

# Politique institutionnelle de soutien à la réussite académique étudiante

Plan stratégique



# PLAN STRATÉGIQUE

## Partie A. Politique institutionnelle de soutien à la réussite académique étudiante

Date de rédaction : **1 septembre 2023**

Auteur : Affaires académiques

**Remise fin 2022-2023**

**Nom de l'EES : Université de Liège**

**01. Quelle est votre politique institutionnelle globale en matière de soutien de la réussite des étudiant-es de première année ?** Ce point peut contenir : la présentation des axes prioritaires de soutien de la réussite, l'approche de la réussite défendue, les collaborations intra et inter-institutionnelles autour de la question de la réussite, l'organisation entre les programmes, la communication aux étudiant-es, les modalités de l'évaluation des actions de soutien à la réussite... **(2 à 3 pages maximum)**

### **01.a Une politique de soutien à la réussite inscrite dans l'identité de L'ULiège**

La politique de l'ULiège en matière de soutien à la réussite s'ancre dans l'identité et les valeurs de l'institution. Université publique et pluraliste, membre du projet d'Université Européenne UNIC, celle-ci promeut l'inclusion dans une région caractérisée par sa super-diversité et se positionne en tant qu'acteur<sup>1</sup> incontournable des transitions économique, écologique et sociale en œuvrant à la production et au partage des connaissances. Parmi les valeurs fondamentales accompagnant le fonctionnement de l'institution, les valeurs d'humanité et de responsabilité, en particulier, contribuent de surcroît à constituer un terreau favorable à l'instillation, plus que d'une « approche », d'une « culture » de la réussite visant des niveaux d'apprentissages élevés, pour tous et par tous.

### **01.b Des niveaux d'apprentissage élevés pour tous, par tous**

#### *01.b.1 Des niveaux d'apprentissages élevés*

Si soutenir la réussite est une volonté forte de notre université, la *réussite académique* en tant que telle (ou réussite à 10) ne constitue pas son objectif ultime, celle-ci pouvant être atteinte par la simple réduction des exigences des évaluations ou la réutilisation d'examens précédents. L'objectif de l'ULiège est d'amener les étudiants à atteindre *des niveaux d'apprentissage élevés* de compétences nombreuses et variées (cf. 01.c), qui soient évalués à l'aide de dispositifs optimisés afin de mesurer au mieux leur compréhension et leur maîtrise (cf. 02.1.b, 03.a.1 et 03.b). En vue d'amener les étudiants à développer un apprentissage « en profondeur », l'institution agit tant au niveau de ses étudiants qu'à celui de ses enseignants et assistants facultaires. Au niveau des étudiants, elle propose tout d'abord d'identifier les incitants à l'adoption d'une *approche de l'apprentissage* qui soit *de surface* (visant à

<sup>1</sup> Le masculin est employé dans ce document à titre épïcène.

répondre aux attentes de l'enseignant) plutôt qu'*en profondeur* (visant à améliorer leur compréhension), afin d'en diminuer l'emprise. Elle promeut ensuite le développement de *conceptions de l'apprentissage* (Säljö et Marton, 1976) plus élaborées que celles limitant l'apprentissage à un moyen de réussir des tests (cf. 02.1.b), de même que l'élaboration de leurs *croyances épistémiques* quant à la nature des savoirs et à la place de la recherche dans la production de ceux-ci (Schommer, 1994), naïves au départ (cf. 02.3.c). Au niveau des enseignants et assistants facultaires, un soutien, un accompagnement et des formations les aidant à adopter des pratiques d'enseignement efficaces sont dispensés par les experts, à la fois au niveau scientifique mais aussi sur le terrain, de l'Institut de Formation et Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'université et notamment, en son sein, du Centre de Didactique Supérieure (CDS) qui a développé une offre et un programme spécifique pour les encadrants des cours de B1 (cf. 02.1.b et 03.a.1).

#### *01.b.2 Pour tous*

S'opposant à une vision élitiste de la réussite universitaire, l'ULiège vise l'atteinte de niveaux d'apprentissages élevés à la fois du plus grand nombre et de la plus grande diversité des étudiants. A cet effet, l'université s'inscrit dans un *modèle développemental* de l'apprentissage (Johnston, 2012). A l'opposé du modèle dit *de déficit*, qui focalise sur ce qui fait défaut aux étudiants, celui-ci s'intéresse au développement des compétences de chacun selon son point de départ (cf. 01.4.a). L'institution étend cette notion de développement au projet personnel (c-à-d, projet d'études et projet professionnel) de chaque étudiant, qu'elle contribue à incuber (cf. 01.3 a et b et 02.2.a et b). Consciente que les individualités peuvent requérir un soutien spécifique pour mener à bien ce projet, en dépit de leur nombre, l'ULiège mise sur le relationnel et favorise le contact proxime des étudiants avec leurs pairs et enseignants (cf. 01.1.b et 02.4.a), avec les conseillers pédagogiques du Service Guidance Etude (SGE) qui les guide et les accompagne tout au long de leur parcours (cf. 02.3.a), ainsi qu'avec les coordinateurs et assistants pédagogiques de leurs filières (cf. 02.b et 03.a.2). Sensible aux principes de la *pédagogie universelle* (cf. 01.4.a et 03.a.1), elle tente dans la mesure du possible de proposer des aménagements tant bénéfiques aux plus fragiles qu'utiles aux autres (cf. 03.a). Par ailleurs, l'institution adopte des politiques d'aides individualisées pour les étudiants à besoins spécifiques (cf. 02.4.a et 03.a.1).

#### *01.b.3 Par tous*

S'inspirant des travaux relatifs à la *First-Year Experience* (Freer, 2016), l'ULiège considère que la réussite est l'affaire de tous ses acteurs agissant en partenariat et dans des domaines d'interventions variés. Elle concerne ainsi les encadrants au sens large (enseignants, assistants, coordinateurs pédagogiques facultaires, etc. cf. 03.a.2) mais aussi les étudiants qui, comme l'indique la littérature relative aux *Students as partner* (Harrington et al., 2014), peuvent constituer des partenaires efficaces (cf. 02.1.b, 02.4.a et 03.a.2). De surcroit, l'université entend mener de front, au niveau institutionnel, plusieurs réflexions dédiées aux éléments les plus susceptibles d'impacter la culture de la réussite qu'elle promeut (cf. 03.b).

### **01.c Axes de compétences prioritaires ? Vers une approche à la fois globale et intégrée**

Pour assumer la part qui lui incombe dans le développement des compétences étudiantes, l'ULiège adopte une approche globale du soutien à l'apprentissage qui vise chacune de ces compétences, qu'elles soient disciplinaires, académiques, vocationnelles ou de gestion de soi. Par ailleurs, dans l'esprit du *modèle TPACK* (Mishra & Koehler, 2006) montrant l'intérêt d'agir sur les intersections et recouvrements entre plusieurs catégories de compétences, l'université soutient une approche intégrée des actions de soutien, qui soit à la croisée des différentes compétences soutenues par celles-ci (cf. 02.3.e).

### **01.d Evaluer pour optimiser : Une approche evidence-based**

Considérant les connaissances comme un vecteur d'amélioration, l'ULiège adopte une démarche evidence-based afin d'optimiser ses actions de soutien à la réussite. Si la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur montre que cette démarche est fortement utilisée dans une optique de *Prove* visant à démontrer l'efficacité des dispositifs, elle plaide pour un recours additionnel à celle-ci dans une optique d'*Improve* visant l'amélioration des pratiques (Honebein & Reigeluth, 2021). S'intégrant dans ces deux optiques, l'université se donne quatre objectifs : représenter l'offre, identifier les prédicteurs de la participation étudiante, monitorer le soutien à la réussite et, objectif ultime, réguler ce qui peut l'être.

#### *01.d.1 Objectiver l'offre*

Les facultés et les services transversaux sont invités à décrire précisément les actions de soutien à la réussite qu'ils proposent (qu'elles fassent ou non l'objet d'un financement) à l'aide de fiches conçues et analysées par l'IFRES, offrant ainsi une vue d'ensemble des actions existantes.

#### *01.d.2 Comprendre la (non-)participation*

Le manque de participation des étudiants aux actions de soutien organisées à leur intention étant un problème récurrent (Plumat, 2012), l'ULiège étudie les freins et leviers à cette participation.

