploration des possibilités de participation à des activités parascolaires ou d'adhésion à des groupes d'intérêt.

Des rencontres avec des professionnels les aident à **clarifier leur projet de formation**, à en évaluer l'importance dans leur vie, à en examiner le contexte de réalisation, à prendre conscience de l'impact possible de ce projet sur leurs priorités et sur l'agencement de leurs différentes activités. Ces rencontres peuvent également renforcer leur

sentiment d'appartenance à l'éducation supérieure et à leur programme ainsi que consolider leur volonté de réussir leurs études.

De telles rencontres conduisent aussi les étudiants à identifier des ressources personnelles et externes profitables à leur projet de formation et aux ajustements nécessaires à sa concrétisation, ce qui les rend plus confiants et assurés.

Le soutien des enseignants au moment où les étudiants analysent leurs réalisations scolaires, interprètent les résultats obtenus et déterminent leurs causes concourt au développement ou au maintien d'une perception positive d'eux-mêmes et de leur potentiel, comme à l'amélioration de leur efficacité scolaire et à leur persévérance.



Sources : Andraga, Pamphile et Thompson, 2012; Buhr et al., 2010; Long, 2009; Miller Brown, 2002; Roos, 2012; Schreiner et al., 2011.

En guise de conclusion...

Trois mots-clés caractérisent un **engagement institutionnel efficace** en matière de réussite : vouloir, savoir et pouvoir.

D'abord, **vouloir**.

- Vouloir que l'établissement forme une communauté orientée vers la réussite de ses étudiants.
- Vouloir que cette communauté se donne une mission ambitieuse englobant l'insertion des étudiants dans l'établissement, leur bien-être et leur épanouissement, l'atteinte d'objectifs élevés de formation, une préparation adéquate à l'exercice des rôles de citoyen et de professionnel, la capacité des étudiants à prendre en main leur cheminement ultérieur et leur satisfaction à l'égard de l'expérience éducative, sociale et culturelle vécue.
- Vouloir que la communauté conçoive et mette en place les moyens pour y parvenir.
- Vouloir que chacune des diverses composantes et instances accomplisse cette mission dans le cadre qui lui est propre.

Ensuite, **savoir**.

- Savoir quelles ressources personnelles contribuent le plus au succès des étudiants.
- Savoir quels actes d'enseignement et de soutien aux étudiants favorisent le plus l'engagement des étudiants dans l'apprentissage, mobilisent et accroissent davantage leurs ressources, nourrissent et font évoluer plus significativement leur pensée, leur action et leur réflexion.
- Savoir quels principes d'élaboration des programmes d'études accentuent la progression des étudiants, amplifient le développement de leurs habiletés, les conduisent plus efficacement à structurer leurs apprentissages en fonction de leur cadre d'utilisation, les rendent plus aptes à mobiliser et à faire évoluer leurs acquis en situation.
- Savoir quelle est la situation de chaque étudiant à différentes étapes et à divers moments de sa formation, quels sont ses acquis, ses attentes et ses besoins, comment bien orienter, stimuler et soutenir son essor.

- Savoir où en sont l'établissement, ses différentes composantes et instances, quels sont les atouts et les freins principaux à leur avancée, comment aiguiller leur progression et fortifier leurs assises.

Enfin, **pouvoir**.

- Pouvoir organiser le fonctionnement institutionnel en vue de l'atteinte des objectifs de réussite et planifier le travail à la lumière des savoirs acquis.
- Pouvoir, dans chaque composante et dans chaque instance, agir de façon avisée et coordonnée sur des éléments clés de la réussite des étudiants.
- Pouvoir disposer des moyens nécessaires pour le faire efficacement et durablement.
- Pouvoir compter sur l'implication de chacun.
- Pouvoir porter un regard éclairé sur les effets des actions et sur les ajustements requis à l'organisation et à la planification.

Pour que s'opère ce degré d'engagement institutionnel, les communautés de développement et de pratique professionnels en matière de réussite jouent un rôle important et ont un grand impact. La dernière section de ce dossier, la section 5, s'y intéressera.

Les clés d'une éducation supérieure réussie selon Hattie, Kuh et Tinto

| Section 5 de 5 |

La Commission nationale américaine sur l'obtention de diplômes postsecondaires² affirmait sans surprise dans un rapport paru au début 2013³ que les enseignants jouent un rôle central tant en matière de qualité de l'éducation que de réussite des études. Elle pressait les dirigeants des collèges et des universités d'investir dans le développement professionnel de tous les enseignants et à s'assurer que ceux-ci disposent des compétences pédagogiques nécessaires pour favoriser l'apprentissage de leurs étudiants.

Dans un document publié en août 2015⁴, The New Teacher project⁵ affirme que les programmes et les activités de développement professionnel mis en oeuvre au primaire et au secondaire ne conduisent pas à une nette amélioration de l'efficacité des enseignants et conclut que « nous ne savons pas comment aider les enseignants à s'améliorer ». L'entreprise constate que l'autosatisfaction est élevée chez les enseignants et que les entités scolaires ne parviennent pas à « aider les enseignants à savoir quoi améliorer, à comprendre comment s'améliorer ni même à reconnaître qu'ils peuvent s'améliorer ». Elle conclut que les entités scolaires devraient définir précisément le développement et les résultats attendus des enseignants, les aider à se représenter justement et clairement leur performance et leur progression, évaluer systématiquement *l'efficacité des approches, stratégies et activités de développement auxquelles elles recourent, en explorer et en expérimenter de nouvelles, et financer les activités à la lumière de leur impact.*

La nécessité du développement professionnel et la démarche d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement selon Hattie

Dans deux textes publiés en 2015⁶, Hattie⁷ énonce cette idée maîtresse: « À la fin de chaque année scolaire, la progression de chaque élève, peu importe son point de départ, devrait être au moins équivalente aux effets attendus

2 Créée fin 2011, la National Commission on Higher Education Attainment poursuivait l'objectif de tracer la voie menant à une augmentation importante de la persévérance et de la réussite des étudiants dans les universités et les collèges américains. Elle était composée de membres représentant ces organisations: American Council on Education, American Association of Community Colleges, American Association of State Colleges and Universities, Association of American Universities, Association of Public and Land-grant Universities, National Association of Independent Colleges and Universities.

3 Début 2013, la Commission publiait une lettre ouverte destinée aux dirigeants des universités et des collèges américains dénonçant l'incalculable perte de potentiel humain que constitue la non graduation d'un pourcentage élevé d'étudiants collégiaux et universitaires et appelant les dirigeants des établissements à faire de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures leur priorité. La Commission y indique trois grandes voies d'action: 1) un engagement public ferme des dirigeants à accroître le nombre d'étudiants obtenant un diplôme sans restreindre l'accès à l'éducation supérieure ni la qualité des formations et des diplômes émis; 2) la production et l'exploitation de données pertinentes sur les caractéristiques des étudiants et sur leur cheminement à l'éducation supérieure; 3) une utilisation plus efficace des ressources humaines et financières disponibles.

4 *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development* porte sur les résultats de l'étude de trois districts scolaires américains dits représentatifs. 10,000 enseignants, 500 dirigeants et 100 professionnels y ont été impliqués dans des programmes et des activités de développement professionnel auxquels ont été consacrés annuellement environ 19 journées complètes et près de 18,000\$ par enseignant. De multiples mesures ont été utilisées pour en apprécier les effets. L'étude révèle qu'en dépit des efforts, la majorité des enseignants ne semblent pas s'améliorer considérablement d'année en année, même si bon nombre n'ont pas intégré des habiletés d'enseignement jugées essentielles. La recherche de variables significatives n'a pas permis de constater des traits communs aux enseignants ayant progressé ni aux programmes et activités dans lesquels ils étaient inscrits.

5 The New Teacher project (TNP) est une entreprise américaine qui offre aux entités scolaires des services de consultation et de soutien en matière de qualité des formations et d'efficacité de l'enseignement.

6 Les deux textes sont intitulés: *What doesn't work in education: The politics of distraction* et *What works best in education: The politics of collaborative expertise.*

7 John Hattie est professeur, directeur du Melbourne Education Research Institute de l'Université de Melbourne, directeur adjoint du Science of Learning Research Centre créé conjointement par le Australian Council for Education Research et le Queensland Brain Institute de l'Université du Queensland, auteur de *Visible learning* et de *Visible learning for teachers*, coauteur de *Visible learning and the science of how we learn* et coéditeur de *The International guide to student achievement*. Ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage à l'école obligatoire, mais apparaissent pertinents à ce dossier.

d'une année d'éducation ». Pour y parvenir, pose-t-il d'entrée de jeu, il faut accroître significativement l'apprentissage des élèves, et, pour ce faire, réduire les disparités très marquées d'efficacité de l'enseignement à l'intérieur de chaque établissement. S'attaquer à cette variabilité, accentuer l'efficacité de tous les enseignants, ajoute-t-il, devrait augmenter considérablement la réussite et le degré de réussite des élèves.

La clé de ce changement réside, selon lui, dans la constitution, au sein de chaque établissement, d'un groupe d'enseignants, de professionnels et de membres de la direction compétents, inspirés et passionnés collaborant à maximiser les effets de l'enseignement sur la progression et sur le développement de tous les élèves. Il existe, écrit-il, dans chaque établissement comme dans l'ensemble du système scolaire, une expertise étendue qui peut être reconnue, cultivée, estimée, réunie et mobilisée pour accroître la compétence et l'efficacité de tous les enseignants, et, par là, l'apprentissage de tous les élèves. Cette expertise a trait au traitement efficace des objets d'étude, à la création d'un climat particulièrement propice à l'apprentissage, à la croyance dans le potentiel des élèves, au suivi de la progression des élèves, aux rétroactions profitables à leur développement.

De l'avis de Hattie (2015b), **la démarche à entreprendre et à mener à terme dans chaque établissement comporte huit étapes** dont l'ordre de présentation a été légèrement modifié ici.

La première vise à ce que les enseignants et la direction d'un établissement se donnent la mission de faire progresser considérablement chaque élève à chaque année et le mandat de travailler ensemble, de mobiliser l'expertise collective pour y parvenir.

S'entendre sur ce que signifie progresser considérablement pendant une année scolaire constitue la deuxième étape. Viser l'atteinte des mêmes cibles, nourrir des attentes communes à l'égard des effets de l'enseignement sur les élèves, adopter les mêmes repères pour porter des jugements sur la progression et sur la croissance des élèves devrait rendre plus cohérentes les décisions quotidiennes d'enseignement prises par les professeurs intervenant dans un même domaine ou à une même stade de l'éducation.

La troisième étape consiste à s'assurer du caractère à la fois élevé et réaliste des attentes de développement de tous les élèves et de progression de chacun. Les attentes des enseignants, rappelle Hattie, influencent nettement le développement des élèves. Croire au potentiel de chaque élève, stimuler les élèves, amener chacun à se dépasser est essentiel à la progression.

Concevoir, construire et utiliser des moyens d'évaluation des apprentissages qui renseignent justement et précisément sur les savoirs multidimensionnels acquis par les élèves dans chaque cours et sur l'utilisation qu'ils peuvent en faire est indispensable, mais insuffisant. La quatrième étape de la démarche implique aussi la création de formulaires permettant de mettre en évidence les effets de l'enseignement sur l'apprentissage dans chaque cours et d'en rendre compte.

Les cinquième et sixième étapes concernent le développement professionnel des enseignants et, plus spécifiquement, celui de leurs compétences de diagnostic, d'intervention et d'évaluation. Selon Hattie, l'expertise de l'enseignant en classe repose sur ses aptitudes:

- à reconnaître les acquis de chaque étudiant et ceux, plus globaux, du groupe, à caractériser leur volonté d'apprendre, leur engagement dans l'apprentissage, leurs succès et leurs difficultés;

- à réguler l'enseignement en dosant les apports visant des apprentissages de base et ceux destinés à leur approfondissement de même qu'en utilisant des approches, des méthodes, des stratégies adaptées aux différentes situations;
- à évaluer l'apprentissage et l'efficacité des actes d'enseignement, comme à discuter des résultats de cette évaluation.

La formation de ces compétences et leur mobilisation efficace exigent l'intégration d'un savoir reconnu en matière d'enseignement et d'apprentissage. Le développement professionnel, animé et soutenu par le groupe local d'experts, devrait en conséquence porter sur les pratiques efficaces, leurs conditions d'utilisation, leur adaptation aux besoins perçus.

Déterminer l'impact des actions et des mesures de développement professionnel sur la progression des enseignants et sur celle des élèves constitue la septième étape de la démarche à accomplir. L'examen de cet impact est l'une des fonctions du groupe d'experts formé dans chaque établissement. Cet examen doit se faire dans un esprit collaboratif, et viser tant la mise en évidence de cette progression que l'ajustement des programmes de développement professionnel et que l'amélioration des pratiques d'enseignement.

La huitième et dernière étape est sans doute la plus épineuse. Elle lie autonomie des enseignants et avancée des élèves, et repose sur la distinction entre enseignants experts qui font progresser sensiblement leurs élèves et dont la mentalité et les pratiques devraient servir d'exemples, et enseignants dont l'impact sur l'apprentissage est faible et qui doivent être accompagnés et soutenus dans leur cheminement vers l'expertise et l'efficacité. Hattie juge que le regroupement d'enseignants experts et leur action concertée peuvent stimuler la volonté collective de développement professionnel et d'amélioration de l'apprentissage, favoriser l'adhésion aux savoirs sur l'enseignement efficace et inciter tous les enseignants à faire évoluer leur vision et leur pratique de l'enseignement.

Une telle démarche clinique, conclut Hattie, est orientée vers la compréhension de l'efficacité de l'enseignement, s'appuie sur le partage de preuves de celle-ci, implique la réflexion sur les raisons de cette efficacité et exige que chacun se questionne sur les retombées de ses propres pratiques. Elle nécessite l'établissement et le maintien du climat de confiance et de l'esprit de collaboration nécessaires à un examen critique des effets de l'enseignement dans chaque domaine, discipline et cours sur la progression des étudiants de même que l'engagement de chacun dans un processus de recherche, de développement, d'expérimentation et d'évaluation. Elle requiert enfin que la direction offre les occasions, mette en place les conditions et fournisse les ressources qui amèneront les enseignants à se soutenir dans leur progression vers une plus grande maîtrise de l'acte d'enseigner et une pratique plus efficace de leur profession.



Le développement professionnel des enseignants en vue de l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite: l'apport de l'évaluation des programmes d'études et des cours selon Kuh et ses partenaires

Dans un ouvrage récent⁸, Kuh⁹ et de nombreux partenaires rendent compte de leurs travaux en matière d'évaluation de l'atteinte des grands résultats visés par les formations postsecondaires.

La perspective qu'ils privilégient inscrit l'évaluation des formations et de leurs résultats dans le cadre du développement professionnel des communautés que forment ou pourraient former les membres de facultés, de départements ou de comités de programme. Dans de telles communautés, les échanges et le partage d'informations au sujet de l'apprentissage et de l'efficacité de l'enseignement favorisent l'élaboration d'une expertise collective. Pour ce faire, l'évaluation et l'utilisation de ses conclusions doivent contribuer à diriger l'attention et la réflexion de ces instances et de leurs membres vers certaines questions clés, par exemple:

- l'ampleur et la profondeur des apprentissages des étudiants;
- la pertinence et l'efficacité des moyens qu'ils utilisent pour apprendre les objets d'étude;
- les étapes de leur formation durant lesquelles les étudiants progressent, se développent le plus et le mieux, et celles qui les motivent moins ou leur posent de plus grandes difficultés;
- les liens que les étudiants établissent entre des objets d'étude ou entre théorie et pratique, et les savoirs qu'ils peinent à mettre en relation ou en pratique;
- les méthodes et les stratégies d'enseignement qui accélèrent leur progression et leur développement;
- les situations, les activités d'apprentissage dans lesquelles ils s'engagent davantage et plus fructueusement;
- les conceptions des étudiants qui facilitent leur intégration d'idées, de principes fondamentaux ou y font obstacle;
- les rétroactions qui accélèrent le développement de différentes habiletés et capacités;
- l'utilisation des technologies qui est profitable à l'apprentissage.

Cependant, exploiter les conclusions de l'évaluation d'un programme d'études et de ses composantes à des fins de développement professionnel des enseignants, d'amélioration de la formation et d'augmentation – en nombre et en qualité – de la réussite des étudiants ne va pas de soi, comme l'écrivent Reese et Hutchings dans l'un des chapitres du livre.

Les établissements, soulignent-ils, doivent être conscients que toute évaluation de ce type peut susciter des craintes liées à ses conséquences présumées ou possibles sur le devenir des instances ou de leurs membres. Elle peut être perçue comme une mise en cause des responsabilités, de l'expertise et de l'autonomie des enseignants, des départements et des facultés ou des comités de programme, ou comme une menace à leur exercice. C'est pourquoi

⁸ Using evidence of student learning to improve higher education.

⁹ George D. Kuh est ou a été professeur émérite et recteur de l'enseignement supérieur à l'Université d'Indiana Bloomington, professeur adjoint à l'Université de l'Illinois, président de l'Association for the Study of Higher Education, directeur du Center for Postsecondary Research, de la National Survey of Student Engagement, du Strategic National Arts Alumni Project, codirecteur du National Institute for Learning Outcomes Assessment. Il a écrit ou coécrit de nombreux livres et articles au sujet de l'engagement étudiant, des activités d'apprentissage à impact élevé, de l'évaluation, de l'amélioration des établissements postsecondaires, des cultures des collèges et des universités.

les auteurs préconisent la collaboration des facultés et des départements à la conception même d'une telle évaluation. Cette collaboration exige: a) que soit respecté le pouvoir des facultés, départements et comités de programme quant à la formation des étudiants; b) que soit mise à contribution l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage ainsi qu'à la qualité de la formation dans leurs disciplines, champs et domaines de pratique; c) que soient mises à profit leurs compétences en recherche. Elle requiert aussi que soit conservée l'orientation fondamentale de toute évaluation de ce type: faire le point sur les effets de la formation de sorte de pouvoir, de façon éclairée, procéder aux ajustements requis à sa conception, à son élaboration et à sa réalisation. Elle nécessite enfin que soient pris en compte la culture de l'instance et le climat qui règne au sein de celle-ci. Ces conditions, concluent les auteurs, sont essentielles à la participation volontaire de l'instance et de ses membres à la démarche d'évaluation, mais plus encore à leur implication dans les suites de cette évaluation.

Outre la qualité et la variété des approches utilisées pour s'informer au sujet des effets des formations et de l'enseignement qui y a lieu, et outre la validité des conclusions tirées du traitement des données, Reese et Hutchings soulignent deux facteurs clés de prise en compte par les instances des résultats d'une évaluation de l'efficacité d'un programme d'études, de la formation dans un domaine ou de l'enseignement dans une discipline et dans un cours:

- les données répondent à des questions que se posent ces instances;
- ces questions sont suffisamment importantes pour que les instances tiennent compte des réponses, même lorsque ce qu'elles révèlent est contraire à leurs croyances au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement ou à leur habitus professionnel (voir aussi Wieman, Perkins et Gilbert, 2010).

Le respect de ces conditions est primordial pour que l'évaluation joue pleinement son rôle et stimule, alimente, au sein des instances, la réflexion au sujet de l'apprentissage, de la réussite et des effets des approches de formation et des pratiques d'enseignement sur ceux-ci. Lorsque tel est le cas, les facultés, les départements ou les comités de programme sont plus enclins

- à analyser objectivement leur situation et leurs besoins;
- à demander le soutien nécessaire à la compréhension de situations, à l'exploration de questions ou à l'apprentissage de nouvelles façons de faire;
- à mettre en place des mécanismes de partage des meilleures pratiques et des succès;
- à effectuer des changements aux formations et à l'enseignement à la lumière des données recueillies et du chemin parcouru.

Kuh et ses partenaires mettent en relief un autre aspect indispensable de l'amélioration des formations: la collaboration entre enseignants et étudiants au sein des facultés, départements et disciplines. Une démarche collective de réflexion sur les attentes des uns et des autres, sur l'apprentissage en lui-même, sur l'ampleur et la profondeur des apprentissages faits dans le programme d'études et dans les cours, sur les contextes, les approches et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage les plus bénéfiques à la progression et au développement des étudiants, comme sur des questions plus larges d'insertion et d'inclusion constitue une source riche d'évolution des conceptions et des pratiques.

