

# Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

---

La réussite et le décrochage à l'université : l'effet d'un  
programme d'intervention sur l'état d'esprit, la motivation et la  
ténacité

---

Thèse présentée et soutenue, le 16 décembre 2024 par

**Laura ARANGO GUETE**

## **École doctorale**

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

## **Spécialité**

Sciences de l'éducation et de la formation

## **Unité de recherche**

EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

## **Thèse dirigée par**

Séraphin ALAVA et Mayilin MORENO

## **Composition du jury**

Mme Valérie TARTAS, Présidente, Université Toulouse - Jean Jaurès

Mme Isabel BAZAGA FERNANDEZ, Rapporteuse, Universidad Rey Juan Carlos

Mme Dyanne ESCORCIA, Rapporteuse, Université Clermont Auvergne

M. Gabor OROSZ, Examineur, Université d'Artois

M. Séraphin ALAVA, Directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Mme Mayilin MORENO TORRES, Co-directrice de thèse, Universidad del Norte





# THESE

**En vue de l'obtention du  
DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE**

Délivré par :

**Université Toulouse II Jean Jaurès**

**Présentée et soutenue par :**

Laura Arango Guete

Le lundi 16 décembre 2024

**Titre :**

**La réussite et le décrochage à l'université**

L'effet d'un programme d'intervention sur l'état d'esprit, la motivation et la ténacité

**Ecole doctorale et discipline ou spécialité :**

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

**Unité de recherche :**

UMR Education Formation Travail Savoir (EFTS)

**Jury :**

**Directeur de thèse :**

Séraphin ALAVA, Professeur émérite, Université Toulouse – Jean Jaurès

**Codirectrice de thèse :**

Mayilin MORENO TORRES, Professeure des universités, Université del Norte

**Rapporteuses :**

Dyanne Escorcía, Professeure des universités, Université Clermont Auvergne  
Isabel Bazaga Fernández, Professeure des universités, Universidad Rey Juan Carlos

**Autres membres du jury :**

Valérie Tartas, Professeure des universités, Université Toulouse Jean Jaurès

Gabor Orosz, Professeur des universités, Université d'Artois

*À la mémoire de mon bien aimé papa*



## Remerciements

La réalisation de ce projet de thèse a été l'un des plus grands défis et fiertés de ma vie personnelle et professionnelle. Cet objectif a pu aboutir grâce à l'accompagnement de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mes deux tuteurs de thèse : M. Séraphin Alava et M<sup>me</sup> Mayilin Moreno Torres. M. Alava, mon directeur de thèse, a su me guider dans les moments charnières de ma recherche. Sa clarté scientifique et la précision de ses conseils m'ont permis d'avancer droit vers mon objectif. M<sup>me</sup> Mayilin Moreno Torres, ma codirectrice de thèse en Colombie, m'a donné des conseils pertinents et précis, toujours à la recherche de rigueur scientifique et d'un travail de qualité. Elle s'est toujours montrée bienveillante et disponible malgré le décalage horaire avec la Colombie et ses multiples responsabilités. Je serai toujours reconnaissante pour tout ce qu'elle m'a appris. Merci Profe Mayi, de t'être dédiée à chaque paragraphe de cette thèse.

Je tiens à remercier l'École doctorale CLESCO ainsi que l'UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) pour leur soutien et leur bienveillance tout au long de mes études, en particulier pour l'aide précieuse apportée lors du recueil des données en Colombie. Je remercie également M. Reynes pour son accompagnement et sa gestion administrative, dont le soutien a grandement facilité mon parcours.

Je tiens à remercier profondément les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, ainsi que de participer à la soutenance de cette thèse : la professeure Dyanne Escorcía de l'Université de Clermont – Auvergne, la professeure Isabel Bazaga Fernández de l'Université Rey Juan Carlos, la professeure Valérie Tartas, de l'Université Toulouse II Jean Jaurès et le professeur Gabor Orosz, de l'Université d'Artois.

Je remercie le professeur Humberto Llinás, de l'Université del Norte, pour ses conseils dans les analyses statistiques de cette recherche, pour sa bienveillance et sa disponibilité. Ses recommandations ont été précieuses pour le déroulement de nos analyses. Je remercie également Gabor Orosz et Kevin Rigaud du laboratoire Sherpas de l'Université d'Artois, pour leurs conseils dans le recueil des données et soutien dans les analyses quantitatives de cette étude.

Je tiens à remercier la correctrice de style Juliette Cribier pour son professionnalisme et son engagement vis-à-vis de ma thèse. Sans ses précisions, cette thèse aurait été un peu plus compliquée à lire.

Merci à ma meilleure amie et à mes chères amies de lycée en Colombie, votre soutien a été fondamental pour continuer jusqu'au bout. Un grand merci également à mes anciens collègues de l'Université del Norte pour leurs encouragements. Merci à mes chers amis de Toulouse et de Bordeaux pour leur soutien inconditionnel.

Un grand merci à ma chère famille Challo pour ses encouragements et pour le soutien qu'elle m'a donné avec tant d'amour pendant ces 5 années de thèse.

À ma chère famille en Colombie, ma mère, mes frères et mes belles-sœurs. Merci de toujours m'encourager, de votre amour qui a été une source revitalisante dans les moments les plus difficiles.

Un immense merci à mon futur époux, pour son soutien inconditionnel pendant ces 5 années de travaux de thèse. Ses encouragements, son engagement et ses mots quand j'avais besoin de réconfort, m'ont permis de trouver la force pour atteindre mon objectif. Merci du fond du cœur, mon petit amour. Sans toi, cette thèse aurait difficilement vu le jour. Je serai reconnaissante toute ma vie envers toi de m'avoir soutenue inconditionnellement dans l'un de mes rêves les plus profonds. Je te dédie chaque ligne de cette thèse.

¡Gracias infinitas a todas y todos!

## Résumé

Une fois qu'a commencé à être relevé le défi de l'accès à l'enseignement supérieur, un autre enjeu est apparu pour les universités : le décrochage des étudiants, spécialement dans les premières années d'étude. Nous avons constaté qu'il s'agissait d'un de défis auquel sont confrontées la plupart des institutions d'enseignement supérieur du monde occidental (Dupont et al. 2015), que ce soit dans un pays développé ou non.

Cette étude vise à approfondir la compréhension du décrochage universitaire et à prévenir ce phénomène dans les premiers cycles, en intégrant de nouvelles perspectives théoriques issues de la psychologie sociale cognitive. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la théorie des états d'esprit, qui suggère que les croyances sur la nature de l'intelligence peuvent influencer le rapport à l'effort, à l'échec, ainsi qu'à la motivation, des éléments essentiels pour la réussite académique en première année de licence.

Nous avons conduit une étude auprès de 436 participants appartenant à trois universités privées de Barranquilla, en Colombie. Nous voulons tester l'effet d'un programme d'intervention psychosociale basée sur l'état d'esprit de développement, sur les croyances concernant la nature de l'intelligence, sur la motivation et la ténacité. Nous avons également analysé le niveau socioéconomique comme une variable médiatrice et les notes pour déterminer si le programme d'intervention aurait un impact sur celles-ci. Les résultats de cette étude mettent en lumière les effets positifs d'un programme d'intervention sur l'état d'esprit de développement, en particulier lorsqu'il est associé à des éléments de pleine conscience. L'étude confirme que ces interventions peuvent transformer la perception de la nature de l'intelligence chez les étudiants, en les aidant à croire en la malléabilité de leurs capacités intellectuelles. De plus, elle semble particulièrement bénéfique pour les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, contribuant ainsi à réduire les inégalités en matière de réussite scolaire. Nous avons pu confirmer que les étudiants qui ont montré des changements plus significatifs dans leurs croyances sur la nature de l'intelligence étaient ceux qui appartenaient aux strates basses et moyennes, ce qui nous permet de proposer un axe de recherche qui puisse approfondir l'état d'esprit de développement dans des contextes socioéconomiques comme celui de la Colombie. Les résultats obtenus dans notre étude nous ont donné des pistes pour continuer à approfondir la recherche sur les états d'esprit dans l'enseignement supérieur.

## **Abstract**

The dropout of enrollments is an ongoing issue emerging for universities, especially in the early years of the program. This research found that this is one of the challenges faced by most higher education institutions in the Western world (Dupont et al. 2015), regardless of the level of development of the country.

This study aims to deepen the understanding of university dropout as well as to prevent this phenomenon in undergraduates by integrating new theoretical perspectives from social cognitive psychology. To achieve this objective, we used the growth mindset theory, which suggests that the belief system behind intelligence can influence the relationship to performance, failure, as well as motivation, all of which are essential for academic success in the first year of undergraduate study.

This research conducted a study of 436 participants from three private universities in Barranquilla, Colombia. We wanted to test the impact that a psychosocial intervention program that is based on the growth mindset theory, has on beliefs about the nature of intelligence, motivation and determination. We also analyzed socioeconomic level as a mediating variable and performance to determine whether the intervention program would have an impact on students' grades.

The results of this study highlight the positive effects associated with the growth mindset theory, particularly when combined with elements of mindfulness. The study confirms that these interventions can transform students' perception about intelligence, helping them to believe in the malleability of their intellectual abilities. In the same way, it appears to be particularly beneficial for students from lower socio-economic backgrounds, helping to reduce inequalities in academic success.

We were able to confirm that the students who showed more significant changes in their belief system about the nature of intelligence were those who belonged to the lower and middle socioeconomic status, giving us the encouragement to develop a line of research that could analyze deeper into the developmental mindset in socio-economic contexts like Colombia's. The results obtained in our study have provided us with avenues for further research into states of mind in higher education.

## Resumen

Una vez que el desafío del acceso a la educación superior comenzaba a superarse con el tiempo, otro reto ha surgido para las universidades: la deserción estudiantil, especialmente en los primeros años de estudio. Hemos observado que este es uno de los desafíos al que se enfrentan la mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo occidental (Dupont et al., 2015), ya sea en países desarrollados o no.

Este estudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión de la deserción universitaria y prevenir este fenómeno en los primeros ciclos, integrando nuevas perspectivas teóricas de la psicología social cognitiva. Para ello, nos basamos en la teoría de la mentalidad de crecimiento, que sugiere que las creencias sobre la naturaleza de la inteligencia pueden influir en la relación con el esfuerzo, el fracaso y la motivación, elementos esenciales para el éxito académico en el primer año de estudios universitarios.

Llevamos a cabo una investigación con 436 participantes pertenecientes a tres universidades privadas de Barranquilla, en Colombia. Nuestro objetivo fue probar el efecto de un programa de intervención psicosocial basado en la mentalidad de crecimiento, sobre las creencias acerca de la naturaleza de la inteligencia, la motivación y la tenacidad. También analizamos el nivel socioeconómico como una variable mediadora y las calificaciones para determinar si el programa de intervención tendría un impacto en estas. Los resultados de este estudio destacan los efectos positivos de un programa de intervención en la mentalidad de crecimiento, especialmente cuando se asocia con elementos de mindfulness. El estudio confirma que estas intervenciones pueden transformar la percepción de la naturaleza de la inteligencia en los estudiantes, ayudándolos a creer en la maleabilidad de sus capacidades intelectuales. Además, parece particularmente beneficiosa para los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, contribuyendo así a reducir las desigualdades en el rendimiento académico.

Pudimos confirmar que los estudiantes que mostraron cambios más significativos en sus creencias sobre la naturaleza de la inteligencia fueron aquellos que pertenecían a los estratos bajos y medios, lo que nos permite proponer una línea de investigación para profundizar en el estado mental de desarrollo en contextos socioeconómicos como el de Colombia. Los resultados obtenidos en nuestro estudio nos han dado pistas para continuar profundizando en la investigación sobre la mentalidad de crecimiento en la educación superior.



# TABLE DE MATIÈRES

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>15</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CONTEXTE THEORIQUE .....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUCTION A LA PREMIERE PARTIE .....</b>	<b>21</b>
<b>1. L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR COMME MOYEN D'ASCENSEUR SOCIAL .....</b>	<b>23</b>
1.1. L'accès à l'enseignement supérieur comme opportunité de développement économique..	24
1.2. Un regard international de l'inscription dans l'enseignement supérieur des années 1970 jusqu'à 2020 .....	26
1.3. Différentes réalités de l'accès à l'enseignement supérieur .....	29
1.4. L'accès à l'université au XX <sup>e</sup> siècle en Colombie .....	31
1.5. L'accès aux établissements publics et privé.....	32
1.6. Augmentation d'inscrits corrélés à l'augmentation des diplômés ?.....	34
1.7. Difficultés dans l'insertion professionnelle des jeunes : les NEET .....	36
<b>CHAPITRE 1 : LE DECROCHAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UNE PROBLEMATIQUE COMPLEXE ET MULTIFACTORIEL .....</b>	<b>41</b>
1.1. L'ampleur de la définition du décrochage.....	43
1.1.1 Echec, décrochage et abandon n'ont pas la même définition.....	45
1.1.2. Abandon ou décrochage ?.....	47
1.1.3 Comment mesurer le phénomène ? .....	48
1.2 A la recherche d'un consensus sur les termes .....	51
1.3 Le décrochage et le type de filière en Colombie .....	52
1.4 Le décrochage et le type d'institution en Colombie .....	56
1.5 Le décrochage dans la première année de licence en Colombie .....	59
<b>CHAPITRE 2 : DIVERSES PERSPECTIVES THEORIQUES POUR MIEUX COMPRENDRE LE DECROCHAGE.....</b>	<b>61</b>
2.1 Les approches théoriques qui expliquent le décrochage .....	61
2.1.1 Approche psychologique.....	62
2.1.2 Approche sociologique .....	63
2.1.3 Approche économique .....	65
2.1.4 Approche organisationnelle .....	66
2.1.5. Approche interactionniste .....	67
2.1.6 Approche de phases .....	68
2.2 Réflexion sur les approches qui expliquent le décrochage dans l'enseignement supérieur ....	71
2.3 Les facteurs associés au décrochage.....	73
2.3.1. Facteurs internes à l'individu.....	77
La motivation : .....	80
Au-delà de la motivation : la ténacité ou grit.....	81
2.3.2. Facteurs externes à l'individu .....	86
2.3.3 Combinaison de divers facteurs .....	89
2.3.4 La première année d'études dans l'enseignement supérieur.....	90
2.4 L'analyse des facteurs associés au décrochage .....	91
2.5 Parler du décrochage c'est aussi parler de la réussite .....	94
2.6 Les stratégies de lutte contre le décrochage .....	96

2.7 Des nouvelles stratégies pour promouvoir la réussite .....	102
2.8 De nouvelles méthodes pour gérer les sentiments négatifs : le mindfulness .....	103
<b>CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>106</b>
3.1 La psychologie sociale .....	107
3.1.1 La théorie de l’attribution : la genèse de la théorie des états d’esprit .....	109
3.1.2 La théorie sociale cognitive et son application dans l’éducation .....	110
3.2 La genèse de la théorie des états d’esprit : les théories implicites de l’intelligence.....	111
3.2.1 La formations des états d’esprit : le rôle des parents .....	115
3.2.2 Le rôle des états d’esprit des professeurs sur l’état d’esprit de leurs étudiants .....	115
3.3 Les états d’esprit et l’échec .....	117
3.4. Comment favoriser l’état d’esprit de développement ?.....	118
3.5. Les « wise interventions » : les fondements des interventions sur l’état d’esprit .....	120
3.5.1. Les « wise interventions » dans divers domaines .....	122
3.5.1. Les « wise interventions » en éducation .....	124
3.5.2. Les états d’esprit et leur impact sur le niveau socioéconomique .....	126
3.6. Rôle du contexte dans la recherche sur les états d’esprit .....	127
<b>CHAPITRE 4 : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE .....</b>	<b>130</b>
<b>CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....</b>	<b>135</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTE EMPIRIQUE .....</b>	<b>137</b>
<b>INTRODUCTION DEUXIEME PARTIE .....</b>	<b>138</b>
<b>CHAPITRE 5 : LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>139</b>
5.1 La posture d’apprentie-chercheuse .....	139
5.2. Choix méthodologiques.....	141
5.3 La collecte des données .....	143
5.3.1 Pre-recueil des données .....	143
5.4 Participants .....	144
5.5 Critères de sélection .....	153
5.6 Matériel .....	154
5.6.1. L’intervention sur les états d’esprit .....	154
5.7. Procédure.....	166
5.7.1. Recrutement de participants.....	166
5.7.2. Procédure de l’intervention.....	166
5.8. Conception de la recherche .....	170
5.8.1. Étude quasi expérimentale .....	170
5.8.2. Variables .....	170
5.8.3. Hypothèses .....	173
5.8.4. Hypothèses et attentes .....	174
5.9 Traitement et analyse des données .....	175
5.9.1. Analyse des données des participants .....	175
5.9.2 Analyse exploratoire des données.....	176
5.9.3 Analyses statistiques .....	176
<b>CHAPITRE 6 : RESULTATS.....</b>	<b>178</b>
6.1 Des analyses exploratoires .....	178
6.1.1 L’état d’esprit.....	179
6.1.2 La motivation .....	182

6.1.3. La ténacité.....	184
6.1.4 Les notes .....	185
6.1.5 Le niveau socioéconomique.....	185
<b>6.2 Analyses statistiques des pré-tests par groupe .....</b>	<b>195</b>
6.3 Récapitulatif de nos hypothèses, nos attentes et des résultats après l'analyse statistique.....	197
6.3.1. Dans les deux groupes expérimentaux, l'état d'esprit est devenu malléable .....	198
6.3.2. L'intervention de l'état d'esprit avec des éléments de pleine conscience est la plus efficace pour transformer les croyances.....	198
6.3.3. Le programme d'intervention impacte la motivation.....	200
6.3.4. Le programme d'intervention n'a pas eu d'impact sur les notes .....	201
6.3.4. Le programme d'intervention et son effet sur le niveau socioéconomique défavorisé .....	202
<b>TROISIEME PARTIE .....</b>	<b>206</b>
<b>CHAPITRE 7 : DISCUSSION .....</b>	<b>207</b>
7.1 Un programme d'intervention sur l'état d'esprit rend malléables les croyances sur la nature de l'intelligence.....	208
7.1.1 Le contenu de l'état d'esprit associé aux éléments de pleine conscience maximisent les effets de l'intervention.....	209
7.2 Le programme d'intervention a eu un effet sur la motivation des étudiants.....	210
7.3. Le programme d'intervention n'a pas eu d'effet sur la ténacité.....	211
7.4. Le programme d'intervention sur l'état d'esprit de développement n'a pas augmenté les notes.....	212
7.5. L'intervention sur l'état d'esprit de développement au profit des niveaux socioéconomiques défavorisés .....	213
<b>8. CONCLUSION .....</b>	<b>217</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>220</b>
<b>INDEX DES FIGURES .....</b>	<b>233</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX.....</b>	<b>236</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>239</b>

# Introduction générale

L'université, en tant que système, a connu un processus de massification dans son accès au cours ces dernières décennies. Ce changement, en lien avec une évolution du marché du travail, a permis à l'université de jouer un rôle très important dans le développement économique des pays. En même temps, nous pouvons constater un autre phénomène : ces dernières années, les politiques nationales et internationales concernant l'éducation sont passées de la concentration sur l'ouverture de l'accès à la lutte pour maintenir les étudiants dans leur système. L'objectif est la finalisation du projet académique avec l'obtention du diplôme et la diminution des taux de décrochage.

Cette thèse s'intéresse au phénomène de décrochage à l'université et aux stratégies de prévention de ce fait social. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur de nouvelles stratégies pour prévenir le décrochage, à savoir un programme d'intervention psychosociale qui cherche à rendre malléables les croyances sur la nature de l'intelligence. En effet, la manière dont nous concevons la nature de l'intelligence peut déterminer notre rapport à l'effort vis-à-vis des défis académiques propres à la vie universitaire, plus particulièrement lors de la première année de licence. Selon cette théorie proposée par la chercheuse Carol Dweck (1986), il existe deux façons de concevoir l'intelligence. La première correspond à l'intelligence vue comme une « entité », connue aussi comme « état d'esprit fixe » ; cela veut dire que l'intelligence est perçue comme des capacités innées qui sont liées à des aptitudes et qui ne sont pas modifiables. D'ailleurs, les individus qui ont appris à développer cette théorie croient que leur niveau d'intelligence sera toujours le même, malgré leur capacité à apprendre de nouveaux concepts. En d'autres termes, la capacité d'apprendre est vue comme un « don », un résultat de la génétique, qui fera réussir les étudiants dans un domaine et non dans un autre (Da Fonseca et al. 2004).

La deuxième façon de concevoir la nature de l'intelligence correspond à « l'intelligence incrémentielle », aussi nommée « état d'esprit de développement ». Selon Da Fonseca et al. (2004), les étudiants qui ont cette croyance pensent l'intelligence comme une capacité susceptible d'évoluer, c'est-à-dire qu'ils peuvent contrôler et améliorer leur niveau en travaillant plus et en fournissant davantage d'efforts. En tenant compte des apports de la créatrice de la théorie, Dweck (1986, 1988), dans Da Fonseca et al. (2004, p. 458) : « ces théories implicites de

l'intelligence constituent la force motivationnelle la plus importante dans les situations d'accomplissement scolaire : l'identification de ces théories implicites permet de mieux appréhender les cognitions, les réactions émotionnelles et les comportements des élèves engagés dans les situations où leurs compétences personnelles sont en jeu ».

Ainsi, les croyances sur la nature de l'intelligence sont des prédicteurs de la performance académique des étudiants (Blackwell, 2007, Dweck & Yeager, 2012). C'est pour cette raison que tester l'effet d'un programme d'intervention qui cherche à les faire évoluer nous a semblé approprié, plus particulièrement dans un contexte colombien, où le taux de décrochage dans l'enseignement supérieur reste élevé : 50 % des étudiants inscrits à l'université décrochent, selon le rapport du ministère de l'Éducation colombien (2022).

Pour approfondir le rôle du niveau socioéconomique dans la réussite éducative, Claro et ses collègues (2016) ont démontré que la réussite scolaire était influencée par des facteurs structurels, tels que le milieu socioéconomique, mais aussi des facteurs psychologiques, tels que les croyances des étudiants sur leurs capacités.

L'intérêt pour ce thème de recherche est né suite à mon expérience professionnelle en tant que psychologue éducative au Centre de soutien académique des étudiants de l'Université del Norte à Baranquilla, en Colombie. J'ai travaillé pendant six ans dans ce Centre comme assistante d'orientation académique des étudiants, plus particulièrement dans le suivi des étudiants en risque de décrochage. Grâce à cette expérience, j'ai pu connaître de près le décrochage à l'université.

À partir de cette pratique professionnelle, j'ai voulu approfondir mes connaissances sur le sujet de décrochage à l'université et j'ai entamé en 2017 un Master en Sciences de l'éducation à l'Université Toulouse - Jean Jaurès. Mon mémoire portait sur l'effet de la scolarité, du niveau socioéconomique et de la personnalité sur l'échec et la réussite académique des étudiants de l'Université del Norte. Les résultats de cette étude ont montré que le passé scolaire et les traits de personnalité « dominance » et « extraversion » avaient une influence sur la réussite des étudiants.

Le décrochage et les actions menées pour le prévenir ont toujours constitué un sujet passionnant pour moi. Étant donné que c'est un phénomène complexe, j'ai décidé d'approfondir mes résultats obtenus en Master et de commencer une thèse en me concentrant sur des variables

qui ont été pour le moment très peu étudiées dans le contexte universitaire colombien et qui surtout, entreraient dans le périmètre d'action des institutions éducatives. C'est ainsi que je me suis tournée vers la théorie de l'état d'esprit et son effet sur la réussite académique.

Étant actuellement en poste de Coordinatrice de la mission de lutte contre le décrochage scolaire dans un lycée professionnel à Bordeaux, depuis quelques mois, les connaissances acquises sur le décrochage continuent d'enrichir quotidiennement mon expérience professionnelle et en même temps, cette expérience affine l'analyse et le regard que je porte sur le sujet du décrochage. Cette nouvelle expérience m'a également permis de constater le rôle des états d'esprit des élèves sur leur éventuel décrochage.

Dans le cadre de cette thèse, nous proposons d'étudier l'effet d'un programme d'intervention psychosociale sur l'état d'esprit, la motivation et la ténacité des étudiants de première année de licence à Barranquilla, en Colombie. Nous souhaitons également évaluer le rôle de médiateur du niveau socioéconomique et mesurer dans un deuxième temps l'impact de ce programme d'intervention sur les notes des étudiants. Un programme d'intervention qui promeut l'état d'esprit de développement n'a pas, à notre connaissance, été déployé dans le milieu universitaire en Colombie. Cela nous permet d'évaluer de nouvelles stratégies de prévention du décrochage qui peuvent s'avérer significatives.

Pour mener à terme notre thèse, nous avons envisagé une organisation en trois parties, comme suit :

La *première partie* présente le contexte théorique du décrochage. Nous trouverons ici trois chapitres. Le Chapitre 1 — *Le décrochage dans l'enseignement supérieur : une problématique complexe et multifactorielle* — est consacré à la conceptualisation du phénomène de décrochage et aux défis que cela implique dans le milieu scientifique. Dans le Chapitre 2 — *Diverses perspectives théoriques pour mieux comprendre le décrochage* —, nous abordons les différentes approches qui ont tenté de mieux comprendre la problématique et enfin, nous exposons les différents facteurs associés au décrochage à l'université. Nous parlons aussi de la réussite et des différentes stratégies de lutte contre le décrochage. Pour sa part, le Chapitre 3 — *Cadre théorique* — inclut les positions théoriques retenues dans le cadre de notre recherche, à savoir la théorie des états d'esprit. Nous abordons également les bases théoriques des

interventions psychosociales, ou « wise interventions », qui correspondent au type d'interventions que nous expérimentons dans notre étude. Nous finirons cette partie avec le Chapitre 4 — *La problématique de recherche* — où nous précisons la question de la recherche qui se pose dans cette thèse et les objectifs qui guideront notre méthodologie.

La *deuxième partie* est consacrée au contexte empirique. Dans cette partie, nous avons le Chapitre 5 — *La méthodologie de la recherche* —, où nous détaillons nos choix méthodologiques, nos participants et la procédure. Pour sa part, le Chapitre 6 — *Résultats* — expose les principaux résultats de notre étude.

La *troisième et dernière partie* explicite la discussion dans le Chapitre 7 et la conclusion de notre recherche dans le Chapitre 8.

# **PREMIERE PARTIE : CONTEXTE THEORIQUE**



## Introduction à la première partie

L'université faisant partie de la dernière étape des études, elle est devenue une phase très importante du parcours d'acquisition des compétences des étudiants. Ainsi, ce fait peut se constater par le taux de jeunes qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. En Colombie, les bacheliers sont moins nombreux à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. En tenant compte de la note technique du ministère de l'Éducation pour l'année 2023, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur correspondait à 55,38 %.

Après ce passage à l'université, les étudiants auront l'opportunité de rendre utiles leurs acquis en trouvant leur rôle dans la société. Ainsi, quand une personne s'engage dans des études supérieures, il existe une attente de réussite, entendue comme l'obtention du diplôme, de la part de tous les niveaux : la société, l'institution, la famille et l'étudiant lui-même. Tant que ces attentes sont remplies pour chaque niveau, nous pouvons dire qu'il existe un équilibre, dans le sens où il y aura eu un investissement, puis un rendement de ce que les personnes et les différents niveaux ont investi.

Cependant, ces dernières décennies, cet équilibre a connu des perturbations, c'est ainsi qu'un nouveau défi est apparu sur la scène de l'université : l'augmentation de la sortie des étudiants sans diplôme. Selon l'organisme international OCDE<sup>1</sup>, trois ans après la date prévue d'achèvement des études universitaires, 24 % des étudiants ont abandonné l'université. En Colombie, le taux atteint un peu plus de 50 %, selon le bulletin de l'Enseignement supérieur (2017) du ministère de l'Éducation colombien.

Cette situation implique que lorsque la société, l'institution ou les familles ont engagé des ressources, le fait de ne pas avoir de retour sur investissement créera à long terme une sorte de déséquilibre dans le système si ce comportement continue à augmenter.

Ainsi, pour mieux comprendre cet enjeu de l'université du XXI<sup>e</sup> siècle, nous allons dans un premier moment, chercher à expliquer comment elle est devenue une partie fondamentale du développement économique des pays. Ensuite, nous continuerons avec le chapitre 1 consacré à la conceptualisation du phénomène de décrochage et aux défis que cela implique dans le milieu

---

<sup>1</sup> Organisation de coopération et de développement économiques

scientifique. Dans un deuxième temps, nous aborderons les différents facteurs associés au décrochage à l'université et enfin, nous exposerons les distinctes approches qui ont tenté de mieux comprendre la problématique. Nous parlerons aussi de la réussite et des différentes stratégies de lutte contre le décrochage.

Nous aborderons les concepts et les approches théoriques qui expliquent notre sujet d'étude, à savoir la psychologie sociale cognitive et une de ses théories phares ces dernières années : la théorie des états d'esprit.

Une fois que cette partie sera éclaircie, nous conclurons avec la question de recherche posée dans cette thèse ainsi que les objectifs qui guideront notre étude.

## 1. L'accès à l'enseignement supérieur comme moyen d'ascenseur social

Aujourd'hui, les universités jouent un rôle important dans le développement économique d'un pays, de telle manière que le fait d'avoir un diplôme d'études supérieures signifie l'amélioration des conditions de vie des personnes et la réduction du taux de chômage (Chédru, 2015). De plus, selon l'OCDE (2012), il existe un lien entre la croissance du PIB (Produit intérieur brut) et les revenus des personnes qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur : au fur et à mesure que ces individus augmentent leur budget, le PIB montre aussi un accroissement. En ce qui concerne les pays caractérisés par des inégalités socioéconomiques remarquables, la réalité est encore plus dure, parce qu'accéder à l'université devient presque obligatoire pour pouvoir sortir de la pauvreté (Herrera, 2017). Ainsi, nous constatons qu'accéder aux études supérieures est devenu le meilleur moyen d'évoluer économiquement. Pour cette raison, nous observons que ces dernières années, l'inscription des effectifs a considérablement augmenté dans le monde ; cependant, il existe encore des inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui contribue à la difficulté de réduire l'écart entre privilégiés et moins privilégiés.

Cette recherche se développe dans le contexte de l'enseignement supérieur, un système qui aujourd'hui, accueille un grand nombre d'étudiants pour les former dans les différentes disciplines et ultérieurement, leur donner un diplôme qui attestera les compétences acquises. Nous exposerons une des problématiques qui entoure le monde universitaire : l'inégalité de son accès en examinant les différentes réalités dans le monde. Effectivement, L'Institut de statistique de l'UNESCO<sup>2</sup> (ISU), dans son rapport de l'année 2019<sup>3</sup>, montre que l'Europe et l'Amérique du Nord sont les deux continents comptant le plus grand nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur avec un taux qui s'élève à 77 % pour l'année 2018. Pour sa part, l'Amérique latine et les Caraïbes ont atteint un taux de 52 % d'inscrits dans les études supérieures en prenant comme référence l'année 2018. Enfin, l'Afrique subsaharienne est la région présentant le taux d'inscription le plus bas au monde dans l'enseignement tertiaire : il atteint 5,7 %.

---

<sup>2</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

<sup>3</sup> Rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Disponible dans : <http://uis.unesco.org/fr/news/lisu-publie-les-donnees-nationales-les-plus-actuelles-de-lodd-4-sur-leducation>. Consulté le 23 septembre 2020.

## **1.1. L'accès à l'enseignement supérieur comme opportunité de développement économique**

Accéder à l'enseignement supérieur devient un moyen d'obtenir de meilleures conditions de vie. Selon l'OCDE (2022), grâce à un diplôme universitaire, les personnes peuvent accéder à des postes mieux rémunérés et réduire le risque de chômage. En effet, le taux de paiement annuel de la main-d'œuvre augmente visiblement selon le niveau de formation (OCDE, 2012). Ainsi, le coût annuel de la main-d'œuvre (sans différenciation entre hommes et femmes) dans les pays de l'OCDE peut atteindre en moyenne 38 000 USD quand les individus disposent d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; 46 000 USD quand les personnes sont diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 68 000 USD quand les individus sont diplômés de l'enseignement supérieur.

De même, selon le rapport *Regards sur l'éducation de 2022*, dans les pays de l'OCDE en 2021, les jeunes diplômés (25-64 ans) de l'enseignement tertiaire présentent en moyenne un taux d'emploi supérieur de 8 points de pourcentage par rapport à ceux ayant obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. De plus, ils affichent un écart de 26 points de pourcentage par rapport aux individus non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette progression du niveau de formation est également associée à des taux de chômage et d'inactivité inférieurs.

Ainsi, aller à l'université devient un incontournable chez les étudiants des pays en développement, car c'est dans la plupart des cas la seule façon de sortir de la pauvreté (Herrera, 2017). Selon la CEPALC<sup>4</sup> (2014), en Amérique latine, il faut au moins douze ans de scolarisation pour sortir de la pauvreté. En tenant compte des calculs faits par cet organisme, une personne peut réduire de 6 % sa probabilité d'être pauvre pour chaque année d'études effectuée. Selon Herrera (2017), en Amérique latine, plus une personne fait des études, moins il est probable statistiquement qu'elle soit pauvre.

En même temps, nous pouvons aussi remarquer un autre phénomène : le gain de qualifications se traduit par une augmentation de la rémunération, même au sein du groupe de personnes diplômées de l'enseignement supérieur. Selon les données de 2020, dans les pays de l'OCDE, les travailleurs occupés à temps plein toute l'année gagnent en moyenne 20 % de plus

---

<sup>4</sup> Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

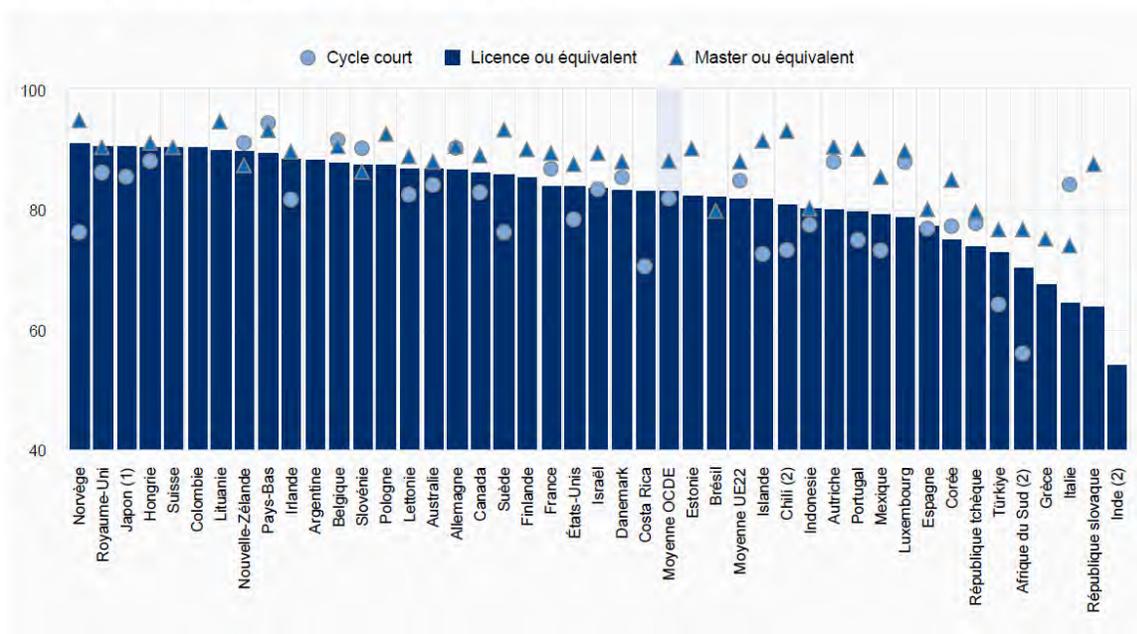
s'ils sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur de cycle court par rapport à ceux ayant obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage salarial s'accroît pour atteindre 44 % après l'obtention d'une licence, et même 88 % après l'obtention d'un master, d'un doctorat ou de l'équivalent (Rapport Regards sur l'éducation, 2022).