#### *01.d.3 Monitorer le soutien à la réussite*

Dans le respect de la législation relative au RGPD, l'université entend récolter des données via des enquêtes relatives au *modèle des 3P* (Participation, Perception, Performance) de Verpoorten et al. (2017) et au *modèle de Kirkpatrick* (2006), ainsi que via des méthodes plus naturalistes (Nadeau, 1991) ou écologiques (Younes, 2020). L'institution soutient par ailleurs le recours aux *Learning analytics* afin d'étudier les comportements des étudiants dans leurs *écologies d'apprentissages* et d'identifier les comportements porteurs et à risques. A cet effet, l'IFRES développe un dispositif de type *NO FAIL Program* propre à l'université – Amon Nos Otes – en complément de l'application FB4you qui, outre le fait de donner du feedback utile aux étudiants (cf. 02.1.b), mesure leurs émotions dont elle étudie les impacts (Hausman et al., 2022).

#### *01.d.4 Réguler - Optimiser*

Sur base des enseignements issus des points précédents, l'ULiège entend réguler ses actions de soutien à la réussite afin de couvrir l'ensemble des compétences étudiantes selon ce qui est jugé porteur au regard de la littérature spécialisée, de favoriser la participation étudiante et enfin, d'améliorer les pratiques. Elle ambitionne également, via Amon Nos Otes et dans l'optique des *Early alert warning systems* (Greenfield et al., 2013), de donner au moment adéquat, à chaque étudiant, une information objective susceptible de l'aider à réguler/optimiser ses efforts (lui-même et/ou par des actions de soutien), de même que d'informer les enseignants et assistants facultaires des usages/effets de leurs *écologies d'apprentissage* afin qu'ils soient en mesure de réguler ce qui doit l'être.

**01.1. Comment l'accueil des étudiant-es de première année sera-t-il organisé ?** N'hésitez pas à décrire votre politique d'accueil et d'intégration en explicitant comment elle s'organise autour des principaux moments clefs de la première année (avant la rentrée, durant les premières semaines...). **(1/2 à 1 page maximum)**

Pour paraphraser les étudiants, l'entrée à l'université constitue, pour beaucoup d'entre eux, la découverte d'un « whole new world » (Yazedjian et al., 2008) au sein duquel ils sont confrontés à des challenges personnels, organisationnels, disciplinaires et sociaux (Trautwein & Bosse, 2017). Puisque la réussite de ces challenges dépend fortement de leur degré de préparation mais également de leur intégration tant académique que sociale (Tinto, 1993), le soutien à la préparation et à l'intégration est au cœur de la politique d'accueil des étudiants de première année à l'ULiège.

**01.1.a Soutien à la préparation**

Si l'enseignement obligatoire est le lieu de la préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et bien qu'impuissante à agir à ce niveau, face au constat du manque récurrent d'une préparation suffisante, voire minimale, l'ULiège propose quelques actions visant à améliorer cette préparation (cours préparatoires au métier d'étudiant, tests de prérequis, remédiations et cours préparatoires dans certaines disciplines, cf. 02.1.a et 02.3.d), qu'elle souhaite conserver et étendre. Plus globalement et au regard de ce qui se fait dans certaines universités notamment hollandaises et anglo-saxonnes, l'institution étudie la faisabilité, les avantages et inconvénients de formules telles que des tests à l'entrée systématisés pour les étudiants de chaque filière, assortis de remédiations consécutives (cf. 02.1.a) ou encore des programmes mettant les vacances d'été au profit d'un rafraichissement des connaissances voire de remises à niveau disciplinaires et favorisant par ailleurs l'acclimatation à l'institution dès avant la rentrée (cf. 02.1.a), de sorte à préparer déjà leur intégration académique et sociale.

**01.1.b Soutien à l'intégration académique et sociale**

L'ULiège étend son approche d'une réussite « pour tous, par tous » à sa politique d'intégration académique et sociale. Ainsi, elle vise tout d'abord l'intégration du plus grand nombre, en proposant des actions variées, à des échelles diverses. Elle vise de surcroit l'intégration de la plus grande diversité d'étudiants en proposant un accompagnement et des aménagements individualisés pour les étudiants reconnus comme ayant le statut spécifique d'étudiant en situation de handicap, artiste, sportif, entrepreneur ou engagé, de même que pour les étudiants en situation socio-économique difficile, provenant d'un pays étranger, réfugiés et demandeurs d'asile, détenus, adultes en reprise d'études, vivant une situation personnelle difficile ou liée à l'identité de genre ou encore les étudiantes enceintes (cf. 03.a.2). Enfin, elle ne laisse pas seule responsabilité de l'intégration aux étudiants mais veille au contraire à ce que tous les acteurs s'impliquent (institution, facultés, cercles, pairs) dans une multiplicité d'actions (cf. 02.4.a).

**01.2. Comment la diffusion de l'information concernant les dispositifs de soutien à la réussite sera-t-elle organisée ? N'hésitez pas à décrire votre politique de communication (ce qui implique la(les) cible(s) communicationnelles, les contenus, timing...) en explicitant comment elle s'ancre dans certains moments clés de la première année (avant la rentrée, durant les premières semaines...). (1/2 à 1 page maximum)**

En matière de communication relative au soutien à la réussite, l'ULiège se donne pour objectif de mettre en place une communication efficace et constructive ayant pour leitmotiv de « toucher sans couler ».

**01.2.a Toucher : atteindre la cible**

En vue d'atteindre les étudiants concernés, l'ULiège entend optimiser le recours aux différents canaux (mail, newsletter, site web, en amphithéâtre, etc.) en veillant à utiliser ceux qui sont les plus utilisés par les étudiants et à ne pas les diversifier trop afin que les étudiants sachent précisément où trouver le type d'information dont ils ont besoin. En termes de contenus et de temporalité, l'université veille à transmettre une information précise au moment adéquat, dont la granularité varie selon l'urgence : générale à la rentrée, l'information devient de plus en plus ciblée au fur et à mesure de l'année. De la même manière, la transmission de l'information fait l'objet d'une coordination entre l'institution et les facultés : la première communique d'abord des informations transcendant les facultés, les secondes proposent ensuite un complément adapté à leurs programmes et contextes et positionnent idéalement (quand elles en ont un) le coordinateur académique de la filière comme interlocuteur privilégié des étudiants, leur présence favorisant la prise de d'information sur les actions de soutien (Leduc, 2022 ; cf. 03.a.2). Enfin, une veille des pratiques communicationnelles et un partage des bonnes pratiques facultaires sont organisés.

**01.2.b Sans couler : une communication constructive, vecteur de régulation**

L'ULiège tient à éviter tout éventuel effet pervers d'une communication relative aux actions de soutien à la réussite. En effet, les termes utilisés peuvent s'avérer stigmatisants et dissuader la participation (Plumat et al., 2012), les étudiants n'ayant pas envie d'être associés aux étudiants en grande difficulté qu'ils considèrent être le public-cible des actions de soutien (Leduc et al., 2022). Il convient dès lors d'être vigilant lors de la présentation des activités, tant au niveau des termes employés que de l'explicitation des objectifs visés, des moyens utilisés pour les atteindre et du public à qui les activités sont destinées (cf. 01.4.c). Les résultats des recherches menées dans l'institution sur les freins et les leviers à la participation étudiante (cf. 01.d.2), sur les émotions que suscitent les feedbacks relatifs aux performances ainsi que sur les actions de soutien (cf. 01.d.3), seront partagés à la communauté universitaire de sorte que l'institution et les facultés construisent une pratique communicationnelle qui soit un réel vecteur de régulation chez les étudiants.

**01.3. Comment l'orientation et la réorientation des étudiant-es de première année sera-t-elle prise en charge ?** N'hésitez pas à décrire votre politique d'orientation et de réorientation en explicitant comment elle s'ancre dans certains moments clefs de la première année (avant la rentrée, durant les premières semaines, après chaque session...). **(1/2 à 1 page maximum)**

La politique de l'ULiège en matière d'orientation et de réorientation vise à contribuer à incuber le projet personnel (d'études et professionnel) de l'étudiant en misant d'une part, sur la diversité des actions, des cibles et des acteurs et d'autre part, sur la précocité de la prise de conscience.