Les facteurs de succès des programmes de développement professionnel dans des établissements où la réussite des étudiants est élevée

Bates (2011) s'est intéressée, quant à elle, à un autre objet d'étude de Kuh et de ses partenaires: les conceptions et les pratiques de développement professionnel dans des collèges et universités où la réussite des étudiants est plus élevée et qui allient à des attentes élevées en matière de recherche une culture de l'excellence en enseignement. Sa thèse de doctorat porte sur les perceptions de responsables de programmes de développement professionnel dans treize de ces établissements, les interrogeant au sujet des facteurs d'efficacité de leurs programmes.

Elle s'est référée, pour ce faire, aux propriétés d'un enseignement efficace identifiées par Pascarella et Terrenzini (2005): une perspective de développement des étudiants, la planification et l'organisation des cours en vue de l'atteinte des résultats attendus, le recours à des approches favorisant un apprentissage actif et collaboratif, des activités faisant appel aux habiletés de pensée, des relations étroites et de fréquentes interactions avec les étudiants.

Elle s'est aussi appuyée sur des traits reconnus de programmes de développement professionnel menant à l'adoption ou à la consolidation de pratiques efficaces d'enseignement: leur prise en charge par les facultés, départements et autres regroupements de participants; la cohérence de leurs objectifs et objets avec les orientations institutionnelles; l'encouragement et le soutien offerts par les établissements; une approche fondée sur l'engagement et sur la progression des groupes et de leurs membres; l'investigation de toutes les dimensions de l'enseignement; l'évaluation des effets des programmes et des activités de développement sous plusieurs aspects et par divers moyens (Gibbs, 2002; King et Lawler, 2003; Sorcinelli, 2002, 2007).

Les établissements auxquels Bates s'est attachée font du développement professionnel des groupes et de leurs membres un moyen essentiel d'amélioration continue de la formation et de la réussite des étudiants. Facultés, départements, disciplines et directions y partagent la volonté d'offrir la meilleure formation possible. Leurs relations sont fondées sur le respect, la confiance, la collaboration et le soutien. Les directions y encouragent l'innovation pédagogique, y stimulent l'amélioration continue, y offrent leur appui moral, financier et organisationnel aux nouveaux enseignants, disciplines, départements, facultés et équipes-programmes engagés dans des activités de développement professionnel. Robinson (2010a, b) dit que de telles directions sont centrées sur l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage. Leur engagement est multiple. Elles nourrissent des attentes élevées à l'égard des instances, des enseignants, des élèves et des autres membres du personnel liés à l'éducation et aux Services aux étudiants, les communiquent clairement, en discutent fréquemment. Elles s'efforcent de créer un environnement d'éducation et de travail à la fois accueillant et stimulant. Elles promeuvent et soutiennent le développement professionnel. Elles participent non seulement aux activités de développement, mais aussi à la planification, à la mise en application et à l'évaluation des programmes d'études. Elles s'impliquent dans l'implantation et dans l'animation de structures et de réseaux dont la fonction et l'action favorisent l'atteinte des objectifs.

Les responsables interrogés par Bates reconnaissent tous l'impact positif important de l'implication des instances et regroupements d'enseignants ou de professionnels dans la conception et l'élaboration des programmes et des activités de développement, en faisant un des facteurs clés de leur succès. De même, en est-il de la mise en relation,

dans les activités, d'enseignants de différentes disciplines qui conduit, selon eux, à la constitution de réseaux de collaboration, de coopération et de soutien.

L'examen des objectifs des programmes et des activités de développement professionnel révèle que domine l'intention d'améliorer l'apprentissage des étudiants. D'autres objectifs y sont étroitement associés : accroître l'efficacité de l'enseignement et la valeur accordée à celle-ci; créer des contextes propices à l'apprentissage des étudiants; élargir le répertoire des approches et stratégies d'enseignement que les participants peuvent utiliser avec succès.

L'implication et le soutien mutuel des participants ainsi que l'appui de la direction jouent un rôle clé dans l'atteinte de ces objectifs. D'autres facteurs y contribuent, comme les échanges entre participants au sujet de leur mode de planification des programmes d'études et des cours, de leurs approches en classe et des apprentissages de leurs étudiants.

Cette atteinte est évaluée de diverses façons: sous l'angle de l'évolution des conceptions et des pratiques des participants; au regard de l'impact des activités sur l'élaboration et la conduite programmes d'études et des cours; au vu de l'amélioration de l'apprentissage des étudiants; selon l'attitude des participants au sujet de l'utilité des activités de développement.

Ces programmes et ces activités influencent, selon les responsables, la culture de toutes les facultés et de tous les départements de même que les pratiques d'enseignement dans tous les programmes d'études et toutes les disciplines. L'implication des participants dans des groupes réunissant nombre d'enseignants, leur réflexion sur l'enseignement efficace et leur volonté d'amélioration continue nourrissent les discussions sur les visées des programmes d'études et des cours ainsi que sur les défis que pose leur atteinte, comme au sujet des approches et des méthodes d'enseignement, des activités d'apprentissage qui favorisent l'avancée des étudiants. Ces discussions encouragent la collaboration au sein de l'entité et consolident le sentiment d'appartenance à une équipe. Une vision commune des résultats à atteindre ou des changements à effectuer, la volonté collective d'y parvenir, la confiance en la capacité du groupe d'atteindre ces résultats ou d'effectuer ces changements et le soutien mutuel stimulent l'expérimentation de nouvelles façons de faire, accroissent l'investissement et la persévérance de chacun, et augmentent les possibilités de succès de ce qui est entrepris.



Une représentation globale des conditions de succès¹⁰ des programmes de développement professionnel des enseignants¹¹

Dans un texte rédigé à l'intention de Commission nationale américaine sur l'obtention de diplômes postsecondaires, Rhoades (2012) présente les facultés, les départements et leurs membres comme les pivots du devenir des étudiants. Il affirme que reconnaître l'impact favorable considérable qu'ils peuvent exercer sur la réussite, tant quant au pourcentage d'étudiants diplômés que quant à leur degré d'atteinte des grands résultats visés dans chaque programme d'études, devrait conduire à soutenir leur engagement dans la formation des étudiants (voir aussi Mooney et Reder, 2008) et à rechercher l'amélioration continue de l'efficacité de leurs actions.

Tinto (2011 et 2012), lui, rappelle quelques caractéristiques d'un enseignement efficace: programmes d'études cohérents où la progression de l'apprentissage est adaptée aux fins poursuivies et aux caractéristiques des étudiants, attentes élevées des enseignants, activités engageant les étudiants dans une démarche d'apprentissage approfondi et situé, évaluation formative fréquente et rétroactions permettant aux étudiants de s'ajuster et de progresser, soutien à l'apprentissage. Cette efficacité est elle-même le fruit d'un apprentissage. Or, poursuit Tinto, même si bon nombre d'enseignants collégiaux et universitaires démontrent une grande compétence pédagogique, le corps professoral de l'éducation supérieure est le seul, dans tout le système scolaire, à ne pas avoir bénéficié d'une préparation systématique à l'exercice de la profession enseignante. Toute stratégie institutionnelle à long terme visant l'amélioration de la réussite des étudiants devrait en conséquence, conclut-il (voir aussi Tinto et Pusser, 2006), accorder une place prépondérante à ce développement des enseignants et des autres membres du personnel associés à l'apprentissage et au cheminement des étudiants.

Cependant, si l'impact favorable direct et indirect de programmes et d'activités de développement professionnel des enseignants sur l'apprentissage et sur la réussite des étudiants a été démontré¹², tous n'ont pas cet effet. De nombreux auteurs en ont étudié les conditions d'efficacité. Voici, sommairement, ce qui se dégage de leurs recherches.

Il apparaît que la première condition de succès d'un programme de développement professionnel est qu'il s'inscrive dans une vision du devenir de l'établissement à laquelle adhère le personnel et qui le motive à aller de l'avant. L'émergence d'une cause commune liée à la qualité des formations, au développement des étudiants, et à l'amélioration de leurs apprentissages et de leur réussite (Kuh et al., 2005; Umbach et Wawrzynski, 2005) exige un leadership fort, rassembleur, émanant de la direction et exercé collégalement par les instances de l'établissement (Bandura 1997; Goddard et Goddard, 2001). L'expression et la propagation d'un tel but collectif peuvent transformer

10 Le succès fait référence à la forte participation des enseignants aux programmes de développement, à l'accroissement de l'efficacité des formations, à l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des étudiants.

11 Lorsqu'il est question des enseignants dans les pages suivantes, les professionnels associés à l'enseignement, aux programmes d'études, à l'apprentissage et au cheminement des étudiants sont aussi concernés.

12 Voir, entre autres, Adams, 2000; Beach et Cox, 2009; Braxton, Bray et Berger, 2000; Caena, 2011; Condon et al., à paraître en 2016; Cox, 2003; Daly, 2011; Denecker, 2009; Fishman et al., 2003; Holmgren, 2005; Kuh et al., 2005; Macpherson, 2007; McShannon et al., 2006; O'Meera, 2005; Perez et McShannon, 2002; Rhoades, 2012; Rodgers, Christie et Wideman, 2014; Teacher Training Center for International Educators, 2007; Tinto, 2011 et 2012; Umbach et Wawrzynski, 2005; Walter et Briggs, 2012.

l'établissement en une organisation apprenante (Macpherson, 2007), accroître le sentiment d'appartenance des enseignants à l'établissement, les conduire à clarifier leurs objectifs professionnels, amplifier la confiance en leur capacité de faire évoluer leur pratique. Des actions des acteurs d'influence orientées vers le développement professionnel et l'amélioration des apprentissages des étudiants peuvent augmenter la collaboration entre enseignants, qui semble l'élément catalyseur de leur participation à des activités, particulièrement à celles qui font appel à la réflexion (Geijsel et al., 2009; Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2000 et 2004).

Ce leadership concerne aussi l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur diverses dimensions du cheminement, de la croissance, de la réussite et de la satisfaction des étudiants dans l'établissement, dans les programmes d'études, dans les divers domaines et disciplines, selon les catégories d'étudiants, etc. L'animation d'une démarche de recherche et de mise en évidence des relations de cause à effet, de réflexion sur les résultats à atteindre et sur les actions appropriées pour y arriver, de questionnement sur les attitudes, les conceptions, les habiletés et les pratiques favorables au développement et à la réussite des étudiants est primordiale. Elle incite enseignants et professionnels à reconnaître leur responsabilité quant au développement des étudiants, à l'amélioration de leur expérience de formation et de vie au sein de l'établissement à l'augmentation de la réussite des études. Qui plus est, cette animation permet de porter un regard critique sur les lieux communs et mythes à propos des étudiants, de l'apprentissage et de la réussite qui provoquent désillusions et défaitisme (Hattie, 2015a; Ross et Gray, 2006).

L'animation devrait enfin aider les unités (facultés, départements, comités de programme, équipes professionnelles accompagnant ou soutenant les enseignants ou les étudiants dans leur cheminement) et les individus à se fixer des objectifs pertinents et réalistes menant à des succès immédiats, comme à une maîtrise et à une efficacité accrues (Gibson, 2001; Ross et Gray, 2006).

Une deuxième condition de succès réside dans l'implication des unités et de leurs membres dans la planification, la mise en place, la réalisation et l'évaluation des programmes et des activités de développement. Cette implication des unités concourt à leur engagement durable dans l'atteinte des objectifs poursuivis et à la mobilisation des ressources qu'ils acquièrent (Minter, 2009; Walter et Briggs, 2012).

L'implication a aussi trait à la mise en relation, dans les programmes et activités de développement, d'enseignants, de cadres et de professionnels des Services liés à la recherche et au développement pédagogiques, aux programmes d'études, à l'apprentissage et au cheminement des étudiants qui partagent certains intérêts, interviennent auprès des mêmes étudiants, relèvent des défis semblables ou visent des résultats complémentaires. Leur coopération dans des démarches situées et concertées de recherche, d'analyse des situations et des besoins, de choix d'objets et d'activités de développement, d'expérimentation de nouvelles façons de faire, d'évaluation des actions entreprises et de leurs résultats, d'ajustement et de raffinement de pratiques profitables au développement des étudiants et à leur réussite enrichit les travaux, accroît la cohérence de leurs opérations et leurs effets bénéfiques (Amundsen et al., 2005; Cox et Richlin, 2004; Kuh et al., 2005; Macpherson, 2007; Rhoades, 2012; Tinto et Pusser, 2006; Tinto, 2012; Walter et Briggs, 2012).

Le dynamisme et la longévité de tels regroupements ou communautés comportent d'autres avantages:

- ils concourent à faire du développement professionnel une démarche continue d'amélioration (Kuh et al., 2005; Minter, 2009; Reder, 2007; Tinto, 2012);

- ils favorisent l'évolution des croyances au sujet du développement des étudiants, de l'apprentissage et de l'enseignement (Brownlee et Berthelsen, 2005; Schommer-Aikens, 2002) et l'approfondissement de la compréhension des objets d'étude (Minter, 2009; Reder, 2007);
- ils amplifient le sentiment d'efficacité collective et, par là, la perception d'autoefficacité de chaque membre (Goddard et Goddard, 2001; Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2000 et 2004);
- ils incitent la direction à soutenir de manière intentionnelle, explicite et visible leurs travaux (Mooney et Reder, 2008).

La mise en valeur de l'impact de ces regroupements stimule la création de nouvelles communautés et l'effet d'entraînement suscite l'implication de nouveaux membres et l'apparition de nouveaux leaders (Walter et Briggs, 2012).

Une troisième condition consiste à élaborer un cadre de référence global valable – fondé sur les résultats multidimensionnels reconnus de recherches – et cohérent en matière de développement et d'apprentissage des étudiants, d'enseignement efficace et de réussite. Ce cadre a pour fonctions de guider l'analyse des situations, de soutenir l'interprétation des données, de valider les conclusions qui en sont tirées, d'éclairer la détermination des besoins et des objets de développement ou d'amélioration, d'orienter l'élaboration et la réalisation des programmes et des activités de développement, d'aiguiller la mise en application des résultats de ces programmes et activités. Il sert aussi de base à la construction de cadres plus spécifiques à la réalité de différentes unités (Tinto, 2012).

De manière générale, et en limitant le propos à l'enseignement et à l'apprentissage, le cadre de référence pourrait comporter quelques grandes entrées (Amundsen et al., 2005; Caena, 2011; Kane et al., 2010) à l'intérieur desquelles seraient déployés les éléments clés contribuant à l'efficacité de l'enseignement et à la réussite des étudiants. En voici un très bref exemple.

Les représentations de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite de même que les conduites qu'elles entraînent ou devraient entraîner

Des orientations

Accent mis sur l'examen critique et sur la construction raisonnée des fondements, des croyances, des valeurs qui déterminent les conceptions et les pratiques.

Des objets

- Les attentes de l'enseignant à l'égard des étudiants;
- La connaissance des étudiants, de leurs intentions, buts et objectifs, de leurs intérêts, de leur cheminement, de leurs acquis et de leurs ressources;
- La perception des attentes des étudiants à l'égard des enseignants à différentes étapes de leur formation;
- La croyance des enseignants en la capacité de réussir des étudiants et l'intérêt qu'ils portent à leur développement;
- Les conceptions ou croyances des enseignants au sujet du savoir, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite;
- Les attitudes et les comportements des enseignants à l'égard des étudiants;
- La nature et la qualité des interactions des enseignants avec les étudiants de même que du soutien qu'ils leur offrent.

Des résultats

- La représentation de sa situation comme enseignant et de celle du groupe;
- La compréhension des effets de tous ces éléments sur les orientations et les visées de l'enseignement, sur l'évaluation des apprentissages, sur l'atteinte (le degré d'atteinte) des objectifs de formation ainsi que sur la confiance, la satisfaction, la motivation, la détermination, l'engagement, l'apprentissage, la persévérance, le sentiment d'autoefficacité et l'épanouissement des étudiants;
- L'intégration de façons de penser et de faire qui favorisent l'apprentissage, le développement et la réussite des étudiants;
- La mobilisation de ces façons de penser et de faire dans l'enseignement.

Les compétences des enseignants**Des orientations**

Accent mis sur la formation, la consolidation, l'enrichissement des compétences d'enseignement.

Des objets

- La conception, l'élaboration, la structuration, l'implantation, l'évaluation de programmes d'études;
- La planification des cours;
- La préparation des interventions d'enseignement et des activités d'apprentissage;
- La création et le maintien de conditions propices à l'apprentissage;
- L'enseignement de concepts, de démarches, stratégies, méthodes et techniques, d'attitudes;
- L'animation et l'activation de l'apprentissage;
- L'orientation, l'accompagnement, le soutien des démarches d'apprentissage;
- L'évaluation des apprentissages;
- L'évaluation de l'enseignement et des activités d'apprentissage.

Des résultats

- L'évaluation critique de ses compétences et pratiques actuelles, et de celles du groupe;
- La représentation des fondements et modes de réalisation de ces actes professionnels;
- La référence aux fondements et démarches lorsque sont discutés ou accomplis ces actes;
- Le développement des compétences individuelles et collectives à agir de façon adaptée, en fonction des objectifs à atteindre, des ressources et des traits des étudiants, du contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage s'inscrivent.

Les approches, les méthodes et les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage**Une orientation**

Accent mis sur la maîtrise d'approches, de méthodes, de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage faisant appel aux habiletés de pensée et d'action des étudiants ainsi que les développant, suscitant leur engagement, conduisant à un apprentissage actif, collaboratif, approfondi et prêt à être mobilisé en situation.

Des objets

Des approches, méthodes, stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage comportant ces qualités. Le choix est fonction des orientations et des priorités de l'établissement et de celles du programme d'études ou de la discipline de référence, de l'analyse de la situation des bénéficiaires et du contexte dans lequel ils oeuvrent, des besoins définis par les enseignants ou les groupes, des attentes exprimées par les étudiants auprès de qui ils interviennent.

Des résultats

- La représentation des principes et des conditions de leur emploi efficace;
- La représentation des effets de leur emploi efficace sur la motivation, la confiance, l'engagement, le sentiment d'auto-efficacité, l'apprentissage et la réussite des étudiants;
- Le développement progressif d'un répertoire riche d'approches, de méthodes, de stratégies et d'activités variées auxquels l'enseignant et le groupe peuvent faire appel;
- La capacité de recourir de manière pertinente, en situation, à ces approches, méthodes, stratégies et activités, tout comme de discuter de la pertinence de leur utilisation;
- La capacité de les utiliser de façon contrôlée;
- La capacité de les utiliser efficacement, en adaptant leur emploi aux situations;
- La capacité d'évaluer la pertinence et l'efficacité de leur utilisation, et de s'ajuster.

L'établissement, les domaines et champs de formation, les programmes d'études et les disciplines**Des orientations**

Accent mis sur l'apprentissage et sur la réussite au moyen

- de la prise en charge éclairée des programmes d'études;
- de l'articulation entre situations, visées, priorités, plans institutionnels, facultaires, départementaux et disciplinaires;
- de la maîtrise de l'enseignement des objets d'étude de la discipline dans les programmes d'études où elle est présente.

Des objets

- L'examen et l'amélioration des programmes d'études sous ces angles: les grands résultats auxquels la formation conduit et leur atteinte; le parcours de formation et le cheminement, la persévérance, la réussite des étudiants; les traits saillants du développement et des compétences des étudiants aux étapes clés de leur formation; les facteurs les expliquant;
- La conception et la conduite du plan de développement facultaire, départemental, disciplinaire en fonction du cadre institutionnel et de l'examen de la situation de l'entité;
- La planification et la conduite de l'enseignement dans une perspective d'apprentissage et de réussite en relation avec les principes et les idées disciplinaires fondamentaux à intégrer, avec leur contexte d'apprentissage et d'utilisation, avec les préconceptions de même qu'avec les apports de la didactique agissant sur leur apprentissage.

Des résultats

- Une vision juste et claire des situations et des priorités en matière d'amélioration de l'apprentissage, de la persévérance et de la réussite au sein de l'établissement et dans les programmes d'études, départements et disciplines;
- La détermination et la structuration des actions de développement professionnel, de modification des programmes d'études, d'ajustement de l'enseignement visant l'amélioration de l'apprentissage, de la persévérance et de la réussite;
- La participation et la coopération à la conception et à la réalisation des changements requis, à l'évaluation de leurs effets et à l'évolution fructueuse des résultats de la formation.