**Figure 1**

*Taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021) (Rapport Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, 2022).*

**Graphique A3.2. Taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)**

Pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif total de 25-64 ans



Cette amélioration des conditions de vie des individus influence directement l'économie du pays car selon l'OCDE (2012), quand les diplômés de l'enseignement supérieur augmentent leurs revenus, le PIB de ces dix dernières années s'accroît également.

« En France, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse, les diplômés de l'enseignement supérieur contribuent à hauteur de 60 % au moins à la croissance du PIB » (OCDE, 2012).

De la même façon, tous ces changements économiques ont forcément un impact sur d'autres aspects sociétaux. Ainsi, l'enseignement supérieur est considéré par « les analystes comme un

pilier non seulement de la croissance économique, mais aussi de l'ensemble du développement de la société » (Avis de 1994, Québec, dans Zibanejad-Belin, 2019, p. 15). En d'autres termes, l'éducation est devenue un axe fondamental pour la continuité du développement socioéconomique des pays.

## **1.2. Un regard international de l'inscription dans l'enseignement supérieur des années 1970 jusqu'à 2020**

Dans un premier temps, comme cela s'est passé avec d'autres droits sociaux, l'accès à l'enseignement supérieur était réservé à une minorité de la population, souvent la plus privilégiée. En effet, les recherches de Bourdieu et Passeron (1964), études pionnières sur le système universitaire français, constatent que l'université a deux rôles : le premier est la sélection des individus et le deuxième est la transmission de la culture des personnes d'origine sociale aisée. L'université permet, selon ces auteurs, « la reproduction de la hiérarchie des classes et des structures sociales... » (Michaut, 2012, p. 53). Ainsi, nous voyons dans Figure 2, comment dans les années 1970, seulement une petite partie de la population mondiale avait accès à l'enseignement supérieur, cependant nous remarquons aussi comment cette réalité a changé au fil des années. En effet, dans les années 1970, le nombre d'étudiants inscrits a atteint 7 %, contre 19 % dans les années 2000.

L'Institut de statistique de l'UNESCO<sup>5</sup> (ISU), dans son rapport sur l'éducation de 2019<sup>6</sup> (Figure 2), montre l'évolution mondiale de l'inscription dans l'enseignement tertiaire depuis les années 1970 jusqu'en 2018. Dans le rapport, il est possible de constater que dans presque toutes les régions du monde, le nombre de personnes inscrites à l'université a considérablement augmenté. Ainsi, la croissance de l'accès à l'enseignement supérieur au niveau mondial est remarquable, surtout dans les trois dernières décennies : en 2000, le taux atteint 19 %<sup>7</sup>, en 2010, le taux correspondant est de 30 % et en 2018, le pourcentage arrive à 38 %.

---

<sup>5</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

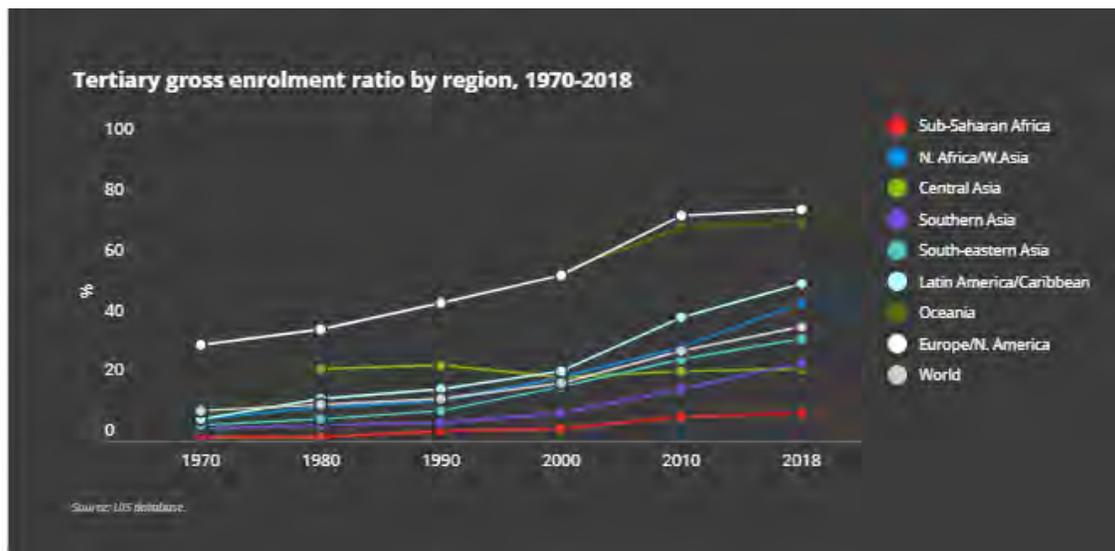
<sup>6</sup> Rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) Disponible à : <http://uis.unesco.org/fr/news/lisu-publie-les-donnees-nationales-les-plus-actuelles-de-lodd-4-sur-leducation>. Consulté le 23 septembre 2020.

<sup>7</sup> « Nombre d'élèves inscrits à un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population officielle d'âge scolaire correspondant au même niveau d'enseignement. Pour le niveau tertiaire, la population utilisée est la tranche d'âge de 5 ans à partir de l'âge officiel d'obtention du diplôme d'études secondaires » (Glossary, UNESCO).

Cette augmentation d'inscrits pourrait s'expliquer par la politique d'ouverture et la popularisation de l'enseignement supérieur dans la grande majorité des pays, mais plus particulièrement en Europe et en Amérique du Nord.

## Figure 2

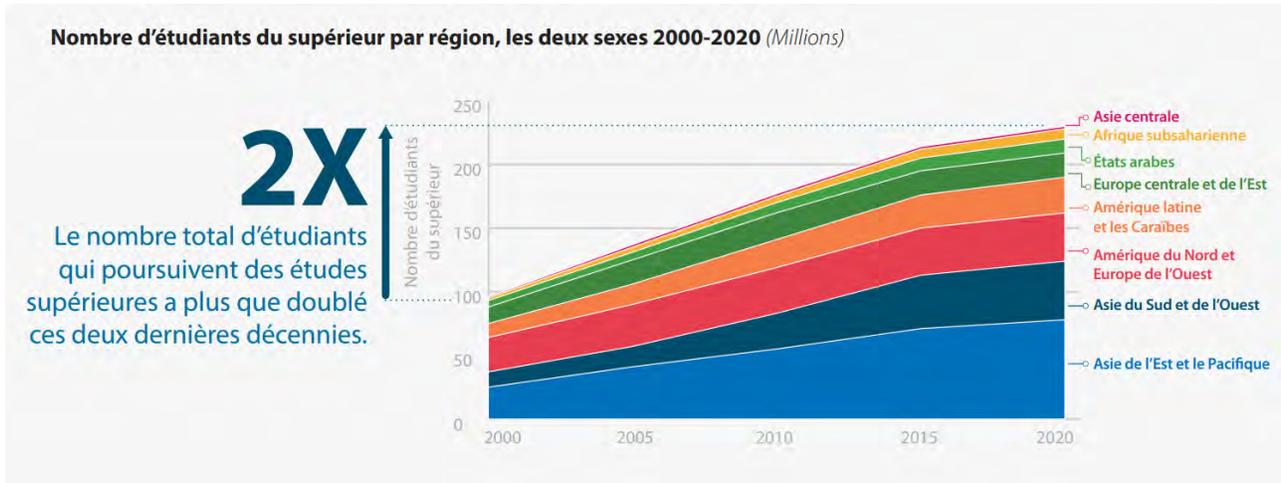
*Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par région (Institut de statistique de l'UNESCO, 2019)*



Pour illustrer que cette tendance continue d'augmenter, nous constatons que dans son dernier rapport de l'année 2022, l'Institut de statistique de l'UNESCO souligne que le nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur a plus que doublé dans les deux dernières décennies (2000-2020), comme le montre la Figure 3.

**Figure 3**

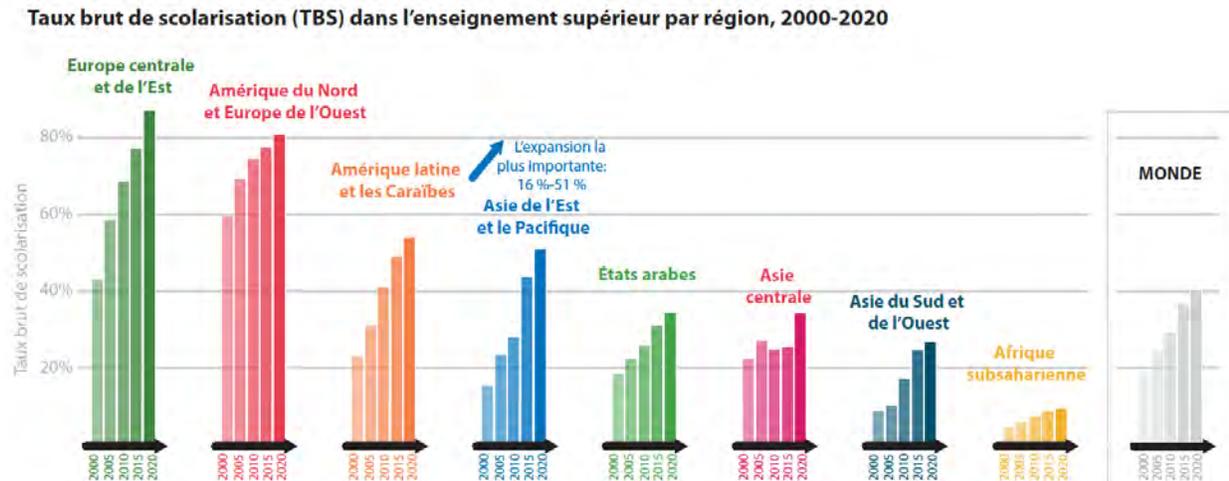
*Nombre d'étudiants du supérieur par région, les deux sexes 2000-2020 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2022).*



Néanmoins, ce phénomène d'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur a montré quelques changements ces dernières années. En tenant compte du rapport de l'ISU, ce sont d'autres régions qui ont montré une augmentation plus importante que l'Europe de l'Ouest et que l'Amérique du Nord, ces deux régions étant historiquement celles comptant le plus grand nombre d'inscrits (Figure 4). Il s'agit de l'Europe centrale et de l'Est, avec un taux brut de scolarisation de 87 % pour l'année 2020, ce qui la positionne comme la région comptant le plus grand nombre de participants dans l'enseignement supérieur. Cette augmentation peut s'expliquer par l'essor de l'économie capitaliste dans les années 2000, qui amènera à des investissements de multinationales et par conséquent, de développements dans l'éducation de la population (Magnin, 2016).

**Figure 4**

*Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur par région. (Institut de statistique de l'UNESCO, 2022)*



### 1.3. Différentes réalités de l'accès à l'enseignement supérieur

L'accès à l'enseignement supérieur varie selon les conditions de développement humain de chaque pays, c'est ainsi que nous allons trouver dans le monde différents contextes, souvent caractérisés par des inégalités. D'après le PNUD, un enfant aura ou non des probabilités d'accéder aux études supérieures selon le pays où il est né. Ainsi, selon cet organisme, si la personne est née en l'an 2000 dans un pays à développement humain très élevé<sup>8</sup>, elle aura plus de probabilités d'accéder à l'enseignement supérieur. Selon son rapport de 2019, le PNUD affirme que dans ces pays, plus de la moitié des jeunes âgés de 20 ans se sont inscrits dans l'enseignement supérieur ; tandis qu'une personne qui est née dans un pays à développement humain faible à ce même âge peut ne pas survivre, « environ 17 % des enfants nés dans un pays à développement humain faible en 2000 mourront avant d'atteindre leur vingtième anniversaire,

<sup>8</sup> Actuellement, le PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement) classifie les pays du développement humain le plus faible au plus élevé. Ainsi, on trouvera quatre catégories : développement humain très élevé, développement humain élevé, développement humain moyen et développement humain faible. Ce classement est le résultat du calcul de l'indice de développement humain (IDH), qui selon cet organisme, se définit comme : « indice composite qui mesure le niveau moyen atteint dans trois dimensions fondamentales du développement humain : vie longue et en bonne santé, connaissances et niveau de vie décent » (Rapport 2019, PNUD, p. 338).

contre à peine 1 % des enfants nés dans les pays à développement humain très élevé » (PNUD, Rapport sur le développement humain, 2019, p. 28).

Parmi les jeunes vivant dans ce type de pays pauvres, du point de vue économique, seuls 3 % font des études supérieures. Pour illustrer cette réalité, examinons les régions de l'Afrique subsaharienne où le développement humain est moyen ou faible : l'Institut de statistique de l'UNESCO (2019) montre dans son rapport qu'il s'agit de la région où le taux d'inscription dans l'enseignement tertiaire est le plus bas au monde : il atteint 5,7 %. Ces grands écarts des inégalités entre pays à développement humain très élevé et pays à développement humain faible se manifestent au niveau de la santé, de l'éducation, de l'emploi et des perspectives des revenus (PNUD, 2019). De la même manière, cet organisme affirme que ces énormes différences sont également dues aux structures sociales qui maintiennent les inégalités. En effet, ces structures sociales sont composées de bases historiques solides et sont résistantes au changement.

En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, une nation comme la Colombie, qui est classée comme un pays à développement humain élevé dans le rapport de l'année 2018, le ministère de l'Éducation colombien avance qu'il existe un taux d'accès à l'enseignement supérieur de 52,7 % ; cela signifie que sur la population totale âgée de 17 à 21 ans, ce pourcentage des étudiants s'est inscrit dans l'enseignement tertiaire (ministère de l'Éducation nationale colombien, 2018). Le dernier rapport du ministère, qui date de 2023, montre que les bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur continuent d'augmenter : dans l'année 2023, le taux d'inscription s'est élevé à 55,38 %, d'ailleurs, le plus grand taux jamais enregistré.

En revanche, dans des pays à développement humain très élevé comme la France, la réalité de l'accès à l'enseignement supérieur est très différente : beaucoup plus de la moitié des jeunes iront à l'université après l'obtention du baccalauréat. Selon la note d'information n° 14 de juillet 2020 du MESRI<sup>9</sup>, au cours des onze dernières années, les effectifs de l'enseignement supérieur ont augmenté et la rentrée 2019-2020 confirme cette tendance avec une croissance de 1,6 %. Pour être plus précis, pendant la période 2019-2020, 2,73 millions d'étudiants ont fait leur inscription dans l'enseignement supérieur français. En ce qui concerne le dernier rapport, le ministère de l'Éducation français mentionne qu'à la session 2022, 78,4 % des jeunes bacheliers se sont inscrit dans l'enseignement supérieur.

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Comme nous venons de le montrer, les différentes réalités de l'accès à l'enseignement supérieur dans les pays à développement humain très élevé, élevé ou faible sont très visibles, ce qui confirme les énormes écarts entre chaque catégorie de pays et l'évidente conclusion que plus un pays est développé, plus l'accès à l'éducation et donc son économie, augmenteront. Pour ces raisons, l'accès à l'enseignement supérieur est devenu un objectif principal pour tous les pays, en particulier pour ceux à développement humain faible ou moyen, mais aussi pour les pays comme la Colombie, qui malgré son classement comme pays à développement humain élevé, rencontre des difficultés pour inscrire la majorité de sa population dans l'enseignement supérieur. Ainsi, cette contradiction peut être expliquée par diverses causes, dont la suivante : le faible budget destiné à l'éducation, le manque d'institutions d'enseignement supérieur publiques et en même temps, des institutions de qualité, les difficultés socioéconomiques des familles, ce qui est également lié au manque de soutien financier de l'État aux étudiants (Melo-Becerra et al., 2017).

Pour soutenir l'objectif d'augmenter l'accès à l'enseignement supérieur, l'organisme international UNESCO a décidé d'inclure l'éducation comme un des dix-sept objectifs de développement durable (ODD) qui seront évalués en 2030. Ainsi, l'ODD 4 est nommé « éducation de qualité » et une de ses cibles comprend : « D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable » (UNESCO, 2018).

#### **1.4. L'accès à l'université au XX<sup>e</sup> siècle en Colombie**

Comme cela a été le cas en Europe, dans des pays d'Amérique latine comme la Colombie, l'université était plutôt un privilège pour quelques-uns. Dans cette nation, les évolutions dans l'enseignement supérieur se sont présentées un peu plus lentement, surtout en ce qui concerne le nombre d'inscrits et la création d'universités.

Selon Melo-Becerra et al. (2017), le début du XX<sup>e</sup> siècle a été marqué par des changements politiques et sociaux qui ont influencé l'avancement de l'enseignement tertiaire : une guerre civile et la perte d'une partie du territoire. Plus tard, dans les années 1930, cette réalité a changé en raison de l'industrialisation du pays. L'objectif du gouvernement était donc de promouvoir l'autonomie administrative et académique des universités, la qualité des professeurs et d'augmenter le nombre de programmes de l'université publique la plus grande du

pays. Dans la même période, plusieurs universités privées ont été créées. Cependant, tous les objectifs proposés dans l'enseignement supérieur n'ont pas pu être atteints en raison d'un manque de ressources budgétaires et d'un accord idéologique des prochains dirigeants politiques (Jaramillo, 1989, dans Melo-Becerra et al. 2017).

Ultérieurement, selon Helg (1989) dans les années 1950, il y a eu, d'une part, une limitation de l'autonomie académique des universités et d'autre part, un investissement dans l'enseignement technique de la part du gouvernement. Dans la même période, le pays a connu un processus d'urbanisation et de changement démographique, ce qui a conduit à une forte demande en éducation. Par conséquent, plusieurs institutions privées ont été créées et divers programmes académiques ont été ouverts le soir. Puis dans les années 1960 et 1970, cette demande pour rentrer à l'université s'est poursuivie, ce qui a entraîné une augmentation du nombre de licences et surtout d'universités privées. Ainsi, le nombre d'étudiants s'est multiplié, passant de 20 000 en 1958 à plus de 300 000 en 1980 (Helg, 1989). Cet auteur remarque que l'augmentation du nombre d'inscrits montre un écart entre qualité des différentes universités, leurs programmes ouverts au public et l'incapacité de l'État de garantir l'éducation aux personnes qui pour des raisons économiques, ne pouvaient pas accéder à l'enseignement supérieur (Melo-Becerra et al., 2017).

Plus tard, dans les années 1990, selon Melo-Becerra et al., (2017), l'État a accordé des ressources aux universités publiques, grâce à la loi 30, mais le ministère des Finances a rencontré des décalages entre le budget de dépenses des universités et les revenus définis par l'État. Cette situation a posteriori a empêché la croissance des établissements d'enseignement public. Finalement, dans les années 2000, le gouvernement a décidé de renforcer la formation technique et technologique et d'autre part, d'accorder de l'importance à l'accréditation et à la qualité dans les universités. Cependant, malgré ces avancées, il existe encore des écarts dans la qualité des programmes académiques, des inégalités d'accès et une offre insuffisante de places.

### **1.5. L'accès aux établissements publics et privé**

La dichotomie « public et privé » a toujours eu une connotation implicite d'inégalité des chances : ceux qui accèdent à l'enseignement privé sont peu nombreux et souvent les plus aisés et d'un autre côté, ceux qui entrent dans l'enseignement public sont souvent les plus défavorisés et nombreux. Cette réalité concernant l'accès aux établissements publics et privés présente en

même temps une autre différence quand il s'agit d'un pays à développement humain très élevé ou si c'est le cas, d'un pays à développement humain élevé comme la Colombie. Dans ce pays par exemple, quelques institutions privées n'ont pas la même réputation. La qualité de l'enseignement ne sera pas non plus la même si nous considérons une institution publique ou une institution privée. Quel que soit le pays d'origine de cet établissement, nous sommes face à un autre type d'inégalité qui prend de l'ampleur lentement, mais qui est de plus en plus présente.

Une réalité différente est vécue en Colombie par rapport à l'accès aux établissements publics ou privés : d'abord, il faut remarquer que 67,5 % des établissements d'enseignement supérieur en Colombie sont privés, alors que les établissements publics comptent 32,5 % de la totalité (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, 2020). De plus, pour être admis dans la plupart des établissements publics, il est nécessaire de passer un examen de sélection assez exigeant, sans compter qu'il n'y a pas suffisamment de places pour accueillir tous les candidats. Pour se rendre compte de la situation, dans la plus grande université publique de Colombie, l'Universidad Nacional de Colombia, environ 10 % des étudiants se présentant aux examens sont acceptés. Selon les statistiques fournies sur le site web<sup>10</sup> de cette université, 75 681 bacheliers se sont présentés à la rentrée du premier semestre de l'année scolaire 2019-2020, mais seulement 6 951 (9,18 %) d'entre eux ont été admis. Nous pouvons remarquer que c'est pendant cette dernière décennie que le nombre de candidats admis a été le plus élevé. De son côté, pour la rentrée du premier semestre 2020, sur les 64 884 candidats, l'université en a admis 7 003 (11,3 %).

En ce qui concerne le nombre d'inscrits en Colombie, à peu près la moitié des étudiants se sont inscrits dans chaque type d'institution, publique et privée. Le rapport du ministère de l'Éducation colombien de 2018 montre que 51 % des étudiants se sont inscrits dans des établissements publics et que 49 % se sont inscrits dans des établissements privés. Il faut remarquer que dans le contexte de ce pays, les universités privées présentent de grandes différences entre elles. Par conséquent, une majorité n'a pas toujours d'accréditation de qualité. D'après le ministère, sur les 300 institutions d'enseignement supérieur, seules 52 ont été

---

<sup>10</sup> Statistiques générales de l'Universidad Nacional de Colombia [internet] Disponible à : [http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-generales/cifras-generales/?tx\\_estadisticaunal\\_listcategorias%5Bcategoria%5D=14&tx\\_estadisticaunal\\_listcategorias%5Baction%5D=show&tx\\_estadisticaunal\\_listcategorias%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=90c6936b7aa41743517a5ce16e0eee92](http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-generales/cifras-generales/?tx_estadisticaunal_listcategorias%5Bcategoria%5D=14&tx_estadisticaunal_listcategorias%5Baction%5D=show&tx_estadisticaunal_listcategorias%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=90c6936b7aa41743517a5ce16e0eee92)

accréditées. Les étudiants qui présentent des conditions économiques précaires choisissent les institutions publiques. En effet, que les institutions privées soient accréditées ou non, elles ne pourront pas être payées par les familles. Face à cette réalité, les étudiants et leurs familles sont obligés de contracter des emprunts bancaires afin d'accéder à l'enseignement supérieur, alors que ces crédits ont souvent des taux d'intérêt élevés. Comme réponse du gouvernement à cette problématique, l'État a créé en 2005 l'institution de prêts éducatifs la plus reconnue en Colombie, l'ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior<sup>11</sup>). Ainsi, selon son site web<sup>12</sup>, cet organisme est devenu l'entité du gouvernement qui soutient l'accès à l'enseignement supérieur à travers la subvention de crédits éducatifs et leur collecte, avec leurs propres ressources ou celles de tiers, à la population ayant moins de possibilités économiques et de bons résultats scolaires.

## **1.6 Augmentation d'inscrits corrélés à l'augmentation des diplômés ?**

Précédemment, nous avons étudié comment le nombre d'inscrit dans l'enseignement supérieur a augmenté au fil des années. Cependant, cette augmentation n'est pas toujours suivie d'un taux élevé de diplômés.

Pour avoir un regard international de la situation, l'OCDE (2019), dans son rapport sur les indicateurs de l'éducation, souligne qu'en moyenne, 39 % des étudiants inscrits à l'université obtiennent un diplôme dans le temps stipulé, que ce soit dans le programme dans lequel ils ont commencé ou dans un autre ; environ 1 % ont changé d'université pour une institution technologique et 20 % ne se sont inscrits à aucun programme d'enseignement supérieur. Trois ans après la date prévue d'achèvement des études universitaires, 24 % des étudiants ont abandonné l'université. Dans des pays comme les États-Unis, ce chiffre est d'environ 20 % ; cependant, dans des pays comme la Slovénie, ce pourcentage atteint 43 % , comme le montre la Figure 5.

---

<sup>11</sup> En français : Institut colombien de crédits éducatifs et des études techniques à l'étranger.

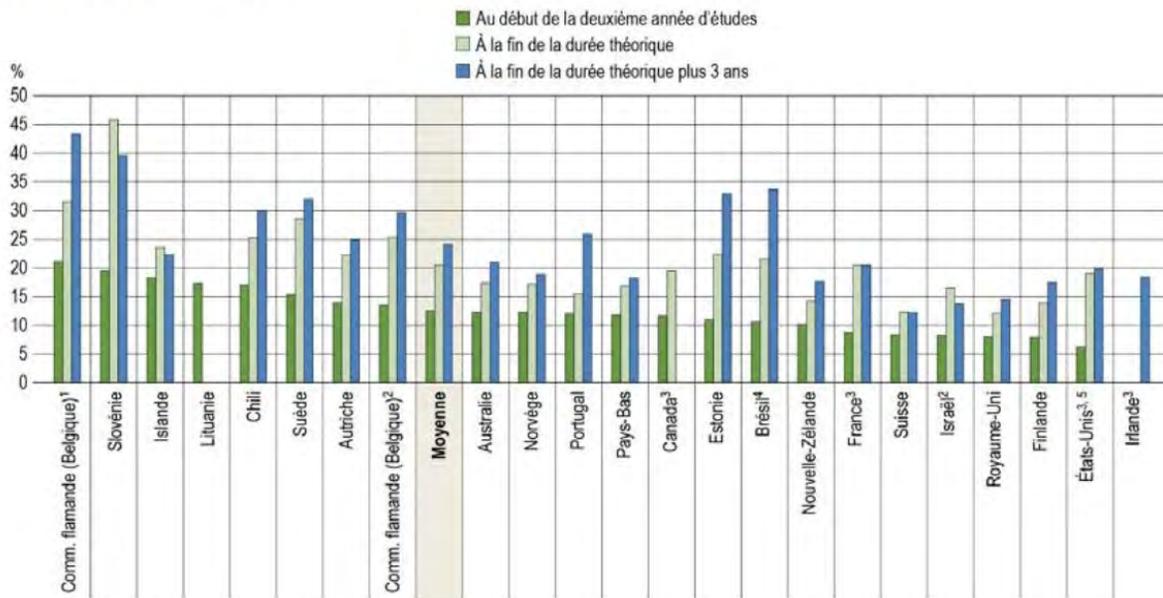
<sup>12</sup> Disponible à : <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el-icetex/quienes-somos/introducci%C3%B3n> Consulté le 13 décembre 2020.

**Figure 5**

*Pourcentage d'étudiants ayant entamé un programme de licence à plein temps qui ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire (et n'ont pas obtenu leur diplôme) à différents délais après leur inscription (2017) (Rapport sur l'éducation OCDE, 2019).*

**Graphique B5 3. Pourcentage d'étudiants ayant entamé un programme de licence à plein temps qui ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire (et n'ont pas obtenu leur diplôme) à différents délais après leur inscription (2017)**

Cohorte effective uniquement



En ce qui concerne l'Amérique du Sud, les chiffres sont encore élevés par rapport aux informations fournies par l'OCDE. Selon Alvarez et López (2017), en effet, le taux d'échec est d'environ 50 %. C'est donc la moitié des étudiants universitaires qui ne poursuivent pas leurs études dans l'établissement d'enseignement supérieur. Dans le cas particulier de la Colombie, le taux n'est pas loin de la réalité latino-américaine, ainsi, le décrochage académique atteint un peu plus de 50 %, selon le bulletin de l'Enseignement supérieur (2017) du ministère de l'Éducation colombien. Au contraire, dans des pays comme le Japon ou la Corée du Sud, le taux d'abandon atteint 10 % et en Chine, par exemple, il se situe à moins de 5 % (Marioulas, 2017). Ces chiffres permettent de s'interroger sur les raisons pour lesquelles le décrochage dans l'enseignement supérieur affecte davantage les pays du monde occidental (Dupont, De Clercq et Galand, 2015).

## 1.7 Difficultés dans l'insertion professionnelle des jeunes : les NEET

Les rapports des organismes internationaux le constatent, il existe une corrélation entre le niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la difficulté pour s'insérer dans le monde professionnel. Dans son dernier rapport, l'OCDE (2022) explique qu'en 2021, 14 % est le taux qui correspond aux jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Même s'il s'agit de 45 points de pourcentage moins nombreux qu'en 2011 en moyenne dans les pays de l'OCDE, cela reste encore un taux qui n'est pas anodin.

Par ailleurs, cet organisme observe que le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé dans les pays de l'OCDE où le produit intérieur brut (PIB) par habitant est le moins élevé, par exemple au Costa Rica (45 %). Il est toutefois élevé aussi dans certains pays où le PIB par habitant est nettement supérieur en Espagne (28 %) et en Italie (23 %) par exemple.

De ce fait, selon cette organisation, « les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont très exposés au risque d'être sans emploi et de n'être ni scolarisé, ni en formation (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*) » (OCDE, 2022, p. 52). Au premier trimestre 2021, le pourcentage de NEET de 25-29 ans est près de quatre fois plus élevé dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Cependant, ce pourcentage varie sensiblement dans certains pays, même parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire : il passe la barre des 30 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en Afrique du Sud et en Grèce. En revanche, dans certains pays, les personnes non-diplômées de l'enseignement tertiaire s'en sortent bien : la proportion de NEET n'atteint pas les 10 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Allemagne, en Danemark, aux Pays-Bas et en Suède.

Les NEET, ce terme qui a pris de l'ampleur ces dernières années, regroupe les jeunes de 18- 29 ans qui ne sont pas ni en emploi, ni en études, ni en formation (formelle ou non formelle). Selon l'OCDE (2022), les NEET regroupent à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en cherchent pas activement (les inactifs). Cette analyse distingue les 18-24 ans, dont beaucoup sont encore scolarisés bien que la scolarité obligatoire ne

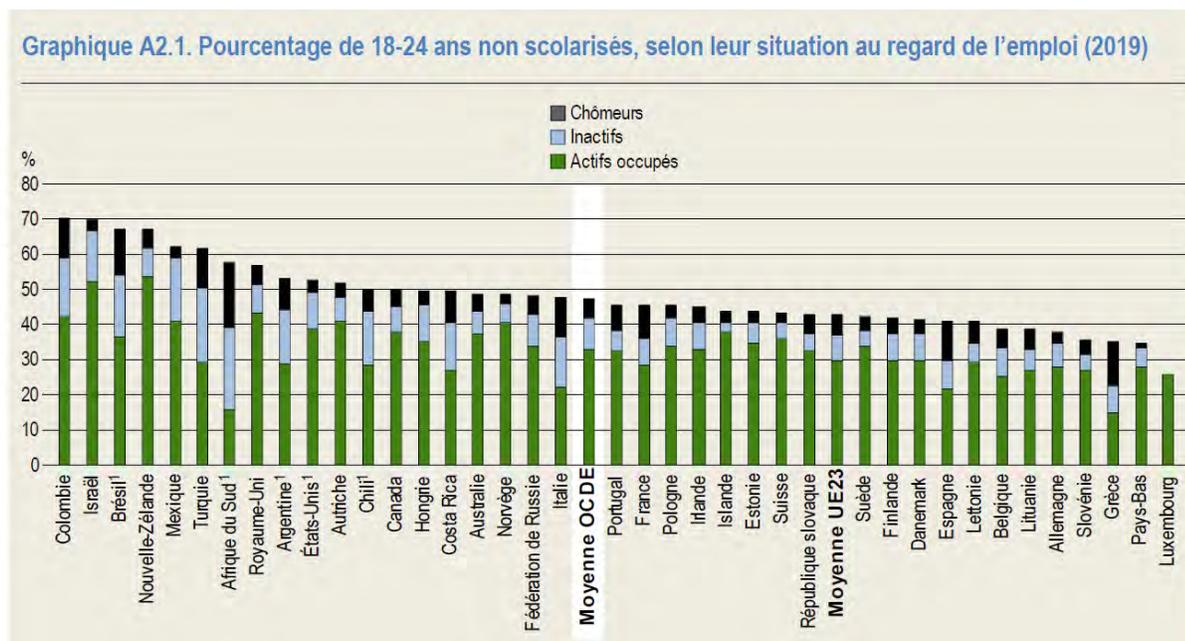
les concerne plus, des 25-29 ans (OCDE, 2022). Le statut de NEET a été associé à diverses conséquences négatives, par exemple à un taux d'emploi et à des revenus moindres l'âge venant (Helbling et Sacchi, 2014 ; Möller et Umkehrer, 2014 ; Ralston et al., 2021), à une santé mentale fragile (Basta et al., 2019) et à l'exclusion sociale (Bäckman et Nilsson, 2016) (OCDE, 2022).

Selon Danner, Guégnard et Joseph (2020) cet indicateur NEET a été présenté dans le cadre de la stratégie de croissance « Europe 2020 » comme une valeur supplémentaire (Eurofound, 2012) pour analyser la situation de la jeunesse en raison du manque de pertinence des indicateurs traditionnels du marché du travail.

Pour avoir une vision mondiale de ce groupe des jeunes, il faut savoir « qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % des 18-24 ans sont sans emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation (NEET). Ce pourcentage est égal ou supérieur à 20 % en Afrique du Sud, en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie » (OCDE, 2020, p.58). Dans le cas de la Colombie, les taux élevés de décrochage des étudiants de l'enseignement supérieur peut avoir une relation avec le grand nombre de jeunes chômeurs et inactifs qui montre l'OCDE (2020) dans son rapport, comme l'illustre la Figure 6. Ces données fournies par cette organisation montrent le besoin d'étudier ce phénomène dans les pays dont les taux ne cessent d'augmenter.

**Figure 6**

*Pourcentage de 18-24 ans non scolarisés, selon leur situation au regard de l'emploi (2019) (Rapport sur l'éducation OCDE, 2019)*



Pour approfondir un peu plus sur la Colombie, nous observons que la proportion de NEET continue d'être élevée si nous comparons l'année 2021 à l'année 2019, comme on peut le voir sur la Figure 7. Cette situation peut aussi être liée aux conséquences de la pandémie de Covid-19 à propos de taux de chômage élevés de la population des 18-29 ans. Selon Ariza, Saldarriaga et Retajac (2023), suite à la pandémie, la pauvreté monétaire en Colombie a augmenté de 35,7 % en 2019 jusqu'à 42,5 % en 2020. De son côté, la pauvreté extrême a évolué de 9,6 % à 15,1 % (DANE<sup>13</sup>, 2021). Selon cet organisme, ce sont les femmes, les jeunes et les personnes non diplômées qui affichent les taux de pauvreté les plus élevés.