#### **01.3.a Une diversité d'actions, de cibles et d'acteurs**

Consciente que ce qui porte les étudiants à choisir une orientation peut être de nature très variée et relève de facteurs tant intrinsèques qu'extrinsèques, consciente également que ce qui peut convaincre un étudiant d'opter pour ou de renoncer à une orientation sera sans effet sur d'autres, l'ULiège propose une diversité d'actions visant à éclairer les étudiants avec précision et selon une variété d'angles, sur ce qui leur convient en termes d'orientation mais aussi de confirmation du choix d'études ou de réorientation (cf. 02.2). Actrice de la transition sociale en cours, elle accorde un effort particulier à la déconstruction des stéréotypes concernant l'université, qui serait plus accessible aux étudiants d'un niveau socio-économique élevé, ainsi qu'aux stéréotypes concernant les métiers, qui conduisent à des disparités genrées quant au choix des STEM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) et des sciences humaines et sociales. Etendant son approche d'une réussite « pour tous, par tous » au choix des études, l'institution œuvre d'une part à toucher le plus grand nombre et la plus grande diversité d'étudiants par ces actions. D'autre part, elle invite une diversité d'acteurs à y prendre part : les professionnels de l'orientation de son Service d'Orientation Universitaire (SOU) mais aussi des pairs, des chercheurs, des doctorants, des assistants, des enseignants ainsi que professionnels des métiers auxquels conduisent les études afin de contribuer à créer, chez les étudiants, une représentation correcte et précoce des études et des métiers ainsi que de favoriser l'accrochage (Neuville & Galand, 2013), la contextualisation des apprentissages (Lave & Wenger, 1991) et l'engagement (Germeijs et al., 2012) des étudiants.

#### **01.3.b Précocité**

Afin, tout d'abord, de soutenir les étudiants de première année dans l'élaboration de leur projet d'études mais aussi d'un projet professionnel favorable à leur réussite (Balme et al., 2008), afin ensuite de les aider, aussi précocement que possible, à confirmer leur choix d'études ou, au contraire, à se réorienter vers une filière et/ou une institution plus proches de leurs spécificités et aspirations, l'ULiège soutient l'organisation d'actions précédant et suivant de près la rentrée, tant en dehors des programmes d'enseignement qu'au sein de ceux-ci (cf. 02.2).

#### **01.4. Comment la remédiation des étudiant-es en difficulté sera-t-elle organisée ?**

N'hésitez pas à décrire votre politique de remédiation en explicitant comment elle s'ancre dans certains moments clefs de la première année (avant la rentrée, durant les premières semaines, après chaque session...) et comment sont prises en compte les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur formation. **(1/2 à 1 page maximum)**

La politique de l'ULiège en matière de remédiation vise à articuler amélioration, motivation, proactivité et rétroactivité.

##### **01.4.a Améliorer**

La politique institutionnelle en matière de soutien à la réussite s'inscrivant notamment dans une perspective développementale (cf. 01.b.2), les activités de remédiation au sens large ont au premier chef pour objectif d'améliorer les apprentissages des étudiants, en partant des connaissances et savoir-faire qu'ils maîtrisent déjà. Dans un sens plus restrictif, elles visent par ailleurs à permettre aux étudiants de remédier à des difficultés objectivées par une évaluation (cf. 01.4.c). Sensible de surcroît aux principes de la pédagogie universelle (cf. 1.b.2), les activités sont conçues autant que faire se peut en partant du niveau des plus faibles, sans être nécessairement destinées pour autant aux seuls étudiants en grande difficulté.

##### **01.4.b Motiver**

La motivation des étudiants étant pour beaucoup déterminée par leur réussite (Galand, 2023), il est important de veiller à la renforcer par d'autres moyens chez les étudiants confrontés à des difficultés voire à des échecs, a fortiori lorsque ceux-ci sont conséquents. L'ouverture susmentionnée des actions de remédiation à des étudiants de profils variés est envisagée comme un moyen d'éviter la stigmatisation et l'isolement des étudiants en grande difficulté ou encore le développement de craintes susceptibles de les dissuader d'y prendre part (Plumat, 2012 ; Leduc, 2022). Favoriser les groupes restreints permet de surcroît de miser sur un effet de groupe qui s'avère réellement motivant pour les étudiants (Leduc et al., 2022).

##### **01.4.c. Proactivité et rétroactivité**

Afin d'éviter que les étudiants s'enlisent dans leurs difficultés, le plus tôt est le mieux pour les aider à les dépasser. Ainsi, l'institution soutient l'organisation de remédiations tant « proactives » (précédant les résultats d'examens) que « rétroactives » (post-résultats des examens), ce qui implique d'identifier les difficultés au plus vite (cf. 02.1.a et b).

**02. Concrètement, quelles sont les principales actions envisagées afin de répondre aux quatre axes de soutien à la réussite des étudiant-es de première année ?** Illustrez votre politique institutionnelle par un ensemble d'actions (actuelles et/ou à venir) sur les quatre axes de soutien repris ci-dessous. Pour chaque exemple, décrivez brièvement les actions présentées et leur timing au travers des différents moments clefs de la première année (avant la rentrée, à l'entrée (premières semaines), au premier quadrimestre, à la suite de la session d'examen de janvier, au second quadrimestre...).

» **Axe 1 : soutien aux compétences disciplinaires** (maîtrise des prérequis, préacquis et contenus disciplinaires...) (1/2 à 1 page maximum)

### 02.1.a Prérequis – pré-acquis

Pour permettre l'identification et la remédiation précoces de lacunes en sciences et en langues, des tests facultatifs sont organisés avant ou à la rentrée dans certaines facultés, de même que des cours préparatoires. Désireuse de renforcer et d'étendre ces actions, l'ULiège étudie la faisabilité de *Summer-bridge programs* (Grace-Odeleye & Santiago, 2019) offrant un travail de compétences disciplinaires durant l'été ainsi que de *tests de prérequis* systématiques à l'entrée, assortis d'une offre de remédiation adaptée (cf. Romainville, 2008), voire de programmes de remise à niveau ou encore, d'un B0. A défaut ou en complémentarité, une fois l'année en cours, les évaluations précoces (avant la session de janvier) donnant lieu à des remédiations ciblées, déjà organisées dans certaines filières, pourraient être étendues. Le dispositif Amon Nos Otes est par ailleurs susceptible d'identifier dès les premières semaines des difficultés, une approche d'apprentissage en surface et des comportements relevant d'une approche exclusivement stratégique (par ex., travailler certaines parties de cours), d'alerter les étudiants concernés et de leur proposer des régulations à opérer (cf. 01.d.3).

### 02.1.b Contenus disciplinaires

Afin de favoriser un apprentissage « en profondeur » des contenus disciplinaires, les enseignants, les assistants, les coordinateurs et assistants pédagogiques, aidés parfois d'étudiants moniteurs et jobistes, proposent dans chaque faculté des actions diversifiées qui seront poursuivies, optimisées et étendues. Parmi ces actions, si nombreuses qu'une exhaustivité est ici impossible, un nombre non négligeable d'entre elles est le fruit d'une collaboration entre une variété d'acteurs (encadrants facultaires au sens large, IFRES, CDS, SGE, professionnels), ce que soutient l'institution. Ainsi, des cellules pédagogiques dédiées à des matières enseignées dans plusieurs facultés voient le jour (cf. 02.3.e). Pour les cours réputés difficiles, le SI-PASS<sup>2</sup>, programme de tutorat par les pairs de B2, recourt au *socio-constructivisme* (cf. 2.4.a). Au sein de leurs cours, les enseignants<sup>3</sup> clarifient leurs attentes, proposent des ressources/contenus à découvrir en autonomie, stimulent la motivation étudiante et contribuent à réconcilier apprentissage et formation à l'aide d'examens évaluant des apprentissages « en profondeur ». Via le projet Feedback-1<sup>er</sup>-Bac<sup>4</sup> et dans la lignée de l'*Assessment for learning*, les enseignants de B1 conçoivent de surcroît des évaluations formatives et/ou à faible enjeu, assorties de feedbacks et ressources (communiqués via FB4you) favorisant l'autorégulation et une approche d'apprentissage en profondeur. Les évaluations des enseignants par les étudiants (Evalens) pointent des aspects à améliorer dans leurs pratiques<sup>2</sup> en vue de favoriser compréhension et apprentissages. Enfin, des initiatives donnant du sens aux contenus, telles qu'une participation à des concours internes ou externes, une participation aux recherches scientifiques menées dans les facultés ou encore des actions favorisant un contact avec des professionnels, sont également soutenues (cf. 02.2.b).

» **Axe 2 : soutien aux compétences vocationnelles** (choix d'étude et orientation scolaire et

<sup>2</sup> Piloté par l'IFRES en collaboration avec le CDS, le SGE et les enseignants des cours concernés

<sup>3</sup> Soutenus via l'accompagnement de l'IFRES et les formations du CDS

<sup>4</sup> Piloté par le CDS en collaboration avec le SGE

### **02.2.a Choix d'études et orientation avant la rentrée**

Avant chaque nouvelle rentrée académique, l'ULiège organise des journées portes ouvertes et des cours ouverts aux rhétoriciens. Elle participe à divers événements grand public tels que les salons du SIEP, des séances d'informations dans les écoles, etc. Son Service d'Orientation Universitaire (SOU) propose de surcroît des permanences et entretiens individuels avec des professionnels de l'orientation. Enfin, l'ULiège est partenaire du développement d'un outil de test d'orientation à destination des élèves de fin de secondaires de Fédération Wallonie-Bruxelles dont elle pilote, pour le Pôle académique Liège-Luxembourg (POLELL) et par l'intermédiaire de l'IFRES, la création du volet portant sur des aspects cognitifs (compétences verbales, numériques, logiques et socio-affectives). En plus de ces activités déjà nombreuses, l'institution souhaite renforcer l'implication des enseignants, des assistants et des chercheurs dans des activités à destination du grand public, comme c'est le cas pour le Printemps des Sciences. Elle soutient en particulier la visibilité des enseignantes, assistantes et chercheuses des STEM, afin de contribuer à réduire les inégalités de genre en termes d'orientation et de permettre aux étudiants de suivre leurs aspirations.