Conclusion

Faire de la formation des étudiants, de leur atteinte d'objectifs élevés propres à une éducation supérieure, de leur réussite la première mission d'un établissement ou l'une de ses grandes missions exige la mise en place, la mise en oeuvre et le suivi d'un plan de développement professionnel dans chaque faculté ou programme d'études, chaque département et chaque discipline, comme dans chaque unité associée à l'apprentissage et au cheminement. La réussite de ces plans et celle des étudiants nécessitent l'implication et la coopération des instances et de leurs membres. Plus encore, elles requièrent qu'ils pensent, agissent et apprennent ensemble (Amundsen, 2005). Le développement professionnel et sa contrepartie, le développement des ressources des étudiants, apparaissent être les clés de l'amélioration de la réussite et de la qualité de cette réussite dans les collèges et les universités (Rhoades, 2012). Cela ne peut se produire sans la collaboration des enseignants et de leurs collègues professionnels, ni sans orienter les actions vers les lieux premiers de la réussite : les programmes d'études, les classes, les Services aux étudiants et les Centres dédiés à l'apprentissage, au soutien à l'apprentissage et au développement de l'enseignement.

Médiagraphie

Section 1

Achtziger, A., Gollwitzer, P. M. (2008). *Motivation and volition during the course of action*. Dans J. Heckhausen, H. Heckhausen (Ed.), *Motivation and action*. London: Cambridge University Press. Document téléaccessible à l'adresse https://psych.nyu.edu/gollwitzer/10_Achtziger_Gollwitzer_motivation_and_volition.pdf

Ackerman, P. L. (2013). *Engagement and Opportunity to Learn*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Ackerman, P. L., Heggestad, E. D. (1997). *Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits*. *Psychological Bulletin*, 121.

ACT. (2015). *College Choice Report, Part 3, Persistence and Transfer – A Profile of 2013 ACT-tested High School Graduates*. ACT. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.act.org/collegechoice/13/pdf/CollegeChoiceRpt-2013-Part3.pdf>

Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box. Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Education Publications Center. Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431363.pdf>

Ainley, M., Hidi, S., Berndorff, D. (2002). *Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship*. *Journal of Educational Psychology*, 94. Document téléaccessible à l'adresse http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ainley_etal02.pdf

Anderman, L. H. (2013). *Academic Motivation and Achievement in Classrooms*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Aronson, J., Fried, C. B., Good, C. (2002). *Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38. Document téléaccessible à l'adresse http://www.foothill.edu/attach/1474/views_of_intelligence.pdf

Aronson, J., Steele, C. M. (2005). *Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept*. Dans A. Elliot, C. S. Dweck (Ed.) *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks/journal/aronsonsteele05.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.

- Bandura, A., Locke, E. A. (2003). *Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited*. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2003JAP.pdf>
- Berea, A., Tsvetovat, M., Daun-Barnett, N., Greenwald, M., Cox, E. (2015). *A new multi-dimensional conceptualization of individual achievement in college*. *Decision Analytics Journal*, 2 (3). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.decisionanalyticsjournal.com/content/pdf/s40165-015-0012-8.pdf>
- Bidjerano, T., Dai, D. Y. (2007). *The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies*. *Learning and Individual Differences*, 44.
- Black, A. E., Deci, E. L. (2000). *The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry : A self-determination theory perspective*. *Science Education*, 84. Document téléaccessible à l'adresse http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2000_BlackDeci.pdf
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., Dweck, C. S. (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and intervention*. *Child Development*, 78. Document téléaccessible à l'adresse <http://mtoliveboe.org/cmsAdmin/uploads/blackwell-theories-of-intelligence-child-dev-2007.pdf>
- Bong, M. (2013). *Self-Efficacy*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.
- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?* *Educational Psychology Review*, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/publication/225996278_Academic_Self-Concept_and_Self-Efficacy_How_Different_Are_They_Really
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). *Personality traits and academic examination performance*. *European Journal of Personality*, 17. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cin.ufpe.br/~ssj/Personality%20Traits%20and%20Academic%20Examination%20Performance.pdf>
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham A. (2003). *Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples*. *Journal of Research in Personality*, 37. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656602005780>
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). *Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance*. *Personality and Individual Differences*, 44 (7). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886908000032>
- Chemers, M. M., Hu, L., Garcia, B. F. (2001). *Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment*. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://sharepoint.ewu.edu/sites/facultyorganization/Shared%20Documents/SSRC/Acad.%20Self-Efficacy%20and%20First%20Year%20Students.%20Chemers.pdf>

Chi, M. T. H. (2008). *Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift*. Dans S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Document téléaccessible à l'adresse http://chilab.asu.edu/papers/Chi_concpetualchangechapter.pdf

Ciorbeaa, I., Pasaricaa, F. (2013). *The Study of the Relationship Between Personality and Academic Performance*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008884>

Coffman, D. L., Gilligan, T. D. (2002). *Social Support, Stress, and Self-efficacy: Effects on Students' Satisfaction*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4 (1).

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*. Chicago, IL: Author. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505373.pdf>

Conard, M. A. (2006). *Aptitude is Not Enough: How Personality and Behavior Predict Academic Performance*. *Journal of Research in Personality*, 40 (3). Document téléaccessible à l'adresse http://digitalcommons.sacredheart.edu/psych_fac/41/

Conley, D. T. (2007). *Redefining College Readiness*. Eugene, OR: Educational Policy Improvement Center. Document téléaccessible à l'adresse <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/conleycollegereadiness.pdf>

Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective : A Meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 77 (1).

Covington, M. V. (2000). *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review*. *Annual Review of Psychology*, 51. Document téléaccessible à l'adresse http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjer/annual%20review.pdf

Credé, M., Kuncel, N. R. (2008). *Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance*. *Perspectives on Psychological Science*, 3. Document téléaccessible à l'adresse https://www.academia.edu/4733501/Study_Habits_Skills_and_Attitudes_The_Third_Pillar_Supporting_Collegiate_Academic_Performance

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N., Pekrun, R. (2008). *Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes*. *Contemporary Educational Psychology*, 33.

Dar-Nimrod, I., Heine, S.J. (2006). *Exposure to scientific theories affects women's math performance*. *Science*, 314. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.medicine.mcgill.ca/epidemiology/hanley/tmp/Applications/WomenMath.pdf>

- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., Walsh, W. B. (2009). *College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students*. Journal of College Student Development, 50 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://saweb.memphis.edu/sa_studentaffairs/pdfs/pd/nov12/Self-Efficacy_and_Retention.pdf
- Diseth, A., Kobbeltvedt, T. (2010). *A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement*. British Journal of Educational Psychology, 80.
- Duckworth, A. L., Carlson, S. M. (2013). *Self-regulation and school success*. Dans B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Müller (Ed.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. New York: Cambridge University Press. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/DuckworthCarlson>
- Duckworth, A. L., Eskreis-Winkler, L. (2015). *Grit*. Dans J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford, UK: Elsevier. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/7e411uejn4y8f2urccq95y2m01lg604n>
- Duckworth, A. L., Gross, J. J. (2014). *Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success*. Current Directions in Psychological Science, 23 (5). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/67xypfb2zqtuacd1jrbh>
- Duckworth, A. L., Kern, M. L. (2011). *A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures*. Journal of Research in Personality, 45 (3). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/DuckworthKern2011>
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., Ericsson, K. A. (2011). *Deliberate Practice Spells Success: Why Grittier Competitors Triumph at the National Spelling Bee*. Social Psychological and Personality Science, 2 (2). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Social%20Psychological%20and%20Personality%20Science-2011-Duckworth-174-81.pdf>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. (2007). *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*. Journal of Personality and Social Psychology, 92 (6). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JSP.pdf>
- Duckworth, A. L., Seligman, M. E. P. (2005). *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic Performance of adolescents*. Psychological Science, 16. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/PsychologicalScienceDec2005.pdf>
- Duckworth, A. L., Steinberg, L. (2015). *Unpacking self-control*. Child Development Perspectives, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/lt2kqb5bnphrnzfvmtznmloyqfb6wyyu2g>

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., May, H. (2010). *Establishing Causality Using Longitudinal Hierarchical Linear Modeling: An Illustration Predicting Achievement From Self-Control*. *Social Psychological and Personality Science*, 1 (4). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/DuckworthTsukayamaMay>

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguson, J. (2004). *The relationship between personality, approach to learning and academic performance*. *Personality and Individual Differences*, 36.

Durik, A., Lovejoy, C. M., Johnson, S. J. (2009). *A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection*. *Contemporary Educational Psychology*, 34.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Dweck, C. (s. d). *The Mindset of a Champion*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sportscotland.org.uk/media/894520/the-mindset-of-a-champion-by-carol-dweck.pdf>

Eccles, J. S. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. Dans J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco, CA: Freeman. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/ecclesparsons83b.pdf>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E., Beal, S. (2014). *The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage*. *Frontiers in Personality Science and Individual Differences*, 5 (36). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/3021prq3f8euauyd0257>

Eskreis-Winkler, L., Gross, J. J., Duckworth, A. L. (à paraître). *Grit: Sustained self-regulation in the service of superordinate goals*. Dans K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York, NY: Guilford. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/cbi1bgftr93soakilk9cc2wgc9ml4kw9>

Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009). *Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships*. *Learning & Individual Differences*, 19 (4). Document téléaccessible à l'adresse http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/selfeffiacy_selfconcept.pdf

Fredericks, J. A. (2013). *Behavioral Engagement in Learning*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

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). Document téléaccessible à l'adresse <http://ceep.indiana.edu/hssse/Fredricks.pdf>

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., McDougall, F. (2003). *Personality, cognitive ability and beliefs about intelligence as predictors of academic performance*. Learning and Individual Differences, 14. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608003000359>

Furnham, A., Monsen, J., Ahmetoglu, G. (2009). *Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance*. British Journal of Educational Psychology, 79. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.pubfacts.com/detail/19245744/Typical-intellectual-engagement-Big-Five-personality-traits-approaches-to-learning-and-cognitive-abi>

Goetz, T., Hall, N. C. (2013). *Emotion and Achievement in the Classroom*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003). *Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat*. Applied Developmental Psychology, 24. Document téléaccessible à l'adresse <http://static1.squarespace.com/static/550b09eae4b0147d03eda40d/t/5525f76be4b0ed8e0b3af31b/1428551531137/improving-adolescents-standardized-test-performance.pdf>

Good, C., Rattan, A., Dweck, C.S. (2007). *Theories of intelligence influence females' sense of belonging, intent to continue, and achievement in math*. Unpublished data, Columbia University.

Grant, H., Dweck, C. (2003). *Clarifying achievement goals and their impact*. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 541-553.

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., Pohlert, E. (2003). *An Analysis of the Effects of Self-Esteem, Social Support, and Participation in Student Support Services on Students' Adjustment and Commitment to College*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 5 (3).

Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., Marsh, H. (2006). *The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement*. International Education journal, 7 (4). Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854309.pdf>

Hall, M., Ponton, M. (2005). *Mathematics Self-Efficacy of College Freshman*. Journal of Developmental Education, 28 (3). Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718579.pdf>

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Elliot, A. J. (2002). *Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation*. Journal of Educational Psychology, 94 (3). Document téléaccessible à l'adresse https://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2002_HarackiewiczBarronTauerElliot_Predictingsuccessincollege.pdf

Hart, J. W., Stasson, M. F., Mahoney, J. M. (2007). *The big five and achievement motivation: Exploring the relationship between personality and a two-factor model of motivation*. Individual Differences Research, 5.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Higgins, D. M., Peterson, J. B., Pihl, R. O., Lee, A. G. M. (2007). *Prefrontal cognitive ability, intelligence, Big Five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse

http://www.researchgate.net/profile/Jordan_Peterson2/publication/6194035_Prefrontal_cognitive_ability_intelligence_Big_Five_personality_and_the_prediction_of_advanced_academic_and_workplace_performance/links/0912f50e6ba814de7d000000.pdf

Huang, S. (2011). *Predicting Students' Academic Performance in College Using a New Non-cognitive Measure: an Instrument Design and a Structural Equation Exploration of Some Non-cognitive Attributes and Academic Performance*. Ohio State University. Document téléaccessible à l'adresse

https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1316097255&disposition=inline.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., Loyd, L. K. (2008). *Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2705122/pdf/nihms83519.pdf>

Kappe, R., van der Flier, H. (2010). *Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the big five personality factors on academic performance*. *Journal of Research in Personality*, 44.

Komarraju, M. (2013). *Personality Influences*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). *Role of the big five personality traits in predicting college student's academic motivation and achievement*. *Learning and Individual Differences*, 19.

Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). *The role of motivational beliefs in conceptual change*. Dans M. Limon, L. Mason (Ed.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Linnenbrink-Garcia L., Tyson D. F., Patall, E. A. (2008). *When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors*. *International Review of Social Psychology*, 21.

Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2008-1-page-19.htm>

Locke, E. A., Latham, G. P. (2002). *Building practically useful theory of goal setting and task motivation*. *American Psychologist*, 57. Document téléaccessible à l'adresse <http://faculty.washington.edu/janegf/goalsetting.html>

Maglio, S. J., Trope, Y., Liberman, N. (2012). *Distance From a Distance: Psychological Distance Reduces Sensitivity to Any Further Psychological Distance*. *Journal of Experimental Psychology: General*. Document téléaccessible à l'adresse <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.418.8902&rep=rep1&type=pdf>

Marks, H. M. (2000). *Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years*. American Educational Research Journal, 37 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/Marks.pdf>

Marsh, H. W., Craven, R. G. (2006). *Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives*. Perspectives on Psychological Science, 1 (2). Document accessible à l'adresse http://www.researchgate.net/publication/263334029_Reciprocal_Effects_of_Self-Concept_and_Performance_From_a_Multidimensional_Perspective_Beyond_Seductive_Pleasure_and_Unidimensional_Perspectives

Marsh, H. W., Craven, R. G. (2005). *A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept*. Dans H. W. Marsh, R. G. Craven, D. M. McInerney (Ed.), *The new frontiers of self-research*, vol. 2. Greenwich, CT: Information Age. Version antérieure du document accessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mar03755.pdf>

Marsh, H. W., Seaton, M. (2013). *Academic Self-Concept*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2005). *Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores : Reciprocal effects models of causal ordering*. Child development, 76 (2).

Martin, A. J. (2013a). *Goal Orientation*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Martin, A. J. (2013b). *Goal Setting and Personal Best Goals*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Martin, A. J., (2011). *Personal best (PB) approaches to academic development: Implications for motivation and assessment*. Educational Practice and Theory, 33.

Martin, A. J., (2006). *Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis*. British Journal of Educational Psychology, 76.

Martin, A. J., Liem G. A. (2010). *Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement : A cross-lagged panel analysis*. Learning and Individual Differences, 20.

McCann, C., Duckworth, A. L., Roberts, R. D. (2009). *Empirical identification of the major facets of conscientiousness*. Learning and Individual Differences, 19. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/MacCannDuckworth>

Morisano, D., Locke, E. A. (2013). *Goal Setting and Academic Achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*. Journal of Counseling Psychology, 38. Document téléaccessible à l'adresse https://www.academia.edu/1773479/Relation_of_self-efficacy_beliefs_to_academic_outcomes_A_meta-analytic_investigation

Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., Heath, R. D., et al. (2015). *Foundations for Young Adult Success – A developmental Framework*. The University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/after-school/key-research/Pages/Foundations-for-Young-Adult-Success.aspx>

Noftle, E. E., Robins, R. W. (2007). *Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores*. Journal of Personality and Social Psychology, 93 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://psychology.okstate.edu/faculty/jgrice/psyc4333/FiveFactor_GPA_JPSP.pdf

Okun, M. A., Fairholme, C., Karoly, P., Ruehlman, L. S., Newton, C. (2006). *Academic goals, goal process cognition, and exam performance among college students*. Learning and Individual Differences, 16.

Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, 66. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf>

Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 82. Document téléaccessible à l'adresse <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>

Pintrich, P. R., Conley, A. M., Kempler, T. M. (2003). *Current issues in achievement goal theory and research*. International Journal of Educational Research, 39.

Poyrazil, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., Pisecco, S. (2002). *Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and social adjustment among international graduate students*. Journal of College Student Development, 43.

Purdie, N., Hattie, J. (1999). *The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis*. Australian Journal of Education, 43. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/data/publications/1995/hattj95279.pdf>

Richardson, M., Abraham, C. (2009). *Conscientiousness and achievement motivation predict performance*. European Journal of Personality, 23.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 130. Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/publication/8685856_Do_Psychosocial_and_Study_Skill_Factors_Predict_College_Outcomes_A_Meta-Analysis

- Schreiner, L. A. (2010). *The "Thriving Quotient" A New Vision for Student Success*. American College Personnel Association et Wiley Periodicals. Document téléaccessible à l'adresse http://www.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/studentlife/files/thriving_overview.pdf
- Schreiner, L. A., Kammer, R., Primrose, B., Quick, D. (2011). *Predictors of Thriving in Students of Color: Differential Pathways to College Success*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.thrivingincollege.org/wp-content/uploads/2012/02/Schreiner-Kammer-Primrose-Quick-ASHE-paper-2011-2.pdf>
- Schreiner, L. A., McIntosh, E. J., Kalinkewicz, L., Propst Cuevas, A. E. (2013). *Measuring the Malleable: Expanding the Assessment of Student Success*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.thrivingincollege.org/wp-content/uploads/2012/02/ASHE-Measuring-the-Malleable-Schreiner-et-al.-FINAL.pdf>
- Schreiner, L. A., McIntosh, E. J., Nelson, D., Pothoven, S. (2009). *The Thriving Quotient: Advancing the Assessment of Student Success*. Document téléaccessible à l'adresse http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_1.pdf
- Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D., McIntosh, E. J. (2009). *College Student Thriving: Predictors of Success and Retention*. Document téléaccessible à l'adresse http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_2.pdf
- Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*, 26. Document téléaccessible à l'adresse http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf
- Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Study Skills*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.
- Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Motivation*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.
- Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., Royce-Davis, J. (2010). *Social emotional development: a new model of student learning in higher education*. *Research in Higher Education Journal*, 10. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf>
- Seaton, M., Marsh, H. W., Craven, R. J. (2009). *Earning its plan in a pan-human theory : universality of the big-fish-little-pond effect (BFLPE) across 41 culturally and economically diverse countries*. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2).
- Sedlacek, W. E. (2011). *Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education*. *Readings on Equal Education*, 25. Document téléaccessible à l'adresse <https://cerpp.usc.edu/files/2013/11/UsingNCV-Sedlacek.pdf>

Senko, C., Durik, A.M., Patel, L., Lovejoy, C.M., Valentiner, D. (2013). *Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions*. *Learning & Instruction*, 23.

Strayhorn, T. L. (2013). *Academic Achievement – A Higher Education Perspective*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Treagust, D. F. (2008). *Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education*. *Cultural Studies of Science Education*, 3 (2). Document téléaccessible à l'adresse http://web.uvic.ca/~mrchat/Springer/Treagust_Duit200b.pdf

Valentine, J. C., DuBois, D. L., Cooper, H. (2004). *The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review*. *Educational Psychologist*, 39. Document téléaccessible à l'adresse http://people.cehd.tamu.edu/~vwillson/Videos/E642%20meta/Self%20Beliefs%20MA%20Valentine%202004_files/Valentine.pdf

Vallerand, R.J., Houliort, N., Forest, J. (2014). *Passion for work: Determinants and outcomes*. Dans M. Gagné (Ed.), *Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press.

Von Culin, K., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). *Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Positive Psychology*, 9 (4). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/vonCulinTsukayama>

Vosniadou, S., Panagiatis T. (2013). *Conceptual Change*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., Skopeliti, I. (2008). *The framework theory approach to the problem of conceptual change*. Dans S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vuong, M., Brown-Welty, S., Tracz, S. (2010). *The Effects of Self-Efficacy on Academic Success of First-Generation College Sophomore Students*. *Journal of College Student Development*, 51 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/Self-Efficacy/Vuong.pdf>

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychology Review*, 92. Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/profile/Bernard_Weiner/publication/19257755_An_attributional_theory_of_achievement_motivation_and_emotion/links/5434140a0cf294006f734b2c.pdf

Wentzel, K. R. (1999). *Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school*. *Journal of Educational Psychology*, 91.