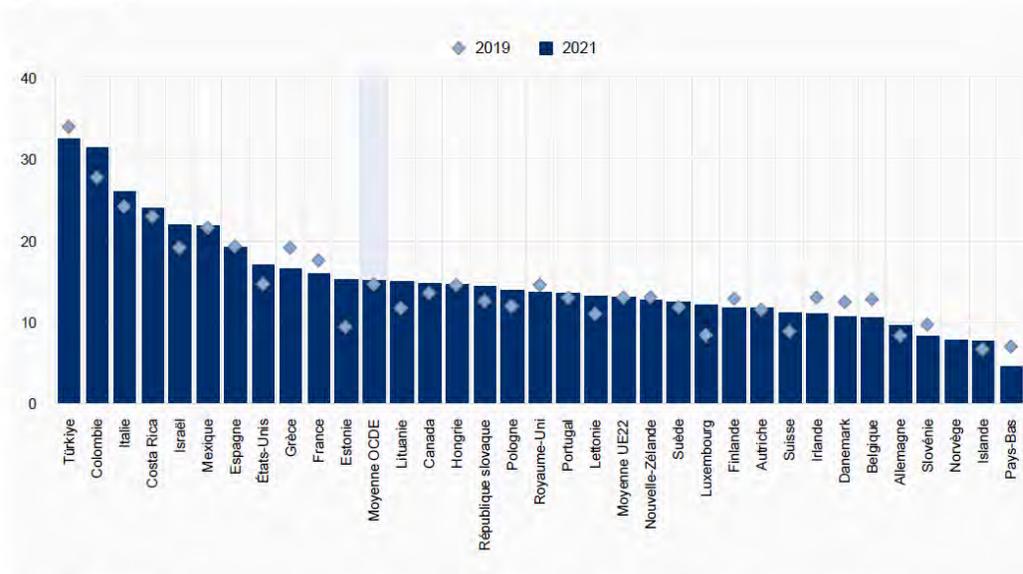
<sup>13</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística: institution qui fournit l'information statistique officielle en Colombie.

**Figure 7**

*Evolution du pourcentage de 18-24 ans NEET (2022) (Rapport sur l'éducation OCDE, 2022)*

**Graphique A2.5. Évolution du pourcentage de 18-24 ans NEET (entre 2019 et 2021, données annuelles)**

En pourcentage



**Remarque :** par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 18-24 ans NEET en 2021.

**Source :** OCDE (2022), Tableau A2.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 ([https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022\\_X3-A.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf)).

StatLink  <https://stat.link/gqe2bd>



## **CHAPITRE 1 : Le décrochage dans l'enseignement supérieur : une problématique complexe et multifactoriel**

Ces dernières années, l'effort de plusieurs pays s'est concentré sur l'augmentation du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur. Cependant, au fur et à mesure de cette croissance des effectifs, commence à apparaître un nouveau défi : la sortie sans diplôme des étudiants. Cette problématique fréquemment nommée dans la littérature comme *décrochage* tire ses origines au collège, sous le terme de « déscolarisation » (Sarfati, 2013). Selon Glasman et Ouevrard (2011), le phénomène implique une « déscolarisation », c'est-à-dire « les sorties sans diplôme ou l'arrêt des études avant même la fin de la scolarité obligatoire » (p. 12).

Le décrochage peut avoir des conséquences à tous niveaux : psychologiques, familiales, sociales, économiques, culturelles, politiques. En raison de l'ampleur du phénomène, les recherches sur le sujet ont considérablement augmenté ces dernières années (Spady, 1970 ; Tinto, 1975 ; Bean, 1980 ; Nora y Matonak, 1990 ; Ethington, 1990 ; Cabrera et al. 1993 ; Brunsdén, et al., 2000 ; Giovagnoli, 2002 ; Baupère et al., 2007 ; Romainville et Michaut 2012 ; Sarfati, 2013 ; Perret, 2015).

L'OCDE (2019) souligne que retarder l'obtention du diplôme ou ne pas l'avoir peut amener à d'importantes dépenses économiques pour l'État, mais aussi pour les étudiants. Du côté colombien, selon l'OCDE (2019), le pays dépense 0,8 % de son PIB dans l'enseignement tertiaire public<sup>14</sup>, en tenant compte que la moyenne des pays dépense 1,4 % de leur PIB (comprenant les secteurs public et privé). À propos de cette réalité, Vega (2018), dans l'article de presse « [Les ressources nationales pour chaque étudiant d'une université publique ont chuté de 70 %] » montre qu'en 1993, la participation de la nation par étudiant était de 9 700 000 pesos (environ 2 771 €), alors qu'en 2018, elle n'a atteint que 5 700 000 pesos (environ 1 628 €) ce qui reflète une diminution de 70 % dans le budget que les universités publiques reçoivent de la part de chaque étudiant.

En lien avec le paragraphe précédent, l'OCDE mentionne que « le coût de l'enseignement tertiaire est élevé, et les étudiants et les pouvoirs publics ne rentabilisent pas pleinement leur investissement tant que les études ne sont pas terminées avec succès » (Rapport sur l'éducation

---

<sup>14</sup> Dans le rapport « Regard sur l'éducation » (2020), les données fournies pour la Colombie correspondent à l'année 2018. En ce qui concerne les dépenses du secteur privé, elles ne sont pas mentionnées dans ce rapport.

OCDE, 2019, p. 236). Ainsi, les individus qui ont obtenu leur diplôme dans l'enseignement supérieur pourraient avoir des honoraires plus élevés et une majeure probabilité d'être employés, ce qui signifie donc des apports fiscaux et sociaux plus élevés (OCDE, 2019). En conséquence, les taux élevés de décrochage augmenteront le manque prévu de diplômes universitaires et aussi de diplômes hautement qualifiés, ce qui constitue un aspect très pertinent de l'évolution du marché du travail dans quelques décennies (Berh, Giese, Tegum Kamdjou et Theune, 2020).

Concernant les conséquences psychologiques, Romainville (2000) a montré que l'échec affecte négativement l'image que les étudiants ont d'eux-mêmes (Schmitz et Frenay, 2013). De plus, il y a un impact sur la santé mentale des étudiants qui subissent des effets psychologiques suite à ces décrochages (CROUS d'Aix-Marseille, 2012).

Étant donné l'ampleur du phénomène, nous consacrerons ce premier chapitre à la compréhension du décrochage. Dans un premier moment, nous analyserons que le décrochage amène aussi un défi théorique : celui de sa définition. Nous trouverons donc dans la littérature scientifique des débats sur la signification elle-même du décrochage, ce qui conduira à la fois à des conséquences au moment de mesurer le taux de décrocheurs et l'ampleur de la problématique (David et Menilk-Olive, 2014 ; Gautier, 2015 ; Ramírez, Díaz et Salcedo, 2016).

Ensuite nous exposerons les liens entre le décrochage et les différentes filières de l'enseignement supérieur colombien. Nous montrerons les relations entre le type d'institution (publique ou privée) et le décrochage en Colombie.

### 1.1. L'ampleur de la définition du décrochage

Donner une définition exacte du décrochage représente encore un défi dans le milieu scientifique. La problématique recouvre des réalités hétérogènes (Gautier, 2015), parfois différentes entre elles ou en revanche très proches. Ainsi, nous parlons de *décrochage* quand sur une période déterminée, un étudiant inscrit dans l'enseignement supérieur ne l'est plus. En revanche, si nous prenons le cas où cela dépasse cette période définie, nous parlons peut-être d'un échec, mais pas forcément de décrochage.

Selon le ministère de l'Éducation colombien, un étudiant décroche quand il ou elle a eu au minimum une année d'inactivité académique. Cela veut dire que l'étudiant n'a pas fait de réinscription dans un autre établissement d'enseignement supérieur, mais qu'avant sa sortie du système, il ou elle a déjà été inscrit dans l'enseignement tertiaire. Selon Gautier (2015, p. 1) « pour l'enseignement supérieur, la SIES (Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du MEN) identifie comme décrocheurs les bacheliers d'une année inscrits dans le supérieur après leur bac qui ne se réinscrivent pas l'année suivante. » Cependant, par rapport à cette définition, Gautier (2015) explique que de plus en plus de bacheliers prennent environ trois ans pour se réorienter dans leurs études. Étant donné cette situation, pour les institutions françaises comme le CEREQ<sup>15</sup> et l'OVE<sup>16</sup>, « les décrocheurs de l'enseignement supérieur sont des sortants sans diplôme qui n'ont pas été inscrits dans un établissement d'éducation supérieur pendant trois années consécutives après leur sortie de formation initiale », contrairement à la seule année comptabilisée que propose la SIES (Gautier, 2015, p. 1).

Cette variable « temps », qui est un axe de la définition du phénomène, est utilisée par les chercheurs comme un critère de classification des différents types de décrochage en tenant compte de « la temporalité ». Ainsi, il existe trois types de décrochage : le décrochage précoce, quand l'étudiant, malgré avoir obtenu son admission à l'université, ne s'y inscrit pas ; le décrochage tôt, c'est-à-dire l'abandon d'études dans les premiers semestres de la licence et le décrochage tard, quand l'étudiant décroche au cours des derniers semestres (Durán et al., 2007 ; Lopera, 2008 ; Montes et al., 2010.).

---

<sup>15</sup> Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

<sup>16</sup> Observatoire de la vie étudiante.

D'un autre côté, Millet (2012) explique que dans le cas des étudiants qui décrochent après leur première année d'études, où la sortie du système éducatif est due à un accès à un emploi, nous ne pouvons pas définir cela comme du décrochage. Aussi, l'auteur considère que les mesures du phénomène « ne tiennent pas compte du contexte socio-historique et de la variété des parcours post-secondaires ». Plus précisément, « les réorientations ne devraient pas être considérées comme décrochages, ce qui diminuerait les statistiques surestimées dans l'université », surtout quand il s'agit de réorientations qui n'ont pas forcément été justifiées par de mauvais résultats académiques ou par des échecs (Millet, 2012 dans Roche, 2017, p. 14). Sur ce dernier point, l'auteur rajoute que cette perspective considère très proches l'échec et le décrochage, ce qui ne permet pas une différenciation de chaque concept.

Si nous analysons la signification du mot « décrochage », nous trouverons que dans l'encyclopédie en ligne Robert<sup>17</sup>, il est défini comme : « action, fait de décrocher » en donnant l'exemple : « décrochage scolaire, interruption de la scolarité ». « Décrocher » est défini comme : « détacher (ce qui était accroché) ». Pour sa part, selon cette encyclopédie, l'abandon est : « l'action d'abandonner, de renoncer à (qqch.) ou de laisser (qqch., qqn.) ». Ces définitions nous montrent donc qu'il s'agit de deux termes qui ont une signification similaire, qui nous présentent l'action d'interrompre quelque chose ou l'action de ne pas finaliser quelque chose. Cependant, ce n'est pas qu'en français que la définition des termes pose des incertitudes. En espagnol par exemple, si nous regardons le DRAE<sup>18</sup> (Dictionnaire de la langue espagnole), qui définit la deserción (décrochage) comme : « acción de desertar » (l'action de décrocher) et desertar (décrocher) comme : « dicho de un soldado: desamparar, abandonar las banderas » (dit d'un soldat, abandonner, abandonner les drapeaux.) ; « abandonar las obligaciones o los ideales » (abandonner des obligations ou des idéaux). Pour sa part, le terme abandono (abandon) est ainsi défini par le DRAE : « l'action d'abandonner » et abandonar (abandonner), dans sa deuxième définition : « dejar una actividad u ocupación o no seguir realizándola » (quitter une activité ou un métier ou ne pas continuer à le faire).

Comme nous pouvons l'observer, la différenciation des termes est toujours difficile dans ce sujet du décrochage, mais nous remarquons des similitudes : ainsi dans la langue espagnole,

---

<sup>17</sup> Disponibles dans : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/decrochage> Consulté le 6 décembre 2020.

<sup>18</sup> Diccionario de la Real Academia de la lengua Española. Disponible à : <https://dle.rae.es/abandonar?m=form> Consulté le 6 décembre 2020.

« deserción » et « abandono » auront tous les deux le sens « de ne pas finir quelque chose », comme en français, le fait « d’interrompre quelque chose ». Enfin, il est intéressant d’analyser qu’en espagnol, dans la définition de décrochage, il existe une référence à l’abandon, ce qui nous montre encore une fois le défi de faire une vraie différenciation des termes.

Pour finir, cette diversité des termes nous montre un phénomène qui n’est ni linéal, ni exact, mais plutôt complexe et multifacette, ce qui nous dévoile l’enjeu de mieux le comprendre pour mieux le combattre. L’objectif est donc de concevoir des politiques en fonction à ces différentes facettes et pouvoir donner des solutions plus adaptées. En outre, il faudra prendre en compte d’autres variables, qui pourront aussi éclaircir ces différentes facettes d’un même phénomène, parmi lesquelles : les dynamiques propres à chaque institution, le type d’établissement, le pays, le contexte socioéconomique, culturel, etc. Nous approfondirons ce sujet dans les chapitres suivants.

### ***1.1.1 Echec, décrochage et abandon n’ont pas la même définition***

Concernant l’emploi des termes, nous pouvons observer que les chercheurs dans leurs études utilisent le décrochage et l’échec comme synonymes, ce qui rend un peu plus difficile l’analyse des données ou même la reproductibilité des études. Par conséquent, il est possible de parler de décrochage, d’échec, d’abandon, avec un même sens, mais au moment d’analyser plus précisément les contextes de chaque terme, nous trouvons des différences notables. Ainsi le « décrochage » est défini par opposition à « l’abandon », dans la mesure où le second est un renoncement à quelque chose que l’on a tenté, tandis que le premier est « un processus qui conduit les élèves à quitter l’enseignement ; ils y sont en échec, ils décrochent » (Beaupère et al. 2007, p. 17).

Cette définition permet d’analyser divers axes du phénomène : d’un côté, le rôle de la volonté, dans le sens que le degré de celle-ci peut être le facteur de différenciation entre « décrochage » et « abandon » ; en d’autres termes, il semblerait que dans « l’abandon », il y ait davantage de volonté dans la décision de sortir de l’université que dans le « décrochage », ce qui ne veut pas dire qu’il n’y aura pas du tout de volonté dans ce dernier terme ; en revanche, cela permettra de voir le phénomène de « décrochage » comme le résultat de différentes étapes dans la vie académique des étudiants. En lien avec ce qui précède, divers auteurs soutiennent que le

terme « abandon » a un côté volontaire de la part de l'étudiant, tandis que le terme « décrochage » répondrait à une sortie du système sans la volonté de l'étudiant ; en conséquence, le décrochage serait la sortie du système d'enseignement supérieur pour des raisons académiques et dans ce cas-là, ce serait l'institution qui fermerait ses portes aux étudiants (Tinto, 1992, dans Ramirez, Diaz et Salcedo, 2016).

Cette vision du décrochage, où l'institution prend un rôle important dans la sortie du système, a été contestée récemment par certains auteurs, qui soutiennent que le phénomène répond à un choix fait par les étudiants après une période de réflexion, ce qui permet de conclure qu'il ne s'agit pas d'une problématique où le système est le principal responsable de la sortie de l'université : « la difficulté est que le retrait de l'université n'est pas le résultat de décisions à court terme ou spontanées, mais plutôt d'un long processus de prise de décision, au cours duquel plusieurs conditions et problèmes s'accumulent et incitent les étudiants à quitter l'université sans diplôme » (Behr et al., 2020, p. 615).

D'autre part, le décrochage peut être distingué en tenant compte des raisons pour lesquelles les étudiants ont décidé d'abandonner les études et le degré de volonté dans ces choix. Les auteurs expliquent que du point de vue de l'étudiant, décrocher en raison de mauvais résultats académiques peut être considéré comme « non volontaire » ; en revanche, des problèmes financiers ou personnels peuvent amener à l'abandon « volontaire » des études, ainsi que le fait de trouver un meilleur emploi (Behr et al., 2020).

Pour conclure cette analyse du rôle de la volonté dans le phénomène, il est important de remarquer que son adaptation dans les études scientifiques peut amener à la confusion : Roche (2017) affirme que pour quelques auteurs, le rôle de la volonté de l'étudiant devient incertain au moment de son utilisation dans les recherches, pour cette raison la différenciation entre « départ volontaire et involontaire n'est pas toujours retenue ou explicitée comme modalité de l'abandon et ceci dans de multiples recherches » (Aumond & Beaulieu, 1994 ; Ben-Yoseph, Ryan & Benjamin, 1999 ; De Remer, 2002 ; Sauvé et al., 2006, dans Roche, 2017, p. 12).

### *1.1.2. Abandon ou décrochage ?*

Divers auteurs qui ont travaillé sur le sujet d'étudiants n'ayant pas obtenu de diplôme considèrent l'abandon comme « le départ de l'université sans diplôme » (Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier et Fontaine, 2006 p. 787). Cependant, cette définition met en question le temps de départ de l'étudiant et la possibilité d'y retourner, mais aussi sa proximité avec le terme « décrochage », qui implique lui aussi une rupture avec l'établissement et la possibilité de ne pas obtenir de diplôme. En revanche, les définitions les plus utilisées du phénomène affirment que le décrochage est la situation où l'étudiant souhaite aller au bout de son projet académique, mais ne réussit pas à le terminer (Tinto, 1982 ; Giovagnoli, 2002 dans Viale, 2014). D'après cette conceptualisation, les deux termes, « décrochage » et « abandon », peuvent être très proches, dans le sens que tous les deux impliquent la non-réalisation de l'objectif académique.

D'autres auteurs peuvent le définir comme : « un évènement individuel d'interruption ou de désinscription de la trajectoire académique institutionnelle résultat d'un ou plusieurs processus au niveau personnel, institutionnel ou social » (Castaño et al. 2006, p. 48).

D'autre part, certains chercheurs affirment la réversibilité du processus de décrochage (David et Melnik-Olive, 2015), ce qui permettra d'aborder le phénomène de « raccrochage », cependant, pour le cas de l'abandon, il n'y a pas de terme qui permette de représenter cette réversibilité.

Plusieurs scientifiques ont tenté d'opérationnaliser le phénomène en parlant de l'abandon. Une des propositions souvent utilisées dans les recherches est celle de Seidman (2005). L'auteur présente quatre niveaux d'abandon. Le premier correspond à l'abandon du système éducatif sans réorientation dans une autre filière ou établissement. Le deuxième est l'abandon institutionnel et celui-ci implique que l'étudiant pourrait se réorienter dans une autre institution. Le troisième niveau correspond à la sortie du programme d'études et à la possible réorientation de l'étudiant dans un autre programme dans la même institution. Enfin, le dernier niveau d'abandon correspond au départ d'un cours spécifique (Roche, 2017). Cette classification de Seidman (2005) permet d'analyser l'importance de la réorientation au moment de définir et de caractériser l'abandon, ainsi que son rôle déterminant dans l'abandon dit « définitif », ou plutôt dans l'abandon avec une connotation d'échec, dans le sens que l'étudiant poursuit dans le système d'enseignement supérieur.

En raison des différents contextes et des types de définition du phénomène, Behr et al., (2020) propose que la définition du décrochage utilisée dans les études soit liée à la question de recherche et de l'ensemble des données. De ce fait, si le décrochage est analysé d'un point de vue macro, par exemple, les coûts pour la société, et si des données à l'échelle nationale sont utilisées, la définition de « départ du système » est plus appropriée. En revanche, si l'analyse du décrochage étudiant se concentre sur un point de vue micro, par exemple, les conséquences dans l'université, et que les données administratives de l'université sont utilisées, la définition de « départ institutionnel » semble plus appropriée (Behr, et al., 2020).

### ***1.1.3 Comment mesurer le phénomène ?***

Ce qui est dit auparavant nous amène à constater que mesurer le décrochage devient un vrai défi, lorsqu'il n'existe pas de consensus sur la définition, il n'y aura donc pas non plus d'accord sur les taux et les données statistiques. Ainsi, si nous prenons l'exemple des organismes internationaux comme l'OCDE, nous constatons qu'il n'existe pas de mesures officiellement nommées avec le terme décrochage. Dans ce cas-là, nous allons trouver dans le rapport de 2019 une partie consacrée au « taux de réussite des études », comme détaillé dans le chapitre précédent, ou des « taux d'obtention d'un diplôme », pour le rapport 2020 ; ces deux types de rendement nous permettent de déduire que le phénomène dont ils parlent est le décrochage. Ils ont décidé de mettre l'accent sur la situation opposée au décrochage : la réussite ; mais nous sommes d'accord pour comprendre qu'il s'agit bien de deux réalités d'un seul et même phénomène.

Néanmoins, chaque pays, en tenant compte de sa définition particulière du décrochage, fournira les données qui correspondent à ce qui nous amène à nouveau à la problématique qu'il n'existe pas de consensus par rapport à la définition. Pour illustrer cela, nous allons prendre l'exemple de la Colombie et des données officielles fournies par le SPADIES<sup>19</sup> par rapport au taux de décrochage dans l'enseignement supérieur. Selon ce système et sa nouvelle mise à jour en 2018, il existe plusieurs façons de mesurer le phénomène, en tenant compte de la multiplicité des situations. Ainsi, chaque semestre, le SPADIES donne à tous les étudiants un « état », dans le système de l'enseignement supérieur : « décrocheur », « actif », « diplômé » et « retiré ». Dans

---

<sup>19</sup> En français : Système pour la prévention du décrochage dans l'enseignement supérieur.

cette organisation, les décrocheurs sont définis comme les étudiants qui volontairement ou contraints, ne sont pas inscrits pendant deux périodes consécutives ou plus, sans être diplômés ou exclus pour des raisons disciplinaires (SPADIES, 2018).

Selon le rapport émis par cet organisme, d'autres nouveautés ont été déployées, comme l'utilisation de trois calculs différents pour mesurer le décrochage : « programme » : correspond à l'étudiant qui ne s'inscrit pas dans le même programme académique, pendant deux périodes consécutives ou plus. « Institution d'enseignement supérieur » : quand l'étudiant ne s'inscrit pas dans une institution d'enseignement supérieur pendant deux périodes consécutives ou plus. « Système » : correspond à l'étudiant qui ne s'inscrit dans aucun programme dans aucune institution d'enseignement supérieur pendant deux périodes consécutives ou plus. Cette nouvelle classification permet d'inclure une grande majorité des situations de décrochage, en conséquence, l'analyse des données sera plus vaste et peut être plus laborieuse, mais cela sera plus spécifique et pourtant plus clair au moment de faire le suivi du phénomène.

Comme énoncé auparavant, une alternative pour avoir davantage de précisions dans les mesures de la problématique consiste à utiliser un suivi longitudinal à travers des cohortes d'étudiants. Ainsi, il sera possible d'observer des différences significatives entre les étudiants et leur parcours (RERS, 2014 ; Millet, 2012). Pour démontrer cela, nous allons prendre à nouveau les cas de la Colombie et ses mesures de décrochage. Dans le rapport 2015 à propos des statistiques du décrochage et l'obtention du diplôme du ministère de l'Éducation colombien, nous avons deux types d'analyse qui vont nous montrer deux situations distinctes de la problématique et par conséquent, deux chiffres différents. Le premier correspond au « taux de décrochage *par période* », nous allons donc observer que le taux est de 9,3 % pour les universités et de 18,3 % pour les institutions techniques et technologiques. Cependant, dans la deuxième analyse « taux de décrochage *par cohorte* », les données vont augmenter significativement : pour les universités, le taux atteint 46,1 % et pour les institutions techniques et technologiques, le taux correspond à 53,6 %. Cette différence peut se comprendre par le fait que les mesures *par période* prennent en compte les décrocheurs récents, dans le sens qu'ils sont des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur qui ont interrompu leurs études dans l'année consécutive et sont considérés comme décrocheurs ; donc comme il s'agit d'un type de mesure qui n'est pas cumulatif, les taux seront forcément plus bas.

En revanche, la mesure par *cohorte* réalise une analyse plus large, dans le sens où elle compte le décrochage accumulé chaque semestre pour un groupe d'étudiants entrés en première année dans la même période académique (cohorte). Cette analyse prend en compte le niveau universitaire jusqu'au 10<sup>e</sup> semestre et le niveau technique et technologique jusqu'au 6<sup>e</sup> semestre. Ces deux façons de mesurer le phénomène vont nous montrer encore une fois sa complexité, mais aussi sa multiforme, dans le sens que chaque mesure analyse un axe de la problématique qui est conditionné à la variable « temps » (taux par période et par cohorte). Pour cette raison, à première vue, ces données peuvent montrer des confusions, certains taux étant peut-être surestimés ou sous-estimés. Cependant, ce que cette situation entraîne, c'est qu'il est nécessaire d'avoir des mesures plus spécifiques et plus vastes dans le temps (par cohorte) pour analyser l'ampleur réelle du sujet.

Pour préciser les données par rapport au phénomène de la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur, il faut analyser chaque pays, mais aussi définir les périmètres de la problématique. Dans le cadre de cette thèse, ce qui nous intéresse est la sortie sans diplôme des étudiants, mais le sujet mesuré comme tel devient peu commun. En ce qui concerne la France, la Deep<sup>20</sup> mesure le devenir des étudiants un an après leur inscription en première année. Selon la Deep (2022), 20 % d'étudiants ne se réinscrivent pas en deuxième année dans leur filière (Tableau 1).

---

<sup>20</sup> La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

**Tableau 1**

*Devenir un an après des entrants de 2020-2021 en première année d'enseignement supérieur (Deep, 2022)*

**3 Devenir un an après des entrants de 2020-2021 en première année d'enseignement supérieur, en %**

Filière	Poursuite dans la même filière (1)	Réorientation vers une autre filière dans le même type d'établissement (2)	Non-réinscription dans ce type de filière (3)	Total
Droit - Sciences politiques	67,2	14,4	18,4	100,0
Sciences économiques - Gestion (hors AES)	65,5	14,5	19,9	100,0
AES	57,9	16,2	25,9	100,0
Lettres - Sciences du langage - Arts	55,1	14,0	30,9	100,0
Langues	57,4	14,6	28,0	100,0
Sciences humaines et sociales	62,2	12,6	25,2	100,0
Sciences fondamentales et applications	58,2	22,7	19,0	100,0
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers	56,4	23,9	19,7	100,0
Staps	67,2	9,5	23,2	100,0
<b>Ensemble des filières universitaires générales</b>	<b>61,6</b>	<b>15,3</b>	<b>23,1</b>	<b>100,0</b>
Santé	33,5	44,3	22,3	100,0
Ingénieurs universitaires	82,9	14,3	2,9	100,0
DUT	81,0	8,6	10,5	100,0
<b>Total université y compris IUT</b>	<b>62,4</b>	<b>16,8</b>	<b>20,8</b>	<b>100,0</b>
Formations universitaires privées	82,0	7,6	10,4	100,0
CPGE	79,6	14,8	5,5	100,0
STS hors agricoles	68,9	1,9	29,2	100,0
Ingénieurs hors universitaires	86,7	7,5	5,8	100,0
Écoles de commerce	88,2	2,0	9,8	100,0
Grands établissements	82,0	6,8	11,1	100,0
Ecoles d'art	74,4	3,6	22,1	100,0
Autres écoles	83,5	4,7	11,8	100,0
<b>Total</b>	<b>67,4</b>	<b>12,0</b>	<b>20,5</b>	<b>100,0</b>

RERS 2022, DEPP, SIES

► Champ : France métropolitaine + DROM.

1. Taux de poursuite dans la filière : proportion d'entrants de 2020-2021 inscrits dans la même filière l'année suivante, en 2021-2022. Il peut s'agir soit d'un passage en deuxième année, soit d'un redoublement en première année.

2. Taux de réorientation vers une autre filière : proportion d'entrants de 2020-2021 inscrits l'année suivante, en 2021-2022, dans le même type d'établissement, mais dans une filière différente de celle choisie initialement.

3. Taux de sortie : proportion d'entrants de 2020-2021 non réinscrits l'année suivante dans l'enseignement supérieur (plus exactement le champ étudié).

## 1.2 A la recherche d'un consensus sur les termes

Face à la pluralité des termes pour définir l'interruption des études supérieures, nous retiendrons le concept de décrochage plutôt que les autres, pour plusieurs raisons : d'abord, ce terme est le plus utilisé dans la littérature scientifique, en plus d'être le concept officiellement utilisé par le ministère de l'Éducation colombien, le pays où se développe cette recherche. Malgré le fait qu'en France, les taux officiels du ministère de l'Enseignement supérieur n'utilisent pas le terme décrochage, mais plutôt l'expression « taux d'obtention du diplôme », ou « taux de réussite », dans les rapports, au moment d'expliquer les chiffres, ils font référence à la sortie de l'université sans diplôme.

En revanche, nous pensons que le fait d'utiliser le mot « décrochage » et non « abandon » peut contribuer à l'unification des termes, car le premier peut prendre en compte l'ensemble de situations qui amènent les étudiants à sortir de l'université sans diplôme, tandis que le terme

« abandon » peut conduire à une compréhension du phénomène comme un choix de l'étudiant qui à notre avis, ne laisse pas de place aux différents facteurs associés.

Quant à la définition même du décrochage, il faut prendre en compte les multiples situations déjà énoncées, ce qui représente un véritable défi pour les chercheurs. Nous proposons de retenir une conceptualisation qui puisse accueillir le plus grand nombre de situations qui font référence au phénomène. De ce fait, nous proposons la fusion des définitions de Tinto (1982) et de Castaño (2006) :

« Le décrochage est la situation où l'étudiant ne réussit pas à terminer son projet académique en l'interrompant, résultat d'un ou de plusieurs processus au niveau personnel, institutionnel ou social ».

Nous proposons cette définition pour illustrer le caractère complexe du décrochage, qui est à la fois décidé par l'individu, mais qui en même temps, peut être déclenché par des facteurs internes ou externes à la personne.

En ce qui concerne les définitions proposées par les institutions publiques de chaque pays, nous retiendrons la définition proposée par les deux ministères de l'Éducation, français et colombien, qui définissent le décrochage comme « l'inactivité académique d'un étudiant de l'enseignement supérieur pendant un an pour le cas français, ou deux semestres consécutifs pour le cas colombien ». Nous pensons que cette période d'un an où l'étudiant n'est pas inscrit est importante, car si dans le cas contraire, nous prolongeons cette période à plusieurs années, le risque de perdre complètement le contact avec l'étudiant pourrait être plus élevé. En outre, côté étudiant, être acteur du projet académique veut forcément dire qu'il faudra maintenir un lien d'activité dans l'institution d'enseignement supérieur.

### **1.3 Le décrochage et le type de filière en Colombie**

En Colombie, la problématique du décrochage amène à réfléchir sur le type de filière où se sont inscrits les étudiants dans l'enseignement supérieur. En effet, le taux de décrochage colombien dans les Institutions techniques et technologiques est plus élevé que dans les

universités. Selon le logiciel SPADIES<sup>21</sup>, le décrochage annuel montre qu'en 2014, dans les Universités, 11,3 % des étudiants sont sortis de l'institution. Dans les Institutions universitaires/Écoles technologiques<sup>22</sup>, en revanche, ce taux augmente à 17,3 %. De leur côté, les Institutions technologiques atteignent 10,3 % et enfin, les Institutions techniques professionnelles comptent 32,7 % d'étudiants décrocheurs.

En ce qui concerne le décrochage par cohorte, celui correspondant à la cohorte 2014 montre qu'au bout du 11<sup>e</sup> semestre, 53,3 % d'étudiants inscrits à l'université sont considérés comme décrocheurs. Pour les Institutions universitaires/Écoles technologiques, le taux atteint 55,7 %. Les Institutions technologiques, de leur côté, ont obtenu un taux de 57,4 % de décrochage et enfin, dans les Institutions techniques professionnelles, 72,3 % d'étudiants ont interrompu leurs études dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne le taux d'obtention du diplôme (Tableau 2), ce sont les Universités et les Institutions universitaires/Écoles technologiques qui présentent le taux le plus élevé. Ce qui peut être intéressant, c'est que dans leur parcours, les taux d'obtention de diplôme entre ces deux types d'institutions ont été très proches, cependant ce sont les Institutions universitaires/Écoles technologiques qui montrent un taux plus élevé les derniers semestres. Selon les données historiques fournies par le SPADIES, les Universités montrent un taux d'obtention de diplôme de 65,5 %, tandis que les Institutions universitaires/Écoles technologiques atteignent 69,5 %. Les Institutions technologiques, dans leur parcours, présentent un taux plus élevé que celui des Institutions techniques professionnelles, cependant, lors des deux derniers semestres, ce sont ces dernières qui ont légèrement augmenté le taux d'obtention de diplôme par rapport aux Institutions technologiques. Ainsi, les Institutions techniques professionnelles ont atteint 53,4 % et les Institutions technologiques 52,5 %.

Ce comportement de taux d'obtention du diplôme de ces quatre types d'établissements d'enseignement supérieur nous amène à analyser divers facteurs qui peuvent jouer un rôle important dans ces résultats. Ainsi, nous avons vu que les Universités et les Institutions universitaires/Écoles technologiques ont un taux plus élevé que les deux autres types

---

<sup>21</sup> Pour avoir ces résultats, sur le site web du logiciel, nous avons croisé la variable « décrochage annuel » avec le type de calcul « programme ». Ensuite, nous avons demandé une différenciation des institutions. Pour le « décrochage par cohorte », nous avons adopté le même processus en cochant la case qui correspondait à cette variable.

<sup>22</sup> Le logiciel SPADIES rassemble les données des Institutions universitaires et des Écoles technologiques, même si dans les faits, il s'agit d'établissements différents. Tous deux ont en commun le diplôme technologique qu'ils délivrent aux étudiants.

d'établissements. Cela peut être lié au fait que dans ces deux types d'institutions, il existe un processus de sélection d'étudiants plus rigoureux que dans les autres. De plus, il est probable que ces institutions soient accréditées par le ministère de l'Éducation nationale, ce qui amène à un certain déploiement de stratégies de suivi de l'étudiant, de type académique et parfois économique.

D'autres facteurs peuvent entrer en jeu dans ces résultats, comme les origines sociales des étudiants. En effet, il est plus fréquent de trouver une population d'étudiants issue de milieux moins favorisés dans les Institutions technologiques et les Institutions techniques professionnelles. En effet, selon l'information fournie par le SPADIES concernant le taux d'obtention de diplôme dans les Institutions technologiques, 53,3 % des diplômés appartiennent à la strate<sup>23</sup> 1, 52,8 % font partie de la strate 2, et 47,1 % appartiennent à la strate 3. Les trois dernières strates, 4, 5 et 6, ont obtenu respectivement un taux de 36,4 %, 40 % et 0, les dernières années. Par rapport aux Institutions techniques professionnelles, l'obtention de diplômes selon les strates nous montre que 40 % d'étudiants diplômés appartiennent à la strate 1, 30 % à la strate 2 et 50 % à la strate 3. En ce qui concerne les strates 4, 5 et 6<sup>24</sup>, elles montrent des taux de 36 %, 6 % et 0 % respectivement. De plus, pour contextualiser le profil d'étudiants dans ces institutions, il faut aussi avoir à l'esprit que les programmes proposés sont plus courts et les inscriptions moins chères que celles des Universités et des Institutions universitaires/Écoles technologiques.

D'un autre côté, nous allons analyser les strates socioéconomiques des Universités et des Institutions universitaires/Écoles technologiques, qui comme mentionné précédemment, ont le taux d'obtention de diplôme le plus élevé parmi les établissements d'enseignement supérieur. Pour les Universités, ce sont les étudiants qui appartiennent aux strates les moins favorisées (1, 2 et 3) qui obtiennent le moins de diplômes. Ainsi, le taux d'obtention de diplôme pour la strate 1 est de 28,5 % ; celui de la strate 2 de 51,3 % et celui de la strate 3 de 52,5 %. En revanche, les

---

<sup>23</sup> En Colombie, le gouvernement fait une classification socioéconomique de la population par « strates ». Les strates sont organisées de 0 à 6, 0 correspondant à la moins favorisée et 6 à la plus aisée. L'objectif est de classer les immeubles résidentiels pour qu'ils puissent recevoir les factures d'eau, d'électricité, de gaz et de charges (collecte de déchets et éclairage public) selon ce classement. Consulté dans : <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica> Consulté le 23 décembre 2020.