### **02.2.b Confirmation du choix ou réorientation après la rentrée**

Afin de renforcer l'adéquation des représentations, l'accrochage, la contextualisation et l'engagement des étudiants une fois l'année en cours, mais aussi afin de leur permettre précocement de confirmer leur choix d'études ou, au contraire, de conscientiser qu'il n'est pas optimal et d'envisager une réorientation, l'ULiège veille à ce que l'offre de cours en B1 ne semble pas déconnectée de la pratique future (cf. 3.b) et soutient les initiatives facultaires favorisant une rencontre précoce avec « l'après » telles que des rencontres avec des professionnels exerçant des métiers auxquels conduit la filière choisie, des vidéos présentant les métiers, des cours présentant les études et les métiers ou invitant les étudiants à réfléchir et à développer leur projet professionnel, des conférences, etc. Après les sessions, voire plus tôt à l'aide l'Amon Nos Otes (cf.01.d.3) et de l'extension des tests précoces (cf. 02.1), les étudiants en échec ou grande difficulté s(er)ont idéalement invités à discuter avec un membre du jury ou un coordinateur académique facultaire afin d'identifier les causes des difficultés et, le cas échéant, d'avoir une première discussion autour de l'orientation. Pour les étudiants qui doutent de leur choix, les permanences et entretiens individuels menés par le SOU se poursuivent tout au long de l'année académique. Au second quadrimestre, l'institution collabore de surcroît avec le POLELL au travers du dispositif « Relance » pour les étudiants les plus susceptibles de bénéficier de cet accompagnement intensif de plusieurs semaines.

- » **Axe 3 : soutien aux compétences académiques** (méthodologiques, cognitives, d'autorégulation, langagières, numériques, rapport au savoir...) **(1/2 à 1 page maximum)**

### **02.3.a Compétences méthodologiques et autorégulation**

Le SGE propose une offre très étoffée d'activités organisées selon des modalités variées – synchrones vs. asynchrones, entretiens individuels vs. séminaires collectifs, présentiel vs. à distance – et adaptées au déroulement de l'année. Elles consistent en des cours préparatoires aux méthodes de travail, en des conseils méthodologiques transversaux relatifs à la prise de notes, aux outils de travail, à la mémorisation, à la concentration, à l'organisation, à la planification, à la préparation de la bloque et des examens, en séances de bloque organisée, en des bilans de session et des pistes d'autorégulation, etc. Amon Nos Otes (cf. 01.d.3) et/ou l'amplification voire la systématisation de tests précoces (cf.2.1) étant susceptibles de révéler précocement des méthodes de travail inadéquates, le renforcement des actions du Q1 et la formation des primants à la *Student feedback literacy* (recevoir et gérer les feedbacks) seront utiles. Le mentorat par les enseignants et le tutorat par les pairs (cf. 2.4.a) offrent par ailleurs l'occasion d'échanger des conseils méthodologiques et de régulation supplémentaires.

### **02.3.b Compétences numériques**

L'ULiège relaie à ses étudiants l'activité « Connaissez-vous les Tices ? » du POLELL. Quelques initiatives facultaires formant à la maîtrise des outils informatiques utilisés existent également et pourraient être étendues, notamment à l'aide des techno-pédagogues engagés par les facultés. La possibilité d'intégrer PIX pour évaluer et former les étudiants au numérique, est étudiée.

### **02.3.c Rapport au savoir**

A l'heure actuelle, quelques initiatives au sein de cours mettent les étudiants de première année en contact avec les doctorants. En vue de stimuler l'élaboration des croyances épistémiques des premiers, de les aider à comprendre le fonctionnement et les atouts de la démarche scientifique et d'éclairer le sens des cours dédiés à celle-ci, l'ULiège souhaite étendre le contact des étudiants avec la recherche fondamentale et appliquée, en soutenant d'une part, l'organisation de rencontres entre étudiants et chercheurs et d'autre part, la participation des étudiants à des recherches scientifiques.

### **02.3.d Compétences langagières**

Actuellement, des tests de français et d'anglais, des cours préparatoires en langues et des initiatives facultaires sont organisés en vue de développer les compétences langagières des étudiants. Face au constat généralisé d'un faible degré de maîtrise du français, l'université soutient les initiatives visant à renforcer celle-ci et promeut à cet effet les collaborations inter-facultaires.

### **02.3.e Actions intégrées**

Si le SGE collabore déjà avec les enseignants pour proposer des activités de soutien aux compétences académiques qui soient intégrées aux cours (ex., prise de notes, création d'outils de travaux adaptés au contexte du cours et aux exigences de l'enseignant), l'ULiège soutient l'élargissement des actions intégrées. L'institution soutient également la création de cellules pédagogiques proposant des actions intégrées dans des matières difficiles et concernant un grand nombre de filières/étudiants.

» **Axe 4 : soutien à la gestion de soi** (socialisation, intégration, affiliation, motivation, émotions...)  
(1/2 à 1 page maximum)

#### **02.4.a Socialisation-Intégration**

L'ULiège souhaite poursuivre et optimiser les actions portées par une diversité d'acteurs tels que la journée d'accueil J-1 organisée par les services aux étudiants et les cercles, les activités préparatoires du SGE, l'accueil organisé par les facultés, le mentorat prodigué par les enseignants (POLLEM), le parrainage (PEPPS) et le tutorat (SI-PASS) exercés par des étudiants de B2 et les activités notamment festives organisées par les cercles. Leur optimisation peut se faire via l'échange de bonnes pratiques facultaires en matière d'accueil (par ex., une intervention brève de 30 minutes favorise l'intégration durant les mois qui suivent, De Clercq et al., 2021) et de moments informels, via le renforcement des dispositifs POLLEM, PEPS et SI-PASS afin de proposer – en complément des entretiens individuels du SGE – une approche intégrée de l'*Academic advising*, et via un soutien renforcé des cercles (par ex., sur base d'appels à projets). L'institution envisage d'intégrer plusieurs actions d'accueil en packs articulés s'inspirant de la littérature sur les *New student orientation programs* qui, présentant aux nouveaux étudiants les aspects académiques et sociaux de l'institution (via des visites guidées du campus, une présentation des programmes, des activités sociales, etc.), se montrent efficaces notamment, pour réduire l'anxiété des étudiants de première année (Hullinge & Hogan, 2014). Elle étudie également la possibilité d'organiser, avec le soutien du CDS et du SGE, des *First-year seminars*, dispositifs de soutien des étudiants primo-arrivants consistant en des séminaires en groupe restreint d'étudiants avec des enseignants, réputés pour leur impact sur la persévérance dans les études.

#### **02.4.b Gestion des difficultés de vie et du stress**

L'institution propose des ateliers de gestion du stress et de renforcement de la motivation, de même qu'une écoute voire un accompagnement psychologique d'étudiants en détresse par des psychologues des Affaires étudiantes et de la Clinique Psychologique et Logopédique Universitaire. Les actions susmentionnées relatives à la socialisation et l'intégration étudiante, de même que toutes celles visant la clarification des attentes et exigences universitaires, l'organisation et une planification favorisant un équilibre de vie, l'anticipation des situations d'évaluations et la prise de recul après les sessions, contribuent de surcroît à accroître les ressources des étudiants face au stress.

#### **02.4.c Emotions**

L'ULiège s'intéresse aux émotions des étudiants et les étudie (cf. 01.d.3 et 01.2). Les rendez-vous susmentionnés avec les psychologues de l'institution sont également de nature à aider les étudiants à gérer au mieux les émotions ressenties.

#### **02.4.d Affiliation**

En plus des actions telles que celles menées par les cercles facultaires, l'Unifestival, le bal ULiège ou encore l'implication d'étudiants via le Conseil de la Vie Etudiante, l'ULiège souhaite favoriser les activités culturelles, sportives et scientifiques susceptibles de favoriser l'identification des étudiants à leur faculté et, plus généralement, à leur alma mater. A cet effet, elle s'emploie à identifier (tant en interne qu'à l'extérieur) et à soutenir les bonnes pratiques en la matière.