Wentzel K. R. (2009). *Peers and academic functioning at school*. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J. (2005). *Self-Efficacy, stress, and academic success in College*. Research in Higher Education, 46 (6). Document téléaccessible à l'adresse <https://www.princeton.edu/~tje/files/Self%20Efficacy%20and%20Stress%20Zajacova%20Lynch%20Espenshade%20Sept%202005.pdf>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. American Educational Research Journal, 29. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>

Zmuda, J., Bradshaw, C. P. (2013). *Social and Emotional Learning and Academic Achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Section 2

Achtziger, A., Gollwitzer, P. M. (2008). *Motivation and volition during the course of action*. Dans J. Heckhausen, H. Heckhausen (Ed.), *Motivation and action*. London: Cambridge University Press. Document téléaccessible à l'adresse https://psych.nyu.edu/gollwitzer/10_Achtziger_Gollwitzer_motivation_and_volition.pdf

Ackerman, P. L. (2013). *Engagement and Opportunity to Learn*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Ackerman, P. L., Heggstad, E. D. (1997). *Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits*. *Psychological Bulletin*, 121.

ACT. (2015). *College Choice Report, Part 3, Persistence and Transfer – A Profile of 2013 ACT-tested High School Graduates*. ACT. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.act.org/collegechoice/13/pdf/CollegeChoiceRpt-2013-Part3.pdf>

Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box. Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Education Publications Center. Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431363.pdf>

Ainley, M., Hidi, S., Berndorff, D. (2002). *Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship*. *Journal of Educational Psychology*, 94. Document téléaccessible à l'adresse http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ainley_etal02.pdf

Anderman, L. H. (2013). *Academic Motivation and Achievement in Classrooms*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Aronson, J., Fried, C. B., Good, C. (2002). *Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38. Document téléaccessible à l'adresse http://www.foothill.edu/attach/1474/views_of_intelligence.pdf

Aronson, J., Steele, C. M. (2005). *Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept*. Dans A. Elliot, C. S. Dweck (Ed.) *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/aronsonsteele05.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.

Bandura, A., Locke, E. A. (2003). *Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited*. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2003JAP.pdf>

Berea, A., Tsvetovat, M., Daun-Barnett, N., Greenwald, M., Cox, E. (2015). *A new multi-dimensional conceptualization of individual achievement in college*. Decision Analytics Journal, 2 (3). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.decisionanalyticsjournal.com/content/pdf/s40165-015-0012-8.pdf>

Bidjerano, T., Dai, D. Y. (2007). *The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies*. Learning and Individual Differences, 44.

Black, A. E., Deci, E. L. (2000). *The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry : A self-determination theory perspective*. Science Education, 84. Document téléaccessible à l'adresse http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2000_BlackDeci.pdf

Blackwell, L., Trzesniewski, K., Dweck, C. S. (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and intervention*. Child Development, 78. Document téléaccessible à l'adresse <http://mtoliveboe.org/cmsAdmin/uploads/blackwell-theories-of-intelligence-child-dev-2007.pdf>

Bong, M. (2013). *Self-Efficacy*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). *Academic self-concept and selfefficacy: How different are they really?* Educational Psychology Review, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/publication/225996278_Academic_Self-Concept_and_Self-Efficacy_How_Different_Are_They_Really

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). *Personality traits and academic examination performance*. European Journal of Personality, 17. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cin.ufpe.br/~ssj/Personality%20Traits%20and%20Academic%20Examination%20Performance.pdf>

Chamorro-Premuzic, T., Furnham A. (2003). *Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples*. Journal of Research in Personality, 37. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656602005780>

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). *Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance*. Personality and Individual Differences, 44 (7). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886908000032>

Chemers, M. M., Hu, L., Garcia, B. F. (2001). *Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment*. Journal of Educational Psychology, 93 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://sharepoint.ewu.edu/sites/facultyorganization/Shared%20Documents/SSRC/Acad.%20Self-Efficacy%20and%20First%20Year%20Students,%20Chemers.pdf>

Chi, M. T. H. (2008). *Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift*. Dans S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Document téléaccessible à l'adresse http://chilab.asu.edu/papers/Chi_concpetualchangechapter.pdf

Ciorbeaa, I., Pasaricaa, F. (2013). *The Study of the Relationship Between Personality and Academic Performance*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 78. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008884>

Coffman, D. L., Gilligan, T. D. (2002). *Social Support, Stress, and Self-efficacy: Effects on Students' Satisfaction*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4 (1).

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs* – Illinois edition. Chicago, IL: Author. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505373.pdf>

Conard, M. A. (2006). *Aptitude is Not Enough: How Personality and Behavior Predict Academic Performance*. Journal of Research in Personality, 40 (3). Document téléaccessible à l'adresse http://digitalcommons.sacredheart.edu/psych_fac/41/

Conley, D. T. (2007). *Redefining College Readiness*. Eugene, OR: Educational Policy Improvement Center. Document téléaccessible à l'adresse <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/conleycollegereadiness.pdf>

Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective : A Meta-analysis*. Review of Educational Research, 77 (1).

Covington, M. V. (2000). *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review*. Annual Review of Psychology, 51. Document téléaccessible à l'adresse http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjer/annual%20review.pdf

Credé, M., Kuncel, N. R. (2008). *Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance*. Perspectives on Psychological Science, 3. Document téléaccessible à l'adresse https://www.academia.edu/4733501/Study_Habits_Skills_and_Attitudes_The_Third_Pillar_Supporting_Collegiate_Academic_Performance

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N., Pekrun, R. (2008). *Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes*. Contemporary Educational Psychology, 33.

Dar-Nimrod, I., Heine, S.J. (2006). *Exposure to scientific theories affects women's math performance*. Science, 314. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.medicine.mcgill.ca/epidemiology/hanley/tmp/Applications/WomenMath.pdf>

DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., Walsh, W. B. (2009). *College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students*. Journal of College Student Development, 50 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://saweb.memphis.edu/sa_studentaffairs/pdfs/pd/nov12/Self-Efficacy_and_Retention.pdf

Diseth, A., Kobbeltvedt, T. (2010). *A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement*. *British Journal of Educational Psychology*, 80.

Duckworth, A. L., Carlson, S. M. (2013). *Self-regulation and school success*. Dans B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Müller (Ed.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. New York: Cambridge University Press. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/DuckworthCarlson>

Duckworth, A. L., Eskreis-Winkler, L. (2015). *Grit*. Dans J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford, UK: Elsevier. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/7e411uejn4y8f2urccq95y2m01lg604n>

Duckworth, A. L., Gross, J. J. (2014). *Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success*. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (5). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/67xypfb2zqtuacd1jrbh>

Duckworth, A. L., Kern, M. L. (2011). *A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures*. *Journal of Research in Personality*, 45 (3). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/DuckworthKern2011>

Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., Ericsson, K. A. (2011). *Deliberate Practice Spells Success: Why Grittier Competitors Triumph at the National Spelling Bee*. *Social Psychological and Personality Science*, 2 (2). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Social%20Psychological%20and%20Personality%20Science-2011-Duckworth-174-81.pdf>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. (2007). *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>

Duckworth, A. L., Seligman, M. E. P. (2005). *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic Performance of adolescents*. *Psychological Science*, 16. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/PsychologicalScienceDec2005.pdf>

Duckworth, A. L., Steinberg, L. (2015). *Unpacking self-control*. *Child Development Perspectives*, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/lt2kgb5bnphrnzfvmtznloyqfb6wyu2g>

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., May, H. (2010). *Establishing Causality Using Longitudinal Hierarchical Linear Modeling: An Illustration Predicting Achievement From Self-Control*. *Social Psychological and Personality Science*, 1 (4). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/DuckworthTsukayamaMay>

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguson, J. (2004). *The relationship between personality, approach to learning and academic performance*. *Personality and Individual Differences*, 36.

Durik, A., Lovejoy, C. M., Johnson, S. J. (2009). *A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection*. Contemporary Educational Psychology, 34.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Dweck, C. (s. d). *The Mindset of a Champion*. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.sportscotland.org.uk/media/894520/the-mindset-of-a-champion-by-carol-dweck.pdf>

Eccles, J. S. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. Dans J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco, CA: Freeman. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/ecclesparsons83b.pdf>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E., Beal, S. (2014). *The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage*. Frontiers in Personality Science and Individual Differences, 5 (36).

Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/s/3021prq3f8euauyd0257>

Eskreis-Winkler, L., Gross, J. J., Duckworth, A. L. (à paraître). *Grit: Sustained self-regulation in the service of superordinate goals*. Dans K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York, NY: Guilford. Document téléaccessible à l'adresse

<https://upenn.app.box.com/s/cbi1bgftr93soakilk9cc2wccg9ml4kw9>

Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009). *Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships*. Learning & Individual Differences, 19 (4). Document téléaccessible à l'adresse

http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/selfeffiacy_selfconcept.pdf

Fredericks, J. A. (2013). *Behavioral Engagement in Learning*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

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). Document téléaccessible à l'adresse

<http://ceep.indiana.edu/hssse/Fredricks.pdf>

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., McDougall, F. (2003). *Personality, cognitive ability and beliefs about intelligence as predictors of academic performance*. Learning and Individual Differences, 14. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608003000359>

Furnham, A., Monsen, J., Ahmetoglu, G. (2009). *Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance*. British Journal of Educational Psychology, 79. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.pubfacts.com/detail/19245744/Typical-intellectual-engagement-Big-Five-personality-traits-approaches-to-learning-and-cognitive-abi>

Goetz, T., Hall, N. C. (2013). *Emotion and Achievement in the Classroom*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003). *Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat*. *Applied Developmental Psychology*, 24. Document téléaccessible à l'adresse

<http://static1.squarespace.com/static/550b09eae4b0147d03eda40d/t/5525f76be4b0ed8e0b3af31b/1428551531137/improving-adolescents-standardized-test-performance.pdf>

Good, C., Rattan, A., Dweck, C.S. (2007). *Theories of intelligence influence females' sense of belonging, intent to continue, and achievement in math*. Unpublished data, Columbia University.

Grant, H., Dwek, C. (2003). *Clarifying achievement goals and their impact*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., Pohlert, E. (2003). *An Analysis of the Effects of Self-Esteem, Social Support, and Participation in Student Support Services on Students' Adjustment and Commitment to College*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 5 (3).

Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., Marsh, H. (2006). *The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement*. *International Education journal*, 7 (4). Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854309.pdf>

Hall, M., Ponton, M. (2005). *Mathematics Self-Efficacy of College Freshman*. *Journal of Developmental Education*, 28 (3). Document téléaccessible à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718579.pdf>

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Elliot, A. J. (2002). *Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation*. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3). Document téléaccessible à l'adresse https://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2002_HarackiewiczBarronTauerElliot_Predictingsuccessincollege.pdf

Hart, J. W., Stasson, M. F., Mahoney, J. M. (2007). *The big five and achievement motivation: Exploring the relationship between personality and a two-factor model of motivation*. *Individual Differences Research*, 5.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Higgins, D. M., Peterson, J. B., Pihl, R. O., Lee, A. G. M. (2007). *Prefrontal cognitive ability, intelligence, Big Five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/profile/Jordan_Peterson2/publication/6194035_Prefrontal_cognitive_ability_intelligence_Big_Five_personality_and_the_prediction_of_advanced_academic_and_workplace_performance/links/0912f50e6ba814de7d000000.pdf

Huang, S. (2011). *Predicting Students' Academic Performance in College Using a New Non-cognitive Measure: an Instrument Design and a Structural Equation Exploration of Some Non-cognitive Attributes and Academic Performance*. Ohio State University. Document téléaccessible à l'adresse https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1316097255&disposition=inline.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., Loyd, L. K. (2008). *Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2705122/pdf/nihms83519.pdf>

Kappe, R., van der Flier, H. (2010). *Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the big five personality factors on academic performance*. *Journal of Research in Personality*, 44.

Komaraju, M. (2013). *Personality Influences*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). *Role of the big five personality traits in predicting college student's academic motivation and achievement*. *Learning and Individual Differences*, 19.

Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). *The role of motivational beliefs in conceptual change*. Dans M. Limon, L. Mason (Ed.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Linnenbrink-Garcia L., Tyson D. F., Patall, E. A. (2008). *When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors*. *International Review of Social Psychology*, 21. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2008-1-page-19.htm>

Locke, E. A., Latham, G. P. (2002). *Building practically useful theory of goal setting and task motivation*. *American Psychologist*, 57. Document téléaccessible à l'adresse <http://faculty.washington.edu/janegf/goalsetting.html>

Maglio, S. J., Trope, Y., Liberman, N. (2012). *Distance From a Distance: Psychological Distance Reduces Sensitivity to Any Further Psychological Distance*. *Journal of Experimental Psychology: General*. Document téléaccessible à l'adresse <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.418.8902&rep=rep1&type=pdf>

Marks, H. M. (2000). *Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years*. *American Educational Research Journal*, 37 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/Marks.pdf>

Marsh, H. W., Craven, R. G. (2006). *Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives*. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2). Document accessible à l'adresse http://www.researchgate.net/publication/263334029_Reciprocal_Effects_of_Self-Concept_and_Performance_From_a_Multidimensional_Perspective_Beyond_Seductive_Pleasure_and_Unidimensional_Perspectives

Marsh, H. W., Craven, R. G. (2005). *A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept*. Dans H. W. Marsh, R. G. Craven, D. M. McInerney (Ed.), *The new frontiers of self-research*, vol. 2. Greenwich, CT: Information Age. Version antérieure du document accessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mar03755.pdf>

Marsh, H. W., Seaton, M. (2013). *Academic Self-Concept*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2005). *Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores : Reciprocal effects models of causal ordering*. *Child development*, 76 (2).

Martin, A. J. (2013a). *Goal Orientation*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Martin, A. J. (2013b). *Goal Setting and Personal Best Goals*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Martin, A. J., (2011). *Personal best (PB) approaches to academic development: Implications for motivation and assessment*. *Educational Practice and Theory*, 33.

Martin, A. J., (2006). *Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis*. *British Journal of Educational Psychology*, 76.

Martin, A. J., Liem G. A. (2010). *Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement : A cross-lagged panel analysis*. *Learning and Individual Differences*, 20.

McCann, C., Duckworth, A. L., Roberts, R. D. (2009). *Empirical identification of the major facets of conscientiousness*. *Learning and Individual Differences*, 19. Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/MacCannDuckworth>

Morisano, D., Locke, E. A. (2013). *Goal Setting and Academic Achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*. *Journal of Counseling Psychology*, 38. Document téléaccessible à l'adresse https://www.academia.edu/1773479/Relation_of_self-efficacy_beliefs_to_academic_outcomes_A_meta-analytic_investigation

Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., Heath, R. D., et al. (2015). *Foundations for Young Adult Success – A developmental Framework*. The University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/after-school/key-research/Pages/Foundations-for-Young-Adult-Success.aspx>

Noftle, E. E., Robins, R. W. (2007). *Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores*. Journal of Personality and Social Psychology, 93 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://psychology.okstate.edu/faculty/jgrice/psyc4333/FiveFactor_GPA_JPSP.pdf

Okun, M. A., Fairholme, C., Karoly, P., Ruehlman, L. S., Newton, C. (2006). *Academic goals, goal process cognition, and exam performance among college students*. Learning and Individual Differences, 16.

Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, 66. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf>

Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 82. Document téléaccessible à l'adresse <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>

Pintrich, P. R., Conley, A. M., Kempler, T. M. (2003). *Current issues in achievement goal theory and research*. International Journal of Educational Research, 39.

Poyrazil, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., Pisecco, S. (2002). *Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and social adjustment among international graduate students*. Journal of College Student Development, 43.

Purdie, N., Hattie, J. (1999). *The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis*. Australian Journal of Education, 43. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/data/publications/1995/hattj95279.pdf>

Richardson, M., Abraham, C. (2009). *Conscientiousness and achievement motivation predict performance*. European Journal of Personality, 23.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 130. Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/publication/8685856_Do_Psychosocial_and_Study_Skill_Factors_Predict_College_Outcomes_A_Meta-Analysis

Schreiner, L. A. (2010). *The "Thriving Quotient" A New Vision for Student Success*. American College Personnel Association et Wiley Periodicals. Document téléaccessible à l'adresse http://www.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/studentlife/files/thriving_overview.pdf

Schreiner, L. A., Kammer, R., Primrose, B., Quick, D. (2011). *Predictors of Thriving in Students of Color: Differential Pathways to College Success*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.thrivingincollege.org/wp-content/uploads/2012/02/Schreiner-Kammer-Primrose-Quick-ASHE-paper-2011-2.pdf>

Schreiner, L. A., McIntosh, E. J., Kalinkewicz, L., Propst Cuevas, A. E. (2013). *Measuring the Malleable: Expanding the Assessment of Student Success*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.thrivingincollege.org/wp-content/uploads/2012/02/ASHE-Measuring-the-Malleable-Schreiner-et-al.-FINAL.pdf>

Schreiner, L. A., McIntosh, E. J., Nelson, D., Pothoven, S. (2009). *The Thriving Quotient: Advancing the Assessment of Student Success*. Document téléaccessible à l'adresse

http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_1.pdf

Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D., McIntosh, E. J. (2009). *College Student Thriving: Predictors of Success and Retention*. Document téléaccessible à l'adresse

http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_2.pdf

Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*, 26. Document téléaccessible à l'adresse http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf

Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Study Skills*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Motivation*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., Royce-Davis, J. (2010). *Social emotional development: a new model of student learning in higher education*. *Research in Higher Education Journal*, 10. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf>

Seaton, M., Marsh, H. W., Craven, R. J. (2009). *Earning its plan in a pan-human theory : universality of the big-fish-little-pond effect (BFLPE) across 41 culturally and economically diverse countries*. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2).

Sedlacek, W. E. (2011). *Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education*. *Readings on Equal Education*, 25. Document téléaccessible à l'adresse <https://cerpp.usc.edu/files/2013/11/UsingNCV-Sedlacek.pdf>

Senko, C., Durik, A.M., Patel, L., Lovejoy, C.M., Valentiner, D. (2013). *Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions*. *Learning & Instruction*, 23.

Strayhorn, T. L. (2013). *Academic Achievement – A Higher Education Perspective*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Treagust, D. F. (2008). *Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education*. *Cultural Studies of Science Education*, 3 (2). Document téléaccessible à l'adresse http://web.uvic.ca/~mrchat/Springer/Treagust_Duit200b.pdf

Valentine, J. C., DuBois, D. L., Cooper, H. (2004). *The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review*. *Educational Psychologist*, 39. Document téléaccessible à l'adresse http://people.cehd.tamu.edu/~vwillson/Videos/E642%20meta/Self%20Beliefs%20MA%20Valentine%202004_files/Valentine.pdf

Vallerand, R.J., Houliort, N., Forest, J. (2014). *Passion for work: Determinants and outcomes*. Dans M. Gagné (Ed.), *Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press.

Von Culin, K., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). *Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Positive Psychology*, 9 (4). Document téléaccessible à l'adresse <https://upenn.app.box.com/vonCulinTsukayama>

Vosniadou, S., Panagiatou T. (2013). *Conceptual Change*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., Skopeliti, I. (2008). *The framework theory approach to the problem of conceptual change*. Dans S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vuong, M., Brown-Welty, S., Tracz, S. (2010). *The Effects of Self-Efficacy on Academic Success of First-Generation College Sophomore Students*. *Journal of College Student Development*, 51 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/Self-Efficacy/Vuong.pdf>

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychology Review*, 92. Document téléaccessible à l'adresse http://www.researchgate.net/profile/Bernard_Weiner/publication/19257755_An_attributional_theory_of_achievement_motivation_and_emotion/links/5434140a0cf294006f734b2c.pdf

Wentzel, K. R. (1999). *Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school*. *Journal of Educational Psychology*, 91.

Wentzel K. R. (2009). *Peers and academic functioning at school*. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J. (2005). *Self-Efficacy, stress, and academic success in College*. *Research in Higher Education*, 46 (6). Document téléaccessible à l'adresse <https://www.princeton.edu/~tje/files/Self%20Efficacy%20and%20Stress%20Zajacova%20Lynch%20Espenshade%20Sept%202005.pdf>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. *American Educational Research Journal*, 29. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>

Zmuda, J., Bradshaw, C. P. (2013). *Social and Emotional Learning and Academic Achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International Guide to Student Achievement*. Routledge.