<sup>24</sup> L'information fournie par le SPADIES concernant les « strates » montre que la plupart des données ne sont pas complètes. Quand nous regardons les résultats de la recherche, dans les tableaux, un champ intitulé « sans information » s'affiche, qui contient d'ailleurs la grande majorité des données. Cette partie pourrait être mise à jour les prochaines années car il s'agit d'un système qui fait cela constamment.

strates 4 et 5 montrent un taux d'obtention de diplôme plus élevé : 58,3 % et 60 % respectivement. D'autre part, dans les Institutions universitaires/Écoles technologiques, le taux d'obtention de diplôme pour la strate 1 s'élève à 30,8 %, pour la strate 2 à 39 % et pour la strate 3 à 42,8 % ; tandis que pour la strate 4, le taux atteint 50,9 %, pour la strate 5 51,2 % et pour la strate 6, le taux correspond à 50 %.

Nous avons remarqué que pour les Universités, le pourcentage d'étudiants diplômés de strates moins favorisées hors strate 1 représentent un peu plus de 50 %. Cela peut aussi s'expliquer par l'augmentation de crédits offerts par les institutions gouvernementales comme l'ICETEX, qui sont destinés aux familles présentant des conditions socioéconomiques défavorisées. Pour constater cela, Martinez-Restrepo, Sabogal et Rodríguez (2015) montrent dans leur rapport que la plupart des crédits donnés par l'ICETEX sont alloués à des étudiants de la strate 2, puis une partie est attribuée aux étudiants appartenant à la strate 1. Enfin, les étudiants des strates 4, 5 et 6 obtiennent 7 % du total de crédits (OCDE, 2013). Il faut remarquer aussi qu'en 2012, presque 80 % des ressources financières de l'ICETEX étaient destinées aux études universitaires, lorsque 13,4 % correspondaient au financement des études techniques et technologiques. Cette différence peut être expliquée par le coût plus élevé de l'inscription dans les Universités, en conséquence, les étudiants qui s'inscrivent dans l'enseignement technique et technologique reçoivent près de 30 % du total de crédits (Martinez-Restrepo, et al. 2015).

**Tableau 2**

*Type de filière, type d'institution et niveau socioéconomique des étudiants diplômés en Colombie (SPADIES, 2020)*

Type d'institution	Pourcentage d'étudiants diplômés avec un niveau socioéconomique défavorisé	Pourcentage d'étudiants diplômés avec un niveau socioéconomique favorisé
Institutions technologiques	Strate 1 : 53,3 %	Strate 4 : 36,4 %
	Strate 2 : 52,8 %	Strate 5 : 40 %
	Strate 3 : 47,1 %	Strate 6 : 0 %
Institutions technique professionnelle	Strate 1 : 40%	Strate 4 : 36 %
	Strate 2 : 30 %	Strate 5 : 6 %
	Strate 3 : 50%	Strate 6 : 0 %
Université	Strate 1 : 28,5%	Strate 4 : 58,3 %
	Strate 2 : 51,3 %	Strate 5 : 60 %
	Strate 3 : 52,5 %	

#### 1.4 Le décrochage et le type d'institution en Colombie

Les différences entre les institutions d'enseignement supérieur colombiennes publiques et privées ne se situent pas seulement au niveau de l'accès ou de l'infrastructure, nous allons voir que les taux de décrochage présentent aussi des différences selon le type d'institution. En effet, selon le SPADIES, pour le semestre treize de la cohorte 2013 des inscrits au premier semestre, le taux de décrochage pour les institutions publiques atteint 56,1 % lorsque pour les institutions privées, il atteint 53,7 % ; pour sa part, le semestre onze de la cohorte 2014 des inscrits au premier semestre montre un comportement similaire : le taux de décrochage est plus élevé dans les institutions publiques que dans les privées, ainsi, les établissements publics présentent un taux de 58,5 % tandis que les établissements privés atteignent 53 %. De manière générale, ce

comportement reste comparable dans les cohortes 2010, 2011, 2012 pour les inscrits au premier et deuxième semestre, ainsi que les institutions publiques qui montrent un taux de décrochage plus haut que les institutions privées (SPADIES).

Maintenant, nous allons comparer les types d'établissements de l'enseignement supérieur, public ou privé, ainsi que le taux de décrochage. Nous allons observer que les données fournies par le SPADIES<sup>25</sup> et illustrées dans le Tableau 3, montrent quelques différences selon le type d'établissement, en conséquence ce seront les Universités et les Institutions technologiques publiques qui auront un taux de décrochage plus haut que celles privées. En revanche, les Institutions universitaires/Écoles technologiques et les Institutions techniques professionnelles montreront un taux de décrochage plus élevé dans les établissements privés par rapport aux établissements publics. Ce qui précède est la preuve d'un enseignement supérieur hétérogène, avec des différences notables entre le public et le privé, mais aussi des écarts entre le type d'établissements. Plusieurs d'entre elles pourraient donc être les raisons de ces inégalités, par exemple, la distribution des ressources dans les institutions publiques et privées, étant donné que dans les dépenses publiques, environ 40 % proviennent des contributions de l'État aux institutions d'enseignement supérieur (MEN, 2014).

---

<sup>25</sup> Pour cette recherche, le système ne montre pas de pourcentages, il ne montre que des chiffres.

**Tableau 3**

*Décrochage par cohorte selon type d'institution et caractère de l'institution (publique ou privée)  
(SPADIES, 2020)*

<b>Cohorte</b>	<b>Type</b>	<b>Caractère</b>	<b>Semestre 11</b>
<b>2014-1</b>	Université	Publique	44 912*
<b>2014-1</b>		Privée	40 099
<b>2014-1</b>	Institution universitaire/École technologique	Publique	15 188
<b>2014-1</b>		Privée	42 739
<b>2014-1</b>	Institution technologique	Publique	22 775
<b>2014-1</b>		Privée	6 624
<b>2014-1</b>	Institution technique professionnelle	Publique	1 588
<b>2014-1</b>		Privée	6 807

\*Nombre d'étudiants

Concernant les dépenses privées dans l'enseignement supérieur, celles-ci sont plus élevées que la moyenne des pays de l'OCDE (Martinez-Restrepo, et al. 2015). Les auteurs ajoutent que malgré les avantages économiques pour les Institutions d'enseignement supérieur publiques, grâce à la loi 30 des années 1992, ces revenus ne prennent pas en compte les augmentations dans le nombre d'inscrits entre les années 2002 et 2010, ni les exigences d'amélioration de la qualité. En outre, « le système d'allocation de ressources est déficient car il ne prend pas en compte les critères d'efficacité (par exemple, minimiser le décrochage, augmenter les taux d'obtention de diplôme) ni de pertinence (par exemple la connexion entre l'offre et la demande de la main-d'œuvre) et ne couvre pas non plus les coûts supplémentaires supportés par les institutions d'enseignement supérieur en raison du nombre d'étudiants inscrits » (OCDE et Banque mondiale, 2013, dans Martinez-Restrepo, 2015, p. 12). D'autres aspects peuvent aussi jouer un rôle important comme l'accréditation des institutions, vu que selon le

rapport du ministère de l'Éducation (2018), seuls 17,3 % de la totalité des institutions publiques comme privées ont une accréditation de qualité.

### **1.5 Le décrochage dans la première année de licence en Colombie**

Pour les institutions d'enseignement supérieur colombiennes, le taux de décrochage est élevé principalement lors de la première année de licence. Selon Hernandez et al. (2021), en Colombie, environ 36 % d'étudiants inscrits à l'université abandonnent leurs études en première année. Ces résultats n'ont pas énormément évolué depuis la publication du rapport en 2013 par le Ministère de l'éducation colombien qui montre que 74 % du décrochage se produit dans les quatre premiers semestres d'études. Cette période est caractérisée par une adaptation académique et sociale des étudiants (Quiroz, 2022).

Ajouté à ces constats, le décrochage en Colombie présentera un autre facteur fortement en lien avec la problématique : les facteurs économiques. Dans une étude de Fajardo et Peña (2018), menée dans une université en Colombie, les participants affirment que la principale raison pour mettre un terme à leurs études était le manque de ressources économiques. Pour sa part, Aranzazu et Rojas (2018) considèrent que les étudiants qui appartiennent aux strates socioéconomiques 1 et 2 abandonnent plus facilement leurs études. Ces résultats rejoignent ceux de Erazo y Rosero (2021), qui ont trouvé que les étudiants issus des familles de strates socioéconomiques 1, 2 et 3 auront 50 % plus de probabilité de décrocher que ceux qui ont une strate socioéconomique plus élevée.

García, Aguilar et Parada (2022), ajoutent que la crise de la pandémie du Covid-19, a approfondi les difficultés économiques des nombreuses familles colombiennes, situation qui a obligé des jeunes appartenant aux strates socioéconomiques 1, 2 et 3 à arrêter leurs études pour venir en aide à leurs familles.

Nous pouvons conclure donc que la première année de licence est une période cruciale pour les étudiants inscrit dans l'enseignement supérieur colombien, néanmoins quand nous ajoutons d'autres facteurs comme les difficultés socioéconomiques nous arrivons à mieux comprendre l'enjeu de ce pays d'Amérique du Sud concernant ses taux élevés de décrochage.

## Résumé chapitre 1

- ❖ Le décrochage est une problématique sociale qui affecte l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. Le fait de sortir de l'université sans obtenir de diplôme touche la plupart des pays occidentaux (Dupont et al. 2015), qu'il s'agisse d'un pays à développement humain très élevé, élevé, moyen ou faible.
- ❖ Nous proposons de rassembler deux définitions du décrochage, celle de Tinto (1982) et celle de Castaño (2006), compte tenu de leur caractère individuel et social : « le décrochage est la situation où l'étudiant ne réussit pas à terminer son projet académique en l'interrompant, résultat d'un ou de plusieurs processus au niveau personnel, institutionnel ou social ».

## **CHAPITRE 2 : Diverses perspectives théoriques pour mieux comprendre le décrochage**

La compréhension du phénomène a depuis toujours été un des sujets les plus étudiés par les chercheurs. Nous allons donc trouver dans la littérature deux grandes façons d'expliquer le décrochage : à travers des facteurs et des approches. En ce qui concerne les facteurs, il s'agit des différentes raisons pour lesquelles un étudiant sort du système éducatif. D'ailleurs, parmi ces facteurs, il en existe un grand nombre qui ont été expliqués et regroupés pour mieux comprendre la problématique. En effet, les études réalisées par Sauvé et al., (2006) montrent que « les facteurs liés au décrochage dans l'enseignement supérieur contiennent plusieurs caractéristiques d'ordre personnel, d'apprentissage, interpersonnels, familiaux, institutionnels et environnementaux » (Silva, 2018, p. 64). Cependant, cette variété de facteurs va nous questionner sur l'importance de chacun d'entre eux et sur leurs interrelations probables, tel que se le demande Dupont et al. (2015), par rapport à la réussite : dans le cas où les facteurs sont « indépendants », mais aussi dans le cas où ils sont en interrelations, ces derniers s'allègent-ils réciproquement ?

D'autre part, nous avons les approches, qui proposent une explication théorique du phénomène, d'une façon plus large et dont généralement, leur proposition appartient à une science ou prend ses théories pour expliquer et mieux comprendre la problématique. Ils sont aussi souvent appelés « modèles théoriques » et comme l'affirme Silva (2018), ils expliquent les déterminants du décrochage et la réussite. C'est ainsi que nous avons l'approche psychologique, l'approche sociologique, l'approche économique, l'approche organisationnelle et l'approche interactionniste.

### **2.1 Les approches théoriques qui expliquent le décrochage**

Les diverses disciplines scientifiques vont analyser le décrochage de façons différentes. Chaque perspective prendra en compte les divers facteurs et leurs natures distinctes pour tenter d'expliquer la problématique. Comme le mentionne Silva (2018), ces approches expliquent les aspects qui définissent le décrochage ou la réussite des étudiants. Par rapport aux facteurs, Rodriguez (2019) soutient que selon l'accent donné aux facteurs externes ou internes à l'étudiant, les modèles théoriques auront une dénomination différente. En effet, quand il y a un

rôle central sur les facteurs externes, il s'agit d'un « modèle d'usure » (Bean, 1980 dans Osorio, 2012); en revanche, quand l'importance est donnée aux facteurs internes, les chercheurs l'appellent « modèle d'intégration » (Spady, 1970 ; Tinto, 1975, dans Osorio 2012).

Nous trouvons que la grande majorité des chercheurs exposent cinq types : l'approche psychologique, sociologique, économique, organisationnelle et interactionniste. La première, par exemple, montre l'importance du comportement et des attitudes des étudiants. L'approche sociologique, pour sa part, se centre sur l'intégration académique et sociale de l'étudiant (Behr, et al. 2020). Quant à la vision économique, le processus de décrochage implique une analyse coûts-avantages faite par l'étudiant dans laquelle il ou elle inclut les variables financières (Rodriguez, 2019). En ce qui concerne l'approche organisationnelle, Rodriguez (2019) affirme qu'elle est centrée sur le rôle principal de l'institution au moment de prendre la décision de ne pas poursuivre ses études. De son côté, la théorie interactionniste cherche à rassembler les différents facteurs, psychologiques, sociologiques, économiques et organisationnels pour mieux comprendre le phénomène (Silva, 2018).

Enfin, nous remarquons que récemment, les approches théoriques se centrent sur des modèles plus holistiques, qui prennent en compte l'ampleur du phénomène à travers l'intégration des différents axes théoriques. C'est le cas de l'approche de phases, une perspective dite complexe, qui explique le décrochage comme le résultat d'un processus de différentes phases qui en même temps, est influencé par divers facteurs dans chaque phase. De plus, cette proposition met l'accent sur l'interrelation de conditions individuelles et institutionnelles (Hublein, 2014, dans Behr et al. 2020).

### ***2.1.1 Approche psychologique***

Cette approche est centrée sur le rôle des caractéristiques psychologiques des étudiants au moment de prendre la décision de poursuivre ou non leurs études (Behr et al. 2020). Une des propositions de cette approche est celle d'Ethington (1990), qui s'appuie sur la théorie d'« expectancy-value ». L'auteur explique que la performance des étudiants est influencée par deux éléments principaux : les attentes quant à la réussite académique et leur évaluation individuelle du niveau d'étude. Par rapport au premier élément, il est soumis au concept de soi

académique, ce qui inclut l'auto-évaluation des compétences académiques. En revanche, le deuxième élément se compose des objectifs académiques et sociaux de l'étudiant (Ethington, 1990, dans Behr et al. 2020).

Ces dernières années, la perspective psychologique a été développée par les auteurs Bean et Eaton (2001), qui expliquent dans leur théorie que les étudiants entrent dans le système avec des caractéristiques psychologiques conditionnées par leurs expériences particulières, leurs capacités et leurs auto-évaluations. Selon ces auteurs, parmi ces variables psychologiques, certaines sont primordiales : l'évaluation de l'auto-efficacité, les croyances normatives et le bagage passé (académique et social). Ainsi, l'approche de Bean et Eaton (2011) présente quelques concepts majeurs pour mieux comprendre l'intégration des étudiants dans le milieu universitaire : la théorie de l'attitude et du comportement, la théorie de copie, la théorie du sentiment d'efficacité et la théorie de l'attribution (Diaz-Peralta, 2008, dans Silva, 2018). Ainsi, selon les chercheurs, l'étudiant interagit avec l'institution et ses différentes instances mais en même temps, il continue ses interactions avec les personnes qui n'appartiennent pas à l'institution (Bean et Eaton, 2001). Selon ces auteurs, l'objectif est l'intégration sociale et académique de l'étudiant à l'université, cependant, il s'agit d'un processus qui ne se fait pas du jour au lendemain. En effet, lorsque les étudiants interagissent avec l'environnement universitaire et ses caractéristiques, ils ou elles commencent à faire des auto-évaluations qui pourront s'expliquer par plusieurs processus psychologiques. Ces auto-évaluations aident les étudiants à connecter les expériences vécues dans l'institution avec leur sentiment général par rapport à l'université. Finalement, les réactions émotionnelles aux environnements universitaires les amènent à utiliser des stratégies adaptatives qui ont pour objectif de les rendre plus à l'aise et intégrés dans le contexte universitaire (Bean et Eaton, 2001).

### ***2.1.2 Approche sociologique***

La perspective sociologique centre sa proposition dans une compréhension du phénomène du décrochage à travers l'intégration sociale et académique de l'étudiant qui en même temps, prend en compte les facteurs externes à l'individu dans ce processus d'intégration (Behr et al. 2020 ; Silva, 2018). Selon Behr et al. (2020), la théorie la plus utilisée dans la recherche pour expliquer le décrochage appartient à l'approche sociologique : la théorie de Vincent Tinto

(1975,1993). Cependant, nous allons trouver dans la recherche que divers auteurs considèrent que Tinto appartient plutôt à une approche « interactionniste » (Silva, 2018 ; Rodriguez, 2019), étant donné que dans cette perspective, l'interaction de plusieurs variables est prise en compte (Rodriguez, 2019), un aspect que Tinto a commencé à développer dans sa théorie depuis quelques décennies. Concernant ces différences, nous pensons qu'au début, les recherches de Tinto étaient conçues dans le cadre d'une théorie sociologique, vu l'importance qu'il a donnée à l'intégration sociale et académique de l'étudiant dans l'université et en prenant également en compte le modèle sociologique qu'il a étudié, celui de Spady (1970). Cependant, au fur et à mesure que les études sur le sujet ont avancé et sont devenues plus nombreuses, Tinto a intégré d'autres éléments clés dans sa théorie, ce qui lui a permis de se rapprocher d'une perspective interactionniste. Dans le cadre de cette thèse, nous décidons de faire connaître les contributions de cet auteur dans les deux approches sociologiques et interactionnistes, comme une façon de montrer que la recherche sur le sujet est complémentaire et se construit au fil du temps.

Pour comprendre le sujet du décrochage depuis une approche sociologique, Tinto travaille et introduit des changements à la théorie de Spady (1970). Parallèlement, il reprend la théorie du suicide de Durkheim (1951). Ce dernier affirme que l'intégration sociale a une influence dans l'acte de se suicider (Behr et al. 2020). Revenant à Spady (1970), sa théorie se compose de facteurs psychologiques et sociologiques, dans laquelle l'intégration sociale joue un rôle très important. Cette intégration va interagir avec la satisfaction et l'engagement institutionnel, ce qui affecte de manière indirecte la décision de ne pas finir ses études. En accord avec cette approche, l'intégration sociale et académique de l'étudiant sera primordiale pour sa réussite académique. Par rapport à l'intégration académique, « il s'agit des notes et l'identification avec les normes et les valeurs académiques, tandis que l'intégration sociale comprend l'interaction avec les camarades et les activités extrascolaires » (Berh et al. 2020, p. 618).

En ce qui concerne Tinto, les étudiants décrochent parce qu'ils ont du mal à intégrer les normes et les valeurs de leur nouvel environnement académique (Tinto, 1988). Dans son modèle théorique, Tinto soutient que les étudiants ont un ensemble de caractéristiques d'entrée, telles que le bagage familial ou le passé scolaire. Avec les objectifs et les intentions, ces caractéristiques composent un engagement avec l'institution dans un premier temps. Une fois l'étudiant rentré dans l'enseignement supérieur, il ou elle débute son interaction avec le système

social et académique, en revanche, le degré d'interaction académique et sociale influence l'engagement institutionnel du premier moment, ses objectifs et ses intentions, ce qui a posteriori, déterminera le choix de poursuivre ou d'abandonner les études (Behr, et al. 2020). En effet, une faible intégration fragilise les objectifs et les engagements, ce qui déterminera le choix de ne pas terminer ses études. Il est également important de remarquer que dans son modèle, Tinto explique que les situations externes à l'université peuvent affecter la décision d'abandonner les études, mais seulement d'une façon indirecte, en raison de leur impact dans les objectifs des étudiants et les engagements institutionnels (Tinto, 1975, 1993, dans Behr, et al. 2020).

Dans l'approche sociologique, d'autres auteurs comme Bourdieu (1977) expliquent le rôle de l'« habitus institutionnel », du capital culturel et de l'environnement individuel pour comprendre le décrochage (Behr et al. 2020). Ainsi, Bourdieu et Passeront (1964) soutiennent que l'école est un contexte ayant tendance à prioriser les classes privilégiées en laissant de côté ceux qui le sont moins, étant donné le riche capital culturel des premiers. Cela conduira à accentuer des différences entre les étudiants issus de familles ayant un capital culturel privilégié et ceux n'ayant pas cet avantage (Siva, 2018).

Enfin, dans la même perspective théorique que Bourdieu, Reay et al. (2001) reprend le concept d'« habitus institutionnel », qui dans le contexte universitaire, inclut les pratiques, les normes et les valeurs des institutions d'enseignement supérieur. L'auteur explique que les étudiants prennent une position différente de l'« habitus institutionnel » de leur université, en tenant compte du degré dans lequel les influences de la famille ou des pairs sont en accord ou désaccord avec celles de l'institution (Reay et al. 2001, dans Behr et al. 2020).

### ***2.1.3 Approche économique***

Pour comprendre le décrochage, la perspective économique soutient que les étudiants réfléchiront aux coûts-avantages de continuer ou non leurs études. Selon Becker et Hecken, (2007), les variables à prendre en compte dans le processus de décision de l'abandon sont : les rendements financiers de l'éducation, les coûts monétaires, les coûts d'opportunité. Ces deniers incluent les désavantages lors du choix d'une alternative par rapport à une autre, par exemple en choisissant un parcours d'étude au lieu de la formation professionnelle, et la réussite académique attendue. En effet, si les bénéfices attendus dépassent les coûts financiers et mentaux, les

étudiants vont décider de rester à l'université au lieu de partir (Hadjar et Becker, 2004). Selon les auteurs, « l'analyse des coûts est basée sur la situation financière et la capacité d'investir dans l'éducation » (Behr et al. 2020, p. 622). D'un autre côté, les attentes des étudiants peuvent changer pendant leur parcours académique. En effet, si les coûts sont élevés et que les performances des études sont inférieures aux attentes, les opportunités externes deviendront plus attrayantes et la probabilité de décrocher augmentera (Hadjar & Becker, 2004).

Des auteurs comme Donoso et Schiefelbein (2007) ont inclus dans leur théorie, en plus de l'analyse coûts-avantages, le rôle des aides économiques aux étudiants. Selon Silva (2018), le soutien financier que reçoivent les étudiants pendant leur parcours académique aurait un impact dans leur réussite.

#### ***2.1.4 Approche organisationnelle***

L'approche organisationnelle soutient que l'institution d'enseignement supérieur est le facteur qui a le plus d'influence dans la décision d'abandonner les études (Rodriguez, 2019). Cet auteur affirme que l'une des caractéristiques très importantes de l'institution correspond aux services fournis par l'université. Parmi d'autres caractéristiques, il évoque la qualité des professeurs et des services extrascolaires offerts par l'établissement. En accord avec Rodriguez (2019), cette approche prend également en compte l'histoire de l'individu.

Dans la même ligne que les travaux de Tinto, nous trouvons les apports de Pascarella (1980), qui propose une approche organisationnelle. Pour ces auteurs, le contact informel qu'ont les étudiants avec le programme en lien avec leur décision de sortir du système est très important. Ce modèle théorique inclut aussi les facteurs qui caractérisent le concept structurel et organisationnel d'un programme (Pascarella et Terenzini, 2005, dans Behr et al. 2020). Selon Braxton et al., (1997) ; Neuville et al., (2013). Mentionnées par Silva (2018), les recherches de Pascarella et Terenzini montrent que certaines variables ont un impact sur le développement de l'étudiant : « l'environnement d'apprentissage, la salle de classe, l'expérience éducative et l'expérience dans l'apprentissage » (p. 70).

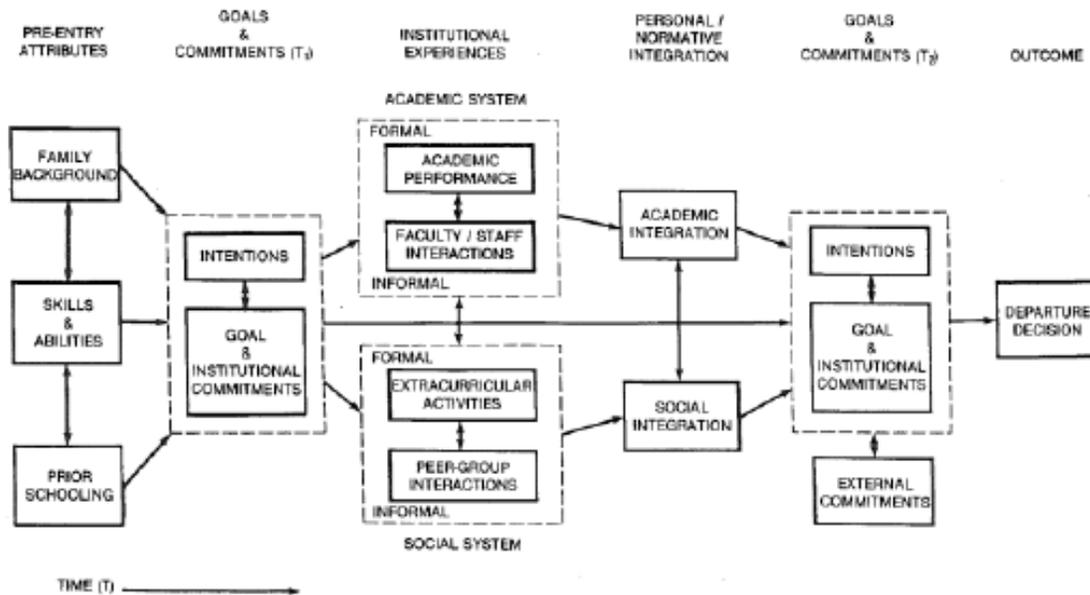
### ***2.1.5. Approche interactionniste***

Pour expliquer le décrochage, cette perspective propose l'interaction entre les variables qui expliquent le modèle sans donner une importance particulière à une ou plusieurs d'entre elles. Une des caractéristiques de cette approche est son caractère longitudinal, cela veut dire qu'il y a un suivi de l'étudiant dès son entrée jusqu'à sa sortie du système éducatif, en tenant compte des deux raisons de sa sortie, soit l'obtention du diplôme, soit le cas contraire, le décrochage (Rodriguez 2019).

Un des précurseurs de cette vision interactionniste est Tinto (1997), qui comme vu précédemment, donne une importance spéciale à l'intégration sociale et académique de l'étudiant, ce qui le situe dans une approche sociologique, mais dont le modèle, au moment d'incorporer d'autres variables dans sa théorie, deviendra de type interactionniste. À ce moment-là, Tinto (1997) reprend l'ensemble des facteurs associés au décrochage et à la réussite (Silva, 2018) pour créer un modèle qui va prendre en compte toutes les variables qui jouent dans le parcours académique, dès le moment où l'étudiant rentre à l'université jusqu'à celui où il prend la décision d'en sortir (Figure 8). En ce qui concerne le rôle de l'institution et ses politiques de lutte contre le décrochage, Tinto (2006) souligne qu'il est nécessaire d'évaluer l'impact de ces stratégies en faveur de la rétention des étudiants. Dans le même ordre d'idées, l'auteur explique que les politiques institutionnelles doivent être alignées avec les politiques d'État en ce qui concerne la rétention des étudiants.

**Figure 8**

*Modèle de rétention d'étudiants (Tinto, 1997)*



### 2.1.6 Approche de phases

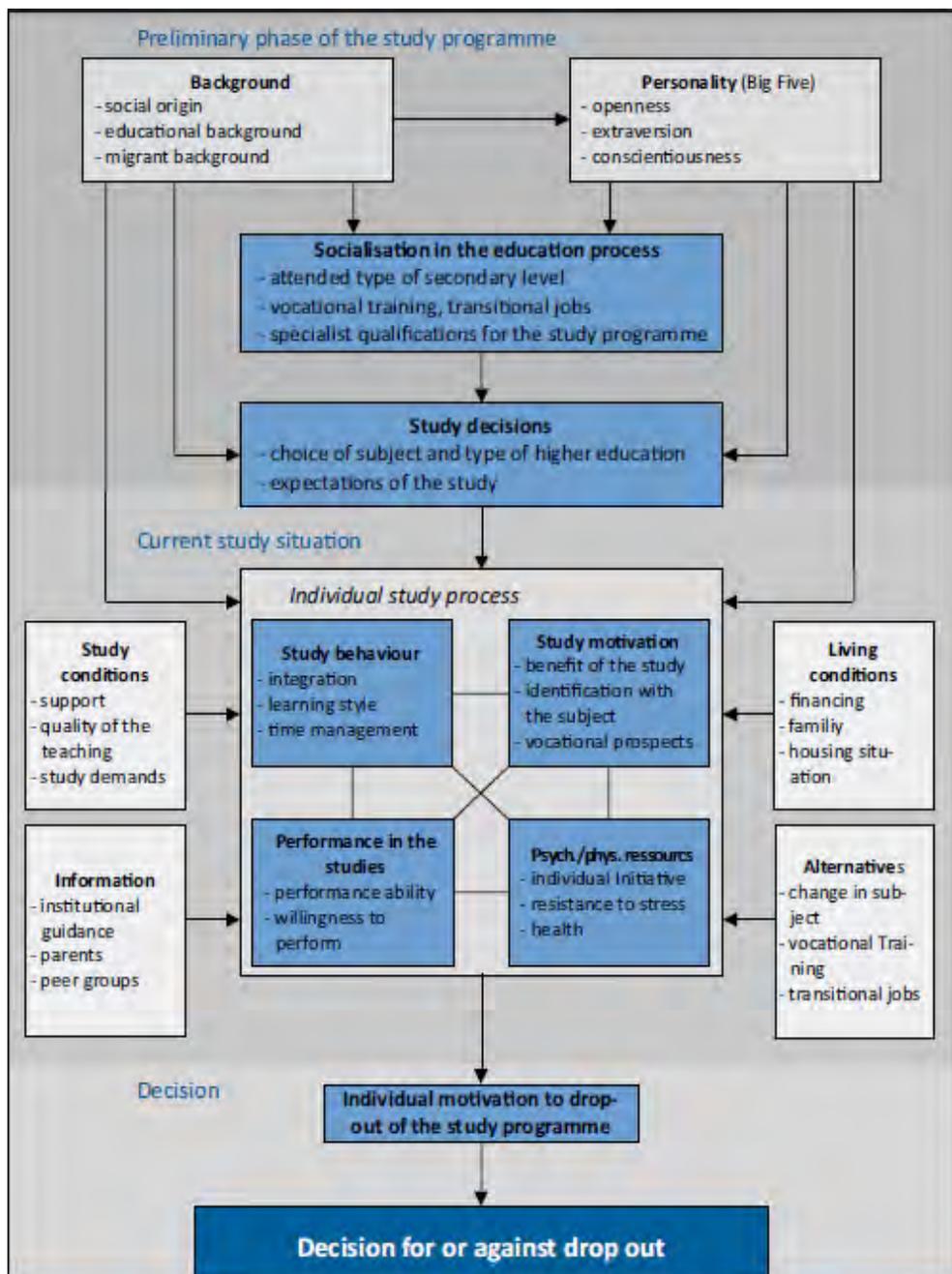
Le chercheur allemand Heublein (2014), en compagnie du Centre allemand de recherche dans l'enseignement supérieur et les sciences scientifiques<sup>26</sup>, a développé une approche qui tente d'expliquer le phénomène à travers une perspective complexe qui prend en compte diverses étapes ou phases dans la décision de quitter l'université sans obtenir de diplôme. Selon l'auteur, le processus de décrochage doit être compris de façon complexe. En effet, le choix de quitter l'université, par décision de l'étudiant ou de l'établissement, sera une conséquence d'un processus divisé en plusieurs phases. Dans chaque phase, il y aura différents facteurs qui influenceront le choix d'abandonner les études (Heublein, 2014). La proposition d'Heublein, comme d'autres modèles théoriques, prend comme référence les apports de Tinto, qui explique le sujet à travers des processus qui se déroulent dans certains moments de la vie académique de l'étudiant. Pour sa part, l'auteur allemand soutient qu'il y aura trois phases dans le processus de décrochage (Figure n° 9) : la phase préliminaire du programme d'étude, la situation actuelle

<sup>26</sup> German Centre for Higher Education Research and Science Studies.

d'étude et la phase de prise de décision. Heublein (2014), à la différence de Tinto, inclut davantage de facteurs dans chaque phase du processus et donne une place importante au choix professionnel, dans la phase préliminaire d'études. En revanche, dans la proposition d'Heublein, l'intégration sociale et académique est absente, le concept de base de la théorie de rétention proposée par Tinto. L'auteur propose un autre concept, celui de la socialisation dans le processus d'étude, ce qui nous amène à conclure que l'adaptation sociale est présente dans sa théorie, mais conçue différemment.

**Figure 9**

*Drop out from higher education process (Heublein, 2014).*



Heublein (2014) expose que dans la première phase, *la phase préliminaire d'études*, nous allons trouver certains déterminants qui viennent avec l'étudiant, c'est-à-dire qui font partie de son bagage et qui auront probablement une influence sur le processus de décrochage. Il s'agit de l'origine sociale et familiale, comme le mentionne Tinto (1975) dans sa théorie, des facteurs principaux liés à la problématique. D'autre part, dans cette phase, il y aura l'influence des traits de la personnalité, en tenant compte de la vision de la personnalité « big five » développée par Allport (1974). Ensuite, dans l'approche d'Heublein (2014), la socialisation dans le processus d'éducation aura une place importante pour pouvoir passer à la phase suivante. Ce qui précède permet de compléter une étape très importante de cette première phase : les choix pédagogiques avant l'inscription. Ces choix, selon le chercheur, sont réfléchis en tenant compte des attentes concernant le programme d'études et auront ultérieurement un impact sur tous les aspects importants du processus d'étude pendant le parcours académique.

De son côté, la deuxième phase nommée *la situation d'étude en soi même* constitue un « processus dynamique » selon Heublein (2014), qui se développe à partir de l'interaction continue entre les facteurs internes et externes. Pour le chercheur, les facteurs internes montrent l'action de l'étudiant dans le contexte d'étude ; tandis que les facteurs externes correspondent aux conditions créées par l'institution. Dans les facteurs internes, qui sont liés à la réussite académique, l'auteur inclut : le comportement d'étude (Hadjar et Becker, 2004 ; Troche, Mosimann et Rammsayer, 2014), la motivation vis-à-vis des études (Schiefele et al., 2007), la performance (Hadjar et Becker, 2004 ; Troche, Mosimann et Rammsayer, 2014), les ressources physiques et psychologiques (Brandstätter, Grillich et Farthofer, 2006 ; Fellenberg et Hannover, 2006). Pour leur part, les facteurs externes correspondent aux conditions d'études spécifiques et particulièrement les exigences d'étude (Blüthmann, Thiel et Wolfgramm, 2011 ; Rech, 2012 dans Heublein, 2014), le financement des études et du logement (Heublein et al., 2010), entre autres aspects. En ce qui concerne le rôle de ces deux types de facteurs, Heublein (2014) souligne qu'il est important que l'étudiant soit prêt à gérer les variables externes en lien avec ses motivations et sa performance académique.

Enfin, la dernière étape, nommée *la phase de décision* montrera de la part de l'étudiant un avis pour ou contre le décrochage. En effet, si les contradictions entre les facteurs externes et

internes ne peuvent pas être résolues, « le développement des motivations pour décrocher du programme d'étude est inévitable » (Heublein, 2014, p. 505).