**03. Quelle est votre politique institutionnelle en matière d'encadrement et comment s'articule-t-elle à la politique de soutien à la réussite ?** Ce point peut contenir : l'approche pédagogique soutenue par la politique institutionnelle, la façon d'organiser l'encadrement pédagogique, les taux d'encadrement, les points de vigilance en termes d'encadrement pour soutenir la réussite, l'articulation des pratiques de soutien à la réussite avec les activités d'encadrement... **1 à 2 pages**

L'ULiège étend son approche de la réussite à sa politique en matière d'encadrement. Ainsi, elle vise un encadrement de qualité pour tous, par tous, qu'il s'agisse des étudiants ou des encadrants, et mène à cet effet plusieurs réflexions institutionnelles portant sur des sujets décisifs dans l'incarnation d'une telle approche. Enfin, une attention est portée à une répartition réfléchie des efforts et des taux d'encadrement.

### **03.a. Un encadrement de qualité pour tous, par tous**

#### *03.a.1 Un encadrement de qualité pour tous*

Sensible, comme cela a déjà été mentionné, aux principes de la pédagogie universelle (cf. 01.b.2 et 01.4.a), l'université est consciente que ce qui est indispensable aux plus fragiles peut être utile aux autres. Elle veille dès lors à ce que les besoins des étudiants en situation de fragilité soient autant que faire se peut rencontrés par des adaptations touchant l'ensemble des étudiants (par ex., le sous-titrage des podcasts, indispensable aux étudiants malentendants, est également utile aux étudiants entendants). Lorsque les besoins sont spécifiques à certains étudiants seulement, une aide individualisée leur est proposée (cf. 01.1.b). La notion d'encadrement de l'ULiège ne se limite par ailleurs pas à encadrer les étudiants : l'IFRES et le CDS offrent un accompagnement et une formation continue aux encadrants et enseignants en vue d'aider ceux-ci à développer, chez les étudiants, un apprentissage en profondeur de l'ensemble des compétences utiles à leur projet d'études et professionnel (cf. 02.1.b). Une veille est par ailleurs exercée de sorte que les accompagnements et formations répondent aux nombreux besoins et défis d'un milieu et d'une société en constante évolution.

#### *03.a.2 Un encadrement de qualité par tous*

L'ULiège adopte une conception élargie de la notion d'encadrement. Loin de limiter ce dernier au personnel engagé spécifiquement à ce titre, cette conception englobe l'ensemble de la communauté universitaire : les pairs, les étudiants moniteurs, les conseillers pédagogiques du SGE, les assistants et coordinateurs académiques des filières, le personnel scientifique, les enseignants, l'IFRES, le CDS ainsi que les autorités institutionnelles (cf. 01.b.3). Afin d'optimiser la répartition des tâches, l'institution propose que les rôles des différents acteurs soient clairement identifiés (cf. 01.d.1). Concernant les autorités, l'université a constitué un groupe de travail inter-facultaire rassemblant l'ensemble des vice-doyens à l'enseignement des différentes facultés (le CUEF), dont les travaux ont donné lieu à la création d'autres groupes de réflexion dont l'un est spécifiquement dédié à l'aide à la réussite (le GTAR). Forte du constat que celle-ci favorise la prise de contact de l'étudiant en difficulté ou questionnement (Leduc et al., 2022), la présence d'un coordinateur académique dans les filières est valorisée. Par ailleurs, l'institution promeut l'implication des pairs de B2 et plus (SI-PASS et PEPPS, cf. 02.4.a) encadrés et formés conjointement par l'IFRES, le CDS et le SGE.

### **03.b Organisation de l'encadrement**

Pour organiser au mieux l'encadrement en son sein et mener à bien sa politique institutionnelle de la réussite visant des niveaux d'apprentissage élevés pour tous, par tous, l'ULiège propose de mener plusieurs réflexions institutionnelles de première importance. Une première réflexion concerne la nature même des savoirs, connaissances, contenus et apprentissages proprement universitaires,

dont l'institution souhaite éclairer les spécificités. Une autre réflexion porte sur le niveau taxonomique des épreuves et les pratiques docimologiques des enseignants, qu'il convient d'optimiser afin que les évaluations mesurent au mieux compréhension et apprentissages, voire réconcilient évaluation et apprentissages. Une réflexion supplémentaire porte sur l'adéquation des programmes. Il s'agit de réfléchir au degré optimal de formalisation, par les facultés, des profils de sortie des étudiants et de veiller à ce que la formation, telle qu'elle est conçue, permette d'atteindre parfaitement le profil de sortie souhaité et inclue de surcroît suffisamment de cours en lien avec l'orientation en première année que pour motiver les B1 à produire les efforts nécessaires. La charge de travail réelle des étudiants et l'organisation des quadrimestres constituent également un sujet de réflexion. Notamment, les cours du Q1 et du Q2 faisant l'objet, respectivement, de trois et de deux examens, il est intéressant de questionner l'organisation des cours réputés difficiles (les placer au Q1 offrant une chance supplémentaire de réussite, les placer au Q2 laissant aux étudiants le temps de s'adapter un minimum à l'enseignement supérieur). Enfin, le principe d'étayage de certaines compétences est également à penser (cf. 04.a.2). Le GTAR susmentionné propose de s'inscrire en moteur de ces réflexions et de constituer de surcroît un observatoire des pratiques au sein de l'université, en vue de multiplier les échanges de bonnes pratiques entre les facultés.

### **03.c Taux d'encadrement**

L'institution souhaite monitorer, dans les différentes filières, les différents types d'encadrement (et d'encadrants : assistants, étudiants moniteurs, ...) selon les types d'actions de soutien à la réussite et d'étudiants concernés. Sur cette base, elle mènera une réflexion autour d'une stratégie de redistribution raisonnée et raisonnable des moyens. Afin de faire preuve de parcimonie, les actions de soutien à l'apprentissage reproductibles dans d'autres facultés ou inter-facultaires sont soutenues en priorité.

### **03.d Points de vigilance**

En dépit de la conception élargie de l'encadrement et en particulier du soutien à l'implication des pairs (qu'ils soient parrains, tuteurs ou étudiants moniteurs), en dépit également de mesures de parcimonie quant aux taux d'encadrement, une grande partie des actions de soutien de l'ULiège est portée par – et requiert les compétences – des enseignants et des assistants au sein des facultés. La mise en œuvre des mesures proposées dépendra donc des moyens qui pourront être notamment dédiés à l'engagement de personnel en général et à l'engagement d'assistants en particulier.

**04. Comment avez-vous pensé votre politique institutionnelle de soutien au-delà de la première année d'étude ?** Ce point peut contenir : la politique de soutien de l'étudiant·e au-delà de la première année, les axes prioritaires de soutien envisagés, les principales actions de soutien envisagées, le diagnostic des besoins étudiants après la première année... **1 à 2 pages**

La politique institutionnelle de l'ULiège en matière de soutien au-delà de la première année est de donner priorité à l'amont tout en veillant, d'une part, à ce que soit respecté un principe d'étaiyage et d'autre part, à ce que l'ensemble des étudiants aient accès à des ressources et soutiens indispensables.

**04.a Priorité à l'amont et principe d'étaiyage**

*04.a.1 Priorité à l'amont*

Partant du principe que ce qui se fait en amont se répercute sur l'aval, l'ULiège donne la priorité à l'amont. Ainsi, les actions de soutien visent prioritairement les B1, puis les B2 et les passerelles, puis les B3, etc. De cette manière, en accord avec le « pour tous » de son approche de la réussite (cf. 01.b.2), l'université propose un maximum de soutien au plus grand nombre d'étudiants.

*04.a.2 Principe d'étaiyage*

Certaines compétences nécessitent un apprentissage et une progressivité, telles que celles nécessaires au travail en groupe ou encore au travail de recherche. L'institution entend mener une réflexion pour observer collectivement cette progressivité et proposer une aide aux enseignants pour introduire ces compétences au long du cursus.

**04.b Accent sur les sophomores (B2)**

Selon la littérature spécialisée, les sophomores sont les grands oubliés de la recherche et du soutien à la réussite : on tendrait à considérer qu'ils ont réussi leur adaptation or, ils sont toujours en début de cursus et présentent une baisse de régime (*Sophomore slump*) impactant leurs performances, leur satisfaction et leur persévérance dans les études (Webb et Cotton, 2019). L'ULiège propose tout d'abord de mener, avec l'IFRES, une vaste enquête auprès de ses étudiants de B2 pour identifier les difficultés perçues par ceux-ci. Elle propose également qu'ils fassent l'objet d'un parrainage par des étudiants de B3 et plus. Enfin, il conviendrait d'amplifier les remédiations existant déjà à l'heure actuelle dans certaines facultés pour des cours du B2 présentant un taux de réussite faible.