Section 3

Abate, M. A., Stamatakis, M. K., Haggett, R. R. (2003). *Excellence in curriculum development and assessment*. American Journal of Pharmaceutical Education, 67 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://archive.ajpe.org/view.asp?art=aj670389&pdf=yes>

Abner, B., Bartosh, O., Ungerleider, C., Tiffin, R. (2014). *Productivity implications of a shift to competency-based education: An environmental scan and review of the relevant literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/CBE%20Report-ENG.pdf>

Ackerman, P. L. (2013). *Engagement and opportunity to learn*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Adelman, C. (2004). *Principal indicators of student academic histories in postsecondary education, 1972-2000*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/prinindicat/prinindicat.pdf>

Adey, P., Shayer, M. (2013). *Piagetian approaches*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Ahuna, K. H., Gray Tinnesz, C., VanZile, C. (2006). *Methods of inquiry: Using critical thinking to retain students*. College Teaching, 54 (4). Aussi publié dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Aitchison, K., Giles, M. (2006). *Employability and curriculum design*. Guides for Teaching and Learning in Archeology, 4. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Number4_Teaching_and_Learning_Guide_Employability.pdf

Ambrose, S. A. (2013). *Undergraduate engineering curriculum: The ultimate design challenge*. The Bridge, National Academy of Engineering, 43 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.nae.edu/File.aspx?id=88638>

Ambrose S. A., Bridges M. W., DiPietro M., Lovett M. C., Norman M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Andrews, J., Clark, R. (2011). *Peer mentoring works ! How peer mentoring enhances student success in higher education*. Engineering Education Research Group, Aston University, Birmingham. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Aston_What_Works_Final_Report_1.pdf

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. National Panel Report. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.greaterexpectations.org/pdf/gex.final.pdf>

Attewell, P., Lavin, D., Domina, T., Levey, T. (2006). *New evidence on college remediation*. The Journal of Higher Education, 77 (5). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://knowledgecenter.completionbydesign.org/sites/default/files/16%20Attewell%20JHE%20final%202006.pdf>

Barab, S. A., Duffy, T. (2000). *From practice fields to communities of practice*. Dans D. Jonassen, S.M. Land (Ed.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.it.uu.se/research/group/cetuss/Yrkesliv/moetesserie/barab_duffy.pdf

Barnett, E. A. (2010). *Validation experiences and persistence among community college students*. The Review of Higher Education, 34 (2).

Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.middlesex.mass.edu/deanofstudents/downloads/studvalstudy.pdf>

Barnett, R., Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Buckingham: SRHE et Open University Press.

Barnett, R., Parry, G., Coate, K. (2001). *Conceptualising curriculum change*. Teaching in Higher Education, 6 (4).

Barrow, M., McKimm, J., Samarasekera, D. D. (2010). *Strategies for planning and designing medical curricula and clinical teaching*. South-East Asian Journal of Medical Education, 4 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://seajme.md.chula.ac.th/articleVol4No1/MedEdP1_Mark%20Barrow.pdf

Bass, R. (2012). *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education*. Educause review. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1221.pdf>

Beane, J. A. (1995). *Curriculum integration and the disciplines of knowledge*. The Phi Delta Kappan, 76 (8).

Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.jstor.org/stable/20405413>

Becher, T. (1999). *Professional practices: commitment and capability in a changing environment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Behar-Horenstein, L. S., Niu, L. (2011). *Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature*. Journal of College Teaching and Learning, 8 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/viewFile/3554/3601>

Belcheir, M. J. (2001). *Activities and perceptions of 1998-99 graduates*. Research Report 200101. Boise State University, Boise, ID. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480920.pdf>

- Berger, J., Milem, J. (1999). *The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence*. Research in Higher Education, 40 (6). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Milem/publication/251175685_THE_ROLE_OF_STUDENT_INVOLVEMENT_AND_PERCEPTIONS_OF_INTEGRATION_IN_A_CAUSAL_MODEL_OF_STUDENT_PERSISTENCE/links/53f38f2d0cf2dd48950ef68a.pdf
- Bers, T. H., Smith, K. E. (1991). *Persistence of community college students: The influence of student intent and academic and social integration*. Research in Higher Education, 32 (5).
- Bettinger, E. P., Long, B. T. (2005). *Remediation at the community college: Student participation and outcomes*. New directions for Community Colleges, 129. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/conf_achgap_cc_long.pdf
- Biggs, J. B. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education, 32. Document téléaccessible à l'adresse: http://edukologija.vdu.lt/en/system/files/ConstrutivismAligment_Biggs_96.pdf
- Biggs, J. B. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/literatura_especializada/Aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Blanc, R., DeBuhr, L., Martin, D. C. (1983). *Breaking the attrition cycle: The effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition*. Journal of Higher Education, 54 (1).
- Bonin, E. (2013). *Effect of peer mentors on academic performances*. Rivier Academic Journal, 9 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2013/J821-Bonin_DCLL.pdf
- Booth, K., Cooper, D., Karandjeff, K., Purnell, R., Schiorring, E., Willett, T. (2013). *Student support (re) defined: What students say they need to succeed: Key themes from a study of student support*. www.rpggroup.org
Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.nocccd.edu/documents/ArticleAWhatStudentsSayTheyNeed.pdf>
- Borwein, S. (2014). *The great skills divide: A review of the literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Skills%20Part%201.pdf>
- Boshuizen, H. P. A. (2010). *Teaching for expertise: Problem-based methods in medicine and other professional domains*. Dans K. Anders Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. New York, NY: Cambridge Press.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Édition augmentée. National Academy Press, Washington, D.C.
- Brantley, F. (s. d.). *Supplemental instruction – Working together to achieve success*. Developmental Education Resource Center. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/supplemental_instruction_working_together_to_achieve_success.pdf
- Bruner, J. (1996). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, T. A., Campbell, D. E. (1997). *Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention*. Research in higher Education, 38 (6).
- Carini, R. M., Kuh, G. D., Klein, S. P. (2006). *Student engagement and student learning: testing the linkages*. Research in Higher Education, 47 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://www.oakland.edu/upload/docs/UG%20Education/Retention_Conference/Carini,%20Kuh%20&%20Klein.pdf
- Casey, K. (2013). *Effectiveness of peer mentoring in first-year program classrooms*. Master's Theses. Document téléaccessible à l'adresse: http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7809&context=etd_theses
- Chin, C., Brown, D. E. (2000). *Learning in science: A comparison of deep and surface approaches*. Journal of Research in Science Teaching, 37 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://ed5740.wikispaces.com/file/view/wk%206%20-%20Chen_Brown_sm.pdf
- Clouder, L. (2005). *Caring as a 'threshold concept': transforming students in higher education into health(care) professionals*. Teaching in Higher Education, 10, 4. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/233702709_Caring_as_a_%27threshold_concept%27_Transforming_students_in_higher_education_into_health_%28care%29_professionals
- Coghlan, C., Fowler, J., Messel, M. (2009). *The sophomore experience: Identifying factors related to second-year attrition*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The university of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf
- Coles, A. (2011). *The role of mentoring in college access and success*. Research to practice brief. Document téléaccessible à l'adresse: [http://www.wsac.wa.gov/sites/default/files/2014.ptw.\(31\).pdf](http://www.wsac.wa.gov/sites/default/files/2014.ptw.(31).pdf)
- Collier, M. D. (2005). *An ethic of caring: the fuel for high teacher efficacy*. The Urban Review, 37 (4).
- Conley, D. T. (2005). *College knowledge: What it really takes for students to succeed and what we can do to get them ready*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conley, D. T. (2007). *Redefining college readiness, volume 3*. Educational Policy Improvement Center. Document téléaccessible à l'adresse: <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/conleycollegereadiness.pdf>

Conley, D. T. (2013). *Rethinking the notion of "noncognitive"*. Education Week. Document téléaccessible à l'adresse: <http://216.78.200.159/RandD/Education%20Week/Rethinking%20the%20Notion%20of%20%27Noncognitive%27%20-%20Conley.pdf>

Conley, D., Lombardi, A., Seburn, M., McGaughy, C. (2009). *Formative assessment for college readiness: Measuring skill and growth in five key cognitive strategies associated with postsecondary success*. American Educational Research Association Annual Conference. San Diego, CA. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518767.pdf>

Cousin, G. (2006). *An introduction to threshold concepts*. Planet, 17. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.et.kent.edu/fpdc-db/files/DD%2002-threshold.pdf>

Cowan, J., George, J. W., Pinheiro-Torres, A. (2004). *Alignment of developments in higher education*. Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 48 (4).

Crisp, G. (2009). *Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007*. Research in Higher Education, 50, 6. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/225402519_Mentoring_College_Students_A_Critical_Review_of_the_Literature_Between_1990_and_2007

Cruce, T. M., Wolniak, G. C., Seifert, T. A., Pascarella, E. T. (2006). *Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and graduate degree plans during the first year of college*. Journal of College Student Development, 47 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.education.uiowa.edu/docs/default-source/crue-publications/47_4cruce.pdf?sfvrsn=0

Davis, B. W. (2011). *A conceptual model to support curriculum review, revision, and design in an associate degree nursing program*. Nursing Education Perspectives, 32, (6).

Dawson, P., van der Meer, J., Skalicky, J., Cowley, K. (2014). *On the effectiveness of supplemental instruction: A systematic review of supplemental instruction and peer-assisted study sessions literature between 2001 and 2010*. Review of Educational Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://rer.sagepub.com/content/early/2014/06/19/0034654314540007.full.pdf+html?ijkey=N.P0ngMhXQ69E&keytype=ref&siteid=sprer>

Deller, F., Brumwell, S., MacFarlane, A. (2015). *The language of learning outcomes: definitions and assessments*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/en-ca/Research/ResPub/Pages/The-Language-of-Learning-Outcomes-Definitions-and-Assessments-.aspx>

Diamond, R. M. (1998). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diefes-Dux, H., Imbrie, P. K. (2008). *Modeling activities in a first-year engineering course*. Dans J. S. Zawojewski, H. Diefes-Dux, K. Bowman (Ed.), *Models and modeling in engineering education: Designing experiences for all students*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Diefes-Dux, H., Verleger, M., Zawojewski, J., Hjalmarson, M. (2009). *Multi-dimensional tool for assessing student-team solutions to model-eliciting activities*. Actes de la conférence et de l'exposition annuelles de la American Society for Engineering Education, Louisville, KY. Document téléaccessible à l'adresse: http://search.asee.org/search/fetch;jsessionid=dkjtskers3453?url=file%3A%2F%2Flocalhost%2F%3A%2Fsearch%2Fconference%2F19%2FAC%25202009Full1184.pdf&index=conference_papers&space=129746797203605791716676178&type=application%2Fpdf&charset=

Dixon, A. G., Clark, W. M., DiBiasio, D. (2000). *A project-based, spiral curriculum for introductory courses in chemical engineering. Part 2: Implementation*. Chemical Engineering Education, 34 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/00/03/83/00148/AA00000383_00148_00296.pdf

Dixon Rayle, A., Chung, K-Y. (2007). *Revisiting first-year college students mattering: social support, academic stress, and the mattering experience*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9 (1).

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Thomas, D., DuBois, D. (2009). *Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals*. Journal of Vocational Behavior, 72 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2352144/pdf/nihms45732.pdf>

Elkins, S. A., Braxton, J. M., James, G. W. (2000). *Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence*. Research in Higher Education, 41 (2).

Engstrom, C., Tinto, V. (2007). *Pathways to student success: The impact of learning communities on the success of academically underprepared college students*. Rapport final destiné à la Fondation William and Flora Hewlett. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.hewlett.org/uploads/files/PathwaystoStudentSuccess.pdf>

Entwistle, N. (2005). *Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education*. Curriculum Journal, 16 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/EntwistleLOs.pdf>

Entwistle, N. (2007). *Research into student learning and university teaching*. Dans N. Entwistle, P. Tomlinson (Ed), *Student learning and university teaching*. Leicester, UK: The British Psychological Society. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Noel_Entwistle/publication/233637014_1_-_Research_into_student_learning_and_university_teaching/links/02e7e5309ede0742df000000.pdf

Fraser, S. P., Bosanquet, A. M. (2006). *The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?* Studies in higher education, 31 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/238397786_The_curriculum_Thats_just_a_unit_outline_isnt_it

Friedman, D. B., Alexander, J. S. (2007). *Investigating a first-year seminar as an anchor course in learning communities*. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 19 (1).

Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney, K. A., Blackwell, J. M. (1984). *Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model*. *Research in Higher Education*, 20 (3).

Gloria, A. M., Robinson Kurpius, S. E. (2001). *Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates*. *Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7 (1).

Goff, L. (2011). *Evaluating the outcomes of a peer-mentoring program for students transitioning to postsecondary education*. *The Canadian Journal of Teaching and Learning*, 2 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=cjsotl_rcacea

Goodman, K., Pascarella, E. T. (2006). *First-year seminars increase persistence and retention: A summary of the evidence from How college affects students*. AAC&U. Document téléaccessible à l'adresse: http://aacu-secure.nisgroup.com/peerreview/pr-su06/documents/prsu06_research.pdf

Graham, R. (2012). *Achieving excellence in engineering education: The ingredients of successful change*. The Royal Academy of Engineering. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.raeng.org.uk/publications/reports/achieving-excellence-in-engineering-education>

Graunke, S. S., Woosley, S. A. (2005). *An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores*. *College Student Journal*, 39. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html>

Great Schools Partnership. (2014). *The glossary of education reform*. Glossaire téléaccessible à l'adresse: <http://edglossary.org>

Greeno, J., Collins, A., Resnick, L. (1996). *Cognition and learning*. Dans D. Berliner, R. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology*. Macmillan, New York. Document téléaccessible à l'adresse: <http://home.cc.gatech.edu/guzdial/uploads/130/greenoj1-cognition-and-learning.pdf>

Hansford, B., Ehrich, L. C. (2013). *Mentoring*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Hansman, C. A. (2001). *Context-based adult learning*. Dans S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.webct.andrews.edu/sed/leadership_dept/documents/context_based_adult.pdf

Harden, R. M. (2001). *AMEE guide no. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning*. *Medical Teacher*, 23, (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.al-aarifin.com/images/2001_Amee_Guide_-_Curriculum_mapping.pdf

- Heger, I. (2011). *Developing a coherent curriculum for the future of higher education – A comparative analysis of curriculum patterns that could meet future challenges*. Université de Vienne, page personnelle de l'auteur. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.unet.univie.ac.at/~a0651816/documents/Isabel Heger Developing a Coherent Curriculum for the Future of Higher Education.pdf>
- Henscheid, J. M. (2004). *First-year seminars in learning communities: Two reforms intersect*. Dans J.M. Henscheid (Ed.), *Integrating the first-year experience: The role of learning communities in first-year seminars (Monographie no 39)*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: <http://192.169.63.23/Content/uploaded/Excerpt 39.pdf>
- Herr, E., Richter, B. (2009). *Identifying hard-to-reach students and strategies for intervening before it is too late*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK: The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: <https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings of the NSSR-2009.pdf>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. EvidenceNet. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/inclusive teaching and learning in he synthesis 200410 0.pdf>
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., Salomone, K. (2002). *Investigating sense of belonging in first-year college students*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4 (3).
- Holmes, L. (1995). *Competence and capability: From confidence trick to the construction of the graduate identity*. Conference. *Beyond competence to capability and the learning society*. Higher Education for Capability, UMIST. Document téléaccessible à l'adresse: www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000020.htm
- Howard, J. (2007). *Curriculum development*. Center for the Advancement of Teaching and Learning, Elon University, 6. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.cae/files/media_assets/Howard.pdf
- Hubball, H., Burt, H. (2004). *An integrated approach to developing and implementing learning centered curricula*. *International Journal for Academic Development*, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse: https://www.academia.edu/7345969/An_Integrated_Approach_to_Developing_and_Implementing_Learning-centred_Curricula_Introduction_Curricular_Reform_as_a_Process_of_Transition_in_Higher_Education
- Hubball, H., Gold, N. (2007). *The scholarship of curriculum practice and undergraduate program reform: Theory-practice integration*. Dans P. Wolfe, J. Christensen Hughes (Ed.), *Curriculum development in higher education: Faculty-driven processes & practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cte.hawaii.edu/handouts/HH_NG_Ch1_2.pdf

Hunter, M. A., Linder, C. W. (2005). *First-year seminars*. Dans M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot et al., *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hussey, T., Smith, P. (2003). *The uses of learning outcomes*. *Teaching in Higher education*, 8 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/Hussey_Smith_2003_Uses_of_Learning_Outcomes.pdf

Inkelas, K. K., Szelényi, K., Soldner, M., Brower, A. M., et al. (2007). *The national study of Living-Learning Programs: 2007 report of findings*. NSLLP. Document téléaccessible à l'adresse: <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/8392/1/2007%20NSLLP%20Final%20Report.pdf>

Jenkins, D., Zeidenberg, M., Kienzl, G. (2009). *Educational outcomes of I-BEST, Washington State community and technical college system's integrated basic education and skills training program: Findings from a multivariate analysis*. Working paper no 16. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/educational-outcomes-of-i-best.pdf>

Kedro, M. J. (2004). *Coherence: When the puzzle is complete*. *Principal Leadership (High School Edition)*, 4 (8). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.principals.org/portals/0/content/46865.pdf>

Kinzie, J. (2005). *Promoting student success: What faculty members can do*. Occasional Paper 6, National Survey of Student Engagement. Indiana Center for Postsecondary Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%206%20What%20Faculty%20Members%20Can%20Do.pdf>

Knight, P. T. (2001). *Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making*. *Teaching in Higher Education*, 6 (3).

Knight, P. T. (2003). *Employability and good learning in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 8 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m3/s2/M3_Sesion2_PeterKnight.pdf

Komaraju, M. (2013). *Personality influences*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Kress, G. (2000). *A curriculum for the future*. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1).

Kuh, G. D. (2003). *What we're learning about student engagement from NSSE*. *Change*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tru.ca/_shared/assets/Kuh_2003_What_We_re_Learning23688.pdf

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges & Universities.

- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. (2008). *Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence*. The Journal of Higher education, 79 (5). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.yorku.ca/retentn/rdata/Unmaskingtheeffects.pdf>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: *Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32 (5). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt E. J., et al. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Lahiff, A., O'Farrell, C. (2009). *Curricula debates in higher education – an overview*. The Centre for Academic Practice and Student Learning, Trinity College. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.tcd.ie/CAPSL/academic_practice/index.php?page=resources
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F., Davis, P. (2005). *Threshold concepts and troublesome knowledge (3): Implications for course design and evaluation*. Dans C. Rust (Ed.), *Improving student learning diversity and inclusivity*. Oxford : Oxford Centre for staff and learning Development. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/ISL04-pp53-64-Land-et-al.pdf>
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., Post, T. (2000). *Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers*. Dans A. E. Kelly, R. A. Lesh (Ed.), *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cehd.umn.edu/ci/rationalnumberproject/00_2.html
- Liberal Education & America's Promise (LEAP). (s. d.). *The essential learning outcomes*. Association of American Colleges & Universities. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.aacu.org/leap/essential-learningoutcomes>
- Lichtenstein, M. (2005). *The importance of classroom environments in the assessment of learning communities outcomes*. Journal of College Student Development, 46 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/journal_of_college_student_development/v046/46.4lichtenstein.pdf
- Lippman, L., Atienza, A., Rivers, A., Keith, J. (2008). *A developmental perspective on college and workplace readiness*. Washington, D.C.: Child Trends and the Bill and Melinda Gates Foundation. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/Child_Trends-2008_09_15_FR_ReadinessReport.pdf

Litzinger, T. A., Lattuca, L. R., Hadgraft, R. G., Newstetter, W. C. (2011). *Engineering education and the development of expertise*. Journal of Engineering Education, 100 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.primeiroano.ufv.br/docs/ensino_engenharia.pdf

Liu, Q. (2015). *Outcomes-based education initiatives in Ontario postsecondary education: Case studies*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/OBE%20ENG.pdf>

Lumina Foundation. (2011). *The degree qualification profile*. Indianapolis, IN: Lumina Foundation. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>

Lunenburg, F. C. (2001). *Curriculum development: Inductive models*. Schooling, 2 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Curriculum%20Development-Inductive%20Models-Schooling%20V2%20N1%202011.pdf>

Martone, A., Sireci, S. G. (2009). *Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction*. Review of Educational Research, 79 (4). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://nsee.pbworks.com/f/Evaluating+Alignment+Between+Curriculum,+Assessment,+and+Instruction.pdf>

McClenney, K., Greene, T. (2005). *A tale of two students: Building a culture of engagement in the community college*. About Campus, 10 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ohiocommunitycolleges.org/wp-content/uploads/2014/09/buildingaculture.pdf>

McKenney, S., Nieveen, N., van den Akker, J. (s. d.). *Design research from a curriculum perspective*. Dans van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieveen, N., *Design research from a learning design perspective*. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/profile/Paul_Cobb/publication/46676722_Design_research_from_a_learning_design_perspective/links/0c96052865f733c5c9000000.pdf

McKimm, J. (2010). *Current trends in undergraduate medical education: Program and curriculum design*. Samoa Medical Journal, 2 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://oum.edu.ws/smj/V002I0012010/11.%20Current%20Trends%20in%20Undergraduate%20Medical%20Education%201.pdf>

McKimm, J., Barrow, M. (2009). *Curriculum and course design*. British Journal of Hospital Medicine, 70 (12).).