## **2.2 Réflexion sur les approches qui expliquent le décrochage dans l'enseignement supérieur**

Comme vu précédemment, les différentes approches théoriques expliquent le phénomène du décrochage en tenant compte des disciplines scientifiques spécifiques et d'autres aspects comme le rôle des variables dont certaines perspectives accentuent l'importance sur des facteurs personnels, institutionnels ou économiques. C'est ainsi que depuis plus de 40 ans de recherche, nous avons un groupe de modèles qui ont enrichi la recherche au fur et à mesure et qui ont fait avancer la compréhension du phénomène.

Dans ce groupe de perspectives scientifiques, nous trouvons que la plupart de ces propositions présentent quelques différences et similitudes. En ce qui concerne les aspects en commun, dans les approches sociologiques et psychologiques, nous remarquons que le processus d'« intégration » de l'étudiant est très important pour comprendre le décrochage et la réussite. Dans les perspectives psychologiques, le concept d'intégration est bien présent, comme dans la théorie de Bean et Eaton (2001), qui soutiennent que l'intégration académique et sociale est très importante pour la persistance des étudiants dans l'université. De son côté, dans l'approche sociologique, le processus d'intégration est la colonne vertébrale, nous le confirmons avec une des théories les plus utilisées dans la recherche sur le sujet, celle de Tinto (1975, 1987, 1997), dont l'intégration sociale et académique devient l'objectif pour s'adapter au nouveau milieu académique. Cette théorie de Tinto est considérée comme une perspective interactionniste, qui en même temps, constitue une école de la sociologie.

Cependant, nous observons que dans d'autres approches comme celle interactionniste, sociologique ou économique, la place donnée aux facteurs externes à l'individu comme les origines sociales et familiales sera plus présente que dans l'approche psychologique de Bean et Eaton (2001). Cela nous permet aussi de conclure que ces dernières années, les différentes théories ont élargi leurs propositions et tenté de comprendre le phénomène d'une façon plus intégrationniste.

En tenant compte de ce qui précède, nous remarquons que dans certains cas, les approches pourraient être complémentaires entre elles. Ainsi, si nous prenons une vision

économique pour expliquer le décrochage, nous allons voir que d'autres perspectives pourront amplifier sa compréhension, comme les perspectives organisationnelles. Les approches sociologiques ou psychologiques pourraient aussi apporter leurs concepts pour compléter cette vision et vice-versa. En raison de cela, nous privilégions les perspectives interactionnistes comme les meilleures propositions pour expliquer le décrochage, étant donné qu'elles cherchent à rassembler tous les facteurs qui sont associés à la problématique en lui donnant une vision intégrationniste et holistique, caractéristiques que nous considérons comme importantes pour mieux expliquer un sujet multifactoriel. Dans cette optique, nous disposons d'une des théories les plus reconnues dans la recherche sur le sujet, celle de Tinto ; mais nous pouvons aussi inclure des théories récentes qui proposent de comprendre le fait social comme un problème complexe. Ce dernier correspond à l'approche par phases proposée par Heublein (2014) qui en même temps, reprend quelques concepts du modèle de Tinto. De l'approche des phases, nous retiendrons qu'il s'agit d'un modèle qui tient en compte l'influence de divers facteurs dans les différentes étapes de l'abandon des études, avant, pendant et au moment de prendre la décision. Il s'agit d'un modèle qui conçoit le décrochage comme une problématique complexe et pourtant, la façon de l'expliquer deviendra aussi une complexité, aspect qui dans le cadre de cette thèse, est central pour mieux comprendre le phénomène.

Cependant, nous remarquons que dans les approches étudiées, il n'existe pas de rôle très clair pour certains facteurs qui sont externes à l'individu et qui évidemment, échappent complètement à son contrôle, comme les politiques d'État concernant l'éducation, qui peuvent avoir une forte influence dans la problématique. Nous observons que les auteurs vont prendre en compte ce type de facteurs dans leurs explications de la problématique, mais ce seront plutôt des explications pratiques et non théoriques de Rodriguez (2019), Behr et al. (2020), ce qui nous montre que les aspects en lien avec le rôle des politiques d'État sont encore flous. En revanche, dans la grande majorité des approches, nous voyons que les facteurs externes les plus utilisés sont les origines sociales et familiales des étudiants, qui comme vu dans les sections précédentes, montrent un lien très fort avec le décrochage. Ces éléments pourraient s'inscrire dans le cadre de facteurs économiques à un niveau plus macro comme l'économie particulière de chaque pays. D'autre part, des facteurs tels que ceux institutionnels sont aussi étudiés dans diverses approches

et sont même considérés comme des variables pouvant être mieux gérées que d'autres comme celles de type sociodémographique (Behr et al. 2020).

En effet, malgré leur appartenance au bagage de l'étudiant et leur conception comme des facteurs internes à l'individu, nous observons que le choix d'appartenir à une classe sociale déterminée peut augmenter ou diminuer les probabilités de décrochage ou de réussite. Ce choix n'est pas fait par l'étudiant et sa famille, mais pourra avoir des conséquences moins visibles si les politiques d'État tentent de diminuer les inégalités sociales. Pour cette raison, nous considérons que la place des aspects qui appartiennent à l'environnement global, mais également des institutions appartenant à l'environnement proche, doit être présente dans les approches explicatives du décrochage. Il ne s'agit pas de donner toute la responsabilité à l'État ou au système économique, mais de proposer une visualisation à tous les acteurs concernés.

### **2.3 Les facteurs associés au décrochage**

Dans la recherche, il existe diverses façons de regrouper les facteurs associés au décrochage, de manière générale, les auteurs vont expliquer qu'il y aura des facteurs internes et externes à l'étudiant, ou en d'autres termes, des facteurs qui sont sous le contrôle de l'individu et d'autres qui seront moins maîtrisés. De la même façon, parmi l'ensemble des facteurs, nous trouverons ceux qui peuvent être travaillés par les établissements comme les facteurs liés à l'apprentissage et à l'environnement institutionnel (les professeurs et les pairs).

Vu la diversité des perspectives théoriques et empiriques (Sauvé et al., 2007 ; Audet, 2008, dans Roche, 2017), parvenir à un accord pour les regrouper est très difficile. Ainsi, nous avons par exemple l'une des propositions les plus utilisées dans la recherche francophone, celle de Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright (2006), qui classe les facteurs associés au décrochage en six catégories :

- Facteurs personnels : sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée dans les études.
- Facteurs d'apprentissage : motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion.

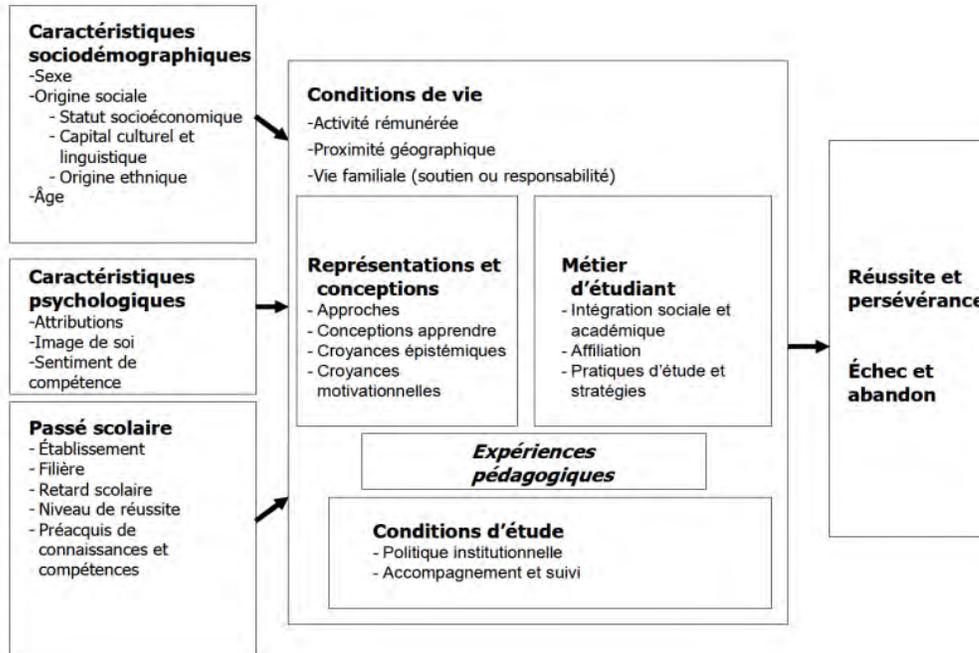
- Facteurs interpersonnels : niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel.
- Facteurs familiaux : responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitude des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude.
- Facteurs institutionnels : type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance.
- Facteurs environnementaux : appartenance à une minorité ethnique, niveau socioéconomique, ressources financières, régime d'études et situation géographique.

D'autres propositions, comme celle de Moreno (2009), permettent aussi de regrouper les facteurs plus généralement, de telle manière que leur compréhension soit plus facile. Cette auteure, dans sa révision théorique, résume les facteurs en trois grandes catégories : les *facteurs externes* à l'étudiant, les *facteurs internes* à l'étudiant et la combinaison des *deux facteurs*. Les facteurs internes à l'étudiant correspondent à des aspects de l'intérieur de l'individu, c'est-à-dire tous les aspects biologiques et psychologiques qui appartiennent à la personne. Selon Moreno (2009, p. 186), « les troubles de l'attention et de l'apprentissage, le manque d'intérêt pour l'école, la difficulté à former des groupes et la gestion inadéquate de l'anxiété sont des exemples de facteurs internes à l'étudiant ». Pour leur part, les facteurs externes incluent les différents aspects qui ne font pas partie de l'individu, en d'autres termes, ce sont les aspects situés à l'extérieur de l'étudiant. En accord avec Moreno (2009), dans les facteurs externes, nous trouvons une méthode inappropriée de l'enseignant, une attitude peu encourageante de la famille face au décrochage ou le fait de provenir d'un milieu socioéconomique défavorisé. Finalement, l'auteure soutient que dans la combinaison des deux types de facteurs, il peut y avoir des situations où ils peuvent interagir en même temps, par exemple la méthode d'enseignement du professeur et le manque de motivation de l'étudiant pour l'apprentissage.

D'autre part, nous avons la classification proposée par Romainville et Michaut (2012), qui ont fait une compilation des facteurs de réussite et d'échec (Figure 10). Dans sa synthèse, quelques facteurs sont nommés par les auteurs comme « caractéristiques » et sont classifiés comme suit :

**Figure 10**

*Facteurs associés à la réussite et au décrochage (Romainville et Michaut, 2012).*



Plus récemment, nous allons trouver la proposition de Dupont et al. (2015), qui à travers sa revue systématique de la littérature sur la réussite académique, présente quatre catégories pour regrouper les facteurs liés à la réussite et à son contraire, le décrochage :

- Les caractéristiques d'entrée, qui correspondent aux facteurs plus ou moins stables et externes à l'étudiant : le statut socioéconomique, la performance passée, les compétences intellectuelles, la personnalité, le genre et l'âge.
- L'environnement social, qui fait référence aux différents acteurs sociaux qui font partie de la vie de l'étudiant : les pairs, la famille, les professeurs et l'institution de formation.
- Les croyances motivationnelles : ce sont celles qui conduisent les actions de l'étudiant. Elles correspondent à la motivation intrinsèque et extrinsèque, la valeur qu'il attribue à ses études ainsi que ses attentes de réussite, les croyances d'efficacité personnelle et les objectifs que l'étudiant poursuit durant ses études.

– L'engagement : il s'agit des actions faites par l'étudiant pour faire face aux obligations de l'enseignement supérieur. Les auteurs expliquent que dans cette catégorie, l'action correspond à « un schéma plus général et complexe » qui inclut : les émotions et les affects, les stratégies de traitement de l'information, les stratégies d'autorégulation et l'engagement comportemental.

Il existe aussi d'autres propositions, comme celle de Larsen et al. (2013) dans Behr et al. (2020), qui expose la classification des facteurs en deux grands groupes : les « déterminants durs » et les « déterminants doux ». Les déterminants durs correspondent à ceux qui ne sont pas dans la sphère d'influence de l'université, par exemple, l'âge, le sexe, l'origine sociale et les notes scolaires. Les déterminants doux, de leur côté, selon les auteurs, sont moins connus dans la recherche et incluent les facteurs avec une base attitudinale et correspondraient à ceux qui sont plus malléables en raison de l'influence de l'université : l'attitude, la motivation, la satisfaction ou l'intégration, qui pourront être positivement affectées par l'institution.

Dans sa revue de la littérature, Behr et al. (2020), s'appuyant sur Vossensteyn et al. (2015), présente une classification qui tient compte des facteurs associés selon trois niveaux : le premier correspond aux facteurs en lien avec le *système national*, le deuxième niveau aux facteurs *institutionnels* et le dernier niveau aux facteurs associés à *l'individu*. Quant aux facteurs regroupés dans le premier niveau, Behr et al. (2020) explique qu'il s'agit de facteurs en lien avec la façon dont est organisé le système national d'éducation : le système scolaire, les inégalités socioéconomiques, l'origine géographique, les politiques de financement, les réformes à l'enseignement supérieur. En ce qui concerne le deuxième niveau, les facteurs institutionnels, il s'agit du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et des conditions d'études dans ces institutions. Seront inclus les facteurs suivants : le type d'établissement d'enseignement supérieur, la filière d'études, les conditions et l'environnement d'étude. Enfin, le troisième niveau, le niveau individuel, inclut deux types de facteurs associés, ceux qui sont en relation avec les facteurs d'études antérieurs et ceux qui sont liés aux études.

Pour les premiers, l'auteur explique qu'il s'agit de facteurs associés aux étudiants : le sexe, l'âge, les antécédents parentaux, les antécédents migratoires, la performance dans le secondaire. Pour les deuxièmes, Behr et al. (2020) soutient que ce sont des facteurs qui relèvent de la responsabilité de l'étudiant, ainsi ils sont composés des facteurs suivants : les

caractéristiques psychologiques, l'organisation de l'étude, le travail à côté des études, la satisfaction de l'enseignement et l'ajustement personne-environnement. Comme nous pouvons le remarquer, il s'agit de plusieurs manières de définir et de regrouper les facteurs liés au décrochage, chaque auteur ayant une proposition en accord avec sa conception du phénomène et évidemment, ses approches théoriques. Cependant, ce que nous distinguons est qu'il y a des aspects en commun dans la majorité des classifications proposées, spécialement en ce qui concerne les facteurs sociodémographiques, psychologiques, les facteurs liés à la performance dans l'enseignement secondaire et ceux liés à l'institution. Dans certains cas, les facteurs sont nommés différemment, cela peut varier d'un auteur à l'autre.

### ***2.3.1. Facteurs internes à l'individu***

- **Facteurs personnels** : selon la classification de Sauvé et al. (2006), les facteurs sont le sexe, l'âge et les motifs d'entrée dans les études.

L'âge : en ce qui concerne l'âge, cela peut jouer comme prédicteur de la réussite ou de l'échec dans l'enseignement supérieur (Cam & Molinari, 1998 ; Romainville, 2000), en conséquence, les étudiants de plus de 24 ans ont plus de probabilité de décrocher en raison de l'assiduité partielle aux cours (Sauvé, 2007). Selon Behr et al., (2020), il est démontré que les étudiants plus âgés sont plus susceptibles d'abandonner leurs études, comme l'ont observé Montmarquette et al. (2001), Lassibille et Navarro Gomez (2008) et Muller et Schneider (2013). Cela peut également expliquer le taux d'abandon plus élevé des étudiants ayant suivi une formation professionnelle avant d'entrer dans l'enseignement supérieur.

Le sexe : en accord avec Dupont et al., (2015), les filles montrent de meilleures performances que les garçons (Van den Berg & Hofman, 2005 ; Lekholm & Cliffordson, 2008). Certains auteurs expliquent ce comportement par le fait que les filles utilisent des stratégies plus efficaces comme une « meilleure gestion du temps et l'emploi de stratégies en profondeur », elles montrent aussi une implication dans les études plus élevée que les garçons (Jansen et Bruinsma, 2005, dans Dupont et al., 2015). D'autre part, comme l'indiquent Sarcletti et Muller (2011), les taux d'abandon pour les hommes et les femmes dépendent en partie de la composition d'une classe d'étudiants par rapport à la proportion de chaque sexe. En cas de disparité entre les

sexes, les membres de la classe minoritaires sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'intégration (Behr et al., 2020).

- **Facteurs psychologiques** : nommés « caractéristiques psychologiques » par Romainville et Michaut (2012), ce sont les attributions, l'image de soi et le sentiment de compétence. D'autres caractéristiques en lien avec les facteurs psychologiques de l'étudiant peuvent être incluses, comme l'anxiété<sup>27</sup>, les sentiments et les affects (Dupont et al., 2015). Il est également possible d'y inclure la personnalité.

La personnalité : selon Behr et al., (2020), une vision centrée sur les facteurs internes de l'étudiant affirme que la décision de quitter l'université sans l'obtention d'un diplôme est principalement due à la personnalité et au concept de soi académique, elle est moins sujette aux facteurs externes, comme ceux institutionnels ou ceux qui incluent le système d'enseignement.

Des méta-analyses remarquent qu'il y a deux traits de personnalité qui sont positivement associés à la réussite : le caractère consciencieux et l'ouverture à l'expérience (Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012, cité dans Dupont et al., 2015). Concernant le premier trait, De Raad et Schouwenburg (1996) affirment que les étudiants consciencieux sont organisés et ambitieux, c'est pour cette raison qu'ils sont plus motivés et réussissent mieux dans l'enseignement supérieur (Paunonen & Ashton, 2001). Des études menées aux Pays-Bas montrent que le trait « consciencieux » a un lien avec le décrochage et la réussite : Van Bragt et al. (2011a) ont examiné l'effet des caractéristiques psychologiques des étudiants sur le nombre de points de crédit et la probabilité d'abandon pour 1 471 étudiants d'une université de sciences appliquées aux Pays-Bas. Ils ont constaté que le nombre de points de crédit et la probabilité de décrochage peuvent être prédits par des caractéristiques psychologiques. Le trait « consciencieux » a un effet positif significatif sur le nombre de points de crédit ainsi que sur la poursuite des études. En revanche, les étudiants ayant des scores élevés sur « l'ambivalence » et le « manque de régulation » sont susceptibles d'obtenir moins de crédits et d'abandonner plus facilement.

Par rapport au deuxième trait, les étudiants ouverts à l'expérience sont plus intéressés par les nouvelles idées, ils apprennent mieux et ont plus de ressources intellectuelles, ce qui se reflète

---

<sup>27</sup> Dans la littérature scientifique, les termes « stress » et « anxiété » peuvent être utilisés comme des synonymes.

sur leur réussite (Busato, Prins, Elshout et alii, 2000 ; O'Connor & Paunonen, 2007). Concernant ce dernier point, une étude menée en Colombie a montré que les étudiants ayant de bons résultats académiques ont des caractéristiques de personnalité associées à l'ouverture de l'expérience (Puentes, 2011).

L'anxiété : il est nécessaire de préciser que le fait de commencer les études supérieures est déjà en soi une source d'anxiété en raison de tout ce que représente la transition lycée-enseignement supérieur. Ainsi, divers auteurs remarquent que pour un étudiant qui commence sa première année dans l'enseignement supérieur, des changements se produiront à plusieurs niveaux : personnel, social, familial, académique, pouvant amener à des situations stressantes qu'il ou elle devra gérer pour s'adapter et réussir (DPD, 2000 ; Lacoste et al., 2005 ; Sauvé, 2007, dans Roche, 2017). L'anxiété liée à cette transition dans l'enseignement supérieur est étudiée depuis quelques années : les recherches de Fisher (1994) ont démontré que le stress associé à cette transition peut provoquer de l'anxiété, des problèmes somatiques, mais aussi des symptômes dépressifs ou obsessionnels chez à peu près 30 % des étudiants qui n'habitent plus avec leurs parents. Concernant les émotions ressenties dans cette transition dans les études supérieures, plusieurs auteurs expriment que c'est spécialement lors de la première année d'étude qu'elles sont probablement les plus intenses (Dupont et al., 2015). Comme expliqué par Pekrun et al., (2002), le fait de commencer l'enseignement supérieur et de réussir sa première année a généralement pour l'étudiant des conséquences pour sa future vie professionnelle ; ainsi, cette année est caractérisée par diverses émotions : « anxiété du fait des situations d'évaluations, joie consécutive aux nouvelles rencontres, honte suite à un éventuel échec, etc. » (Dupont et al., 2015 p. 119). Dans le cas de recherches menées en Colombie, une étude réalisée dans une université privée porte sur l'influence de différentes variables comme la personnalité liée à l'échec académique. Les chercheurs ont mené des entretiens avec des étudiants en échec du programme de psychologie et les résultats ont montré que certains avaient des traits de personnalité comme l'anxiété et des caractéristiques liées la dépression (Contreras et al., 2008).

La dépression : divers auteurs remarquent qu'elle correspond au « premier trouble psychiatrique » présent dans la population de jeunes étudiants (Sherer, 1985 ; Vredenburg, O'Brien & Kramer, 1988). D'autres études portant sur le décrochage dans l'enseignement

secondaire montrent que la dépression est la première des sept variables associées à cette problématique (Fortin et al., 2004, dans Roche, 2017).

D'autres facteurs psychologiques peuvent entrer en jeu, liés à la réussite et à la persévérance. Ainsi, dans la méta-analyse de Fong (2016), l'auteur a étudié des facteurs psychosociaux organisés en cinq catégories : la motivation, la perception de soi, l'attribution, l'autorégulation et l'anxiété. Les résultats montrent que les corrélations les plus fortes dans ces facteurs concernant la réussite et la persévérance correspondent à la motivation et à l'estime de soi. L'auteur remarque que cette dernière est liée à l'estime de soi scolaire et au sentiment d'efficacité personnelle (Roche, 2017). Concernant l'estime de soi, il existe plusieurs études qui ont trouvé des liens entre ce facteur psychologique et les diverses réactions face aux événements stressants ; ainsi, quand il y a une estime de soi élevée, il y aura une corrélation avec moins de stress pathogène (Greenberg, Solomon, Pyszynski, Rosenlatt, Burling, Lyon, Simon & Pinel, 1992). Dans la même ligne, nous pouvons aussi trouver des études qui ont montré des corrélations entre l'estime de soi et le décrochage à l'université ; ainsi, les étudiants qui décrochent montrent une estime de soi moins élevée et ont généralement tendance à réagir avec des stratégies d'évitement (Romainville, Piret & Dozot, 2009, dans Roche, 2017).

### **La motivation :**

Nous venons de constater qu'un des facteurs psychosociaux ayant le plus de lien avec la réussite est la motivation (Fong, 2016). La motivation cherche à expliquer pourquoi les individus agissent de certaines manières et quels facteurs influencent leur comportement. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux motifs qui poussent les étudiants à être focalisés sur leur réussite académique. Plus précisément, nous nous demandons si l'état d'esprit de développement contribue à être plus motivé et dans quelle mesure ces deux aspects interagissent pour atteindre les objectifs académiques.

Nous retiendrons la théorie de la motivation de Decy et Ryan (2000) nommée « théorie de l'autodétermination », étant donné que celle-ci correspond à une théorie que nous montre si la motivation est déterminée par causes externes ou internes. Selon les partisans de cette théorie, il existe au moins cinq niveaux d'autodétermination, correspondant à divers degrés selon lesquels la motivation à poursuivre un projet ou un objectif personnel est basée sur des critères internes de

l'individu (par exemple, la valeur ou l'intérêt accordé au projet), plutôt que sur des critères externes, tels qu'une récompense à obtenir ou les attentes perçues des autres (Brault-Labbé et Dubé, 2010). En prenant compte ces critères, Decy et Ryan proposent divers types de motivation qui se situent sur un continuum allant de l'amotivation (absence de motivation) à la motivation intrinsèque (motivation basée sur le plaisir et l'intérêt personnels) en passant par la motivation extrinsèque (motivation basée sur des récompenses ou des pressions externes), Brault-Labbé et Dubé (2010) le définissent comme suit :

- **Motivation intrinsèque** : se réfère à la poursuite d'une activité pour le plaisir et la satisfaction inhérents à l'activité elle-même. Les individus sont motivés intrinsèquement lorsqu'ils trouvent l'activité intéressante et gratifiante en elle-même.
- **Motivation extrinsèque** : la motivation extrinsèque implique des comportements réalisés pour atteindre un résultat externe. Deci et Ryan (2000) identifient plusieurs formes de régulation extrinsèque qui varient en termes de degré d'autonomie :
  - **Régulation externe** : actions réalisées pour obtenir une récompense ou éviter une punition.
  - **Régulation introjectée** : actions motivées par des pressions internes, telles que la culpabilité ou l'anxiété.
  - **Régulation identifiée** : actions qui sont alignées avec les valeurs personnelles de l'individu.
  - **Régulation intégrée** : actions qui sont pleinement assimilées aux valeurs et croyances de l'individu, même si elles sont initialement motivées par des facteurs externes.

### **Au-delà de la motivation : la ténacité ou grit**

Le concept de « grit », ou ténacité, a été popularisé par la psychologue Angela Duckworth (2007) et fait référence à la capacité de maintenir l'effort et l'intérêt pour un projet ou un objectif pendant une longue période, malgré les difficultés, les échecs et les niveaux de

progression. C'est précisément pour les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les étudiants de première année de licence que nous nous intéressons à la ténacité.

Selon Barriopedro, Quintana et Ruiz (2018), la ténacité est donc composée de deux éléments clés :

1. **Passion** : dans le contexte de « grit », cela signifie un engagement profond et soutenu envers des objectifs à long terme. Ce n'est pas simplement une intense émotion momentanée, mais une motivation durable et un intérêt constant pour une activité ou un objectif particulier. Les individus ayant une forte passion continuent à s'investir dans leurs objectifs même face à des distractions et à des obstacles.

2. **Persévérance** : fait référence à la capacité de continuer à travailler dur et à rester déterminé malgré les difficultés, les échecs et les retards dans la réalisation des objectifs. C'est la résilience face aux défis et la détermination à ne pas abandonner.

- **Passé scolaire** : la filière, le retard scolaire, le niveau de réussite, les pré-acquis de connaissances et de compétences sont des facteurs qui montrent une influence sur le décrochage (Romainville et Michaut 2012).

Les compétences intellectuelles : il existe trois méta-analyses : Robbins, Lauver, Le et al., (2004) ; Poropat (2009) ; Richardson, Abraham & Bond, (2012), remarquées par Dupont et al., (2015), qui montrent que les compétences cognitives générales peuvent prédire la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur, peu importe le type de mesure de compétences, soit à travers des tests d'intelligence ou des tests d'admissions des institutions.

La performance passée : correspond aux « résultats » qu'ont obtenus les étudiants pendant leur scolarité (Dupont et al., 2015). Ainsi, plusieurs auteurs ont conclu que ce facteur serait un des plus forts prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur (Perry, Hladkyj, Pekrun et al., 2001 ; Vandamme, Superby & Meskens, 2005 ; Allen, Robbins, Casillas et al., 2008 ; Dollinger, Matyja & Huber, 2008). D'après Richardson et al. (2012), la performance passée est liée à la réussite même si les programmes d'études et la méthodologie de notation sont différents. D'autres chercheurs affirment que cette variable peut mieux prédire la réussite que les

tests d'intelligence et les épreuves d'admission à l'université (Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012, dans Dupont et al., 2015).

Le parcours scolaire : divers auteurs dans la littérature scientifique française soutiennent que ce facteur est très important et peut en grande partie prédire le décrochage dans l'enseignement supérieur (Céreq, enquête Génération 98 ; Michaut, 2000 ; Le et al., 2004 ; MEN, 2006 ; Beaupère et al., 2007 ; Dethare & Lemaire, 2008 ; Robbins, Lauver Barrouillet, Camos, Morlaix & Suchaut, 2008 ; Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Dupont et al., 2015). Ainsi, le type de baccalauréat peut prédire l'éventuel « échec » dans les études supérieures. Comme démontré dans les chapitres précédents, les étudiants qui ont décroché un baccalauréat général ont plus de probabilités de réussir leurs études, alors que ceux qui ont obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel ont plus de probabilité de décrocher de leurs études et de ne pas obtenir de diplôme (Roche, 2017). D'autres chercheurs affirment aussi que le fait de redoubler dans l'enseignement secondaire et d'avoir un baccalauréat autre que général scientifique est associé au décrochage : « Les bacheliers de la série scientifique réussissent généralement mieux que les autres ; en revanche, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec » (Prouteau, 2009, cité dans Morlaix et Suchaut, p. 78, 2012). Muller et Schneider (2013) ont examiné l'effet des parcours de l'enseignement présupérieur sur le décrochage de l'enseignement supérieur en Allemagne en utilisant un échantillon de 11 649 personnes de la NEPS (*National Educational Panel Study*). Les résultats montrent que les élèves de la voie inférieure ou intermédiaire présentent un taux d'abandon supérieur à celui des élèves de la voie supérieure. En ce qui concerne la GPA (moyenne pondérée de l'élève), diverses études internationales comme celles de Stinebrickner et Stinebrickner (2014), qui ont analysé 341 étudiants entrant au Berea College (USA) en 2000/2001, ainsi que Johnes (1990) et Di Pietro et Cutillo (2008), ont observé une corrélation positive entre la GPA et la performance de l'étude.

Pour le contexte colombien, il n'existe pas de différentes filières au lycée, il y a en revanche une épreuve écrite que doivent passer tous les élèves avant l'entrée dans les études supérieures intitulée « Test Saber 11 ». Ce test permet d'évaluer leurs connaissances acquises dans toute leur scolarité. Diverses études de corrélation entre le « Test Saber 11 » et le décrochage académique montrent que de mauvais résultats augmentent le risque de décrocher

lors des études supérieures (CEDE<sup>28</sup>, 2014). Rodriguez (2019) explique que selon le ministère de l'Éducation colombien (2009), la différence de risque de décrochage au dixième semestre parmi ceux qui ont obtenu un score faible (57 %) et un score élevé (35 %) au Test Saber 11 est de 22 points. Pour confirmer ces résultats, Arango-Guete (2019) a mené une étude dans une université privée en Colombie où elle voulait prouver le lien explicatif des trois variables sur l'échec et la réussite académique, à savoir : le passé scolaire, le niveau socioéconomique et la personnalité. Les résultats ont montré que le passé scolaire est une variable explicative de la réussite académique, ainsi la note obtenue au « Test Saber 11 » est un indicateur d'échec ou de réussite des étudiants, plus la note au Test Saber 11 est élevée, meilleurs sont les résultats académiques des étudiants.

- **Facteurs d'apprentissage** : ces facteurs proposés par Sauvé et al. (2006) incluent la motivation en contexte d'apprentissage, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de gestion. Dans ces facteurs, il est possible d'inclure les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies d'apprentissage : dans la littérature scientifique, il y a deux façons de nommer ces stratégies, en tenant compte du type de « traitement » que les étudiants donnent à l'information qu'ils étudient : soit en profondeur ou de manière superficielle (Dupont et al., 2015). Ainsi, quand les apprenants utilisent une stratégie profonde, « ils essaient d'en comprendre le sens sous-jacent, d'être critique et d'établir des liens entre la matière étudiée, les connaissances antérieures et les expériences personnelles (Kember & Gow, 1994 ; Marton & Säljö, 1997). Lorsqu'ils traitent le contenu superficiellement, ils reproduisent l'information étudiée sans chercher à l'approfondir – c'est par exemple l'apprentissage par cœur et la répétition (Marton & Säljö, 1997 ; Phan, 2007, dans Dupont et al., 2015, p. 121). » En ce qui concerne le lien entre le type de stratégie et la performance académique, des études faites en Espagne et en Australie montrent que les stratégies superficielles utilisées par les étudiants pourraient être un prédicteur de l'échec, tandis que les stratégies en profondeur seraient liées à la performance des étudiants en première année d'études (Fenollar, Roman & Cuestas, 2007 ; Phan, 2009, 2010).

Les stratégies d'autorégulation : même si plusieurs recherches associent ce facteur à la réussite académique, il nous semble important de le mentionner, étant donné qu'il s'agit d'un des sujets

---

<sup>28</sup> Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes, Colombia. [Centre d'études sur le développement économique]

les plus étudiés dans les sciences qui s'intéressent à l'apprentissage. En effet, un grand nombre d'études faites en Europe et aux États-Unis ont conclu qu'il existe un lien entre les stratégies d'autorégulation et la réussite (Soresi & Zimmerman, 2004 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich, 2004 ; Valle, Núñez, Cabanach et al., 2008, dans Dupont et al., 2015) ; les résultats montrent que les étudiants qui pratiquent plus souvent ces stratégies ont de meilleurs résultats que les autres étudiants. Dans la même ligne que la réussite académique, il existe des recherches qui montrent la relation entre la capacité d'autorégulation et la persévérance dans les études supérieures (Roche, 2017). Ainsi, un étudiant qui montre une capacité élevée d'autorégulation peut analyser sa situation d'apprentissage et mettre en place des actions qui vont l'aider à réussir comme apprenant (Romainville, 2000).

- **Représentations et conceptions** : approches, conceptions à apprendre, croyances épistémiques et croyances motivationnelles (Romainville et Michaut 2012).

Les croyances motivationnelles : selon plusieurs revues systématiques de la littérature, Robbins, Lauver, Le et al., (2004) ; Schunk, Pintrich & Meece, (2008) ; Richardson, Abraham & Bond (2012), les croyances motivationnelles sont des « prédicteurs proximaux de l'engagement des étudiants de leur réussite ». Les croyances motivationnelles comprennent, entre autres, le sentiment d'efficacité personnelle. Cette théorie proposée par Bandura (1997) peut être définie comme « la confiance qu'a un apprenant dans sa capacité à organiser et à exécuter une action en vue de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche » (Dupont et al., 2015, p. 116). D'après Bandura, cette croyance est un prédicteur des actions mises en place par les apprenants. En tenant compte des études qui associent le sentiment d'efficacité personnelle et la performance académique, les chercheurs concluent que les étudiants qui montrent confiance en leur capacité à bien faire une tâche académique ont plus de possibilités de persévérer (Torres et Solberg, 2001), présentent moins d'émotions négatives (Chemers, Hu et Garcia, 2001), mettent en place des stratégies d'étude profondes et d'autorégulation (Zimmerman, 2000 ; Neuville, Frenay, Schmitz et al., 2007 ; Phan, 2009 ; ) et montrent une performance plus élevée (Pintrich et De Groot, 1990 ; Bandura, 1991 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Schunk, Pintrich et Meece, 2008, dans Dupont et al., 2015).

Les conceptions de l'apprentissage : elles correspondent à la position où se place l'étudiant par rapport à la connaissance ; ainsi, les conceptions vont déterminer les stratégies qu'il va utiliser. Il existe une association entre les conceptions et la réussite (Martin et Ramsden,

1986, cité par Parmentier et Romainville, 1998), en effet, les étudiants qui possèdent une conception plus élaborée de l'apprentissage auront de meilleurs résultats académiques (Lambert-Le Mener, 2012).

### 2.3.2. Facteurs externes à l'individu

- **Facteurs familiaux** : il s'agit des responsabilités parentales, du soutien de la famille et des amis, des attitudes des parents face à la scolarisation, de l'intégration travail-famille-étude (Sauvé, 2006). Dans ces facteurs familiaux, nous pouvons inclure la catégorie *vie familiale*, proposée par Romainville et Michaut (2012).