**04.c Aide aux passerelles**

Bien qu'ils aient généralement un bagage plus important que les B1, à l'instar de ces derniers, les étudiants de passerelle découvrent l'université et sont parfois en grande difficulté. Actuellement, aucune aide ne leur est spécifiquement consacrée au niveau institutionnel (ils sont invités aux activités destinées aux étudiants de B1). L'université étudie la faisabilité de leur proposer des tests à l'entrée pour vérifier leurs prérequis, assortis de dispenses et remédiations appropriées, et d'identifier les initiatives facultaires qui leur sont destinées en vue de les étendre à d'autres facultés.

**04.d Masters et mémoires**

Pour les cours de master représentant une difficulté importante, des actions de soutien sont mises en œuvre dans la mesure du possible, notamment avec la collaboration du SGE (cf. 02.3.e). Dans certaines facultés, des activités sont de surcroit organisées à destination des mémorants. Par exemple, une activité, issue d'une collaboration entre le SGE et l'Institut des Langues Vivantes, cible spécifiquement la rédaction du mémoire. Les grandes difficultés rencontrées lors du mémoire conduisant la majorité des étudiants à le rendre en seconde session et un nombre croissant d'entre

eux à prendre un quadrimestre supplémentaire pour le rédiger – voire à ne jamais le déposer – pointent derechef la nécessité d'une réflexion sur l'apprentissage progressif des compétences nécessaires au mémoire (principe d'étayage, cf. 04.a.2) ainsi que de l'identification et du partage de bonnes pratiques en la matière.

#### **04.e Des ressources pour tous**

L'ULiège a à cœur de rendre accessibles à l'ensemble de la communauté étudiante, qu'il s'agisse d'étudiants de bachelier, de passerelle ou de master, des actions et ressources essentielles. Parmi les actions précitées, un nombre non négligeable d'entre elles, tels les entretiens psychologiques et d'orientation, les entretiens individuels avec les conseillers pédagogiques du SGE, l'obtention d'un statut spécifique ou la reconnaissance d'une situation particulière, les conseils méthodologiques en ligne, la bloque encadrée, etc., est de fait accessible à tous les étudiants. En vue d'accroître l'accompagnement des étudiants de seconde année jusqu'au mémoire, l'élargissement du mentorat par les enseignants, jusqu'ici limité aux étudiants de première année, est mis à l'étude.

# ANNEXE :

## Objectifs et ancrage théorique du canevas

### 1. OBJECTIF ET PHILOSOPHIE DE CONSTRUCTION DU CANEVAS

Le canevas du plan stratégique a été conçu afin de rencontrer les obligations liées à la réforme du décret paysage et autres textes légaux pilotant l'aide à la réussite dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone.

L'objectif a été de créer un canevas pragmatique et unifié pour les trois formes d'enseignement supérieur concernées par le plan stratégique : les universités, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts.

Plus précisément, ce canevas vise à fournir un document **complet et unifié** sur le soutien à la réussite qui pourrait permettre la suppression progressive des anciens rapports de réussite. Ainsi, l'ensemble des informations relatives au soutien de la réussite s'intégrerait en un plan stratégique unique.

Afin d'en maximiser l'utilité et la pertinence, le canevas de plan stratégique a été construit de façon à respecter **quatre prérogatives**.

1. Premièrement, le canevas possède **un ancrage précis dans les textes légaux** relatifs à l'aide à la réussite et majoritairement dans le Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret Paysage. L'objectif est de répondre aux exigences légales de façon pragmatique et complète.
2. Deuxièmement, le canevas s'inscrit **dans la littérature scientifique** et majoritairement dans les travaux menés par l'ARES au sein du projet de recherche [Assess4Success](#). L'objectif est ici de donner un ancrage scientifique aux termes utilisés, aux rubriques sélectionnées et aux informations issues du canevas.
3. Troisièmement, le canevas a l'ambition de s'inscrire **dans une démarche qualité**. En effet, le canevas est pensé comme un outil permettant, à terme, aux établissements d'effectuer une prise de recul sur leur approche de la réussite étudiante, d'en analyser les atouts et d'en identifier les pistes d'amélioration. De plus, le canevas a été construit de façon à fournir suffisamment d'éléments pour permettre à l'ARES d'identifier et de valoriser les bonnes pratiques issues des différents établissements.
4. Quatrièmement, le canevas vise **une appropriation progressive et accessible** de ce nouveau format par les différents établissements d'enseignement supérieur en fonction de leurs ressources propres. Conscient des différentes réalités de ces formes d'enseignement, le canevas a également été pensé pour être **modulable en fonction des moyens et ressources disponibles** dans chaque établissement. Pour ce faire, le canevas propose de se décliner **en deux parties** :
  - a. **La partie A** explicitant la **politique institutionnelle de soutien à la réussite**. Cette partie, **trisannuelle**, décrira la politique institutionnelle de soutien à partir de l'année

académique 2023-2024 et devra être remise par les EES **fin de l'année académique 2022-2023**.

- b. **La partie B** permettant de décrire **les actions concrètes de soutien**. Cette partie, **annuelle**, détaillera les actions subsidiées mises en œuvre pour soutenir la réussite à partir de l'année académique 2023-2024. Cette deuxième partie devra être remise pour la première fois par les EES **fin de l'année académique 2023-2024**. Entre-temps les précédents rapports resteront d'application.

Ce travail en phasage permettra aux EES de s'adapter progressivement aux nouvelles mesures et d'opérer une transition progressive et qualitative entre la forme des précédents rapports et ce nouveau plan stratégique.

## 2. COMMENT LA PARTIE A DU CANEVAS PERMET-ELLE DE RÉPONDRE AUX DEMANDES LÉGALES ?

Comme susmentionnés, nous proposons un canevas en deux parties qui entreraient progressivement en application. La partie A, « **politique institutionnelle** » devrait être remise pour juin 2023. La partie B « **actions mises en place** » devrait être déposée pour juin 2024. La structure en quatre points de la partie A permet de répondre avant tout aux exigences du décret paysage <sup>1</sup>. Celui-ci demande de constituer un rapport : « *comportant les mesures [...] en faveur de l'aide à la réussite des étudiants, en particulier :*

**1° la politique en matière d'encadrement des étudiants ;**

**2° les mesures particulières visant à lutter contre l'échec ;**

**3° les mesures de politique d'accueil, d'information, d'évaluation, d'orientation et de remédiation »**

Sur cette base,

- **Le point 1 de la partie A** répond à la troisième exigence du décret « Paysage » (**les mesures de politique d'accueil, d'information, d'évaluation, d'orientation et de remédiation**)
  - Chaque sous-point décrit une des sous-dimensions évoquées dans cette troisième exigence ; l'accueil, l'information, l'orientation (et réorientation) et la remédiation.
- **Le point 2 de la partie A** répond à la deuxième exigence du décret « Paysage » (**les mesures particulières visant à lutter contre l'échec**). De plus, les axes de complétion sont directement inspirés des travaux scientifiques mentionnés en page 7 et 8 de ce document. Ils permettent une description plus structurée et plus ancrée des actions envisagées par l'établissement. La seule modification opérée ici est **d'employer la formulation positive de soutien à la réussite plutôt que la formulation de lutte contre l'échec** (formulation jugée datée et peu en phase avec la démarche positive de soutien soutenu par les EES selon le groupe de travail de la CAR en charge de ce canevas). Cette modification de terminologie a comme volonté de permettre aux établissements de percevoir que le canevas est en phase avec leurs approches et leur vocabulaire. Cependant, ce changement de terminologie ne devrait pas changer le contenu des réponses des établissements (en comparaison à l'utilisation du terme « lutte contre l'échec »).
- **Le point 3 de la partie A** répond à la première demande du décret « Paysage » (**la politique en matière d'encadrement des étudiants**).
- **Le point 4 de la partie A** se base sur le constat que le soutien à la réussite ne s'arrête pas à la première année d'étude<sup>2</sup>. Ainsi, un espace est laissé aux établissements pour exprimer leur façon d'aborder le soutien aux étudiants **au-delà de la première année**.

<sup>1</sup> Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret Paysage (art. 19)

<sup>2</sup> De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.