Document téléaccessible à l'adresse: http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/other-resources/files/BJHM_article%202011_curriculum%20design.pdf

Metz, G.W. (2004). *Challenge and changes to Tinto's persistence theory: A historical review*. Journal of College Student Retention, 6 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471529.pdf>

Meyer, J. H. F., Land, R. (2005). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning*. Higher Education, 49. Document téléaccessible à l'adresse: http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/474/%3DMeyer%252526Land_Threshold_Concepts_2005.pdf

Meyers, N. M., Nulty, D. D. (2009). *How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 34, 5. Document téléaccessible à l'adresse: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/30062/56219_1.pdf?sequence=1

Millar, B., Tanner, D. (2011). *Students' perceptions of their readiness for community college study*. The Connexions Project and International Journal of Educational Leadership Preparation, 6 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://cnx.org/contents/5683c4bf-469d-4899-95e1-89b0fee648b4@2/Students'-Perceptions-of-Their>

Miller, B. (2009). *Early alert and warning programs*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The university of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Minor, F. D. (2007). *Building effective peer mentor programs*. Learning Communities & Educational Reform. Wahington Center. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/lcsa/lcsa4building.pdf?utm_source=Mar+18+-++Partners+For+Success%3A+Developing+An+Effective+Peer+Mentoring+Program+T&utm_campaign=Effective+Peer+Mentoring+For+First+Generation+College+Students&utm_medium=email

Muckert, T. D. (2002). *Investigating the student attrition process and the contribution of peer-mentoring interventions in an Australian first year university program*. Thesis submitted in fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, in the School of Applied Psychology, Faculty of Health, Griffith University. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/f9174d89-9b3d-b38f-1af1-f902f84a111e/1/02Whole.pdf>

National Academy for Academic Leadership. (s. d.). *Designing a college curriculum*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.thenationalacademy.org/readings/designing.html>

National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise. (2007). *College learning for the new global century*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2006). *Engaged learning: Fostering success for all students*. Annual report. Document téléaccessible à l'adresse: http://nsse.indiana.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf

Nelson Laird, T. F., Chen, D., Kuh, G. D. (2008). *Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us*. New Directions for Teaching and Learning, 115. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us

Newmann, F. M., Smith, B. A., Allensworth, E., Bryk, A. S. (2001). *School instructional program coherence: Benefits and challenges*. Consortium on Chicago School Research. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0d02.pdf>

Oliver, R., Kersten, H., Vinkka-Puhakka, H., Alpasan, G., Bearn, D., Cema, I., Delap, E., Dummer, P., Goulet, J. P., Gugushe, T., Jeniati, E., Jerolimov, V., Kotsanos, N., Krifka, S., Levy, G., Neway, M., Ogawa, T., Saag, M., Sidlauskas, A., Skaleric, U., Vervoorn, M., White, D. (2008). *Curriculum structure: Principles and strategy*. European Journal of Dental Education, 12 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.ifdea.org/gkc/Global%20Congress%20Reports/12.Chapter_2.1_WG12_Global_Congress_2007.pdf

Oliver, S. L., Hyun, E. (2011). *Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators*. Journal of Case Studies in Education, 2. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.aabri.com/manuscripts/10649.pdf>

O'Neill, G. (2010). *Initiating curriculum revision: Exploring the practices of educational developers*. International Journal for Academic Development, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

[http://irserver.ucd.ie/bitstream/handle/10197/6474/Curriculum_Revision_\(Research_Repos._Version\)_pdf?sequence=1](http://irserver.ucd.ie/bitstream/handle/10197/6474/Curriculum_Revision_(Research_Repos._Version)_pdf?sequence=1)

Ornstein A. C., Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. 5e édition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Oxley, D. (2008). *Creating instructional program coherence*. Principal's Research Review, 3 (5).

Document téléaccessible à l'adresse:

<http://duplinschools.schoolwires.net/cms/lib01/NC01001360/Centricity/Domain/22/CreatingInstructionalCoherence.pdf>

Parker, J. (2003). *Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation*. Teaching in Higher Education, 8 (4). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.itslifejimbutoaswewknowit.org.uk/files/CPLHE/THEParkerCurric.pdf>

Parsons, J., Beauchamp, L. (2012). *Curriculum development processes*. Dans *From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta*. Alberta Education, Alberta Government. Document téléaccessible à l'adresse:

https://education.alberta.ca/media/6809242/d_chapter1.pdf

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *A third decade of research*. Volume 2 of *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pearsall, N. R., Skipper, J. E. J., Mintzes, J. J. (1997). *Knowledge restructuring in the life sciences: A longitudinal study of conceptual change in biology*. Science Education, 81.

Perin, D. (2011). *Facilitating student learning through contextualization*. Working paper no 29. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://careerladdersproject.org/docs/Facilitating%20Student%20learning%20through%20contextualization.pdf>

Pike, G. R. (1991). *The effect of background, coursework, and involvement on students' grades and satisfaction*. Research in Higher Education, 32 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/225886962_The_effects_of_background_coursework_and_involvement_on_students'_grades_and_satisfaction

Pike, G. R., Kuh, G. D., McCormick, A. C. (2011). *An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement*. Research in Higher Education, 52 (3).

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. The Journal of Educational Psychology, 95 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf

Porter, S. R., Swing, R. L. (2006). *Understanding how first-year seminars affect persistence*. Research in Higher Education 47 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.muskingum.edu/academicaffairs/documents/UNDERSTANDINGHOWFIRST-YEARSEMINARS.pdf>

Prideaux, D. (2000). *The emperor's new clothes: From objectives to outcomes*. Medical Education, 34. Document téléaccessible à l'adresse: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/From%20Objectives%20to%20Outcomes%20-%20Unknown.pdf>

Prideaux, D. (2007). *Curriculum development in medical education: From acronyms to dynamism*. Teaching and Teacher Education, 23 (3).

Proitz, T. S. (2010). *Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined?* Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 22 (2).

Purdie, N., Hattie, J. (1999). *The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis*. Australian Journal of Education, 43. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aare.edu.au/data/publications/1995/hattj95279.pdf>

Reason, R. D., Terenzini, P. T., Domingo, R. J. (2006). *First things first: Developing academic competence in the first year of college*. Research in Higher Education, 47.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., Domingo, R. J. (2007). *Developing social and personal competence in the first year of college*. The Review of Higher Education, 30. Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/media/teaching/gen1113/scn_20090202113631_001.pdf

Ribera, A. K., BrckaLorenz, A., Ribera, T. (2012). *Exploring the fringe benefits of supplemental instruction*.

Présentation au forum annuel de l'Association for Institutional Research. Document téléaccessible à l'adresse:

[http://cpr.indiana.edu/uploads/AIR%202012%20\(SI%20Final\).pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/AIR%202012%20(SI%20Final).pdf)

Rocconi, L. M. (2011). *The impact of learning communities on first year students' growth and development in college*.

Research in Higher Education, 52. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.evergreen.edu/washingtoncenter/institute13/2013institute/nsilc2013docs/sessions2/iif_imapctlcs.pdf

Rodger, S., Tremblay, P. F. (2003). *The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students*. The Canadian Journal of Higher Education, 3. Document téléaccessible à l'adresse:

ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/download/183438/183391

Roos, R. D. (2012). *Relationship between first-year student retention, noncognitive risk factors, and student advising*.

All Graduate Theses and Dissertations. Paper 1167. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2156&context=etd>

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*.

Contemporary Educational Psychology, 25. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Sahlberg, P. (2006). *Models of curriculum development: International trends and the way forward*. Dans P. Sahlberg (Ed.), *Curriculum reform and implementation in the 21st century: Policies, perspectives and implementation*. Actes de la conférence internationale Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. Istanbul, Turquie, 2005.

Document téléaccessible à l'adresse:

<http://educ542.wikispaces.com/file/view/Models+of+curriculum+development+ICC2005.pdf>

Schleicher, A. (2011). *Is the sky the limit to education improvement?* Phi Delta Kappan, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.edu.gov.on.ca/bb4e/SchleicherKeynote.pdf>

Schreiner, L. A. (2009). *Linking student satisfaction and retention*. Noel-Levitz. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.faculty.uwstout.edu/admin/provost/upload/LinkingStudentSatis0809.pdf>

Schreiner, L. A. (2010). *The «Thriving Quotient»: A new vision for student success*. About Campus, May-June.

Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/studentlife/files/thriving_overview.pdf

Schreiner, L. A. (2013). *Thriving in college*. New Directions for Student Services, 143.

Schreiner, L. A., Edens, D., McIntosh, E. (2011). *The thriving quotient: A new vision for student success*. Présentation à la NASPA National Conference, Philadelphie, PA. Document téléaccessible à l'adresse:

http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/NASPA_2011_1.pdf

Schreiner, L. A., Nelson, D. (2013). *The contribution of student satisfaction to persistence*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://csr.sagepub.com/content/15/1/73.full.pdf>

Schreiner, L. A., Pattengale, J. (2000). *What is the sophomore slump and why should we care?* Dans L. A. Schreiner, J. Pattengale (Ed.), *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*. Monographie no 31. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D., McIntosh, E. (2009). *College student thriving: Predictors of success and retention*. Présentation à l'Association for the Study of Higher Education, Vancouver, BC. Document téléaccessible à l'adresse: http://thrivingincollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_2.pdf

Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Study skills*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Scrivener, S., Sommo, C., Collado, H. (2009). *Getting back on track: Effects of a community college program for probationary students*. New York, NY: MDRC. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_379.pdf

Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., Royce-Davis, J. (2010). *Social emotional development: A new model of student learning in higher education*. Research in Higher Education Journal, 10. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf>

Shephard, K. (2008). *Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes*. International Journal of Sustainability in Higher Education, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

[http://www.slu.edu/Documents/sustainability/higher%20education%20for%20sustainability%20-%20seeking%20affective%20learning%20outcomes\(0\).pdf](http://www.slu.edu/Documents/sustainability/higher%20education%20for%20sustainability%20-%20seeking%20affective%20learning%20outcomes(0).pdf)

Sheppard, S., Macatangay, K., Colby, A., Sullivan, W. M. (2009). *Educating engineers: Designing for the future of the field*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shin, N., Stevens, Y., Short, H., Krajcik, J. (2009). *Learning progressions to support coherence curricula in instructional material, instruction and assessment design*.

Présentation à la conférence Learning Progressions in Science (LeaPS), Iowa City, IA. Document téléaccessible à l'adresse: <http://education.msu.edu/projects/leaps/proceedings/Shin.pdf>

Shushok, F., Hulme, E. (2006). *What's right with you: Helping students find and use their personal strengths*. About Campus, 11 (4). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.dsa.vt.edu/assets/doc/What's_Right_with_You_Shushok_and_Hulme.pdf

Simpson, C., Baker, K., Mellinger, G. (1980). *Conventional failures and unconventional dropouts: Comparing different types of university withdrawals*. *Sociology of Education*, 53 (4).

Skahill, M. P. (2002). *The role of social support network in college persistence among freshman students*. *College Student Retention*, 4 (1).

Southern Connecticut State University. (2011). *Curriculum mapping: A roadmap for curriculum coherence and student achievement*. Document téléaccessible à l'adresse: http://ares2.southernct.edu/old-wysiwyg//faculty_development/uploads/textWidget/wysiwyg/documents/WHY_DO_CURRICULUM_MAPPING_RC.pdf

Spady, W. G. (1988). *Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reform*. *Educational Leadership*, 46. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198810_spady.pdf

Spady, W. G., Marshall, K. J. (1991). *Beyond traditional outcome-based education*. *Educational Leadership*, 49 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.jfn.ac.lk/OBESCL/MOHE/OBE-Articles/Academic-documents-articles/3.OBE-beyond-traditional.pdf>

Stark, J. S., Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Boston: Allyn and Bacon.

Stonebraker, R. J. (2006). *Mentoring at-risk first-year students*. *E-Source for College Transitions*, 3 (5). Document téléaccessible à l'adresse: faculty.winthrop.edu/stonebrakerr/research/esource-mentoring.doc

Strayhorn, T. L. (2009). *An examination of the impact of first-year seminars on correlates of college student retention*. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 21 (1).

Stuart Hunter, M., Tobolowsky, B. F., Gardner, J. N., Evenbeck, S. E., Pattengale, J. A., Schaller, M., Schreiner, L. A. (Ed.). (2009). *Helping sophomores succeed: Understanding and improving the second year experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense* (2^e édition). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Svanström, M., Lozano-García, F. J., Rowe, D. (2008). *Learning outcomes for sustainable development in higher education*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3).
Document téléaccessible à l'adresse: http://phobos.ramapo.edu/~vasishth/Learning_Outcomes/Svanstrom+Learning_Outcomes+Sust_Dev.pdf

Swing, R. L. (2002). *What kind of seminar is best?* Brevard, NC: The National Policy Center on the First Year of College. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.sc.edu/fye/resources/assessment/essays/swing-8.28.02_pdfs/essay4.pdf

Swing, R. L. (2003). *What matters in first-year seminars: Results of a national survey*. Présentation à The First-Year Experience West Conference, Costa Mesa, CA.

Taylor, K., Moore, W. S., MacGregor, J., Lindblad, J. (2003). *Learning community research and assessment: What we know now*. National Learning Communities Project Monograph Series. Olympia, WA: The Evergreen State College, Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education in cooperation with the American Association for Higher Education. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://evergreen.edu/washingtoncenter/about/monographs/researchassessment.html>

Taylor, L., McAleese, V. (2012). *Beyond retention: Using targeted analytics to improve student success*. Educause review. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.educause.edu/ero/article/beyond-retention-using-targeted-analytics-improve-student-success>

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., Blimling, G. S. (1996). *Students' out of classroom experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review*. Journal of College Student Development, 37 (2).

Thijs, A., van den Akker, J. (Ed.). (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/>

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1998). *Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously*. Review of Higher Education, 21 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/v021/21.2tinto.html

Tinto, V. (1998). *Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education*.

Présentation à la Conference on replacing remediation in higher education à l'Université Stanford. Document téléaccessible à l'adresse: <https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Developmental-Education-Learning-Communities.pdf>

Tinto, V. (2006). *Research and practice of student retention: What next?* Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf

Tinto, V. (2011). *Taking success seriously in the college classroom*. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.sjsu.edu/advising/docs/Tinto_Student_Success_College_Classroom.pdf

Tinto, V. (2012). *Enhancing student success: Taking the classroom success seriously*. The International Journal of the First Year in Higher Education, 3 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://fyhejournal.com/article/view/119/120>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional actions*. The University of Chicago Press.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E. (2007). *Shedding light on sophomores: An exploration of the second college year*. National Resource Center for the First-Year experience and Students in Transition.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E., Wagner, M. T. (Ed.). (2005). *Exploring the evidence: Reporting research on first-year seminars, Volume III* (Monograph No. 42). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: http://sc.edu/fye/resources/fyr/pdf/FIRST-YEAR%20RESOURCES_update.pdf

Totté, N., Huyghe, S., Verhagen, A. (2013). *Building the curriculum in higher education: A conceptual framework*. Présentation à la conférence International Enhancement Theme, à Glasgow. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/paper/building-the-curriculum-in-higher-education---a-conceptual-framework.pdf?sfvrsn=10>

Tover, E., Simon, M. A. (2003). *Facilitating student success for entering California community college students: How one institution can make an impact*. Rapport no JC-030-287. Santa Monica College, Santa Monica, CA. Document téléaccessible à l'adresse: <http://eric.ed.gov/?id=ED476679>

Trowler, P. R., Knight, P. T. (2000). *Coming to know in higher education: theorising faculty entry to new work contexts*. Higher Education Research and Development, 19 (1). Document téléaccessible à l'adresse: https://www.academia.edu/9776772/Coming_to_Know_in_Higher_Education_Theorising_faculty_entry_to_new_work_contexts

Unesco. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/drafts/IBE_curriculum_glossary_final.pdf

Upcraft, M. L., Gardner, J., Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

van den Akker, J. (2007). *Curriculum design research*. Dans T. Plomp, N. Nieveen (Ed.), *An introduction to educational design research*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf/

van den Akker, J. (2010). *Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices*. Dans Stoney, S. M., *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe*. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Document téléaccessible à l'adresse: <http://doc.utwente.nl/93986/1/Akker-building-YB%2010%20%20Beyond%20Lisbon%202010-2.pdf>

van Gog, T. (2013). *Time on task*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

- Vermunt, J. D. (1996). *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis*. Higher Education, 31 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://scholar.google.ca/scholar_url?url=http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/18755/Article%2520Vermunt%25201996%2520HighEduc.pdf%3Fsequence%3D1&hl=en&sa=X&scisig=AAGBfm0yCrB6xGTNEyx6CXiEwgEmK6HnEA&nossl=1&oi=scholar&ved=0CBwQgAMoADAAahUKEwiX6M3-x4XHAhWGWT4KHSjUCcl
- Vermunt, J. D., Vermetten, Y. J. (2004). *Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations*. Educational Psychology Review, 16 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/11958>
- Vosniadou, S., Panagiatou T. (2013). *Conceptual change*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.
- Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G. (2012). *Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study*. Journal of University Teaching & Learning Practice, 9 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1294&context=jutlp>
- Watermeyer, R. (2011). *Curriculum alignment, articulation and the formative development of the learner*. International Baccalaureate literature review report. Academic Division of the International Baccalaureate. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/curriculumalignmenteng.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wierstra, R. F. A., Kanselaar, G., Van der Linden, J. L., Lodewijks, H. G. L. C., Vermunt, J. D. (2003). *The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences*. Higher Education, 45 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://kanselaar.net/wetenschap/files/Nuffic_HigherEducation.pdf
- Wiggins, G. T., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wild, L., Ebbers, L. (2002). *Rethinking student retention in community colleges*. Community College Journal of Research and Practice, 26 (6). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/rethinking_student_retention_in_community_colleges.pdf
- Wolf, P. (2007). *A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach*. New Directions for Teaching and Learning, 112. Document téléaccessible à l'adresse: <http://artsandscience.usask.ca/curriculumrenewal/pdf/mapping/Wolf-ModelforFacilitatingCurriculumDevelopment.pdf>

Wurtz, K. A. (2014). *Effects of learning communities on community college students' success: A meta-analysis*. Dissertation and doctoral studies, Walden University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=dissertations>

Wyatt, J. B., Bloemker, G. A. (2013). *Social and emotional learning in a freshman seminar*. Higher Education Studies, 3 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/download/24252/15365>

Yindra, K., Brenner, V. (2002). *What student goals can teach us about retention at WCTC*. Retention for learning presentation. (Report No. JC-030-645). Waukesha County Technical College, Pewaukee, WI. Document téléaccessible à l'adresse: <http://eric.ed.gov/?id=ED482597>

Zeidenberg, M., Jenkins, D., Calcagno, C. (2007). *Do student success courses actually help community college students succeed?* Community College Research Center Brief, 36. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uaa.alaska.edu/advising-testing/upload/332_531-1.pdf

Zhai, L., Monzon, R. (2001). *Community college student retention: Student characteristics and withdrawal reasons*. Présentation à la conférence annuelle de la California Association of Institutional Research, Sacramento, California. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473676.pdf>

Zhao, C-M., Kuh, G. D. (2004). *Adding value: Learning communities and student engagement*. Research in Higher Education, 45 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://home.ubalt.edu/ub78l45/My%20Library/storage/HV3TEDZ2/12231609.pdf>

Zmuda, J., Bradshaw, C. P. (2013). *Social and emotional learning and academic achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Section 4

Adelman, C. (2004). *Principal indicators of student academic histories in postsecondary education, 1972-2000*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/prinindicat/prinindicat.pdf>

Adragna, S., Pamphile, M., Thompson, A. (2012). *Retention and the nontraditional student: The student perspective*. Consortium for Student Retention Data Exchange, National Symposium on Student Retention, New Orleans, Louisiana.

Allday, A., Yell, M. L. (2013). *Learning Difficulties in School*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Aronson, J., Fried, C. B., Good, C. (2002). *Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38. Document téléaccessible à l'adresse http://www.foothill.edu/attach/1474/views_of_intelligence.pdf

Aronson, J., Steele, C. M. (2005). *Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept*. Dans A. Elliot, C. S. Dweck (Ed.) *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/aronsonsteele05.pdf>

Arum, R, Roska, J. (2010). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press Books.