Selon Roche (2017), les étudiants qui appartiennent aux familles socialement défavorisées ont un risque plus élevé de décrocher de l'enseignement supérieur (Lemaire, 2000 ; Moullet, 2006 ; Béduwé, 2006 ; Beaupère et al., 2007). D'autres aspects sont liés aux facteurs familiaux, par exemple la relation entre le diplôme des parents et la possibilité de réussir ou de décrocher (Audet, 2008). En effet, les étudiants dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme dans l'enseignement secondaire constituent la population la plus probable de décrocher ; en revanche, les étudiants qui appartiennent à la première génération, dont les parents n'ont pas de diplôme dans l'enseignement supérieur, sont considérés comme « fragiles » en termes de persévérance aux études supérieures. Finalement, le soutien de la famille et la priorité que les étudiants y donnent auront un lien avec le décrochage et la réussite des études (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983 ; Pariat, 2008, dans Roche, 2017).

- **Facteurs institutionnels** : type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants, difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance (Sauvé et al., 2006).

Le support à l'apprentissage : concernant l'institution. La méta-analyse de Dupont et al., (2015) montre que lorsque l'établissement soutient les étudiants à travers des programmes qui aident à l'amélioration des compétences comme la gestion du temps, la prise de notes, la rédaction de synthèses, la promotion de la réussite faite par l'institution est plus efficace. De plus, l'auteur ajoute que « le type d'activités proposées, le taux d'encadrement, le niveau de formation des enseignants, l'organisation de l'année, le type d'examens, les types de compétences évaluées et la taille des groupes sont autant de variables spécifiques à une

institution qui peuvent influencer la réussite de l'étudiant ou son adaptation au milieu universitaire » (Galand et Frenay, 2005 ; Pascarella et Terenzini, 2005, dans Dupont et al., 2015, p. 113).

Le nombre d'étudiants : la taille des classes semble également avoir une incidence sur la possibilité d'abandon des étudiants. Montmarquette et al. (2001) ont examiné une étude portant sur un panel de 3418 étudiants issus de 43 programmes différents à l'Université de Montréal. Ils ont constaté que la taille optimale des classes pour la persévérance des étudiants se situe entre 60 et 110 étudiants. Dans les cours plus petits, il n'y a probablement pas assez d'argent pour un assistant d'enseignement ou des tutoriels supplémentaires. Ainsi, dans les cours plus grands, il ne peut pas avoir d'interaction réelle entre les élèves et les enseignants (Behr et al., 2020).

- **Facteurs environnementaux** : ces facteurs incluent l'appartenance à une minorité ethnique, le niveau socioéconomique, les ressources financières, le régime d'études et la situation géographique (Sauvé, 2006, dans Silva, 2018 p. 65). D'autre part, ces facteurs sont aussi proposés par Romainville et Michaut (2012), mais classifiés différemment ; les auteurs parlent des conditions de vie, qui incluent à la fois l'activité rémunérée et la proximité géographique, mais également des caractéristiques sociodémographiques. En même temps, ces derniers incluent le statut socioéconomique et d'autres facteurs comme l'âge et le sexe.

L'appartenance à une minorité ethnique : des études menées en France montrent qu'en moyenne, 30 % d'étudiants en situation d'immigration en provenance de l'Europe du Sud et 46 % en provenance du Maghreb décrochent de l'enseignement supérieur et sortent sans diplôme (Beaud, 2003 ; Frickey et al., 2004 ; Beaupere et al., 2007).

De la même façon, aux États-Unis, l'appartenance à une minorité ethnique est un facteur de risque de décrochage (Sauvé et al., 2006, dans Roche, 2017). Les étudiants issus de l'immigration sont confrontés au problème du capital social et culturel moins élevé, et ne sont généralement pas familiarisés avec la culture d'étude et la langue du pays dans lequel ils ont l'intention d'étudier. Ces étudiants sont souvent moins familiers avec le système de l'enseignement supérieur et ne sont pas bien formés en ce qui concerne l'auto-organisation et l'auto-évaluation (Behr et al., 2020). Ces derniers résultats ont été confirmés avec d'autres études qui montrent que l'influence de la migration sur le taux d'abandon universitaire pourrait être fortement liée à l'enseignement secondaire et au système d'aide financière du pays. Les

recherches de Johnes (1990) réalisées à l'université de Lancaster et de Belloc et al. (2010) menées à l'université de Rome ont mentionné une probabilité d'abandon plus élevée pour les étudiants issus de l'immigration.

D'autre part, Reisel et Brekke (2010) ont comparé des étudiants issus de minorités de Norvège et des États-Unis. Les étudiants noirs et latino-américains aux États-Unis et les immigrants non occidentaux de deuxième génération en Norvège sont considérés comme des étudiants appartenant à des minorités. Dans ces deux pays, le revenu parental est plus faible pour les étudiants qui appartiennent à ces minorités. Cependant, les étudiants issus de minorités en Norvège n'ont pas une forte probabilité de décrochage, car l'État social-démocrate norvégien réduit les désavantages des étudiants issus de minorités (Behr et al., 2020).

En ce qui concerne la Colombie, les minorités ethniques sont les afrodescendants et les indigènes. Par rapport à l'accès à l'enseignement supérieur et à la possibilité de décrochage, Rodriguez (2019) explique que les données sont assez surprenantes : la moyenne nationale d'accès à l'université est de 37 %, cependant pour la population « afro-colombienne » elle est de 33 % et pour la population indigène, de 20 %. En revanche, le taux de décrochage national correspond à 50 %, tandis que pour les indigènes, le pourcentage atteint 80 % (Caicedo y Castillo, 2008).

Le niveau socioéconomique : Dupont et al. (2015) concluent que les étudiants qui appartiennent aux familles avec une richesse culturelle ou économique, généralement mesurée par le type de diplôme ou la profession des parents, obtiennent de meilleurs résultats (Linnehan, Weer et Stonely, 2011). Des études ont démontré que les étudiants d'origine sociale moins favorisée ont été scolarisés dans des institutions de moins bonne qualité que les étudiants issus de conditions socioéconomiques plus favorisées (Galdiolo et al., 2012), ce qui montre un impact sur la réussite académique dans l'enseignement supérieur (Zwick & Green, 2007 ; Sackett, Kuncel, Arneson et al., 2009 ; Demeuse, Friant & Malaise, 2014, dans Roche, 2017). Par rapport à la Colombie, une revue menée par Rodriguez (2019) sur les tendances du décrochage à l'université dans les années 2006-2016 montre que dans ce pays, il existe un lien fort entre décrochage et capital économique disponible. La fragilité de ceux qui ont de faibles ressources économiques peut se comprendre en raison de deux grands facteurs : les limitations d'accès aux

sources d'information et la nécessité de travailler pour financer son parcours universitaire (Durán et al., 2007 ; MEN, 2008 ; Montes et al., 2010, CEDE, 2014, dans Rodriguez, 2019). Sánchez et Otero (2012) soutiennent également qu'il existe des écarts dans les scores par strate socioéconomique, ces différences ayant augmenté au cours des dernières années. Ainsi, dans la période 2008-2011, « la performance académique des étudiants des strates élevées s'est améliorée beaucoup plus que celle des étudiants à faible revenu » (Rodriguez, 2019).

### ***2.3.3 Combinaison de divers facteurs***

- **Métier étudiant** : l'affiliation, l'intégration sociale et académique (Romainville et Michaut 2012). Ces deux derniers facteurs peuvent être observés dans des situations où sont nécessaires les aspects internes et externes de l'individu, ainsi, dans l'intégration sociale, l'étudiant doit avoir une capacité à s'intégrer à l'université. Si les conditions de la part de l'institution ne sont pas présentes pour réussir cet objectif, cette intégration sera difficile à se réaliser.

Selon Rodriguez (2019), une étude menée par l'Université Nacional en Colombie montre qu'un facteur très important qui encourage la rétention est d'avoir un niveau élevé d'intégration sociale et institutionnelle. Cette intégration se présentera dans les offres d'emploi à l'intérieur de l'université, des liens forts avec les pairs et les professeurs, les offres sportives, culturelles et de santé.

- **Facteurs interpersonnels** : le niveau d'intégration académique, la relation avec les autres étudiants et avec le personnel institutionnel proposés par Sauvé et al., (2006), peuvent être considérés comme des facteurs où plusieurs éléments interagissent en même temps, plus précisément, les facteurs personnels et sociaux. Ainsi, nous pouvons analyser que les facteurs externes à l'étudiant peuvent interagir avec des facteurs interpersonnels comme l'intégration académique : selon Rubin (2012), les étudiants qui appartiennent à un niveau socioéconomique modeste s'intègrent moins à l'université (Roche, 2017).

La relation avec les autres étudiants : la méta-analyse de Robbins et al., (2004) et Richardson et al., (2012) montre qu'il existe une corrélation faible entre l'appui perçu des pairs et la réussite. Cependant, lorsque le sentiment d'efficacité personnelle (variable motivationnelle) entre en jeu, il aura un lien indirect avec la réussite (De Clercq, Galand, Dupont et al., 2013). En effet, Torres et Solberg (2001) ont conclu que le soutien perçu des pairs était associé au

sentiment d'efficacité personnelle et à une diminution du stress. Ainsi, un étudiant qui est soutenu par des pairs qui le conseillent se sentira plus à l'aise avec ses capacités et sera moins stressé (Dupont et al., 2015).

#### ***2.3.4 La première année d'études dans l'enseignement supérieur***

Il a été constaté que la première année de licence est une période de transition pour les primo-entrants, en raison des nombreux changements que les étudiants doivent parcourir et surtout apprendre à intégrer dans leur nouvelle vie. Du déménagement, en passant par la création de nouvelles habitudes, jusqu'à la gestion d'un budget personnel, les enjeux que cette nouvelle étape leur prépare sont considérables.

Figuera *et al.*, (2003) observent qu'en plus du changement des environnements éducatifs entre le lycée et l'université, d'autres facteurs rendent la transition complexe, tels que la désinformation sur le nouveau niveau éducatif, la démotivation des étudiants qui n'intègrent pas la filière souhaitée et les stéréotypes sur la vie universitaire. La combinaison de ces facteurs constitue un risque pour leur rétention et leur intégration (Silva-Laya, 2011).

En effet, les étudiants doivent faire face à des pressions académiques, à des conflits entre camarades ou amis, à un sentiment de nostalgie, de solitude, à une pression financière, à la liberté et à la vie d'adulte (Kadison & DiGeronimo, 2004 ; Mowbray, Megivem, Mandiberg, Strauss, Stein, Collins, & Lett, 2006, dans Zelka et Cherup, 2019). Ces enjeux, propres à cette période de transition, peuvent dégénérer en niveaux élevés de stress. Selon l'American College Health Association (2016), le stress correspond au facteur ayant le plus d'influence sur la performance académique, 31,8 % d'étudiants déclarant avoir ressenti du stress (Zelka et Cherup, 2019).

Dans le même contexte de cette période de transition, les étudiants peuvent se confronter à des situations académiques difficiles comme les échecs. C'est ainsi que plusieurs recherches montrent que c'est pendant la première année que le pourcentage d'échecs sera le plus élevé dans l'enseignement supérieur (Silva-Laya, 2011 ; Dupont et al., 2015 ; Munizaga et al., 2018).

D'autres facteurs davantage d'ordre interne à l'étudiant, comme les croyances sur leurs capacités, sont également importants pour l'adaptation et la réussite en première année. Selon Romainville (2000), si un étudiant ne croit pas en ses capacités, il va « laisser tomber » ses

études. Pour réussir cette transition, l'étudiant doit avoir confiance en ses compétences. Il doit développer une image positive de lui-même en tant qu'apprenant. Cependant, cette confiance en soi peut également être un moteur de réussite, car elle peut inciter l'étudiant à s'investir davantage dans son travail et à se concentrer plus sur ses études que sur d'autres activités qui pourraient perturber son emploi du temps dédié aux apprentissages individuels ou en cours. En effet, cette estime de soi permet de surmonter les difficultés et les échecs intermédiaires. Dans le cas contraire, un étudiant qui doute de ses capacités d'apprenant aura tendance à se décourager rapidement après les premiers échecs (Romainville, 2000). Ainsi, certains étudiants échouent non pas parce qu'ils manquent de capacités, mais parce qu'ils croient ne pas en avoir (Smouda, 2018).

#### **2.4 L'analyse des facteurs associés au décrochage**

Après quelques décennies de recherche, nous remarquons un énorme groupe de facteurs associés au phénomène, comme présenté dans la section précédente. Plusieurs revues de la littérature sont disponibles à ce sujet, Dupont et al. (2015), Munizaga et al. (2018), Kehm et al. (2019), Behr et al. (2020).

En effet, nous confirmons qu'en lien avec les facteurs internes à l'individu, il y a des facteurs qui ont été largement étudiés et qui montrent une relation avec ce phénomène social. Parmi eux : le sexe, l'âge, les traits de personnalité (caractère consciencieux, ouverture à l'expérience) et le passé scolaire. Concernant les facteurs externes à l'individu, les facteurs qui montrent de forts niveaux de corrélation avec le décrochage sont : le niveau d'études des parents et le support que l'institution met en place pour lutter contre ce phénomène. De même, le fait d'appartenir à une minorité ethnique est une variable associée à la problématique, également si l'étudiant appartient à un niveau socioéconomique défavorisé, il a de fortes probabilités de ne pas finir ses études supérieures.

Ainsi, l'influence de ces facteurs est confirmée malgré la différence des contextes qu'il peut y avoir dans deux pays comme la France et la Colombie. Ce qui précède nous amène à réfléchir sur les points en commun mis en avant malgré ces deux réalités socioéconomiques et culturelles très différentes. Une des similitudes les plus intéressantes à analyser correspond au passé scolaire : tant en France qu'en Colombie, avoir de mauvais résultats aux épreuves de fin de secondaire peut prédire l'abandon des études supérieures. Cela montre que dans les pays à

développement humain très élevé ou élevé, il existe encore des inégalités par rapport à l'accès et à la qualité de l'éducation (PNUD, 2019), car la plupart des élèves qui ont des résultats insuffisants appartiennent aux lycées les moins réputés ou sont issus de milieux défavorisés (Galdiolo et al. 2012).

En ce qui concerne cette recherche, la réflexion se concentre sur l'axe de l'éducation, qui est devenu un indicateur du niveau de développement humain des pays, selon le PNUD. Le fait que les personnes soient dans le système éducatif mais ne puissent pas finir leur projet académique suggère qu'il existe une partie du processus qui ne fonctionne pas adéquatement et qui va nécessairement impacter l'individu, mais aussi son entourage.

Il est probable qu'un nombre considérable d'étudiants se retrouve prochainement sans diplôme et ait moins de possibilités de s'intégrer dans le monde du travail, dont les entreprises rencontreront des difficultés à recruter des personnes ayant des compétences spécifiques (Behr, et al. 2020). Cette situation renforcera les inégalités, car il sera plus probable que le même profil d'étudiants qui jusqu'à présent, s'en sortaient le mieux, seront les mêmes dans le futur.

Un autre facteur qui a été vastement étudié dans les recherches comme prédicteur du décrochage est le facteur socioéconomique. Ainsi, les étudiants issus des milieux socioéconomiques moins favorisés auront plus de possibilités de ne pas finir leurs études supérieures. Il existe cependant des contradictions, car dans certaines études, le facteur socioéconomique ne montre pas de lien avec le décrochage, comme présenté dans l'étude d'Arango-Guete (2019), menée dans une université privée en Colombie. Ce qui précède est peut-être dû à la façon de mesurer le niveau socioéconomique qui peut varier d'une étude à l'autre ; dans le cas de la Colombie, le niveau socioéconomique est mesuré à travers des strates, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de familles avec des conditions économiques privilégiées dans une strate moins favorisée. Les strates ne sont pas une mesure de la qualité de vie complète des familles, c'est pour cette raison que les recherches se basent plutôt sur le niveau d'études des parents ou les revenus du foyer (Rodriguez, 2019). Malgré ces différences, le niveau socioéconomique en Colombie continue d'être un prédicteur du décrochage, ainsi, nous pouvons remarquer que la grande majorité des études démontrent des corrélations avec le sujet. À ce propos, Rodriguez (2019) soutient que selon le CEDE (2007, 2014) et le MEN (2008, 2009), un

étudiant qui a travaillé au moment de l'épreuve « Saber 11<sup>29</sup> », qui est locataire et dont la mère n'a qu'un faible niveau d'études, a une probabilité d'abandon de 60 %, alors qu'un étudiant qui ne travaille pas et dont la famille est propriétaire avec un niveau universitaire élevé de la mère, réduit ses chances d'abandon à 42 %.

Le lien entre le décrochage et l'appartenance à une minorité ethnique est un autre aspect qui nous semble important de souligner. Dans les deux contextes, français et colombien, les minorités ethniques de chaque pays montrent une probabilité plus élevée de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur, ce qui reflète un évident manque d'intégration dans la culture éducative du pays et un décalage par rapport aux attentes du monde universitaire. Plusieurs raisons qui pourraient conduire à cette situation ont été déjà abordées dans la section précédente, cependant, il nous paraît intéressant de présenter le cas des Indigènes en Colombie. Selon Rodriguez (2019), pour cette minorité ethnique, s'adapter à la méthode scientifique qui met de côté les connaissances ancestrales conservées par cette communauté représente une vraie difficulté qui finira par les conduire à décrocher de l'enseignement supérieur.

Malgré toutes les différences socioéconomiques qu'il peut y avoir entre les contextes français et colombien, ce qui précède nous amène à supposer qu'il existe de grands facteurs en commun dans les systèmes d'éducation, les politiques, les rôles des acteurs, qui pourront probablement favoriser le décrochage. En revanche, cela nous permettra de réfléchir à travers quels paramètres ce fait social pourrait être analysé, étant donné qu'il s'agit d'un phénomène qui touche la plupart du monde occidental (Dupont et al. 2015).

Quand nous regardons les recherches réalisées sur le décrochage, nous pouvons remarquer que la plupart d'entre elles analysent la problématique en étudiant les facteurs associés généralement de la même façon. Cela veut dire qu'elles analysent un ou deux facteurs ou dans certains cas, plusieurs d'entre eux, mais dans le cadre d'une même discipline spécifique. Cela est tout à fait compréhensible en raison des contraintes théoriques et méthodologiques que le fait de rapprocher des disciplines différentes pourrait amener.

Le défi, dans ce cas-là, correspond à la complexité du phénomène, vu que dans la plupart des cas, sortir de l'université est un choix fait après l'influence de plusieurs variables qui peuvent

---

<sup>29</sup> Équivalent du baccalauréat français, c'est un moyen standard d'évaluation créé par l'Institut colombien pour la promotion de l'enseignement supérieur (ICFES pour le sigle colombien).

être simultanées et de différents types (Behr, et al., 2020). Étant donné que ce sont plusieurs facteurs qui peuvent être en relation, il n'est pas suffisant d'analyser les facteurs de façon isolée, mais plutôt de les analyser de manière multivariée, ce qui va mettre en évidence les interrelations entre variables (Dupont et al., 2015).

## **2.5 Parler du décrochage c'est aussi parler de la réussite**

De la même façon que le décrochage comporte plusieurs dénominations, la réussite est aussi associée à d'autres concepts comme la persévérance et la rétention, bien plus utilisés dans les dernières recherches sur le sujet. La persévérance est définie par plusieurs chercheurs comme un engagement comportemental envers les études (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996). Selon Miller et ses collègues (1996), cela signifie poursuivre une action ou une tâche malgré les obstacles. D'autres auteurs prennent en compte l'axe motivationnel pour expliquer cet engagement des étudiants, comme Roland (2015) l'explique : le choix de persévérer peut être identifié à travers divers indicateurs tout au long de l'année universitaire, tel qu'un investissement académique notable pendant les cours (participation, assiduité) et en dehors des études (quantité de travail personnel). Dans ce contexte, la persévérance revêt une signification qui s'inscrit dans des approches théoriques motivationnelles, incluant une dimension spécifique de l'engagement pour expliquer la continuité des études.

Pour sa part, la rétention correspond à la situation d'un étudiant qui a achevé son programme d'études dans l'institution où il s'était initialement inscrit (Zibanejad-Belin, 2019). Cet auteur ajoute que la rétention renvoie aux efforts et aux stratégies mises en place par l'institution pour que l'étudiant continue son chemin jusqu'à l'obtention de son diplôme.

Nous venons de l'évoquer, ainsi comme pour la définition du décrochage, définir la réussite est devenu un vrai enjeu pour les scientifiques. Selon Roland et al. (2015), beaucoup d'auteurs ont défini les éléments déterminants de la réussite, mais peu d'entre eux ont essayé de la définir. Ainsi, les chercheurs ont mesuré le concept de « réussite universitaire » en s'appuyant sur des tests très spécifiques comme les résultats à une évaluation ou les scores à un examen (Diseth, 2011 ; Kennett, Young & Catanzaro, 2009), tandis que d'autres ont évalué la réussite à travers des mesures globales et agrégées comme le pourcentage moyen obtenu en fin d'année, le nombre de cours réussis ou le nombre de crédits validés par année (Neuville et al., 2007 ; Stoyhoff, 1997 ; Van den Berg & Hofman, 2005). En lien avec ce contexte, une étude réalisée en

Belgique francophone montre que les déterminants de la réussite varient en fonction du programme d'études de l'étudiant (De Clercq, Galand, Dupont & Frenay, 2013). À ce propos, des recherches menées en Australie constatent que les résultats obtenus à l'aide d'une mesure agrégée de la réussite (le pourcentage final ou le Grade Point Average) ne sont pas généralisables, car cette mesure n'est pas toujours composée des mêmes évaluations sous-jacentes (Lizzio, Wilson & Simons, 2002).

La réussite académique, mesurée par la moyenne générale de fin d'année, est directement liée à la possibilité de passer à l'année supérieure ou d'obtenir son diplôme. Elle constitue donc un indicateur clair de réussite universitaire, bien qu'elle ne la reflète pas parfaitement. En effet, la réussite universitaire englobe un concept plus large que la simple réussite académique : lorsqu'un étudiant se réoriente vers une filière plus en adéquation avec ses aspirations, où il pourra pleinement s'épanouir, il emprunte un chemin vers la réussite universitaire qui commence souvent par un échec académique (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015, Lardy, 2017).

D'autre part, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec fait la distinction entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Selon cet organisme, la première est mesurable par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme. La deuxième prend son sens dans le discours des principaux intéressés, les jeunes. Ce discours révèle, selon le Conseil, l'immaturation vocationnelle des jeunes, c'est-à-dire qu'ils seraient de plus en plus nombreux à poursuivre des études supérieures en étant indécis vis-à-vis de leur projet professionnel. Pour eux, la réussite se mesure en termes de réalisation de soi et se réfère à la notion de projet, de développement personnel ou professionnel (Chenard et Fortier, 2005).

Nous venons de le constater : quand nous évoquons les facteurs associés au décrochage, nous parlons aussi de réussite. Nous sommes donc en mesure de dire qu'il s'agit de deux phénomènes dans une même réalité. À notre avis, refléter ces deux manières devient non pas excluant, mais au contraire complémentaire. Prenons l'exemple du taux d'obtention de diplômes des étudiants, qui est une mesure de plus en plus courante dans les rapports et les recherches et qui est plutôt révélateur de la réussite des étudiants. Le taux de décrochage ou le taux d'abandon est aujourd'hui moins utilisé, mais il restera toujours un indicateur de la qualité de l'éducation et de la capacité de rétention des étudiants de la part des institutions éducatives.

## 2.6 Les stratégies de lutte contre le décrochage

Au fur et à mesure que les recherches sur le sujet ont augmenté et leurs conséquences sont de plus en plus visibles, les gouvernements ont créé des politiques pour lutter contre le décrochage, mais ce sont ces dernières années que les stratégies sont les plus présentes, surtout dans la sphère de l'enseignement supérieur. Nous avons par exemple le cas de l'Europe qui a défini comme objectif dans sa stratégie 2020 : « 40 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ». La France, de son côté, a décidé de dépasser cet objectif à travers la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (STRANES), créée en 2015, qui propose que dès 2025, le pourcentage de diplômés atteigne les 60 % (Ménard, 2018).

En France, en 2007, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a proposé un plan pour la réussite en licence. Dans le prolongement de ces stratégies, en 2011, le sénateur Demuynck a été en charge d'une mission « parlementaire sur le décrochage à l'université » (Sarfati, 2013). Plus récemment, en 2017, le « Plan Étudiants<sup>30</sup> » a été créé. Il s'agit d'un ensemble de stratégies visant la réussite des étudiants à travers des actions comme une meilleure orientation des lycéens, des aides économiques et sociales. Plus particulièrement, ce plan propose une rénovation de l'accès à l'enseignement supérieur en supprimant le tirage au sort qui jusqu'à présent, choisissait au hasard les étudiants dans les filières caractérisées par une forte demande (MESRI, 2017). Le Plan Étudiants, qui a été déployé dès la rentrée 2018, met l'accent sur l'orientation des lycéens à travers la création de la plateforme « Parcoursup ». Ce dispositif permet aux élèves de mieux s'orienter vers leur rentrée dans l'enseignement supérieur. Selon les chiffres du MESRI, pendant l'année 2020, « 93,5 % des néo-bacheliers ont reçu au moins une proposition et 81,0 % en ont accepté une, soit une très légère progression par rapport à 2019 » (Note Flash N°. 20 de la SIES, octobre 2020, p. 1).

De manière générale, les stratégies proposées pour faire face au décrochage et promouvoir la réussite se concentrent sur les axes suivants :

- **Tutoring et Mentoring** : leur objectif est d'aider les étudiants à s'adapter à l'enseignement supérieur, offrir un soutien académique et psychologique, mais aussi renforcer le sentiment

---

<sup>30</sup> Disponible dans : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid37331/plan-etudiants.html> Consulté le 12 décembre 2020.

d'appartenance. Cette stratégie consiste en l'accompagnement des étudiants en difficulté par des étudiants plus avancés ou des enseignants. Parmi ces avantages, nous trouvons : la relation personnalisée, le soutien moral et académique et la meilleure intégration des étudiants. Concernant ses limites, le tutoring et mentoring nécessitent des ressources humaines et financières significatives et leur succès dépend de la qualité de la relation tuteur/mentor et étudiant (Albarracin et Montoya, 2016).

- **Orientation et Réorientation** : selon Rodriguez (2019), le but est d'orienter et réorienter les étudiants même en cours de cursus pour mieux correspondre aux aspirations et aux compétences des étudiants. Cette stratégie cherche à réduire le taux d'abandon en permettant aux étudiants de trouver leur voie, leur proposer des conseils et des ressources pour choisir ou changer de filière. Les avantages offerts sont l'adaptation du parcours académique aux compétences et aux intérêts des étudiants, une meilleure adéquation formation/marché du travail. Par rapport aux limites : la réorientation peut entraîner des retards dans les études et cela demande un suivi personnalisé et des services d'orientation bien structurés.

- **Soutien financier et social** : il s'agit de bourses, d'aides financières, de logements étudiants, d'un accès facilité aux services sociaux et médicaux. L'objectif est de réduire les obstacles financiers et sociaux, mais aussi d'améliorer les conditions de vie des étudiants. Parmi ces atouts, ce type de soutien permet à davantage d'étudiants de poursuivre leurs études sans stress financier, ce qui peut améliorer leur bien-être général. En revanche, dans ses limites, nous trouvons un budget limité et un risque de ne pas couvrir tous les besoins spécifiques des étudiants (Behr et al. 2020).

- **Programmes de remise à niveau** : ce sont des cours de remise à niveau pour les étudiants ayant des lacunes dans certaines matières clés. Le but est de préparer les étudiants aux exigences des études supérieures et de réduire les écarts de compétences. Ce type de programmes améliore les compétences académiques et renforce la confiance en soi des étudiants (Rodriguez, 2019). Néanmoins, une de ses limites est la nécessité d'une identification précoce des lacunes qui dans certains cas, peut être perçue comme stigmatisante.

- **Accompagnement psychologique** : selon le MEN (2018), cette stratégie inclut les services de soutien psychologique, des ateliers de gestion du stress et de développement personnel. Son objectif est d'offrir un soutien mental et émotionnel et de prévenir les effets négatifs du stress et de l'anxiété. Cela contribue donc au bien-être général des étudiants, améliore leur résilience et

leur motivation. Une des limites peut être la stigmatisation et le besoin de ressources spécialisées.

- **Méthodes pédagogiques innovantes** : correspond à l'utilisation de pédagogies actives, de cours en ligne et d'un apprentissage par projet. Selon Behr (2020), leur but est de rendre l'apprentissage plus engageant et adapté aux besoins des étudiants du présent. Ce type de méthodes augmente l'engagement et la motivation des étudiants et développe des compétences transversales. Cependant, il s'agit d'une méthode qui exige une formation des enseignants et peut nécessiter des investissements technologiques.

#### Tableau 4

*Résumé des stratégies de lutte contre le décrochage à l'université*

Source : Construction propre

Stratégie	Avantages	Limites
Tutoring et Mentoring	Relation personnalisée, soutien moral	Ressources humaines et financières
Orientation et Réorientation	Adaptation parcours/intérêts, flexibilité	Retards potentiels, suivi personnalisé
Soutien financier et social	Réduction des obstacles financiers	Budget limité
Programmes de remise à niveau	Amélioration des compétences, confiance	Stigmatisation potentielle
Accompagnement psychologique	Bien-être général, résilience	Sous-utilisation, ressources spécialisées
Méthodes pédagogiques innovantes	Engagement et motivation accrus	Formation des enseignants, investissements technologiques

En ce qui concerne les dispositifs de lutte contre le décrochage en France, prenons quelques exemples :

- **Dispositifs PASS et LAS** : le PASS (Parcours Accès Santé Spécifique) et la LAS (Licence avec Option Accès Santé) sont des parcours introduits pour remplacer la PACES (Première Année Commune aux Études de Santé).

**Objectifs** : diversifier les voies d'accès aux études de santé, réduire le taux d'échec en première année.

**Initiatives :** cours de soutien, tutorat et suivi individualisé pour les étudiants inscrits dans ces parcours.

- **Programme FNEB (Fonds National d'Expérimentation pour la Réussite Étudiante)**

**Objectifs :** soutenir des projets expérimentaux et innovants pour améliorer la réussite et lutter contre le décrochage.

**Initiatives :** modules de remédiation en ligne, ateliers de développement de compétences transversales, programmes de mentorat.

- **Cordées de la réussite :** programme visant à promouvoir l'égalité des chances et à lutter contre l'autocensure chez les élèves issus de milieux défavorisés.

**Objectifs :** accompagner les élèves du secondaire dans leur projet d'orientation vers l'enseignement supérieur.

**Initiatives :** tutorats, mentorats, visites d'universités, stages de découverte.

- **Tutorat pédagogique à l'Université de Bordeaux :** programme de tutorat mis en place pour accompagner les étudiants dès leur entrée à l'université.

**Objectifs :** faciliter l'intégration et l'adaptation des nouveaux étudiants, offrir un soutien académique et moral.

**Initiatives :** tutorat par des étudiants plus avancés, mentorat par des enseignants, ateliers d'aide à la méthodologie.

- **Dispositif d'accompagnement à la réussite à l'UPEC :** dispositif visant à accompagner les étudiants de licence pour améliorer leur taux de réussite.

**Objectifs :** réduire le taux d'échec en première année de licence.

**Initiatives :** cours de soutien, tutorat, ateliers méthodologiques, suivi individualisé des étudiants.

- **Ateliers de Réussite et Tutorat renforcé à l'Université de Strasbourg :** programmes d'accompagnement et de soutien pour les étudiants en première année.

**Objectifs :** faciliter l'entrée dans les études supérieures et réduire le taux de décrochage.

**Initiatives :** ateliers de méthodologie, tutorat renforcé, suivi personnalisé.

Du côté colombien, la lutte contre le décrochage est également devenue un sujet important dans l'agenda du gouvernement. Ainsi, dans le plan « Visión Colombia II : Centenario<sup>31</sup> », proposé par le président de la République de l'époque en 2004, la diminution du taux (25 %) de décrochage était envisagée comme un objectif pour l'année 2019. D'autre part, selon le « Plan y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014<sup>32</sup> » proposé par le ministère de l'Éducation, une des actions les plus remarquables pour faire face au phénomène a été la création en 2006 du système SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior<sup>33</sup>). Avec cet outil, les universités cherchent une détection précoce des étudiants à haut risque de décrochage. Grâce à l'information recueillie par ce système, il est possible de repérer les facteurs déterminants du décrochage.

Plus tard, en 2010, « L'accord national pour diminuer le décrochage » a vu le jour, ayant comme stratégie l'articulation des efforts public et privé autour du sujet, la participation des familles, du secteur industriel et des gouvernements locaux. Dans le cadre de cet accord, le gouvernement national a renforcé le crédit éducatif ICETEX. Ainsi, le taux d'intérêt du crédit pour les études supérieures a été établi à 0 pour tous les étudiants caractérisés par un niveau socioéconomique pauvre. En outre, des subventions économiques pour les étudiants caractérisés par des conditions précaires ont été mises en œuvre. Enfin, une autre action a consisté à renforcer l'orientation des bacheliers et son articulation avec l'enseignement secondaire. L'objectif du gouvernement a donc été de faire baisser à 9 % le taux annuel de décrochage. Selon le SPADIES, dans l'année 2018, le taux annuel de décrochage à l'université a atteint 8,79 %. En ce qui concerne les institutions technologiques, le taux a été de 10,75 % et pour les institutions techniques, le chiffre a atteint 17,41 %.

En Colombie, les principales stratégies se focalisent sur les aspects suivants :

---

<sup>31</sup> Disponible dans : [https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario\\_2019comple.pdf](https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario_2019comple.pdf) Consulté le 12 décembre 2020.

<sup>32</sup> En français : Plan et stratégies pour promouvoir la permanence et l'obtention du diplôme dans l'enseignement supérieur. Disponible dans : [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-254702\\_archivo\\_pdf\\_politicas\\_estrategias.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estrategias.pdf) Consulté le 13 décembre 2020.

<sup>33</sup> En français : Système pour la prévention du décrochage dans l'enseignement supérieur.

**Tableau 5**

*Stratégies des institutions d'enseignement supérieur pour diminuer le décrochage selon le MEN (2009) dans ODES (2017) (Espinosa-Castro, Hernández-Lalinde, Mariño Castro, 2020).*

<b>Stratégies des institutions d'enseignement supérieur pour réduire le décrochage</b>	
Académiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accompagnement individuel de l'étudiant à travers des tutorats pour renforcer les compétences académiques.</li> <li>• Conseils complémentaires pour clarifier, consolider ou approfondir les connaissances issues du processus d'apprentissage (monitorats).</li> <li>• Activités académiques visant à renforcer les connaissances, les compétences et les aptitudes.</li> <li>• Cours de rattrapage, spéciaux ou de mise à niveau destinés aux étudiants qui échouent dans des matières ou des crédits académiques afin de les préparer au semestre suivant.</li> <li>• Cours de mise à niveau destinés aux étudiants souhaitant avancer sur des matières ou des crédits académiques du semestre suivant.</li> </ul>
Financières	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bourses et réductions sur le montant des frais de scolarité pour mérites académiques, sportifs ou artistiques.</li> <li>• Réductions sur le montant des frais de scolarité par des conventions interinstitutionnelles ou par coopération étrangère.</li> <li>• Réductions sur le montant des frais de scolarité par des accords syndicaux ou avec les employés.</li> <li>• Incitations financières pour participation à des activités curriculaires.</li> <li>• Financement direct du montant des frais de scolarité.</li> </ul>
Psychologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes d'identification et de suivi des étudiants à risque, tels que la consommation de substances psychoactives, les grossesses non planifiées et la violence, entre autres.</li> <li>• Programmes de détection et de gestion des principales caractéristiques de la santé mentale des étudiants.</li> <li>• Programmes pour le renforcement des capacités et des ressources des étudiants dans leur processus de formation humaine.</li> </ul>
Gestion universitaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes de mobilité étudiante en premier cycle et en cycles supérieurs.</li> <li>• Diversification des offres éducatives curriculaires.</li> <li>• Extension des opportunités d'accès.</li> <li>• Différenciation des institutions éducatives.</li> <li>• Consolidation de la formation par compétences.</li> <li>• Promotion de la pertinence et de l'insertion professionnelle.</li> </ul>

Ci-dessous, nous montrerons quelques exemples des dispositifs de lutte contre le décrochage au sein des établissements d'enseignement supérieur en Colombie :

- **Université Nacional de Colombia** : programmes de mentorat et de soutien psychosocial, bourses d'excellence et tutorats académiques.
- **Université de los Andes** : Centre de Soutien Académique et de Conseil (CAAC), programmes de bourses et d'aides financières, et accompagnement académique et personnel.
- **Université Pontificia Javeriana** : Programme d'Accompagnement Intégral (PAI), soutien financier par le biais de bourses et de crédits éducatifs, et services de bien-être universitaire.
- **Université del Rosario** : Programme de Rétention et de Réussite Étudiante, soutien psychosocial et bourses de scolarité.
- **Université EAFIT** : Centre de Développement Étudiant, programmes de bourses et de subventions, et ateliers de compétences académiques et personnelles.
- **Université del Norte** : Centre de ressources pour la réussite académique, programmes de tutorat, cours de remise à niveau, soutien pédagogique, ateliers de compétences académiques. Centre d'accompagnement psychosocial pour tous les étudiants, mais focalisé sur ceux de premier semestre.