### 3. DESCRIPTION DE L'ANCRAGE SCIENTIFIQUE DU PLAN STRATÉGIQUE

Comme expliqué ci-dessus, le canevas du plan stratégique se veut également tenir compte des travaux scientifiques relatifs à la question du vécu de la première année dans l'enseignement supérieur. Dans cette optique, ce point fera état des découvertes de la littérature ayant orienté la constitution du canevas. **Ce travail a été particulièrement guidé par les conclusions et outils issus du projet de recherche Assess4Success mené par l'ARES entre 2020 et 2023<sup>3</sup>.**

#### 01.1 / DIFFÉRENTS TEMPS D'ACTION

La recherche sur la réussite dans l'enseignement supérieur nous montre que réussir est le fruit d'un processus complexe d'adaptation de l'étudiant·e aux différents défis que constitue son parcours de formation<sup>4</sup>. Ainsi, nous pourrions modéliser le processus d'adaptation à l'enseignement supérieur selon le modèle MICA développé en 2019<sup>5</sup> présenté dans la figure 1 ci-dessous. Ce modèle nous informe que le processus de réussite en première année se compose de différents moments clefs et peut être soutenu en agissant sur une grande diversité de visées. Plus précisément, quatre moments précis sont identifiés :

1. Avant l'entrée dans l'enseignement : permettant de travailler sur la préparation de l'étudiant·e à l'enseignement supérieur<sup>6</sup>.
2. Durant les premières semaines : permettant de faciliter son étape de rencontre. Cette période est particulièrement pour que l'étudiant puisse s'engager dans la bonne voie et qu'il s'assure un bon départ<sup>7</sup>.
3. Durant le premier quadrimestre permettant de soutenir l'étudiant·e dans son processus d'engagement et de maîtrise des prérequis<sup>8</sup>.
4. Durant le second quadrimestre afin de remédier à ses potentielles difficultés lors des premières sessions d'évaluation et de le soutenir dans sa persévérance et son orientation.

Cette approche précise également que la question de la réussite ne s'arrête pas à la première année d'étude et que d'autres actions de soutien tout au long du parcours de formation méritent également d'être considérées.

---

<sup>3</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/a-propos/instances/commissions-permanentes/aide-a-la-reussite-car/assessforsuccess#fef-et-%C3%A9tablissements-d-enseignement-sup%C3%A9rieur>

<sup>4</sup> Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

<sup>5</sup> De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27. <https://uclouvain.be/fr/chercher/girsef/actualites/cahier-de-recherche-du-girsef-n-116-l-etudiant-sur-les-sentiers-de-l-enseignement-superieur-vers-une-modelisation-du-processus-de-transition-academique-par-mikael-de-clercq.html>

<sup>6</sup> De Clercq, M., Parmentier, M., & Van Meenen, F. (2022). Fair enough?! Investigating the specific challenges of diverse university first-year students. *Research Papers in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089214>

<sup>7</sup> De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., & Galand, B. (2019). Providing Freshmen with a Good "Starting-Block": Two Brief Social-Psychological Interventions to Promote Early Adjustment to the First Year at University. *Swiss Journal of Psychology*, 78(2), 69-75. <https://doi.org/doi:10.1024/1421-0185/a000217>

<sup>8</sup> Willems, J., Coertjens, L., & Donche, V. (2021). Entering higher professional education: Unveiling first-year students' key academic experiences and their occurrence over time. *Frontiers in psychology*, 12, 577388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577388>

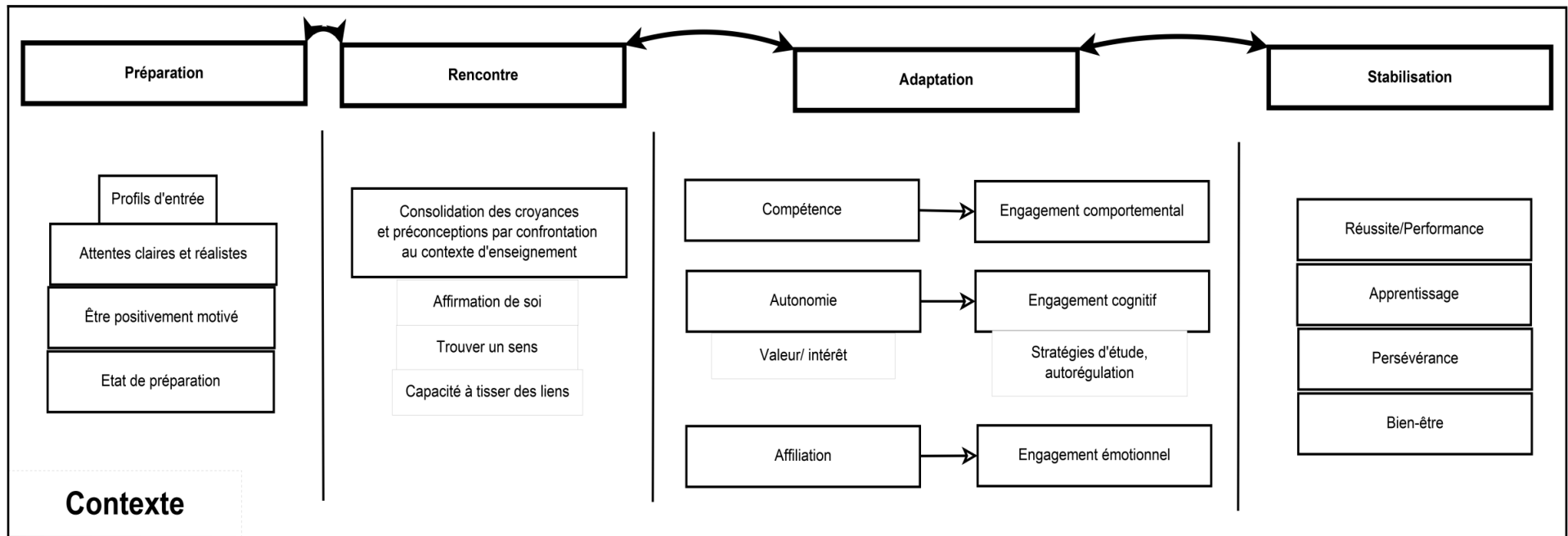


Figure 1. Modèle Intégratif de la transition adaptée au Contexte Académique (MICA)

## **01.2 / DIFFÉRENTES FORMES DE SOUTIEN**

Au sein de ces moments, plusieurs actions de soutien peuvent être mises en place. Ces différentes formes de soutien ont été précisées dans les travaux de De Clercq et ses collègues<sup>9,10</sup> (témoignant des travaux menés par l'ARES dans le cadre du projet Assess4Success) et peuvent se résumer comme suit.

### **01.2.1 / LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

Ces pratiques sont caractérisées par une aide personnalisée et souvent individuelle répondant aux besoins ponctuels de l'étudiant ou de l'étudiante. Dans les faits, cet accompagnement peut revêtir un grand nombre de formes (tutorat, parrainage, suivi par l'enseignant, entretiens individuels avec l'étudiant...) qui ne sont pas toujours gérées par l'institution. Plusieurs recherches montrent d'ailleurs les bénéfices de ce type d'accompagnement<sup>11</sup>. L'accompagnement étant personnalisé cette forme d'accompagnement n'a pas de visée bien définie au départ tant elle changera au cas par cas. Précisons que cette forme est largement présente dans les établissements d'enseignement supérieur accueillant un moins grand nombre d'étudiants tels que les Écoles Supérieures des Arts ou l'Enseignement Supérieur de Promotion Sociale.

### **01.2.2 / LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT PONCTUEL ET CIBLÉ**

Ces pratiques se rapprochent le plus de la vision « prototypique » de l'aide à la réussite. Derrière cette forme, nous retrouvons essentiellement des pratiques d'accompagnement structurées, souvent collectives, ayant une ou deux visées très précises et qui s'organisent en un ensemble d'activités ponctuelles destinées à les atteindre. Parmi ces pratiques, nous pouvons citer les traditionnels ateliers de propédeutique ou de gestion du stress. En contraste, avec l'accompagnement personnalisé présenté plus haut, cette forme d'accompagnement est structurée pour répondre à un besoin spécifique.

### **01.2.3 / LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT LARGE ET AUX VISÉES MULTIPLES**

Ces pratiques se caractérisent par la diversité de leur visée et la façon dont elles soutiennent l'étudiant·e. Cette forme d'accompagnement est soit composée d'un module proposant un ensemble de pratiques d'accompagnement ciblées, soit d'une pratique qui a comme objectif d'accompagner l'étudiant·e sur la majorité des difficultés qu'il peut rencontrer. Il ne s'agira pas d'accompagnement personnalisé, mais bien d'actions à large spectre tentant d'opérer sur une vaste palette de facteurs de réussite simultanément. Au travers de cette pratique, il ne s'agit donc pas de s'adapter aux besoins spécifiques des étudiant·es, mais plutôt de proposer une pratique, le plus souvent collective,

---

<sup>9</sup> De Clercq, M., Salmon, A., Jacquemart, J., & Bachy, S. (sous-pressé). Favoriser l'évaluation des pratiques d'accompagnement de l'étudiant dans l'enseignement supérieur : entre clarification conceptuelle et discussion méthodologique. *Revue des Sciences de l'éducation*.