Attewell, P., Lavin, D., Domina, T., Levey, T. (2006). *New evidence on college remediation*. *Journal of Higher Education*, 77 (5). Document téléaccessible à l'adresse: <http://knowledgecenter.completionbydesign.org/sites/default/files/16%20Attewell%20JHE%20final%202006.pdf>

Bahr, P. R. (2010). *Revisiting the efficacy of postsecondary remediation: The moderating effects of depth/breadth of deficiency*. *The Review of Higher Education*, 33 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://debdavis.pbworks.com/f/revisiting+postsecondary+remediation.pdf>

Bailey, T., Alfonso, M. (2005). *Paths to persistence: An analysis of research on program effectiveness at community college*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://knowledgecenter.completionbydesign.org/sites/default/files/19%20Bailey%20Paths%20to%20Persistence.pdf>

Bailey, T. J., Calcagno, J., Jenkins, D., Kienzl, G., Leinbach, T. (2005). *Community college success: What institutional characteristics make a difference?* New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.usc.edu/dept/chepa/HRYANG/publications/CC_Student_Success.pdf

Barefoot, B. O. (2004). *Higher education revolving door: Confronting the problem of student dropout in US colleges and universities*. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 19 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=1886>

Barefoot, B. O. (2011). *Creating the secret sauce for student retention*. Conférence au National Symposium on Student Retention, Charleston, SC. Dans S. Bonin, *Coup d'oeil sur le 7^e National Symposium on Student Retention*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uquebec.ca/dri/resumes_colloques_conferences/national_symposium_2011.pdf

Bass, R. (2012). *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education*. Educause review. Document téléaccessible à l'adresse: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1221.pdf>

Belcheir, M. J. (2001). *What predicts perceived gains in learning and in satisfaction?* Report no BSU-RR-2001-02. Boise State University, ID : Office of Institutional Advancement. Document téléaccessible à l'adresse: [http://cpr.indiana.edu/uploads/Belcheir,%20M.J.%20\(May,%202001\).pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Belcheir,%20M.J.%20(May,%202001).pdf)

Bettinger, E. P., Long, B. T. (2009). *Addressing the needs of underprepared students in higher education: Does college remediation work?* Journal of Human Resources, 44 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.nber.org/papers/w11325.pdf>

Biswas, R. R. (2007). *Accelerating remedial math education: How institutional innovation and state policy interact*. An Achieving the Dream Policy Brief. Achieving the Dream/Community Colleges Count. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.achievingthedream.org/sites/default/files/resources/RemedialMath.pdf>

Boatman, A., Long, B. T. (2010). *Does remediation work for all students? How the effects of postsecondary remedial and developmental courses vary by level of academic preparation*. NBER working paper. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512610.pdf>

Booth, K., Cooper, D., Karandjeff, K., Purnell, R., Schiorring, E., Willett, T. (2013). *Student support (re) defined: What students say they need to succeed: Key themes from a study of student support*. www.rpgroup.org. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.nocccd.edu/documents/ArticleAWhatStudentsSayTheyNeed.pdf>

Bowen, W. G., Chingos, M. M., McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Buhr, L., Feldman, M., Layhew, A., Bitner, J. (2010). *Upside down: Retaining undergraduate adult learners in higher education*. Consortium for Student Retention Data Exchange, Mobile, AL.

Calcagno, J. C., Crosta, P., Bailey, T. R., Jenkins, D. (2007). *Stepping stones to a degree: The impact of enrollment pathways and milestones on community college student outcomes*. Research in Higher Education, 48 (7). Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494141.pdf>

Calcagno, J. C., Long, B. T. (2008). *The impact of postsecondary remediation using a regression discontinuity approach: addressing endogenous sorting and noncompliance*. NCPWR Working Paper no 14194. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Document téléaccessible à l'adresse: http://ies.ed.gov/director/conferences/08ies_conference/pdf/calcagno_long.pdf

Carey, K. (2005a). *One step from the finish line: Higher education graduation rates are within our reach*. New York: Education Trust. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.shawnee.edu/retention/media/One-Step.pdf>

Carey, K. (2005b). *Choosing to improve: Voices from colleges and universities with better graduation rates*. New York: Education Trust. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.sdbor.edu/services/studentaffairs/documents/ChoosingtoImprove.pdf>

Carini, R. M., Kuh, G. D., Klein, S. P. (2006). *Student engagement and student learning: Testing the linkages*. Research in Higher Education, 47 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.oakland.edu/upload/docs/UG%20Education/Retention_Conference/Carini,%20Kuh%20&%20Klein.pdf

Cash, A. H., Hamre, B. (2013). *Evaluating and improving student-teacher interactions*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Coghan, C., Fowler, J., Messel, M. (2009). *The sophomore experience: Identifying factors related to second-year attrition*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

Community College Survey of Student Engagement (CCSSE). (2008). *High expectations and high support*. Austin, Texas: The University of Texas at Austin, Community College Leadership Program. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ccsse.org/center/resources/docs/publications/2008_National_Report.pdf

Cornelius-White, J. (2008). *Learner-centered student-teacher relationships are effective: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 77. Résumé du contenu de l'article téléaccessible à l'adresse: http://preview.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Learner-Centered_Instruction_Building_Relationships1_03.07.2009.pdf

Davis, H. A. (2013). *Teacher-student relationships*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., Walsh, W. B. (2009). *College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students*. Journal of College Student Development, 50 (1). Document téléaccessible à l'adresse http://saweb.memphis.edu/sa_studentaffairs/pdfs/pd/nov12/Self-Efficacy_and_Retention.pdf

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Eckel, P., Green, M., Hill, B. (2001). *Riding the waves of change: Insights from transforming institutions*. Washington, DC: American Council on Education. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470841.pdf>

Engelkemeyer, S., Landry, E. (2001). *Negotiating change on campus: Lessons from five years of AAHE's summer academy*. AAHE Bulletin. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.aahea.org/articles/negotiating.htm>

Gaffner, D., Hazler, R. (2002). *Factors related to indecisiveness and career indecision in undecided college students*. *Journal of College Student Development*, 43 (3).

Gardner, J. N., Van der Veer, G. (1998). *The senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure, and transition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gess-Newsome, J. (2013). *Pedagogical content knowledge*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Gloria, A. M., Robinson Kurpius, S. E. (2001). *Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates*. *Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7 (1).

Goodman, K., Pascarella, E. T. (2006). *First-year seminars increase persistence and retention: A summary of the evidence from how college affects students*. *Peer Review*, 8 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/first-year-seminars-increase-persistence-and-retention-summary>

Gordon, V. (2007). *The undecided college student: An academic and career advising challenge* (3^e édition). Springfield, IL : Charles C. Thomas.

Gordon, V., Habley, W., Grites, T. (2008). *Academic advising: A comprehensive handbook* (2^e édition). San Francisco: John Wiley and Sons.

Graunke, S. S., Woosley, S. A. (2005). *An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores*. *College Student Journal*, 39. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html>

Hausman, L., Ye, F., Schofield, J., Woods, R. (2007). *Sense of belonging as predictor of intentions to persist among African American and white first-year students*. *Research in Higher Education*, 48 (7).

Hawley, J. D., Chiang, S. C. (2013). *Developmental education for adults and academic achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Hunter, M. S., Tobolowsky, B. F., Gardner, J. N., Evenbeck, S. E., Pattengale, J. A., Schaller, M. A., Schreinder, L. A. (Ed.). (2010). *Helping sophomores succeed: Understanding and improving the second-year experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jenkins, D. (2006). *What community college management practices are effective in promoting student success? A study of high- and low-impact institutions*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494145.pdf>

Jenkins, D., Wachen, J., Moore, C., Shulok, N. (2012). *Washington State student achievement initiative policy study: Final report*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538997.pdf>

- Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., Wooten, A. L. (2010). *Identifying effective classroom practices using student achievement data*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/ncte-effective-classroom-practices-kane-taylor-tyler-wooten.pdf>
- Kezar, A., Eckel, P. (2002). *Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance*. *Research in Higher Education*, 43 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://engineering.tamu.edu/media/1384230/examining_the_institutional_transformation_process_the_importance_of_sensemaking_inter-related_strategies_and_balance.pdf
- King, M. C., Kerr, T. J. (2005). *Academic advising*. Dans M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot (Ed.), *Challenging and supporting the first-year student*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kinzie, J. (2005). *Promoting student success: What faculty members can do*. Occasional Paper 6, National Survey of Student Engagement. Indiana Center for Postsecondary Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%206%20What%20Faculty%20Members%20Can%20Do.pdf>
- Kuh, G. D. (2003). *What we're learning about student engagement from NSSE*. Change. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tru.ca/_shared/assets/Kuh_2003_What_We_re_Learning23688.pdf
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., Williams, J. M. (2005). *What students expect from college and what they get*. Dans T. Miller, B. Bender, J. Schuh, and associates (Ed.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: *Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32 (5). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt E. J., et al. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Nelson Laird, T. F., Umbach, P. D. (2004). *Aligning faculty activities and student behavior: Realizing the promise of Greater Expectations*. Liberal Education. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682584.pdf>
- Long, A. (2009). *Five factors for improving nontraditional student retention: Findings from a 2004 comparative analysis study using national BPS data and data from a 2008-09 study at Santa Fe college*. Consortium for Student Retention Data Exchange, National Symposium on Student Retention, Buffalo, NY. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf

- Long, B. T., Boatman, A. (2013). *The role of remedial and developmental courses in access and persistence*. Dans A. Jones, L. Perna (Ed.), *The state of college access and completion: Improving college success for students from underrepresented groups*. New York: Routledge. Document téléaccessible à l'adresse: http://scholar.harvard.edu/files/btl/files/long_boatman_2013_role_of_remediation_in_access_and_persistence_-_acsfaroutledge.pdf
- Martorell, P., McFarlin, I. (2011). *Help or hindrance? The effects of college remediation on academic and labor market outcomes*. *Review of Economic & Statistics*, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse: https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/cpr/events/cpr_seminar_series/previous_seminars/mcfarlin.pdf
- McClenney, K., Greene, T. (2005). *A tale of two students: Building a culture of engagement in the community college*. *About Campus*, 10 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ohiocommunitycolleges.org/wp-content/uploads/2014/09/buildingaculture.pdf>
- McLeod, W. B., Young, J. M. (2005). *A chancellor's vision: Establishing an institutional culture of student success*. *New Directions for Institutional Research*, 125.
- Miller Brown, S. (2002). *Strategies that contribute to nontraditional/adult student development and persistence*. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 11. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.iup.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=18419>
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2006). *Engaged learning: Fostering success for all students*. Annual report. Document téléaccessible à l'adresse: http://nsse.indiana.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf
- Neeley, S. J., Paredes, R. A. (2007). *Texas P-16 Council developmental education report: A report on recommendations produced FY 2005-2006*. Austin, TX: P-16 Council.
- Nelson Laird, T. F., Chen, D., Kuh, G. D. (2008). *Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us*. *New Directions for Teaching and Learning*, 115. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us
- Oseguera, L., Rhee, B. S. (2009). *The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach*. *Research in Higher Education*, 50. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.heri.ucla.edu/PDFs/Oseguera_Rhee_RetentionClimates_2009.pdf
- Pascarella, E. T. (2001). *Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close?* *Change*, 33 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <https://collegerankings.files.wordpress.com/2011/10/401657692.pdf>
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *A third decade of research*. Volume 2 of *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettitt, M., Prince, D. (2010). *Washington State's student achievement initiative*. *Journal of Applied Research in the Community College*, 17 (2).

- Pike, G. R., Kuh, G. D., Gonyea, R. M. (2003). *The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes*. Research in Higher Education, 44. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Gary_Pike3/publication/263196616_The_Relationship_Between_Institutional_Mission_and_Students'_Involvement_and_Educational_Outcomes/links/552698870cf2647b189d6da7.pdf
- Prince, D., Seppanen, L., Stephens, D., Stewart, C. (2010). *Turning state data and research in information: An example from Washington State's student achievement initiative*. New Directions for Institutional Research, 147.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., Domingo, R. J. (2007). *Developing social and personal competence in the first year of college*. The Review of Higher Education, 30. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/media/teaching/gen1113/scn_20090202113631_001.pdf
- Roos, R. D. (2012). *Relationship between first-year student retention, noncognitive risk factors, and student advising*. All Graduate theses and Dissertations. Paper 1167. Document téléaccessible à l'adresse: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2156&context=etd>
- Ross, J. A., Gray, P. (2006). *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. School Effectiveness and School Improvement, 17 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30023/1/Ross%20%26%20Gray%202006b.pdf>
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., Hamilton, R. (2006). *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes*. British Journal of Educational Psychology, 76. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/6836094_Expecting_the_best_for_students_teacher_expectations_and_academic_outcomes_British_Journal_of_Educational_Psychology_76_429-444
- Ryan, J. F. (2004). *The relationship between institutional expenditures and degree attainment at baccalaureate colleges*. Research in Higher Education, 45 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.oairp.org/expenditure_degree_attain.pdf
- Schleicher, A. (2011). *Is the sky the limit to education improvement?* Phi Delta Kappan, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.edu.gov.on.ca/bb4e/SchleicherKeynote.pdf>
- Schreiner, L. A. (2009). *Linking student satisfaction and retention*. Noel-Levitz. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.faculty.uwstout.edu/admin/provost/upload/LinkingStudentSatis0809.pdf>
- Schreiner, L. A., Kammer, R., Primrose, B., Quick, D. (2011). *Predictors of thriving in students of color: Differential pathways to college success*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.thrivingincollege.org/wp-content/uploads/2012/02/Schreiner-Kammer-Primrose-Quick-ASHE-paper-2011-2.pdf>
- Schreiner, L. A., Nelson, D. (2013). *The contribution of student satisfaction to persistence*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <http://csr.sagepub.com/content/15/1/73.full.pdf>

Schreiner, L. A., Pattengale, J. (2000). *What is the sophomore slump and why should we care?* Dans L. A. Schreiner, J. Pattengale (Ed.), *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*. Monographie no 31. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Schilling K., Schilling, K. L. (1999). *Increasing expectations for student effort*. About Campus. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.sjsu.edu/advising/docs/SchillingxSchilling.pdf>

Scrivener, S., Sommo, C., Collado, H. (2009). *Getting back on track: Effects of a community college program for probationary students*. MDRC. Document téléaccessible à partir de l'adresse: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1404808

Scrivener, S., Weiss, M. J. (2009). *More guidance, better results? Three-year effects of an enhanced student services program at two community colleges*. New York : MDRC. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.mdr.org/sites/default/files/More%20Guidance%20ES_1.pdf

Skahill, M. P. (2002). *The role of social support network in college persistence among freshman students*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4 (1).

Smyth, E. (2013). *Entry to tertiary education*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Boston: Anker. Contenu d'une conférence de l'auteur sur le sujet téléaccessible à l'adresse: <http://www.oakland.edu/upload/docs/CETL/ConferencePresentationMaterials2014/TaggTheLearningParadigmCollege.pdf>

Taylor, L., McAleese, V. (2012). *Beyond retention: Using targeted analytics to improve student success*. Educause review. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.educause.edu/ero/article/beyond-retention-using-targeted-analytics-improve-student-success>

Tinto, Vincent. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1998). *Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously*. Review of Higher Education, 21 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/v021/21.2tinto.html

Tinto, V. (1998). *Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education*. Présentation à la Conference on replacing remediation in higher education à l'Université Stanford. Document téléaccessible à l'adresse: <https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Developmental-Education-Learning-Communities.pdf>

Tinto, V. (2006). *Research and practice of student retention: What next?* Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8 (1). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf

Tinto, Vincent. (2012). *Completing college: Rethinking institutional actions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E. (2007). *Shedding light on sophomores: An exploration of the second college year*. Monograph no 47. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E., Wagner, M. T. (2005). *Exploring the evidence : Reporting Research on first-year seminars, Volume III*. The first-year monograph series, no 42. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: http://sc.edu/fye/resources/fyr/pdf/FIRST-YEAR%20RESOURCES_update.pdf

Upcraft, M. L., Gardner, J., Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Visher, M. G., Butcher, K. F., Cerna, O. S. (2010). *Guiding developmental math students to campus services*. New York: MDRC. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_382.pdf

Ward, K., Trautvetter, L., Braskamp, L. (2005). *Putting students first: Creating a climate of support and challenge*. *Journal of College and Character*, 6 (8). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2202/1940-1639.1492>

Ward-Roof, J., Hatch, C. (Ed.). (2010). *Designing successful transitions: A guide to orienting students to college* (3^e édition). Columbia, SC : National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition.

Wentzel, K. R. (2009). *Students' relationships with teachers as motivational contexts*. Dans K. R. Wentzel, A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation*. New York: Routledge. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/453424.PDF>

Wild, L., Ebbers, L. (2002). *Rethinking student retention in community colleges*. *Community College Journal of Research and Practice*, 26 (6). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/rethinking_student_retention_in_community_colleges.pdf

Willcoxson, L., Cotter, J., Joy, S. (2011). *Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities*. *Studies In Higher Education*, 36 (3).
Windham, P. (2006). *Taking student life skills course increases academic success*. *Data Trend*, 31. Tallahassee, Florida Department of Education. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/3/urlt/dt31.pdf>

Zeidenberg, M., Jenkins, D., Calcagno, C. (2007). *Do student success courses actually help community college students succeed?* *Community College Research Center Brief*, 36. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.uaa.alaska.edu/advising-testing/upload/332_531-1.pdf

Zhao, C-M., Kuh, G. D. (2004). *Adding value: Learning communities and student engagement*. *Research in Higher Education*, 45 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://home.ubalt.edu/ub78l45/My%20Library/storage/HV3TEDZ2/12231609.pdf>

Section 5

Adams, P. (2000). *Effective teaching of tertiary learners: Strategies and faculty development implications*. Thèse de maîtrise. Faculty of Education of the University of Lethbridge. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/ARNIA_pam_adams.pdf

Ambrosino, R., Peel, J. (2011). *Faculty development programs: Assessing the impact on instructional practices, and student learning and motivation*. *Journal of Faculty Development*, 25 (2).

Amundsen, C., Abrami, P., McAlpine, L., Weston, M., Krbavac, M., Mudy, A., Wilson, M. (2005). *The what and why of faculty development in higher education: An in-depth review of the literature*. American Educational Research Association Annual Meeting, Montréal, Canada. Document téléaccessible à l'adresse:

http://doe.concordia.ca/cslp/Downloads/PDF/CAmundsen_etal.pdf

Austin, A. E., Sorcinelli, M. D. (2013). *The future of faculty development: Where are we going?* *New Directions for Teaching and Learning*.

Baker, G. R., Jankowski, N., Provezis, S., Kinzie, J. (2012). *Using assessment results: Promising practices of institutions that do it well*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/CrossCase_FINAL1.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Barab, S. A., Duffy, T. (2000). *From practice fields to communities of practice*. Dans D. Jonassen, S.M. Land (Ed.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.it.uu.se/research/group/cetuss/Yrkesliv/moetesserie/barab_duffy.pdf

Bates, B. A. (2010). *Perceptions of faculty development practices and structures that influence teaching at high performance colleges and universities*. ProQuest LLC. Document téléaccessible à l'adresse:

https://archive.org/stream/BatesBarbara/Bates_Barbara_djvu.txt

Beach, A., Cox, M. (2009). *The impact of faculty learning communities on teaching and learning*. *Learning Communities Journal*, 1 (1).

Becher, T. (1999). *Professional practices: Commitment and capability in a changing environment*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.