## **2.7 Des nouvelles stratégies pour promouvoir la réussite**

Malgré les années de recherche sur le sujet et la mise en place de différents dispositifs de rattachement, nous trouvons que la réussite concernant le parcours académique des étudiants reste encore un sujet d'actualité. Tant qu'il y aura des étudiants qui ne réussissent pas leurs études pour des raisons académiques, cela voudra dire qu'il reste encore des réponses à trouver.

C'est pour cette raison que de nouvelles stratégies, davantage focalisées sur les processus sociocognitifs de l'individu, ont vu le jour. Il s'agit d'un programme en ligne sur « les états d'esprit » qui donne des outils aux primo-entrants, concernant leurs propres croyances sur l'intelligence (Dweck & Yeager, 2019 ; Walton & Crum, 2020 ; Walton & Wilson, 2018). Ce type de programmes promeut l'idée que l'intelligence peut se développer grâce au travail, aux stratégies efficaces et à l'aide appropriée des autres (état d'esprit de développement) (Blackwell, Trzesniewski et Dweck, 2007 ; Yeager et al., 2019). Cela peut augmenter les notes (Blackwell et

al., 2007 ; Good et al., 2003), notamment pour les étudiants en difficulté pour lesquels les échecs scolaires représentent un obstacle (Paunesku et al., 2015).

C'est aux États-Unis, grâce aux travaux de la chercheuse Carol Dweck (1970) que ce type de programmes est né. Les premiers programmes ont été testés dans le primaire et le secondaire et leurs résultats ont montré un effet sur la réussite académique des élèves (Yeager et Dweck, 2019).

Ensuite, ces études ont commencé à être développées dans l'enseignement supérieur et les résultats ont également démontré les effets positifs d'un état d'esprit de développement. Selon Combette (2022), la Florida Agricultural and Mechanical University a conçu et testé une intervention visant à influencer l'état d'esprit, la persévérance et l'esprit critique de ses étudiants. Les résultats de cette étude montrent que les étudiants ayant reçu cette intervention perçoivent leur intelligence de manière plus flexible et obtiennent de meilleurs résultats scolaires lors du second semestre universitaire (Hacisalihoglu, Stephens, Stephens, Johnson & Edington, 2020).

En Europe, cette stratégie a été pour l'instant mise en place en Hongrie avec les recherches d'Orosz (2017) dans le secondaire et en première année de licence en Norvège (Bettinger, Ludvigsen, Rege, Solli, & Yeager, 2018). Jusqu'à présent, la recherche sur des programmes sur l'état d'esprit a été menée principalement aux États-Unis (Paunesku et al., 2015 ; Yeager, Romero, et al., 2016 ; Yeager, Walton et al., 2016 ; Yeager et al., 2019) et quelques études ont été réalisées au Pérou (Outes, Sánchez, & Vakis, 2017).

## **2.8 De nouvelles méthodes pour gérer les sentiments négatifs : le mindfulness**

La pleine conscience, ou « mindfulness », est une pratique qui consiste à porter une attention intentionnelle et sans jugement à l'expérience présente. Elle trouve ses origines dans les traditions méditatives bouddhistes, mais a été largement étudiée et adoptée dans des contextes occidentaux, notamment en psychologie et en neurosciences. La pleine conscience est souvent définie comme un état de conscience non-réactif et non-jugeant, qui permet à l'individu de vivre pleinement l'instant présent. Jon Kabat-Zinn, l'un des pionniers de l'introduction de la pleine conscience dans les pratiques médicales en Occident, la décrit comme le fait de « prêter attention de manière particulière : délibérément, dans l'instant présent et sans jugement » (Kabat-Zinn, 1990, p. 4).

Quant à ses origines, le programme de réduction du stress basé sur la pleine conscience (MBSR) développé par Jon Kabat-Zinn a été conçu pour aider les individus à faire face au stress, à la douleur et à la maladie chronique (Kabat-Zinn, 1990). De nombreuses études ont montré que la pleine conscience peut aider à réduire les symptômes liés à l'anxiété, la dépression et les douleurs chroniques (Grossman et al., 2004).

La recherche contemporaine sur la pleine conscience a mis en lumière ses effets bénéfiques sur le bien-être psychologique. Des études ont démontré que la pratique régulière de la pleine conscience peut améliorer la régulation émotionnelle, réduire la rumination mentale, et augmenter la résilience face au stress (Hölzel et al., 2011). Ces effets sont soutenus par des études en neurosciences qui montrent des changements dans les structures cérébrales associées à l'attention et à la régulation émotionnelle chez les pratiquants de la méditation (Tang, Hölzel, & Posner, 2015).

Pour sa part, la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (MBCT) associe les pratiques de pleine conscience à des techniques de la thérapie cognitive pour prévenir la rechute dans la dépression (Segal, Williams, & Teasdale, 2002). Il a été démontré que cette approche est efficace pour réduire les rechutes dépressives, en particulier chez les personnes ayant des antécédents de dépression récurrente (Teasdale et al., 2000).

## Résumé Chapitre 2

- ❖ Dans la recherche scientifique, il existe différentes approches théoriques qui tentent de l'expliquer : psychologique, sociologique, économique, organisationnelle, interactionniste et l'une des plus récentes, l'approche de phase, que nous considérons comme une proposition interactionniste. Généralement, ces perspectives analysent le décrochage en mettant l'accent sur un type de variables, soit économiques, soit institutionnelles, soit psychologiques, etc. Cependant, elles peuvent être complémentaires entre elles et prendre plusieurs variables pour expliquer le phénomène. C'est le cas des approches interactionnistes, qui ont une vision intégrationniste de la problématique, comme le modèle de Tinto (1975, 1987, 1997) et celui de Heublein (2014), qui tentent de comprendre le fait social en tenant compte des diverses variables qui influencent le décrochage.
- ❖ Il existe un grand nombre de facteurs associés au décrochage. Les chercheurs les organisent de plusieurs façons. Cependant, de manière générale, ils s'accordent à classer les facteurs associés à l'individu et les facteurs externes à la personne.
- ❖ Parmi l'ensemble des facteurs liés à l'individu, ceux qui montrent une relation plus significative avec le décrochage sont : le sexe, l'âge, les traits de la personnalité (caractère consciencieux, ouverture à l'expérience) et le passé scolaire. En ce qui concerne les facteurs externes à l'individu, ceux qui montrent de forts niveaux de corrélation avec le décrochage sont : le niveau d'études des parents et le support que l'institution met en place pour lutter contre ce phénomène. Le fait d'appartenir à une minorité ethnique constitue une variable associée au décrochage. Le fait d'avoir un niveau socioéconomique défavorisé augmente également les probabilités de ne pas finir ses études supérieures.
- ❖ Le passé scolaire, le niveau socioéconomique et l'appartenance à une minorité ethnique sont des facteurs associés au décrochage présents en France et en Colombie qui montrent que malgré les différences culturelles et socioéconomiques, il existe des variables « universelles » liées à la problématique.
- ❖ Il existe plusieurs stratégies qui ont été mises en place pour lutter contre le décrochage à l'université et promouvoir la réussite des étudiants. Ces stratégies incluent : le mentoring et tutorat, la réorientation, le soutien financier et social, les programmes de remise à niveau, l'accompagnement psychologique et les méthodes pédagogiques innovantes.

### **CHAPITRE 3 : Cadre théorique**

Cette thèse s'inscrit dans une approche théorique qui prendra en compte les apports des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale cognitive pour tenter de comprendre la problématique du décrochage et de la réussite dans l'enseignement supérieur. Notre sujet de recherche, qui se caractérise par sa complexité en raison de ses multiples et différentes variables, doit être analysé à travers une approche qui adoptera une conception de l'être humain comme celui présentant des processus individuels, mais étant aussi le résultat de ses interrelations avec les distincts environnements avec lesquels il ou elle peut interagir.

Concernant les approches théoriques retenues dans le cadre de cette thèse, nous rejoignons les propos de Marmoz (1978), qui soutient qu'il n'y a pas de sciences de l'éducation sans interrelation, sans interaction entre les disciplines qui les composent. En tenant compte de la définition de cette discipline, nous comprenons mieux le rôle d'autres champs scientifiques : les sciences de l'éducation sont « le faisceau des sciences humaines qui ont pour objet l'éducation. Elles regroupent, parmi les sciences humaines, celles qui peuvent éclairer, expliquer les institutions éducatives, la relation éducative, les questions d'éducation » (Fumat, 2009).

Dans le contexte de cette thèse, c'est la psychologie sociale cognitive, elle aussi impliquée dans la réussite académique, qui va nous apporter le cadre pour comprendre le concept étudié dans cette recherche, celui d'état d'esprit.

Nous allons expliquer dans la section suivante les théories et les concepts que nous retiendrons pour mieux comprendre la problématique qui se pose dans cette étude.

### 3.1 La psychologie sociale

Une des définitions de la psychologie sociale la plus répandue est celle d'Allport (1954, p. 5). Ce dernier la définit comme la discipline scientifique qui « vise à comprendre et à expliquer la façon dont les pensées, les sentiments et les conduites des individus sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autrui ». En d'autres termes, la psychologie sociale s'attache à « étudier les différentes manières dont les gens ont un impact sur autrui » (Fiske, 2008 p. 12).

D'autres définitions soulignent l'interrelation de divers types d'influences : la théorie sociocognitive est une approche théorique qui soutient que l'individu fonctionne comme le résultat d'une interrelation active d'influences de type personnelles, comportementales et environnementales (Elliot et Dweck, 2005). En complément de cette définition, nous avons l'apport de Fischer (1997, p. 22), qui exprime que la « psychologie sociale étudie les conduites humaines et les phénomènes sociaux comme des processus relationnels à l'intérieur desquels le psychologique et le collectif sont indissociables ». À ce propos, concernant les relations sociales, cette approche étudie la façon dont elles sont construites et à la fois exprimées à travers des croyances, des stéréotypes et des préjugés (Fischer, 2020).

Selon ce même auteur, un élément central des phénomènes sociaux réside dans notre compréhension et perception du monde environnant. Ainsi, c'est la notion de cognition sociale qui s'est imposée en psychologie sociale pour expliquer ce processus. Cette notion est étroitement liée à celle de représentation sociale, introduite par Moscovici en 1961, bien que Durkheim ait été le premier à développer la conception de la représentation collective et à assigner à la psychologie sociale la mission d'étudier les représentations sociales. Ces approches ont mis en lumière les modalités cognitives spécifiques de la construction de la réalité.

Dans le contexte de cette thèse, nous nous intéressons aux croyances et à tout processus qui relèvent du cognitif, car la cognition sociale nous semble être le cadre théorique qui pourra mieux expliquer nos propos. En effet, en accord avec Ric et Muller (2017), la cognition sociale se définit comme un champ d'étude centré sur la pensée humaine et ses liens avec le comportement social. Plus précisément, elle examine les processus par lesquels les individus interprètent leur propre existence, celle des autres, et le monde qui les entoure, ainsi que les impacts de ces interprétations sur leurs comportements sociaux.

D'autre part, nous avons les apports de Fischer (2020), qui soutient que la cognition sociale peut-être définie comme « un ensemble d'activités mentales de traitement d'informations concernant le monde social et par lesquelles se construit un mode de connaissance de la réalité, basé sur des savoirs préalables composés de valeurs et de croyances » (p. 162). Ainsi, cette cognition sociale s'inscrit dans les perspectives cognitives de la psychologie sociale, qui ont pour objectif d'« analyser l'effet de connaissances (pensée) et de leur signification (interprétation) sur l'activité sociale » (Fischer, 2020 p. 33). En lien avec cette approche sociocognitive de la psychologie, les théories implicites de l'intelligence sont considérées comme des processus qui peuvent être analysés à la lumière de cette perspective, étant donné que dans les deux construits, la pensée et l'interprétation de la réalité sociale jouent un rôle central dans la compréhension de son fonctionnement.

Des auteurs comme Bandura ont produit de grands apports à cette perspective théorique. Selon Dweck et Elliot (2005), la vision de Bandura (1986) soutient que la façon dont les personnes interprètent les résultats de leur comportement aura un impact sur leur environnement, ce qui entraînera également un changement dans les facteurs personnels qui a posteriori, changera le prochain comportement. Ainsi, cette approche théorique est fondée sur une conception d'*agentivité* de l'être humain dont les individus sont des acteurs engagés de manière proactive dans leur développement (Elliot et Dweck, 2005).

En effet, cette capacité d'agir sur leur propre destin est favorisée par le fait que les individus aient des croyances qui les conduisent à avoir un contrôle de leur pensée, de leurs sentiments et leurs actions (Bandura, 1986). En tenant compte de cette vision, « les personnes sont reconnues comme le produit et les producteurs de leur propre environnement et de leur système social » (Elliot et Dweck, 2005, p. 86). Plus tard, Bandura (1986) propose que la capacité d'*agentivité* humaine peut-être aussi comprise dans un sens plus large, à travers le concept d'*agentivité* collective. En conséquence, les personnes travaillent ensemble pour partager leurs croyances à leurs capacités d'améliorer leur vie en communauté (Elliot et Dweck, 2005).

Enfin, nous constatons que pour comprendre la pensée et le comportement des individus, il est nécessaire de comprendre à quoi ils attribuent la cause ou la genèse de leurs actions. C'est donc la théorie de l'attribution, une perspective de la théorie sociale cognitive, qui nous montre les mécanismes de cette attribution.

### ***3.1.1 La théorie de l'attribution : la genèse de la théorie des états d'esprit***

Les théories des états d'esprit ont montré avoir une meilleure réponse face à l'échec scolaire. Pour mieux comprendre leur signification, comment elles se forment, il faut comprendre une des théories les plus importantes dans la psychologie sociale cognitive : la théorie de l'attribution.

Selon Dweck et Yeager (2019), la théorie de l'attribution est fondée sur les explications que les gens donnent aux situations qui leur arrivent, de telle manière que ces explications vont déterminer leurs réactions. D'après Heider (1958), l'approche attributionnelle repose sur l'idée que nous nous posons naturellement des questions sur les causes lorsque nous observons nos propres actions ou celles des autres. Les « explications » que nous envisageons dans ces questionnements peuvent être grossièrement classées en deux catégories : celles qui sont liées à l'individu (ses capacités, ses motivations, ses préférences personnelles) et celles qui sont liées à l'environnement (pressions sociales, difficulté de la tâche, etc.). (Manis, 1978).

Ainsi, face à l'échec, un élève peut expliquer cette situation en raison de ces manques de capacités, ce qui l'amènera à avoir une réaction à l'échec complètement différente à celle qui explique son échec au manque d'effort (Weiner et Kukla, 1970). Pour mieux comprendre cette notion, les chercheurs Carol Dweck et Dick Reppucci (1978) ont conduit des recherches auprès d'enfants pour comprendre leur réponse face à l'échec. Il a été confirmé que les attributions des enfants pouvaient en fait prédire une réponse de type « impuissant » ou « orienté vers la maîtrise » face aux échecs, même chez des enfants ayant des capacités égales pour une tâche. Selon leur interprétation d'un échec, certains enfants s'effondraient simplement, tandis que d'autres montraient une tendance remarquable à apprécier le défi (Dweck et Yeager, 2019). Ces deux types de réactions seront la genèse des « états d'esprit ».

Selon Ahogni N'Gbala, (2007), le principe fondamental de la théorie de l'attribution repose sur l'idée que les comportements, les affects et les croyances liés à une situation résultent des attributions. En d'autres termes, si un individu confronté à un échec est fortement affecté, démotivé et pessimiste quant à ses chances de réussir dans une situation similaire à l'avenir, c'est en raison des « mauvaises » attributions qu'il fait. De cette manière, attribuer un échec à une cause interne, stable et incontrôlable (comme le manque d'habileté) peut provoquer ces états chez l'individu. L'objectif est donc d'encourager l'individu vivant un échec chronique à faire des attributions plus « favorables » pour lui-même.

Les attributions causales influencent non seulement la personne qui les fait, mais aussi les personnes et les événements auxquels elles se rapportent. Cela inclut les réponses ou les réactions émotionnelles (colère, joie, etc.), cognitives (perception sociale, prédiction, etc.) et comportementales (aide ou refus d'aider autrui) du sujet qui perçoit.

Le lieu de causalité déterminerait les réactions émotionnelles liées à l'estime de soi (sentiment de compétence, de fierté, de honte) : un échec sera moins honteux pour l'individu s'il l'attribue à une cause externe (malchance, difficulté de l'examen) qu'à une cause interne (manque d'effort, manque d'habileté). La stabilité et la contrôlabilité influenceraient les attentes du sujet : l'individu s'attendrait à échouer à nouveau s'il attribue son échec actuel à une cause stable (manque d'habileté, difficulté de l'examen) plutôt qu'à une cause instable (malchance, manque d'effort). Si la personne attribue son échec à une cause contrôlable (manque d'effort), il s'attendra à réussir (Ahogni N'Gbala, 2007).

### **3.1.2            *La théorie sociale cognitive et son application dans l'éducation***

Les apports de la psychologie sociale cognitive dans le milieu de l'éducation sont nombreux. Étant donné que la scolarisation commence dans les premières années de vie, c'est une étape propice pour la formation des croyances, des attitudes et de comportements en lien avec le contexte éducatif.

Les états d'esprit sont considérés comme des processus qui peuvent être analysés à la lumière de cette approche sociocognitive de la psychologie, étant donné que l'interprétation de la réalité sociale joue un rôle central.

Nous analysons le rôle de ces états d'esprit dans les croyances sur la nature de l'intelligence chez des étudiants de première année de licence. En raison de la nature de notre objet de recherche et du périmètre où il se développe, nous considérons que la psychologie sociale cognitive peut mieux expliquer le processus vécu par les étudiants pendant leurs études. Ainsi, cette approche fera la lumière sur les interprétations faites par les étudiants sur la nature de l'intelligence, qui sont à la fois construites et nourries par le contexte social.

### 3.2 La genèse de la théorie des états d'esprit : les théories implicites de l'intelligence

Dweck et Yeager (2019) ont écrit un article qui montre le parcours historique et les dernières avancées sur la recherche des états d'esprit. Dans ce manuscrit, les chercheurs expliquent que l'origine de la recherche sur les théories implicites de l'intelligence commence dans les années 1980 avec la thèse de Mary Bandura. À cette époque, Bandura et Dweck ont trouvé que le ressenti est différent quand les gens souhaitent *prouver* leur capacité par rapport à quand ils souhaitent *l'améliorer*.

Ainsi, ces deux positions sont liées à la perception de la capacité : vouloir prouver la capacité correspond à une qualité fixe, tandis que vouloir s'améliorer correspond à une qualité plus dynamique. En tenant compte de cette vision de la capacité, la chercheuse Carol Dweck a développé le concept de « théories implicites de l'intelligence ».

Ainsi, dans la même volonté d'étudier « les capacités », Carol Dweck s'est concentrée dans sa recherche sur les différentes façons dont cette capacité peut être perçue. À ce nouveau regard, elle et son équipe l'ont appelée « Théories implicites de l'intelligence ».

Ainsi, les deux théories implicites étaient initialement appelées « théories de l'entité » et « théories incrémentales », mais la chercheuse a ensuite changé les noms pour des termes plus accessibles : *état d'esprit fixe* et *état d'esprit de développement* (Dweck, 2006).

Carol Dweck (1986) expose que « les théories implicites de l'intelligence sont définies comme hypothèses des bases sur la malléabilité des qualités personnelles » (Dweck et Leggett, 1988 ; Dweck et al., 1995 ; Molden et Dweck, 2006, dans Yeager et Dweck, 2012, p. 303). Les auteurs expliquent qu'elles sont nommées « théories » parce qu'il s'agit du cadre à travers lequel les individus expliquent et prédisent ce qui se passe dans leur monde. D'ailleurs, ces théories sont de type « implicite » car leur caractère n'est pas explicite, ainsi, l'individu, la plupart du temps, n'est pas tout à fait conscient de leur utilisation. Selon Dweck et al. (1995), les théories implicites ont le rôle de donner un cadre spécifique des jugements et des réactions spécifiques qui éventuellement, pourront conduire à des modèles de vulnérabilité ou de résilience au fil du temps.

Concernant leur rôle dans l'apprentissage, « les théories implicites de l'intelligence créent une base de raisonnement et de compréhension qui permet de comprendre et de réagir face à des informations liées à l'apprentissage » (Da Fonseca, Cury, Bailly et Ruf, 2004, p. 457). Ainsi, les

croyances sur la nature de l'intelligence ont un impact très fort sur le comportement des étudiants dans le processus d'apprendre. Pour soutenir ce qui précède, Blackwell et al. (2007) explique que les théories implicites de l'intelligence des étudiants peuvent prédire leur performance académique, spécialement quand ils sont confrontés à une difficulté (Yeager et Dweck, 2012).

Carol Dweck explique que le terme « théories implicites de l'intelligence » changera pour un concept un peu plus pratique : *mindset*. En France, quelques auteurs utilisent l'anglicisme « mindset », cependant, d'autres chercheurs utilisent la traduction « état d'esprit », ce qui mène aux deux types d'états d'esprit : fixe et de développement.

Selon cette théorie, il existe deux façons de concevoir l'intelligence (Tableau 6). La première correspond à l'intelligence vue comme une « entité », connue aussi comme « l'état d'esprit fixe » ; cela veut dire que l'intelligence est perçue comme des capacités innées qui sont liées à des aptitudes et qui ne sont pas modifiables. D'ailleurs, les individus qui ont appris à développer cette théorie croient que leur niveau d'intelligence sera toujours le même malgré leur capacité à apprendre de nouveaux concepts. En d'autres termes, la capacité d'apprendre est vue comme un « don », un résultat de la génétique, qui fera réussir les étudiants dans un domaine et non dans un autre (Da Fonseca et al. 2004).

La deuxième façon de concevoir l'intelligence correspond à « l'intelligence incrémentielle » aussi nommée « l'état d'esprit de développement ». Selon Da Fonseca et al. (2004), les étudiants qui ont cette croyance pensent l'intelligence comme une capacité susceptible d'évoluer, c'est-à-dire qu'ils peuvent contrôler et améliorer leur niveau en travaillant plus et en faisant davantage d'efforts. En tenant compte des apports de la créatrice de la théorie, Dweck (1986, 1988) dans Da Fonseca et al. (2004, p. 458) : « ces théories implicites de l'intelligence constituent la force motivationnelle la plus importante dans les situations d'accomplissement scolaire : l'identification de ces théories implicites permet de mieux appréhender les cognitions, les réactions émotionnelles et les comportements des élèves engagés dans les situations où leurs compétences personnelles sont en jeu ».

Quant à l'effort que les étudiants fournissent dans leur parcours académique, ces théories implicites ont aussi un rôle important à jouer. Selon une étude réalisée par Hong et al. (1999), le lien qui existe entre l'effort et la capacité peut changer selon la théorie implicite de l'intelligence portée par les étudiants. Ainsi, quand les étudiants ont un paradigme de l'intelligence comme un construit fixe, faire des efforts est considéré comme un faible niveau de compétences. Ainsi,

pour ces étudiants, quand ils doivent prouver leurs habilités, ils sont automatiquement amenés à faire le moins d'efforts possible (Da Fonseca et al., 2004). En d'autres termes, de leur point de vue, les étudiants qui sont intelligents n'ont pas besoin de faire des efforts, tout est donné, y compris les compétences. Tandis que pour l'étudiant qui a une perception de l'intelligence comme construction malléable, l'effort et la capacité ont une corrélation positive. En conséquence, pour ce groupe d'étudiants, l'amélioration des habilités nécessite des efforts (Da Fonseca et al., 2004). Cela signifie que l'effort est perçu comme une façon de se développer et évidemment, de développer leurs capacités.

**Tableau 6**

*Les états d'esprit académiques, état d'esprit fixe versus état d'esprit de développement (Yeager et Dweck, 2012)*

	<b>État d'esprit fixe</b>	<b>État d'esprit de développement</b>
<b>Objectifs</b>	Avoir l'air intelligent	Apprendre
<b>Valeur de l'effort, de demande d'aide et de stratégies</b>	Moins élevée	Élevée
<b>Réponse au challenge</b>	Tendance à abandonner	Travailler plus dur et plus intelligemment
<b>Changement par degrés pendant la durée de la difficulté</b>	Diminue ou reste faible	Augmente

D'autre part, nous observons aussi l'influence des théories implicites de l'intelligence dans la performance des élèves du secondaire. Ce groupe d'apprenants vit les divers changements propres à l'étape de l'adolescence et les défis académiques s'ajoutent à cette période (Romero et al., 2014). Ainsi, il y aura des élèves qui décrocheront du collège (Eccles, Lord, et Midgley, 1991), mais d'autres qui seront épanouis par les défis de l'adolescence (Petersen, 1988 ; Dornbusch, Petersen, et Hetherington, 1991). Selon Romero et al. (2014), ces différents comportements peuvent être prédits par divers facteurs. L'un des facteurs influençant le fonctionnement académique et émotionnel des élèves est l'environnement où ils ont grandi.

Les apprenants qui appartiennent à des familles au statut socioéconomique élevé montrent des avantages par rapport à ceux qui appartiennent à des familles au statut socioéconomique moins élevé (Sirin, 2005, dans Romero et al., 2014).

Ce comportement est probablement dû à diverses variables : la place de la valeur de l'éducation qu'ont les parents (Eccles, Vida, et Barber, 2004), la qualité des professeurs dans les collèges publics (Akiba, LeTendre, et Scribner, 2007) et les normes du quartier (Harding, 2003). En revanche, selon Romero et al. (2014), il existe d'autres facteurs, de type interne, qui montrent aussi des liens avec ces résultats. C'est le cas des théories de l'intelligence qui, comme démontré, peuvent prédire la performance académique des élèves et leur engagement (Aronson, Fried, et Good, 2002).

Plus précisément en ce qui concerne le rôle des théories implicites de l'intelligence, Romero et al. (2014) ont réalisé une enquête auprès d'adolescents d'un collège aux États-Unis. L'étude voulait examiner l'impact des théories implicites de l'intelligence en lien avec la malléabilité sur le fonctionnement académique et émotionnel des élèves. Leurs résultats permettent d'affirmer que dans le milieu académique, ces théories peuvent prédire deux choses : les notes des élèves et le niveau de difficulté de leurs cours de mathématiques qu'ils ont acquis pendant leur scolarité. Les auteurs expliquent que les cours de mathématiques du collège auront un impact sur les cours de mathématiques du lycée, ce qui en même temps, pourra prédire la performance dans l'enseignement supérieur (Updegraff, Eccles, Barber, et O'Brien, 1996, dans Romero et al., 2014).

En plus de ces résultats, Romero et al. (2014) affirment que les élèves qui avaient une théorie de l'intelligence incrémentale seront ceux qui choisiront les cours avancés et pourtant les plus difficiles. Les auteurs de l'étude concluent que les théories implicites pourront prédire le type de réponse des élèves face aux challenges : soit ils auront une réponse de maîtrise de la situation, soit la réponse montrera qu'ils ne parviennent pas à gérer le défi. En conséquence, « les apprenants qui considèrent que l'intelligence est malléable ont plus de probabilités de travailler plus dur ou d'essayer de nouvelles stratégies face à un défi » (Romero et al., 2014, p. 232).

### ***3.2.1 La formations des états d'esprit : le rôle des parents***

Pour mieux comprendre les origines de la théorie de l'état d'esprit, il est nécessaire de se situer au moment où elle commence à se former, évidemment dans le contexte d'apprentissage propre à la scolarisation et aux adultes proches à l'enfant, dans ce cas-là, leurs parents. À ce propos, les chercheurs, les éducateurs et les personnes chargées de légiférer s'accordent sur le fait que les parents sont très importants dans la motivation et la réussite à l'école (Haimovitz et Dweck, 2016).

En ce qui concerne le rôle des parents, nous pourrions affirmer que si ces derniers développent un état d'esprit de développement, leurs enfants auront eux aussi plus de probabilités d'avoir cette théorie, également pour le cas d'un état d'esprit fixe. Cependant, contrairement à ce qui nous pourrions penser, Haimovitz et Dweck (2016) affirment que souvent, les états d'esprit des parents ne sont pas des prédicteurs des « mindsets » de leurs enfants, c'est la théorie sur l'échec qui pourra être un prédicteur pertinent de l'état d'esprit des enfants. Les auteurs mentionnés ont trouvé dans leurs recherches que « les parents qui pensent que l'échec est une expérience décourageante ont des enfants qui croient qu'ils ne peuvent pas développer leur intelligence » (Haimovitz et Dweck, 2016, p. 867). Les résultats montrent que cela peut être dû à la façon de réagir des parents face à l'échec de leurs enfants, ainsi, ils vont se concentrer sur les capacités ou les performances de leurs enfants au lieu de se focaliser sur l'apprentissage. Cette enquête a également démontré que les parents ayant différents types de mentalités concernant l'échec vont également réagir différemment à l'échec éventuel de leurs enfants.

### ***3.2.2 Le rôle des états d'esprit des professeurs sur l'état d'esprit de leurs étudiants***

Les dernières recherches mettent l'accent sur le rôle des professeurs sur la formation des états d'esprit de leurs étudiants. Effectivement, selon Dweck et Yeager (2019), dans une grande étude portant sur les professeurs de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) au *college* (1<sup>re</sup> année des études supérieures) aux États-Unis, il a été constaté que l'état d'esprit de ces professeurs prédisait en fait leurs pratiques en classe et la réussite des élèves, en particulier des étudiants défavorisés ou appartenant à des groupes stigmatisés, comme les femmes et les Afro-Américains, les Latino-américains ou les étudiants de première génération. En effet, les écarts de réussite raciale sont nettement plus importants dans les classes STEM

encadrées par des enseignants qui adhèrent davantage à un état d'esprit fixe (par opposition à un état d'esprit de développement).

Dans une autre recherche menée par Jonsson, Beach, Korp, et Erlandson, (2012), un échantillon de 226 enseignants de lycée suédois de divers domaines de connaissances a rempli des auto-évaluations concernant les théories implicites et scientifiques de l'intelligence. Une ANOVA mixte a montré que les enseignants des disciplines linguistiques, des sciences sociales et des disciplines pratiques avaient une préférence significative pour une théorie de développement de l'intelligence par rapport à une théorie fixe de l'intelligence, tandis que les enseignants en mathématiques ne l'avaient pas. L'une des conclusions était que les théories fixes de l'intelligence peuvent être plus prononcées chez les enseignants en mathématiques. Deuxièmement, il existe un lien significatif entre les croyances naïves selon lesquelles l'intelligence est fixe et innée, les théories de l'entité, et la théorie scientifique du facteur g. Enfin, ce sont les enseignants les plus âgés et les plus expérimentés, ainsi que les plus jeunes et les moins expérimentés, qui préféraient le plus une théorie de l'entité de l'intelligence.

D'autre part, la recherche sur la théorie de « mindset » liée au contexte suggère que les états d'esprit de développement des individus sont plus efficaces dans les résultats scolaires lorsque l'environnement soutient un état d'esprit de développement, soulignant l'importance d'un environnement d'apprentissage axé sur le développement (c'est-à-dire l'effet de soutien des environnements d'états d'esprit de développement ; Yeager et al., 2019, 2022). Les environnements axés sur la croissance peuvent offrir aux élèves des possibilités et des occasions d'agir en fonction de leur état d'esprit de développement (Hecht et al., 2021 ; Yeager et al., 2022). Par exemple, les enseignants qui ont une mentalité de croissance sont plus susceptibles de faire comprendre que les défis et les erreurs peuvent être des occasions d'apprendre et de s'améliorer et ne sont pas des signes d'échec (Canning et al., 2019, 2022 ; Kroeper et al., 2022) (Mantou Lou et Man Wai Li, 2022, p. 3). De même, lorsque les élèves qui ont une mentalité de croissance sont entourés de pairs qui les soutiennent, ils sont davantage susceptibles d'appliquer leur mentalité (par exemple, la recherche d'aide ; Sheffler & Cheung, 2020 ; Yeager et al., 2019).

Pour conclure, Dweck et Yeager (2019) soulignent, par ailleurs, l'importance de poursuivre les recherches sur les états d'esprit des enseignants. Ainsi, depuis 2018, l'enquête

PISA, qui évalue la qualité des systèmes scolaires auprès de 600 000 élèves de 78 pays de l'OCDE, inclut l'état d'esprit comme l'un des indicateurs de performance des systèmes éducatifs.

### **3.3 Les états d'esprit et l'échec**

D'un autre côté, diverses études dans le milieu secondaire ont démontré le lien entre les états d'esprit et l'attribution à l'échec. Ainsi, les chercheurs ont trouvé que les élèves qui croient que l'intelligence est une capacité fixe et non modifiable ont plus de possibilités de croire que leurs échecs sont dus à leurs capacités. Tandis que les élèves qui conçoivent l'intelligence comme une capacité transformable attribuent leurs erreurs à des situations comme l'absence de travail ou de méthode (Da Fonseca et al. 2004).

Cette étude, selon ces auteurs, montre aussi les croyances sur les évaluations et leur lien avec les théories implicites : un élève ayant une conception de l'intelligence comme une entité non modifiable pensera que les examens sont une façon d'évaluer ses capacités personnelles. Tandis que pour un élève pensant que l'intelligence peut être modifiable, sa perception des évaluations ne sera pas la même et les conséquences émotionnelles seront elles aussi différentes, car ce type d'apprenants considère que ses compétences ne sont pas affectées. « Ce type d'élève considère l'évaluation comme une source d'information sur son état d'apprentissage qui lui permet de tester l'efficacité des stratégies employées » (Da Fonseca et al. 2004 p. 458).

D'autre part, les états d'esprit permettent d'identifier deux « mondes » psychologiques d'étudiants en lien avec les difficultés académiques : un groupe qui favorise la résilience et un autre que ne le fait pas (Dweck et al., 1995 ; Dweck, 2006). Selon Yeager et Dweck, (2012), le monde de l'état d'esprit fixe est caractérisé par la mesure des capacités. Ainsi, tout est susceptible d'être mesuré, même les tâches difficiles, les efforts et les échecs ; ce qui en fait un monde de menaces et de défenses. En revanche, le monde de l'état d'esprit de développement est défini par l'apprentissage et le développement, pourtant tous les challenges, les efforts et les échecs sont perçus comme un outil pour apprendre et grandir. Il peut être nommé comme le monde des opportunités pour s'améliorer.