<sup>10</sup> De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (sous-pressé). *La transition vers l'enseignement supérieur : Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation de l'étudiant en première année*. Peter Lang.

<sup>11</sup> De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates. *Learning and Instruction*, 38, 63-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11409-015-9141-7>

suffisamment large pour répondre à la majorité des besoins pouvant être exprimés par ces derniers<sup>12</sup>. Un exemple de ce type de pratique est celui du blocus encadré qui offre une semaine intensive dédiée à l'aide à la réussite proposant des moments structurés d'études, des séances de développement de la gestion de soi, de l'accompagnement méthodologique et disciplinaire, des moments consacrés à la santé (activité sportive, repas fournis), etc.

#### **01. 2.4 / LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT INTÉGRÉES DANS LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT**

Ces pratiques se rapprochent de la conception de Perret<sup>13</sup> des pratiques pédagogiques rénovées. Dans cette idée, l'accompagnement de l'étudiant ne se rajoute pas à son programme de cours, mais s'y intègre complètement. Ces pratiques se caractérisent par le public touché. En effet, la pratique vise tous les étudiants du programme (prévention primaire) ou du cours concerné. Cette forme de pratique se rapporte à toute pratique d'accompagnement directement intégrée dans les unités d'enseignement constituant le programme de formation de l'étudiant·e ayant comme visée première de soutenir la réussite de l'étudiant·e<sup>14</sup>.

#### **01.3 / DIFFÉRENTS AXES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE**

Au-delà des formes d'actions pouvant être mises en place, les travaux menés par l'ARES au sein du projet Assess4Success questionnent également les différentes visées des actions de soutien à la réussite. Un résumé simplifié en quatre axes de la classification émergeant de ces travaux peut être retrouvé dans le tableau 2 ci-dessous. Notons que ces visées tentent de défendre une vision étendue de la réussite que ne se limiterait pas à une simple satisfaction aux critères minimaux de maîtrise du programme<sup>15</sup>. En référence à la littérature sur le sujet<sup>16</sup>, la réussite serait vue comme multiple visant tantôt la performance, la persévérance voire l'épanouissement personnel et vocationnel de l'étudiant·e dans les EES.

---

<sup>12</sup> De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque ". *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 7-36.

<sup>13</sup> Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2), 1-17.

<sup>14</sup> De Clercq, M., Leroy, V., Stinglhamber, F., & Frenay, M. (2022). « Projet de formation » : accompagner vers la réussite universitaire et l'insertion professionnelle *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-24. <https://doi.org/10.4000/ripes.3808>

<sup>15</sup> Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (31-3).

<sup>16</sup> Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. *Rapport du CNESCO*, 1-70.

**Tableau 1. Classification simplifiée des visées de soutien à la réussite**

<b><u>Visée principale de la pratique</u></b>		<b><u>Exemples d'objets d'action</u></b>
1.	<b>Développement de la gestion de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialisation et intégration de l'étudiant·e</li> <li>• Maîtrise des émotions (stress, anxiété...)</li> <li>• Gestion de la motivation, de l'effort et de la persévérance...</li> <li>• Régulation, auto-évaluation et autonomie</li> <li>• Gestion de l'équilibre entre vie personnelle (problème personnel) et étudiante</li> </ul>
2.	<b>Développement des compétences académiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise des langues</li> <li>• Méthodologie de travail</li> <li>• Propédeutique</li> <li>• Stratégies d'étude</li> <li>• Gestion du temps</li> <li>• Maîtrise des outils numériques</li> <li>• ...</li> </ul>
3.	<b>Développement des compétences disciplinaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise des contenus de cours (connaissances et/ou compétences)</li> <li>• Compréhension des codes et de la culture liés à la discipline</li> <li>• Gestion du fonctionnement administratif de ses études</li> <li>• ...</li> </ul>
4.	<b>Développement du projet personnel et professionnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide à l'orientation, réorientation</li> <li>• Préparation à la vie professionnelle...</li> </ul>

## 01.4 / DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ÉVALUATION

Les récents travaux dans le domaine montrent également l'importante nécessité de pouvoir porter un regard évaluatif sur les actions de soutien mises en place qui dépasse la simple notion de satisfaction<sup>17</sup>. Dans cette idée, la figure 2 ci-dessous adaptée des travaux de Kirkpatrick<sup>18</sup> permet de proposer différents niveaux permettant de dépasser la mesure de la simple satisfaction des étudiants et étudiantes envers la pratique.

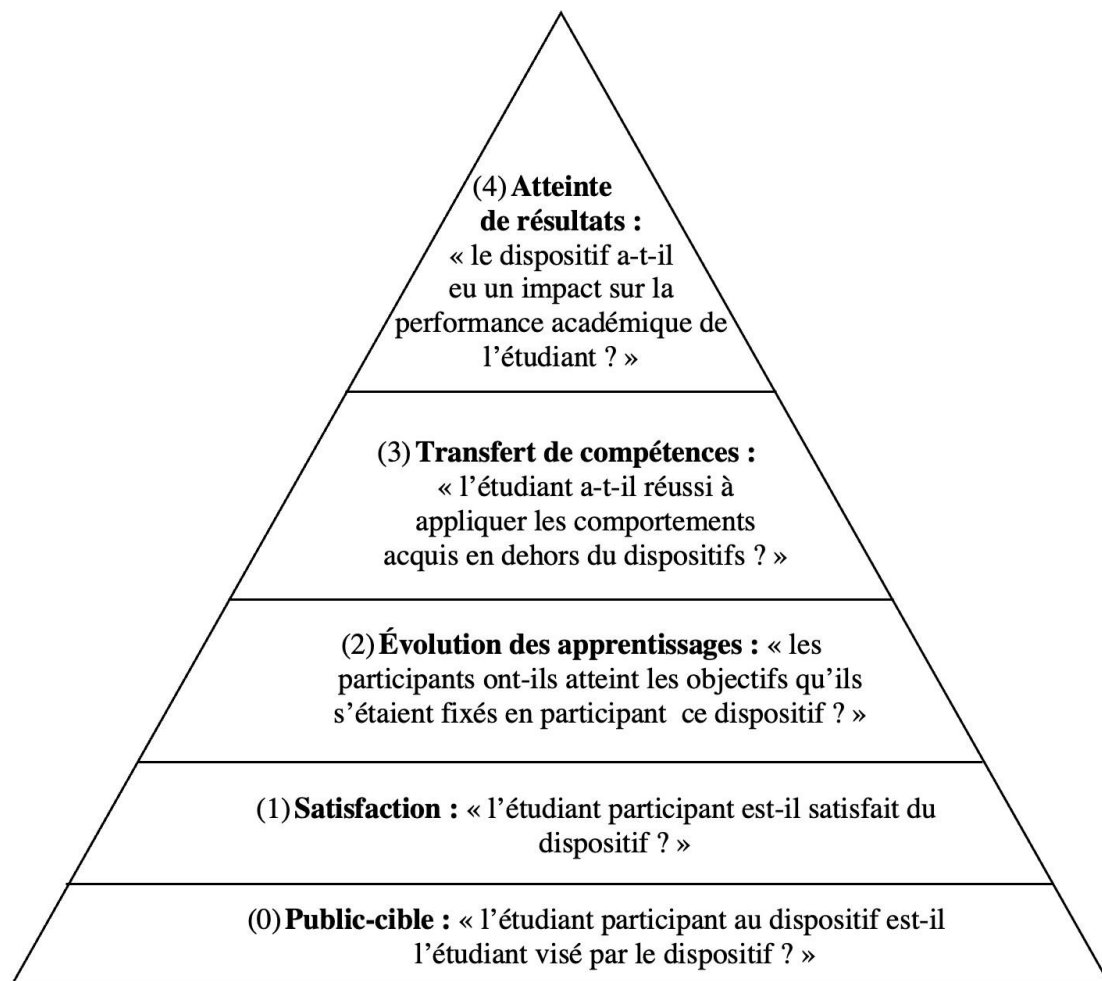


Figure 2. Modèle d'évaluation de Kirkpatrick adapté aux dispositifs d'accompagnement à la réussite de l'enseignement supérieur

<sup>17</sup> Perret, C., & De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.3805>

<sup>18</sup> Kirkpatrick, D. L. (2006). Seven keys to unlock the four levels of evaluation. *Performance Improvement*, 45(7), 5-8.