- Beld, J. M. (2010). *Engaging departments in assessing student learning: Overcoming common obstacles*. Peer Review, 12 (1). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/engaging-departments-assessing-student-learning-overcoming-common>
- Bothel, T., Henderson, T. (2004). *Evaluating the return on investment of faculty development*. Dans C. Wehlburg, S. Chadwick-Blossey (Ed.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Volume 22. San Francisco: Anker Publishing.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., Berger, J. B. (2000). *Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process*. Journal of College Student development, 41 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=cie_faculty_pubs
- Brownlee, J., Berthelsen, D. (2005). *Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs*. Early Years, 26. Document téléaccessible à l'adresse: <http://core.ac.uk/download/pdf/10873384.pdf>
- Caena, F. (2011). *Quality in teachers' continuing professional development literature review*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Education and Training 2020, Professional Development of Teachers Thematic Working Group. Document téléaccessible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- Cash, A. H., Hamre, B. (2013). *Evaluating and improving student-teacher interactions*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.
- Coghlan, C., Fowler, J., Messel, M. (2009). *The sophomore experience: Identifying factors related to second-year attrition*. Dans R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 5th national symposium on student retention*. Buffalo, NY. Norman, OK : The University of Oklahoma. Document téléaccessible à l'adresse: https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Proceedings_of_the_NSSR-2009.pdf
- Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., Willett, G. (2016, à paraître). *Faculty development and student learning: Assessing the connections*. Indiana University Press, Scholarship of Teaching and Learning.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and Teaching: A guide for faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cornelius-White, J. (2008). *Learner-centered student-teacher relationships are effective: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 77. Présentation du contenu de l'article téléaccessible à l'adresse: http://preview.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Learner-Centered_Instruction_Building_Relationships1_03.07.2009.pdf
- Cox, M. D. (2003). *Achieving teaching and learning excellence through faculty learning communities*. Center for Teaching, 14 (4). Document téléaccessible à l'adresse: http://cft.vanderbilt.edu/files/vol14no4_learning_communities.htm

Cox, M. D., Richlin, L. (Ed.). (2004). *Building faculty learning communities*. New Directions for Teaching and Learning, 97.

Daly, C. J. (2011). Faculty learning communities : Adressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students. Currents in Teaching and Learning, University of Worcester. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.worcester.edu/Currents/Archives/Volume 4 Number 1/CURRENTSV4N1DalyP3.pdf>

Darling-Hammond, L., Youngs, P. (2002). *Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research actually tell us?* Educational Researcher, 31, (9). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.uww.edu/Documents/colleges/coeps/academics/Darling-Hammond%20what%20the%20research%20tells%20us.pdf>

Davis, H. A. (2013). *Techer-student relationships*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Dee, J., Daly, C. (2009). *Innovative models for organizing faculty development programs: Pedagogical reflexivity, student learning empathy, and faculty agency*. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, 7 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1278&context=humanarchitecture>

Denecker, C. (2014). *The Teaching Partners Program: A place for conversation, collaboration, and change*. Journal of Faculty Development, 28 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

[https://www.academia.edu/10018540/The Teaching Partners Program A Place for Conversation Collaboration and Change](https://www.academia.edu/10018540/The_Teaching_Partners_Program_A_Place_for_Conversation_Collaboration_and_Change)

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Eckel, P., Green, M., Hill, B. (2001). *Riding the waves of change: Insights from transforming institutions*. Washington, DC: American Council on Education. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470841.pdf>

Eggleston, T. (2013). *McKendree University assessment 2.0: A systematic, comprehensible and sustainable model combining assessment and faculty development*. DPQ in Practice. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://degreeprofile.org/example/mckendree-university-assessment-2-0-a-systematic-comprehensive-and-sustainable-model-combining-assessment-and-faculty-development/>

Elder, L. (2004). *Professional development model – Colleges and universities that foster critical thinking*. The Critical Thinking Community. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.criticalthinking.org/pages/professional-development-model-college-and-university/435>

Elliott, R. W. (2014). *Faculty Development curriculum: What informs it ?* Journal of Faculty Development, 28 (3).

- Engelkemeyer, S., Landry, E. (2001). *Negotiating change on campus: Lessons from five years of AAHE's summer academy*. AAHE Bulletin. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.aahea.org/articles/negotiating.htm>
- Entwistle, N. (2007). *Research into student learning and university teaching*. Dans N. Entwistle, P. Tomlinson (Ed.), *Student learning and university teaching*. Leicester, UK: The British Psychological Society. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Noel_Entwistle/publication/233637014_1_-_Research_into_student_learning_and_university_teaching/links/02e7e5309ede0742df000000.pdf
- Ewell, P. T., Paulson, K., Kinzie, J. (2011). *Down and in: Assessment practices at the program level*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/NILOASurveyreport2011.pdf>
- Fishman, B., Marx, R., Best, S., Tal, R. (2003). *Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform*. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/222401815_Linking_teacher_and_student_learning_to_improve_professional_development_in_systemic_reform_Teaching_and_Teacher_Education_19_643-658
- Gardner, J. N., Van der Veer, G. (1998). *The senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure, and transition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., Kruger, M. L. (2009). *The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools*. *Elementary School Journal*, 109, (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://dare.uva.nl/document/2/63933>
- Gess-Newsome, J. (2013). *Pedagogical content knowledge*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.
- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
- Glenn, D. (2010). *Educators mull how to motivate professors to improve teaching*. *The Chronicle of Higher Education*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://chronicle.com/article/Educators-Mull-How-to-Motivate/63718/>
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L. (2001). *A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools*. *Teaching and Teacher Education*, 17. Document téléaccessible à l'adresse: <http://courses.washington.edu/pbafadv/examples/A%20Multilevel%20Analysis%20of%20the%20Relationship%20between%20Teacher%20and%20Collective%20Efficacy%20in%20Urban%20Schools.pdf>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2000). *Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement*. *American Educational Research Journal*, 37 (2). Document téléaccessible à l'adresse: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.9261&rep=rep1&type=pdf>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004). *Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions*. Educational Researcher, 33 (3). Document téléaccessible à l'adresse:

<http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/תחלולות%20עצמיית%20מאמרים/10.1.1.74.7204.pdf>

Goe, L. (2013). *Quality of teaching*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC : National Comprehensive Center for Teacher Quality. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf>

Graunke, S. S., Woosley, S. A. (2005). *An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores*. College Student Journal, 39. Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html>

Green, H. J., Hood, M. (2013). *Significance of epistemological beliefs for teaching and learning psychology: A review*. Psychology Learning and Teaching, 12 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/54616/89437_1.pdf?sequence=1

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*, London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2015a). *What doesn't work in education: The politics of distraction*. Open Ideas at Pearson. Pearson.

Document téléaccessible à l'adresse: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150602_DistractionWEB_V2.pdf

Hattie, J. (2015b). *What works best in education : The politics of collaborative expertise*. Open Ideas at Pearson.

Pearson. Document téléaccessible à l'adresse: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf

Hill, H., Rowan, B., Ball D. L., Schilling, S. G. (2008). *Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students*. Journal for Research in Mathematics Education, 39 (4).

Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.ugr.es/~pflores/2008_9/Master_Conocim/textos%20JP/%5B1%5D_Hill-Ball-Schilling-JRME2008-07.pdf

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. EvidenceNet.

Document téléaccessible à l'adresse:

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0.pdf

Holmgren, R. A. (2005). *Teaching partners: Improving teaching and learning by cultivating a community of practice*. Dans S. Chadwick-Blossey, D. R. Robertson (Ed.), *To improve the academy: Vol. 23. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Huber, M. T., Hutchings, P. (2005). *Integrative learning: Mapping the terrain*. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.researchgate.net/publication/254325229_Integrative_Learning_Mapping_the_Terrain

Huber, M. T. (2010). *Teaching travels: Reflections on the social life of classroom inquiry and innovation*. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 32 (2). Document téléaccessible à l'adresse:
<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1168&context=ij-sotl>

Hunter, G., Abelman, N., Cain, T. R., McDonough, T., Prendergast, C. (2009). *Interrogating the university: One archival at a time*. *Change*, 40 (5). Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/September-October%202008/abstract-interrogating-univ.html>

Hunter, M. S., Tobolowsky, B. F., Gardner, J. N., Evenbeck, S. E., Pattengale, J. A., Schaller, M. A., Schreinder, L. A. (Ed.). (2010). *Helping sophomores succeed: Understanding and improving the second-year experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hutchings, P. (2010). *Opening doors to faculty involvement in assessment*. NILOA Occasional Paper no. 4. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomeassessment.org/documents/PatHutchings.pdf>

Hutchings, P. (2011). *From department to disciplinary assessment: Deepening faculty engagement*. *Change*, 43 (5).

Hutchings, P., Kinzie, J., Kuh, G. D. (2015). *Evidence of student learning: What counts and what matters for improvement*. Dans G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. Reese Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings, J. Kinzie (Ed.), *Using evidence of student learning to improve higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. Jossey-Bass.

Jankowski, N. A. (2012). *Mapping the topography of the evidence use terrain in assessment of U.S. higher education: A multiple case study approach*. Doctoral dissertation, University of Illinois, Champaign. Document téléaccessible à l'adresse:
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/42316/Natasha_Jankowski.pdf?sequence=1

Jones, L. F. 2005. *Exploring the inner landscape of teaching: A program for faculty renewal*. Dans S. Chadwick-Blossey, D. R. Robertson (Ed.), *To improve the academy: Vol 23. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). *Preparing teachers for inclusive classrooms*. *Teaching and Teacher Education*, 25. Document téléaccessible à l'adresse:
<https://teacherempathy.wikispaces.com/file/view/preparing+teachers+for+inclusive+classrooms.pdf>

Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., Wooten, A. L. (2010). *Identifying effective classroom practices using student achievement data*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/ncte-effective-classroom-practices-kane-taylor-tyler-wooten.pdf>

Kezar, A., Eckel, P. (2002). *Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance*. *Research in Higher Education*, 43 (3). Document téléaccessible à l'adresse: http://engineering.tamu.edu/media/1384230/examining_the_institutional_transformation_process_the_importance_of_sensemaking_inter-related_strategies_and_balance.pdf

King, K. P., Lawler, P. A. (2003). *Trends and issues in the professional development of teachers of adults*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98.

Kinzie, J. (2005). *Promoting student success: What faculty members can do*. Occasional Paper 6, National Survey of Student Engagement. Indiana Center for Postsecondary Research. Document téléaccessible à l'adresse: <http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%206%20What%20Faculty%20Members%20Can%20Do.pdf>

Kinzie, J. (2012). *Carnegie Mellon University: Fostering assessment for improvement and teaching excellence*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/CarnegieMellon.pdf>

Kuh, G. D. (2003). *What we're learning about student engagement from NSSE*. Change. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.tru.ca/_shared/assets/Kuh_2003_What_We_re_Learning23688.pdf

Kuh, G. D., Gonyea, R. M., Williams, J. M. (2005). *What students expect from college and what they get*. Dans T. Miller, B. Bender, J. Schuh, and associates (Ed.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.

Kuh, G. D., Ikenberry, S. (2009). *More than you think, less than we need: Learning outcomes assessment in American higher education*. Champaign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomeassessment.org/documents/niloafullreportfinal2.pdf>

Kuh, G. D., Jankowski, N. A., Ikenberry, S., Kinzie, J. (2014). *Knowing what students know and can do: The current state of learning outcomes assessment at U.S. colleges and universities*. Champaign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/2013%20Survey%20Report%20Final.pdf>

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: *Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32 (5). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt E. J., et al. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Nelson Laird, T. F., Umbach, P. D. (2004). *Aligning faculty activities and student behavior: Realizing the promise of Greater Expectations*. Liberal Education. Document téléaccessible à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682584.pdf>

Kumar, R., Alvarado, L. (2013). *Teachers' cultural and professional identities and student outcomes*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Laird, T., Chen, D., Kuh, G. (2008). *Classroom practices at institutions with higher than expected persistence rates: What student engagement data tell us*. Dans J. Braxton (Ed.), *The role of the classroom in college student persistence*. New Directions for Teaching and Learning, 115. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Thomas_Nelson_Laird/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us/links/5416f0e00cf2bb7347db80da.pdf

Lidar, M., Lundqvist, E., Ostman, L. (2005). *Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemologies*. Science Education, 90.

Macpherson, A. (2007). *Faculty learning communities: The heart of the transformative learning organization*.

Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 1 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.1.2_Macpherson_Faculty_Learning_Communities.pdf

Maggioni, L., Parkinson, M. (2008). *The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction*. Educational Psychology Review, 20 (4).

Marra, R. (2005). *Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments on instructor epistemologies*. Learning Environments Research, 8.

McShannon, J., Hynes, P., Nirmalakhandan, N., Venkataramana, G., Ricketts, C., Ulery, A., Steiner, R. (2006). *Gaining retention and achievement for students program: A faculty development program*. Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 132 (3). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/publication/245291222_Gaining_Retention_and_Achievement_for_Students_Program_A_Faculty_Development_Program

Minter, R. L. (2009). *The paradox of faculty development*. Contemporary Issues in Education Research, 2 (4).

Document téléaccessible à l'adresse:

<http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/CIER/article/viewFile/1073/1057>

Mooney, K. M., Reder, M. (2008). *Faculty development at small and liberal arts colleges*. Dans D. R. Robertson, L.B. Nilson (Ed.), *To Improve the Academy: Vol. 26. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

National Commission on Higher Education Attainment. (2013). *An open letter to college and university leaders: College completion must be our priority*. American Council on Education. Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/An-Open-Letter-to-College-and-University-Leaders.pdf>

Nelson Laird, T. F., Chen, D., Kuh, G. D. (2008). *Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us*. New Directions for Teaching and Learning, 115. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/229670552_Classroom_practices_at_institutions_with_higherthanexpected_persistence_rates_What_student_engagement_data_tell_us

Olafson, L. J., Schraw, G. (2006). *Teachers' beliefs and practices within and across domains*. International Journal of Educational Research, 45 (1-2).

O'Meara, K. (2005). *The courage to be experimental: How one faculty learning community influenced faculty teaching careers, understanding of how students learn, and assessment*. Journal of Faculty Development, 20 (3). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/facData/CHSE/komeara/TheCouragetobeExperimental.pdf>

Ozgun-Koca, S., Sen, A. (2006). *The beliefs and perceptions of preservice teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about effective education*. Teaching and Teacher Education, 22.

Pas, E. T., Newman, D. S. (2013). *Teacher mentoring, coaching, and consultation*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.
Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *A third decade of research*. Volume 2 of *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perez, A. M., McShannon, J. (2002). *Faculty development program for community college leads to student success*. New Directions for Adult and Continuing Education, 93.

Perez, A. M., McShannon, J., Hynes, P. (2012). *Community college faculty development program and student achievement*. Community College Journal of Research and Practice, 36 (5).

Prawat, R. (2013). *Teacher beliefs about teaching and learning: The role of idea-oriented pedagogy*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Reder, M. (2007). *Does your college really support teaching and learning ?* AAC&U, Peer Review, 9 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/does-your-college-really-support-teaching-and-learning>

Rhoades, G. (2012). *Faculty engagement to enhance student attainment*. Paper prepared for the National Commission on Higher Education Attainment. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Faculty-Engagement-to-Enhance-Student-Attainment--Rhoades.pdf>

Robinson, V. M. J. (2010a). *From Instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.conniekamm.com/sg_userfiles/Vivianne_Robinson_Instructional_Leadership.pdf

Robinson, V. M. J. (2010b). *Researching the impact of leadership practices on student outcomes: Progress made and challenges to overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong. Document téléaccessible à l'adresse:

[http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/paper/paper%20\(viviane\).pdf](http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/paper/paper%20(viviane).pdf)

Rodgers, R., Christie, J., Wideman, M. (2014). *The effects of a required faculty development program on novice faculty self-efficacy and teaching*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Durham%20Required%20Faculty%20Dev%20ENG.pdf>

Ross, J. A. (2013). *Teacher efficacy*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Ross, J. A., Gray, P. (2006). *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30023/1/Ross%20%26%20Gray%202006b.pdf>

Rubie-Davies, C., Hattie, J., Hamilton, R. (2006). *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes*. *British Journal of Educational Psychology*, 76. Document téléaccessible à l'adresse:

http://www.researchgate.net/publication/6836094_Expecting_the_best_for_students_teacher_expectations_and_academic_outcomes. *British Journal of Educational Psychology* 76 429-444

Schleicher, A. (2011). *Is the sky the limit to education improvement?* *Phi Delta Kappan*, 93 (2). Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.edu.gov.on.ca/bb4e/SchleicherKeynote.pdf>

Schommer-Aikins, M. (2002). *An evolving theoretical framework for an epistemological belief system*. Dans B. K. Hofer, P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=dUEeYuvj-PsC&oi=fnd&pg=PA103&dq=Schommer-Aikins,+An+evolving+theoretical+framework+for+an+epistemological+belief+system&ots=qjZ74wWK1r&sig=bwzSI1hA7g5040VkljLalswO2Ng#v=onepage&q=Schommer-Aikins%2C%20An%20evolving%20theoretical%20framework%20for%20an%20epistemological%20belief%20system&f=false>

Schraw, G., Brownlee, J., Olafson, L. (2013). *Teachers' epistemological beliefs and achievement*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Schreiner, L. A., Pattengale, J. (2000). *What is the sophomore slump and why should we care?* Dans L. A. Schreiner, J. Pattengale (Ed.), *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*. Monographie no 31. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Schilling K., Schilling, K. L. (1999). *Increasing expectations for student effort*. About Campus. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.sjsu.edu/advising/docs/SchillingxSchilling.pdf>

Smyth, E. (2013). *Entry to tertiary education*. Dans J. Hattie, E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement*. Routledge.

Sorcinelli, M. D. (2002). *Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers*. Dans K. H. Gillespie, L. R. Hilson, E. C. Wadsworth (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, Mass.: Anker. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/profile/Mary_Sorcinelli/publication/265655118_Ten_Principles_of_Good_Practice_in_Creating_and_Sustaining_Teaching_and_learning_Centers/links/54d2b7450cf28e06972668f7.pdf

Sorcinelli, M. D. (2007). *Faculty development: The challenge going forward*. AAC&U Peer Review, 9 (4). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/faculty-development-challenge-going-forward>

Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker Publishing.

Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Boston: Anker. Contenu d'une conférence de l'auteur sur le sujet téléaccessible à l'adresse:

<http://www.oakland.edu/upload/docs/CETL/ConferencePresentationMaterials2014/TaggTheLearningParadigmCollege.pdf>

Teacher Training Center for International Educators. (2007). *Professional development that makes a difference*. International Educator, 22 (2).

The New Teacher project (TNTP). (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*. Tntp.org. http://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf

Tinto, V. (2011). Taking student success seriously in the college classroom. Paper written with support from the Bill & Melinda Gates Foundation. Document téléaccessible à l'adresse:

<https://www.league.org/publication/whitepapers/files/20110225.pdf>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional actions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V., Pusser, B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative. Document téléaccessible à l'adresse: http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E. (2007). *Shedding light on sophomores: An exploration of the second college year*. Monograph no 47. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition.

Tobolowsky, B. F., Cox, B. E., Wagner, M. T. (2005). *Exploring the evidence : Reporting Research on first-year seminars, Volume III*. The first-year monograph series, no 42. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition. Document téléaccessible à l'adresse: http://sc.edu/fye/resources/fyr/pdf/FIRST-YEAR%20RESOURCES_update.pdf

Umbach, Paul, Wawrzynski, M. (2005). *Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement*. Research in Higher Education, 46 (2). Document téléaccessible à l'adresse: http://www.researchgate.net/publication/226752079_Faculty_do_Matter_The_Role_of_College_Faculty_in_Student_Learning_and_Engagement

Upcraft, M. L., Gardner, J., Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Van Note Chism, N. (2008). *The scholarship of teaching and learning: Implications for professional development*. Presentation at the Thai Professional and Organizational Development Network 2-Day Workshop, Bangkok, Thailand. Document téléaccessible à l'adresse: www.thailandpod.net/.../doc/SoTL_talk_ThaiPOD_meeting_Day_1.doc

Walter, C., Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Report sponsored by Oxford University Press. University of Oxford Department of Education. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/WalterBriggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2.pdf

Ward, K., Trautvetter, L., Braskamp, L. (2005). *Putting students first : Creating a climate of support and challenge*. Journal of College and Character, 6 (8). Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2202/1940-1639.1492>

Werder, C., Otis, M. M. (Ed.). (2010). *Engaging student voices in the study of teaching and learning*. Sterling, VA: Stylus. Reese, T., Hutchings, P. (2015). *Faculty and students assessment at the intersection of teaching and learning*. Dans G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. Reese Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings, J. Kinzie (Ed.), *Using evidence of student learning to improve higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. Josey-Bass.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wentzel, K. R. (2009). *Students' relationships with teachers as motivational contexts*. Dans K. R. Wentzel, A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation*. New York: Routledge. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/453424.PDF>

Wieman, C., Perkins, K., Gilbert, S. (2010). *Transforming science education at large research universities: A case study in progress*. Change. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cwsei.ubc.ca/resources/files/WiemanPerkinsGilbert_SEI-Model_Change_Mar-10.pdf

Willcoxson, L., Cotter, J., Joy, S. (2011). *Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities*. Studies In Higher Education, 36 (3).