D'autre part, les états d'esprit ont leur fonction en ce qui concerne les stratégies mises en place par les élèves face à l'échec. En effet, les apprenants concevant l'intelligence comme un construit fixe auront comme objectif de démontrer leur niveau d'intelligence. Ainsi, les résultats

qu'ils obtiendront constitueront un indicateur de leurs capacités : ceux ayant de mauvais résultats auront donc un niveau faible de capacités et très probablement des comportements inadaptés. Tandis que pour un élève ayant un état d'esprit de développement, le but sera de construire de nouveaux apprentissages et de renforcer ses habilités. En revanche, leurs mauvais résultats constitueront une preuve que davantage d'efforts sont nécessaires, car pour ce type d'apprenants, leurs capacités peuvent progresser à travers le travail. En conséquence, les effets au niveau comportemental conduisent à une persévérance et à un effort élevé (Da Fonseca et al., 2004).

Pour conclure, si nous comparons l'état d'esprit fixe avec l'état d'esprit de développement, nous avons deux types de comportements d'apprenants en lien avec leur parcours académique clairement différenciés. Selon Yeager et Dweck (2012), d'un côté « les objectifs des élèves » sont guidés soit par le plaisir d'apprendre, s'il s'agit d'une théorie incrémentale qui prédomine, soit par le désir de garder l'image d'être intelligent ou même par le fait de ne pas donner une image d'incompétence, pour les cas de l'état d'esprit fixe. D'autre part, leurs « croyances sur l'effort » montrent que les apprenants utilisant un état d'esprit de développement considèrent l'effort comme le prérequis de la réussite, tandis que pour ceux ayant un état d'esprit fixe, l'effort est considéré comme le manque de talent inné. Quant aux « attributions » de l'échec, nous avons les apprenants qui pensent qu'il faut s'investir encore plus et modifier leurs méthodes, lorsque d'autres apprenants attribuent leur défaite au fait qu'ils pourraient être incompétents. Le premier groupe correspond à un état d'esprit de développement et le deuxième à un état d'esprit fixe. Enfin, pour les « stratégies d'apprentissage » mises en place face à l'échec, il y aura les apprenants qui travailleront plus dur (état d'esprit de développement) et ceux qui abandonneront ou qui envisageront la tricherie, ce qui pourra conduire à des états défensifs (état d'esprit fixe).

### **3.4. Comment favoriser l'état d'esprit de développement ?**

Pour aider les étudiants à adopter un état d'esprit de développement, les chercheurs ont développé diverses interventions. Brainology © est la première et la plus répandue des interventions proposées par Carol Dweck et Lisa Blackwell (Dweck, 2008). Dans cette intervention, nous trouvons des informations sur le fonctionnement du cerveau et des neurones, des témoignages d'anciens élèves expliquant leurs stratégies d'amélioration, ainsi que des exercices de réflexion (Yeager et al., 2019). L'intervention sur l'état d'esprit communique une

métaphore remarquable : le cerveau est comme un muscle qui devient plus fort et plus intelligent lorsqu'il est soumis à des expériences d'apprentissage rigoureuses. Néanmoins, pour qu'une intervention sur l'état d'esprit soit efficace, selon Combette (2022), elle doit suivre quatre critères (Bettinger, Ludvigsen, Rege, Solli & Yeager, 2018). Ainsi, selon ces auteurs, le message communiqué doit être :

- Mémorisable : par exemple, en résumant le message principal par la métaphore du cerveau qui, comme un muscle, devient plus efficace avec l'entraînement.
- Crédible : par exemple, en expliquant les mécanismes biologiques permettant au cerveau de se réorganiser.
- Adopté par les pairs : par exemple, en partageant le témoignage d'autres élèves.
- Important pour l'élève : par exemple, en mettant en avant des objectifs pro-sociaux que cette nouvelle croyance pourrait permettre d'atteindre.

La mise en œuvre de programmes d'intervention fondés sur les états d'esprit a démontré des résultats encourageants pour les lycéens caractérisés par une faible performance académique. Paunesku et al. (2015) ; Yeager, Walton, et al. (2016) ; Yeager, Romero, et al. (2016) ; Yeager, Walton, et al. (2016) ; Yeager, Hanselman, et al. (2018) ont créé un programme d'intervention pour les élèves de 9<sup>e</sup><sup>34</sup> dans le cadre d'une étude nationale sur les théories implicites de l'intelligence. Leur objectif était de développer le programme d'« état d'esprit de développement » le plus efficace possible. Leur programme se déroulait en deux séances de 25 min. pendant lesquelles ils recevaient des informations sur l'état d'esprit de développement, mais aussi des exercices qui donnaient aux étudiants le sens d'appliquer ce concept. L'intervention révisée a révélé des effets positifs à l'échelle nationale tant en termes de notes pour les étudiants moins performants et à la recherche de défis que pour les plus performants et les moins performants (Yeager, Hanselman, et al., 2018).

Ces nouvelles interventions axées sur l'état d'esprit de développement étaient plus courtes et auto-administrées en ligne, bien que des tailles d'effet plus faibles étaient, bien entendu, attendues. Néanmoins, des évaluations randomisées précédentes, comprenant une réplique pré-enregistrée, ont montré que les interventions en ligne axées sur l'état d'esprit de

---

<sup>34</sup> En France, cela correspond aux élèves de troisième.

développement amélioreraient les notes des élèves ciblés dans l'enseignement secondaire qui avaient précédemment montré de moins bons résultats.

Cependant, d'autres chercheurs comme Sisk et al. (2018) ont trouvé des résultats différents concernant l'effet des interventions. Ainsi, les interventions axées sur l'état d'esprit de développement, lorsqu'elles sont plus intensives et à plus grande échelle que le paradigme expérimental actuel, ont généralement eu des effets modestes pour l'étudiant moyen, mais peuvent montrer des effets plus forts pour les étudiants en difficulté scolaire (Sheffler et Cheung, 2020). « La méta-analyse de Sisk et al. (2018) met toutefois en évidence des résultats mitigés ( $n = 57,155$ ,  $k = 43$ ) : ces interventions présentent des résultats hétérogènes, de faibles tailles d'effet et ne seraient bénéfiques que pour les élèves en risque d'échec scolaire ou se trouvant dans des conditions économiques défavorables » (Gaudar, A., Arciszewski, T., Énéa-Drapeau, C., Perret, P., 2021).

Enfin, nous soulignons que les résultats nous montrent que ces interventions sur l'état d'esprit deviennent une nouvelle façon de faire évoluer les croyances des étudiants. Quels mécanismes et processus sont donc derrière ce type d'interventions ?

### **3.5. Les « wise interventions » : les fondements des interventions sur l'état d'esprit**

Les « wise interventions » ou « interventions sages » sont « celles qui se concentrent sur les significations et les inférences que les gens tirent sur eux-mêmes, sur les autres ou sur une situation dans laquelle ils se trouvent, et qui utilisent des techniques précises, basées sur la théorie et la recherche, pour modifier ces significations » (Walton et Wilson, 2018, p. 618).

Ainsi, les « wise interventions » ont montré leur efficacité dans divers domaines tels que l'éducation, la santé, le bien-être au travail, et les relations interpersonnelles. Elles illustrent comment de petites modifications dans la perception et la cognition peuvent avoir des impacts substantiels sur le comportement et les résultats à long terme. Ces interventions démontrent le pouvoir des influences psychologiques subtiles et bien conçues pour promouvoir des changements positifs et durables.

Selon Walton et Wilson (2018), les interventions sages répondent aux mécanismes suivants :

« (a) la façon dont les gens donnent un sens à eux-mêmes et les situations sociales jouent un rôle critique dans le déroulement de leur comportement ; (b) les significations clés peuvent être modifiées dans des manières précises, souvent avec de brefs exercices ; et (c) cela peut conduire à un changement personnel et social durable. Cette approche a reçu différents noms, tels qu'« histoire montage » (Wilson, 2011) et « interventions sages » (Walton, 2014) » (p. 618).

Concernant les fondements théoriques de ces interventions, Walton et Wilson (2018), proposent ces 5 principes :

**1. Modifier des significations spécifiques pour promouvoir le changement :** les interventions sages modifient les façons spécifiques dont les gens donnent du sens à eux-mêmes ou à des situations sociales. Ce ne sont pas des exhortations générales comme « Pensez positif ! ». Elles répondent à des questions psychologiques spécifiques que les gens se posent. Ces questions proviennent souvent de contextes socioculturels.

**2. Les significations fonctionnent dans des systèmes complexes :** les significations subjectives fonctionnent dans des systèmes complexes. Ainsi, nous obtiendrons de meilleurs résultats quand il y aura d'autres aspects du système nécessaires pour constater les avancées.

**3. Les nouvelles significations peuvent stimuler des changements chez les personnes et dans les situations :** de nombreuses interventions sages visent à réorienter les personnes vers des façons plus positives de se comprendre et de comprendre leur situation, afin d'améliorer la qualité de leur vie et de leur situation pour améliorer leur parcours. En effet, l'un des aspects les plus novateurs et les plus importants de ces interventions sages est qu'un changement positif dans les hypothèses de travail des personnes peut s'auto-réaliser et s'ancrer dans la réalité. Cette hypothèse de travail peut elle-même se réaliser et s'inscrire dans la structure de leur vie. Ainsi, des cycles récurrents peuvent aller de l'autodestruction à l'auto-renforcement, propulsant les bénéfiques vers l'avant dans le temps, ce qui entraînera un effet « boule de neige ».

**4. Rigueur et processus méthodologiques :** une fois qu'une intervention s'est avérée efficace dans le cadre d'essais à petite échelle sur le terrain, les chercheurs peuvent mettre au point des formes qui peuvent être appliquées à un grand nombre de personnes, contribuant ainsi à une éventuelle politique sociale.

**5. Aspects éthiques** : il est recommandé de tester les interventions à chaque étape pour des raisons éthiques et scientifiques et pour éviter que les interventions puissent mal tourner.

Voici quelques exemples d'interventions sages :

**Growth Mindset Intervention** : encourage les étudiants à adopter un état d'esprit de développement, c'est-à-dire la croyance que leurs capacités peuvent être développées grâce à l'effort et à l'apprentissage, plutôt que de croire qu'elles sont fixes.

**Social Belonging Intervention** : aide les nouveaux étudiants à comprendre que se sentir parfois exclu ou incertain est normal et temporaire, ce qui peut augmenter leur sentiment d'appartenance et améliorer leur adaptation et leur performance académique.

**Attributional Retraining** : amène les individus à attribuer leurs échecs ou leurs difficultés à des causes contrôlables et temporaires, plutôt qu'à des traits personnels fixes, ce qui peut les aider à persévérer et à surmonter les obstacles.

### ***3.5.1. Les « wise interventions » dans divers domaines***

Les « wise interventions » peuvent être appliquées dans divers domaines. Selon Walton (2014), il existe des interventions sages pour favoriser l'évolution des significations des individus dans des domaines très divers : les relations personnelles, l'éducation et même la santé. Le Tableau 7 illustre différents exemples d'interventions sages appliqués dans le domaine de la santé qui ont montré des changements significatifs des participants. Au sein de cette synthèse, nous trouverons les processus psychologiques travaillés et le résultat principal de chaque intervention.

**Tableau 7.**

*Un échantillon d'interventions sages : Santé (Walton, 2014)*

<b>Intervention</b>	<b>Condition d'intervention</b>	<b>Condition de contrôle</b>	<b>Processus psychologique</b>	<b>Résultat principal</b>
<p><b>Sentiment de contrôle</b> (Langer &amp; Rodin, 1976 ; Rodin &amp; Langer, 1977 ; voir aussi Schulz, 1976 ; Schulz &amp; Hanusa, 1978)</p>	<p>Les résidents des maisons de retraite se sont vus rappeler leurs nombreuses responsabilités et leurs choix. Ils ont choisi une plante dont ils prendront soin, ont été encouragés à choisir quand aller au cinéma, etc.</p>	<p>Les résidents se sont vus rappeler la responsabilité du personnel à leur égard, ont reçu une plante et ont appris qu'une infirmière s'en occuperait, se sont vus attribuer une soirée pour aller au cinéma, etc.</p>	<p>Dans les environnements institutionnalisés, les gens perdent le sentiment de contrôle sur leur vie quotidienne ; réintroduire un sentiment de contrôle favorise la santé et le bien-être.</p>	<p>Trois semaines plus tard, les résidents se sentaient plus heureux et plus actifs, étaient jugés plus alertes par les intervieweurs et en meilleure forme par les infirmières ; ils passaient plus de temps à rendre visite à d'autres patients et à discuter avec le personnel. Dix-huit mois plus tard, ils étaient jugés plus actifs par les infirmières, en meilleure santé par les médecins, et leur taux de mortalité était plus bas (15 % contre 30 %).</p>
<p><b>Connexion sociale</b> (Carter, Clover, Whyte, Dawson, &amp; D'Este, 2013 ; voir aussi Motto &amp; Bostrom, 2001)</p>	<p>Les personnes admises à l'hôpital pour empoisonnement volontaire ont reçu huit cartes postales durant l'année suivante exprimant la sollicitude et l'attention de l'hôpital.</p>	<p>Traitement habituel (c'est-à-dire pas de cartes postales).</p>	<p>Les cartes postales communiquent la préoccupation continue de l'hôpital pour le patient.</p>	<p>Durant les cinq années suivant leur sortie de l'hôpital, les patients ont eu près de 50 % de moins de réadmissions pour empoisonnement volontaire.</p>
<p><b>Affirmation des valeurs</b> (Logel &amp; Cohen, 2012 ; voir aussi Sherman, Bunyah, Creswell, &amp; Jaremka, 2009)</p>	<p>Des étudiantes, dont la moitié étaient en surpoids, ont écrit sur l'importance de leurs valeurs les plus importantes.</p>	<p>Les femmes ont écrit pour expliquer pourquoi des valeurs non importantes pour elles pourraient avoir de l'importance pour quelqu'un d'autre.</p>	<p>Écrire sur des valeurs importantes renforce le sentiment d'intégrité personnelle, réduit le stress (une cause majeure de prise de poids) et aide à maintenir l'autocontrôle face aux tentations.</p>	<p>Deux mois et demi plus tard, les femmes du groupe de traitement avaient perdu environ 2,7 kg, avaient une taille plus fine et mangeaient moins de biscuits après avoir exercé leur maîtrise de soi.</p>
<p><b>Écriture sur un traumatisme</b> (Pennebaker, Kiecolt-Glaser, &amp; Glaser, 1988)</p>	<p>Des étudiants ont écrit sur « les expériences les plus traumatisantes et bouleversantes de toute leur vie » pendant 20 minutes par jour pendant 4 jours.</p>	<p>Les étudiants ont écrit sur des sujets neutres (par exemple, leurs programmes quotidiens).</p>	<p>L'écriture encourage les gens à affronter leurs expériences traumatiques, ce qui réduit l'inhibition et aide à trouver du sens dans le traumatisme.</p>	<p>Le traitement a amélioré le fonctionnement du système immunitaire et réduit les visites chez le médecin au cours des 6 semaines suivantes.</p>

### ***3.5.1. Les « wise interventions » en éducation***

Nous venons de constater l'efficacité des interventions sages dans différents domaines. L'éducation, pour sa part, est une discipline où la mise en place de ce type d'intervention peut particulièrement avoir des bénéfices en tenant compte de son objectif ultime d'améliorer la performance académique de leurs participants. En effet, nous trouverons diverses interventions basées sur des axes distincts, mais avec le même objectif en commun : la réussite des étudiants. Nous présenterons ci-dessous quelques exemples :

Wilson et Linville (1982) ont mis au point une intervention brève pour expliquer aux élèves que des résultats scolaires faibles au début de la transition vers une nouvelle école sont normaux et ne reflètent pas un manque de capacités. Ils ont souligné que les notes s'améliorent généralement avec le temps. Dans des études menées par Wilson et Linville (1982, 1985), des étudiants de première année en difficulté ont visionné des vidéos d'étudiants plus âgés expliquant que leurs notes initiales étaient basses, mais qu'elles s'étaient améliorées à mesure qu'ils s'adaptaient. Ces vidéos mettaient en avant des raisons temporaires de ces faibles performances, comme l'absence de familiarité avec les cours. Un an plus tard, les étudiants ayant vu ces vidéos avaient des moyennes générales (GPA) plus élevées que ceux du groupe témoin, qui avait regardé des vidéos sans mention des notes.

Pour sa part, Blackwell et ses collègues (2007) ont étudié comment les croyances implicites des élèves à propos de l'intelligence influencent leur interprétation et leur réaction face aux échecs scolaires. Selon Dweck, les élèves qui croient que l'intelligence est fixe (théorie de l'entité) sont plus enclins à attribuer leurs échecs à un manque de capacités, tandis que ceux qui croient que l'intelligence peut se développer (théorie incrémentale) considèrent les échecs comme le résultat d'un effort insuffisant ou d'une mauvaise stratégie. Ces croyances influencent la manière dont les élèves réagissent face aux échecs : en abandonnant ou en redoublant d'efforts.

Dans une étude, Mueller et Dweck (1998) ont donné à des élèves de cinquième des problèmes de logique modérément difficiles, puis les ont félicités. Certains élèves ont reçu des éloges sur leur intelligence (pouvant renforcer une vision fixe de l'intelligence), d'autres ont été félicités pour leurs efforts (encourageant une vision malléable de l'intelligence), et d'autres encore ont reçu des éloges neutres. Après avoir échoué à un second ensemble de problèmes plus

difficiles, un troisième ensemble, aussi difficile que le premier, leur a été proposé. Ceux qui avaient été félicités pour leurs efforts ont mieux réussi et demandé des problèmes plus complexes par la suite, tandis que ceux félicités pour leur intelligence ont résolu 30 % de problèmes en moins et préféré des tâches plus faciles (Walton & Yeager, 2011).

Sur la base de ces résultats, Blackwell et ses collègues (2007) ont conçu une intervention pour aider les collégiens à percevoir l'intelligence comme étant malléable. Ils ont assisté à un atelier où ils ont appris des techniques d'étude ainsi que des recherches scientifiques démontrant que le cerveau se renforce lorsqu'on travaille sur des tâches difficiles. En comparaison, un groupe témoin, qui n'a appris que des techniques d'étude, a continué à voir ses notes en mathématiques décliner, tandis que les élèves ayant appris la théorie incrémentale ont vu leurs résultats s'améliorer. Ce type d'intervention a également été efficace dans d'autres contextes et avec d'autres populations d'élèves.

Blackwell et al. (2007) ont constaté que lorsque les élèves croyaient qu'ils pouvaient devenir plus intelligents avec le temps, ils étaient plus susceptibles de croire que travailler dur pouvait les aider à réussir à l'école et approuvaient l'objectif d'apprendre à partir des cours. Ces convictions et ces objectifs les incitent à recourir davantage à des stratégies d'apprentissage efficaces (telles que l'intensification des efforts après un échec) et à moins recourir à des stratégies inefficaces (telles que le fait de consacrer moins de temps à une matière après un échec). Au fil du temps, cet effort accru et l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus productives ont aidé les élèves à tirer parti des instructions données à l'école, à persévérer plus longtemps, à demander de l'aide en cas de besoin et, en fin de compte, à apprendre davantage à l'école.

Pour démontrer comment ces interventions sages ont donné des résultats significatifs dans le contexte éducatif, il faudra revenir au processus qui les soutient. Pour être plus précis, selon Walton et Yeager (2011), les interventions psychosociales modifient les processus psychologiques des élèves pour améliorer leurs résultats scolaires à court terme en ciblant précisément l'expérience des élèves à l'école, telle qu'ils la perçoivent, et en utilisant des mécanismes de transmission efficaces. Au lieu de simplement transmettre un message à un élève qui le recevait passivement, chaque intervention engageait activement les élèves à participer ou à générer eux-mêmes l'intervention (Lewin, 1952). Ces stratégies favorisent un traitement en

profondeur et préparent les élèves à transférer le contenu dans de nouveaux contextes (Chase, Chin, Oppezzo, & Schwartz, 2009 ; Schwartz & Martin, 2004).

### ***3.5.2. Les états d'esprit et leur impact sur le niveau socioéconomique***

De nombreuses études ont démontré que le niveau socioéconomique est un facteur déterminant de la réussite académique (Dupont et al., 2015, Behr et al., 2020). Dans des pays de l'Amérique latine, qui présentent des inégalités économiques remarquables, ce constat est encore plus visible. Pour approfondir sur le rôle du niveau socioéconomique dans la réussite éducative, Claro et ses collègues (2016) ont démontré que la réussite scolaire est influencée par des facteurs structurels, tels que le milieu socioéconomique, et des facteurs psychologiques, tels que les croyances des étudiants sur leurs capacités. Dans cette étude, les chercheurs ont utilisé un échantillon national d'élèves de lycée au Chili pour examiner comment ces facteurs interagissent à un niveau systémique. Confirmant des recherches antérieures, ils constatent que le revenu familial est un puissant prédicteur de réussite. Claro et al. (2016) affirment qu'un état d'esprit de développement (la croyance que l'intelligence n'est pas figée et peut être développée) est un prédicteur tout aussi puissant que la réussite et qu'il entretient une relation positive avec la réussite à travers tous les niveaux socioéconomiques du pays. Par ailleurs, Claro et ses collègues (2007) ont constaté que les élèves issus de familles à faible revenu étaient moins susceptibles d'adopter un état d'esprit de développement que leurs pairs plus aisés, mais ceux qui avaient cet état d'esprit étaient sensiblement protégés contre les effets délétères de la pauvreté sur la réussite scolaire : les élèves appartenant au 10e pourcentage le plus bas en termes de revenu familial et ayant un état d'esprit de développement ont montré des performances académiques aussi élevées que celles des élèves ayant un état d'esprit fixe issus du 80e pourcentage de revenu. Ces résultats suggèrent que les états d'esprit des élèves peuvent atténuer ou exacerber les effets du désavantage économique à un niveau systémique.

Les étudiants chiliens aux revenus les plus faibles étaient deux fois plus susceptibles que ceux aux revenus les plus élevés d'adopter un état d'esprit fixe, et leur état d'esprit était un prédicteur encore plus fort de leur réussite. Bien que les données existantes ne puissent expliquer pourquoi les étudiants à faible revenu étaient plus enclins à adopter un état d'esprit fixe, cette découverte suggère que le désavantage économique peut conduire à de moins bons résultats

scolaires, en partie parce qu'il amène ces étudiants à croire qu'ils ne peuvent pas développer leurs capacités intellectuelles. L'observation que l'état d'esprit est un prédicteur plus important de la réussite pour les étudiants à faible revenu que pour leurs pairs à revenu élevé est nouvelle, bien qu'elle soit cohérente avec des recherches antérieures qui ont montré qu'un état d'esprit fixe est plus handicapant (et un état d'esprit de développement plus protecteur) lorsque les individus doivent surmonter des obstacles importants pour réussir (13, 14) (Claro et al., 2016).

À propos de ces résultats, les chercheurs remarquent qu'il est nécessaire de ne pas tergiverser sur les conclusions. Ainsi, ils ne suggèrent pas que les facteurs structurels, comme l'inégalité des revenus ou les disparités dans la qualité des écoles, sont moins importants que les facteurs psychologiques. La recherche sur les facteurs psychologiques peut contribuer à éclairer un ensemble de processus par lesquels le désavantage économique conduit à des sous-performances scolaires et révéler des moyens plus efficaces de soutenir les étudiants qui font face à des défis supplémentaires en raison de leurs circonstances socioéconomiques.

### **3.6. Rôle du contexte dans la recherche sur les états d'esprit**

L'état d'esprit de développement a une influence sur la motivation et la performance académique (Dweck et Yeager, 2019). Néanmoins, de récentes méta-analyses ont montré que de manière générale, les états d'esprit ont des résultats globalement positifs, mais faibles en ce qui concerne la performance scolaire (Sisk et al., 2018, Costa & Faria, 2018). Pour cette raison, les pionniers de cette théorie ont essayé d'expliquer en cherchant où la mentalité de développement marchait le mieux. Ainsi, ils ont trouvé que le contexte de l'apprenant est très important pour le maintien d'un état d'esprit de développement. « Ils ont constaté qu'un environnement immédiat et favorable (par exemple, les pairs et les enseignants) est un élément clé de l'effet positif de l'état d'esprit de développement (Yeager et al., 2019, 2022). Cependant, peu d'attention a été accordée à la compréhension du pouvoir de l'environnement culturel, un facteur plus distant qui affecte tous les membres sociaux (et pas seulement les membres d'un contexte immédiat particulier) » (Mantou Lou et Man Wai Li, 2022 p. 3).

Nous constatons que l'effet de contextes sociaux, qui vont au-delà du contexte le plus proche de l'étudiant, est très peu étudié (Mantou Lou et Man Wai Li, 2022). Nous n'avons pas suffisamment de connaissances sur la manière dont les contextes sociétaux (qui façonnent les

processus psychologiques de tous les membres de la société) peuvent renforcer ou affaiblir le rôle des états d'esprit individuels. Les sociétés ont des normes différentes concernant les états d'esprit des étudiants sur l'intelligence. Par exemple, bien que l'effort soit une valeur culturelle importante dans les pays influencés par Confucius (comme la Chine et le Japon), les étudiants de ces pays ont tendance à adopter des états d'esprit fixes (plutôt que de croissance) plus fortement que leurs homologues occidentaux (comme les États-Unis et le Canada) (Jose & Bellamy, 2012 ; Sun et al., 2021). Il est possible que la norme sociétale dans les pays d'Asie de l'Est tende à mettre l'accent sur la performance et la compétition (Wang & Ng, 2012), et un environnement axé sur la performance pourrait miner les croyances des gens sur la croissance de l'intelligence (Haimovitz & Dweck, 2017). (Mantou Lou et Man Wai Li, 2022).

Ces auteurs ont conclu que les personnes qui sont centrées sur la performance et les résultats pensent que ceux-ci sont dus à leurs capacités innées, tandis que les personnes qui sont centrées sur les processus vont accorder de l'importance à l'effort et au caractère malléable de l'intelligence.

### Résumé Chapitre 3

❖ Selon Fischer (1997, p. 22), la « psychologie sociale étudie les conduites humaines et les phénomènes sociaux comme des processus relationnels à l'intérieur desquels le psychologique et le collectif sont indissociables ». À ce propos, concernant les relations sociales, cette approche étudie la façon dont elles sont construites et à la fois exprimées à travers des croyances, de stéréotypes et de préjugés (Fischer, 2020).

❖ Carol Dweck (1986), psychologue qui suit les courants de la psychologie sociale cognitive, propose la théorie des « états d'esprit ». Elle propose qu'il existe deux façons de concevoir l'intelligence, la première correspond à l'intelligence vue comme une « entité », connue aussi comme « l'état d'esprit fixe » ; cela veut dire que l'intelligence est perçue comme des capacités innées qui sont liées à des aptitudes et qui ne sont pas modifiables. La seconde, « l'état d'esprit de développement », soutient que l'intelligence est conçue comme une capacité pouvant évoluer, c'est-à-dire que les étudiants peuvent contrôler et améliorer leur niveau en travaillant plus et en fournissant davantage d'efforts Da Fonseca et al. (2004).

❖ Les croyances sur la nature de l'intelligence ont un impact très fort sur le comportement des étudiants dans le processus d'apprentissage. Pour soutenir ce qui précède, Blackwell et al. (2007) explique que les théories implicites de l'intelligence des étudiants peuvent prédire leur performance académique, spécialement quand ils sont confrontés à une difficulté (Yeager et Dweck, 2012).

❖ Pour aider les étudiants à adopter un état d'esprit de développement, les chercheurs ont développé diverses interventions. Brainology © est la première et la plus répandue des interventions proposées par Carol Dweck et Lisa Blackwell (Dweck, 2008). Dans cette intervention, nous trouvons des informations sur le fonctionnement du cerveau et des neurones, des témoignages d'anciens élèves expliquant leurs stratégies d'amélioration, ainsi que des exercices de réflexion (Yeager et al., 2019).

## CHAPITRE 4 : La problématique de recherche

Ces dernières décennies, la réussite académique et son opposé, le décrochage, sont devenus des sujets très étudiés dans les différents champs scientifiques : les sciences de l'éducation, la psychologie, l'économie, la sociologie, et d'autres. Néanmoins, malgré les nombreuses études et les avancées qui jusqu'à présent, incluent des stratégies de lutte contre le phénomène, il s'agit encore de l'un des grands défis à relever dans l'université du XXI<sup>e</sup> siècle.

Dans le contexte colombien, le décrochage par cohorte, celui correspondant à la cohorte 2014, montre qu'au bout du 11<sup>e</sup> semestre, 53,3 % des étudiants inscrits à l'université sont considérés comme décrocheurs.

Après une crise sanitaire mondiale sans précédent, déclenchée en décembre 2019, il semblerait que ce défi soit devenu encore plus difficile à atteindre et que le décrochage, pour sa part, devienne une des conséquences supplémentaires de cette crise. Pour illustrer la situation, dans un pays comme la Colombie, les derniers rapports de l'IDB<sup>35</sup> (2021) montrent que l'inscription à l'enseignement supérieur a baissé de plus de 11 % pour le deuxième semestre 2020 en comparaison à l'année 2019. En outre, selon Pedró (2020), en Amérique latine et dans les Caraïbes, les étudiants de l'enseignement supérieur ont la probabilité la plus élevée de ne pas poursuivre leurs études après la crise, par rapport à d'autres niveaux comme le secondaire ou le primaire. Cela s'explique par le coût économique des études universitaires.

Cette problématique devient complexe en raison des multiples facteurs associés. Nous avons étudié précédemment les facteurs qui peuvent être associés à la réussite ou au décrochage des étudiants et nous avons pu constater le grand nombre et la diversité de ces facteurs. Pour tenter de regrouper ces facteurs et constater ceux qui auront plus de corrélation avec la problématique, diverses revues systématiques ont vu le jour : celles de Dupont et al. (2015) et Behr et al. (2020), portent sur les facteurs associés au décrochage dans les pays d'Amérique du Nord et l'Europe et celle de Munizaga et al. (2018) correspond à un rassemblement des facteurs associés les plus étudiés dans les pays d'Amérique latine et les Caraïbes. Après l'analyse de ces trois revues, nous verrons qu'il existe des facteurs en commun dans leurs conclusions : la performance passée, le niveau socioéconomique et la motivation. De leur côté, dans les deux revues systématiques faites avec les pays d'Amérique du Nord et d'Europe, parallèlement à ces

---

<sup>35</sup> Inter-American Development Bank [Banque interaméricaine de développement].

trois facteurs mentionnés ci-dessus, nous trouverons aussi des conclusions similaires dans les facteurs institutionnels et les professeurs.

En ce qui concerne la façon dont les facteurs interagissent entre eux, plus exactement l'influence que les uns ont sur les autres, nous trouvons dans les recherches des résultats assez variables. Concernant le passé scolaire, il est souvent analysé comme un facteur lié à l'individu ou même comme un facteur appartenant aux caractéristiques d'entrée de l'étudiant. Néanmoins, il s'agit d'un facteur qui sera influencé par des conditions externes à l'étudiant.

En effet, si nous prenons le « passé scolaire » (mesuré par le résultat des épreuves de connaissances avant la rentrée des études) qui est un prédicteur de la réussite largement étudié, nous remarquons que les conditions socioéconomiques (facteurs externes à l'individu) sont des variables liées à l'obtention de notes élevées dans ces épreuves. En Colombie, les élèves issus de milieux défavorisés ont de mauvaises notes dans des tests comme le Saber 11. Ces résultats confèrent une place importante aux conditions socioéconomiques pour la réussite dans les études supérieures.

Cependant, des études montrent des résultats contradictoires, où des facteurs liés à l'individu comme l'auto-efficacité ou la motivation ont plus d'influence, malgré les conditions socioéconomiques (Dupont et al., 2015 ; Behr et al., 2020). À ce propos, Moreno (2009) se pose la question des raisons pour lesquelles les étudiants qui ont des difficultés socioéconomiques ou même qui présentent d'autres contraintes peuvent réussir leurs études.

Selon Behr et al. (2020), outre ces éléments déterminants avant les études, plusieurs aspects individuels liés aux études influencent le risque d'abandon des étudiants. Il s'agit, par exemple, de la motivation pour les études (Heublein et al., 2017), en particulier de la motivation intrinsèque et de la satisfaction par rapport aux études (Suhre et al., 2007), de l'adéquation personne-environnement (Suhlmann et al., 2018), de la stratégie d'apprentissage et de l'organisation des études des étudiants (Schiefele et al., 2007), de la présence en classe (Korhonen & Rautopuro, 2018 ; Nordmann et al., 2019).

Un autre aspect à prendre en compte dans l'analyse de cette problématique pourra être les moments clés dans le parcours académique des étudiants. De ce fait, nous nous concentrerons sur la première année de licence, une période de transition caractérisée par ses multiples défis. En effet, les étudiants doivent faire face à des pressions académiques, à des conflits entre camarades ou amis, à un sentiment de nostalgie, de solitude, à une pression financière, à la liberté et à la vie

d'adulte (Kadison & DiGeronimo, 2004 ; Mowbray, Megivern, Mandiberg, Strauss, Stein, Collins, & Lett, 2006, dans Zelka et Cherup, 2019).

Cette réflexion sur les facteurs, amène plusieurs auteurs à soutenir que le décrochage est un fait social complexe (Paramo et Correa, 1999 ; Himmel, 2002 ; Gonzáles, 2005 ; Díaz-Peralta, 2008 ; Lopera-Oquendo, 2008 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Neuville et al., 2013 ; Villa-Perez et al., 2013 dans Silva, 2018), qui se caractérise pour sa multiplicité de variables et les très probables interrelations entre elles.

Les conclusions mentionnées auparavant abordent les facteurs ayant été les plus étudiés et ceux ayant le plus de corrélation avec le décrochage. Néanmoins, nous remarquons que les facteurs relatifs aux croyances qu'ont les étudiants sur leur propre capacité d'apprendre ne sont pas assez étudiés dans le cadre de la problématique du décrochage dans la population colombienne. De nouvelles perspectives issues de la psychologie sociale cognitive ont trouvé que les croyances sur la nature de l'intelligence avaient un impact très fort sur le comportement des étudiants dans le processus d'apprentissage (Blackwell et al., 2007). Ainsi, diverses recherches ont soutenu l'idée que les états d'esprit peuvent jouer un rôle dans l'envie des apprentissages qui mènent à un défi, mais aussi dans la persistance de ce désir même face à des obstacles ou des échecs (Dweck et Yeager, 2019). En d'autres mots, les états d'esprit peuvent avoir un impact sur la ténacité. En effet, les états d'esprit de développement contribuent à l'orientation de l'apprentissage, aux objectifs d'apprentissage et à une meilleure performance face aux situations difficiles (Dweck & Leggett, 1988). Ceci se confirme particulièrement chez les étudiants qui connaissent fréquemment des échecs scolaires (Orosz et al., 2020).

Notre objectif est d'approfondir et d'éclaircir les conclusions qui ont été faites jusqu'à présent et d'élargir l'analyse à d'autres facteurs qui n'ont pas été assez étudiés jusqu'à présent. Ainsi, nous souhaitons prouver comment un programme d'intervention psychosociale en ligne centré sur les croyances sur l'intelligence peut avoir un impact sur les représentations des étudiants de leur propre intelligence et même dépasser le « poids » du bagage passé de l'étudiant et des facteurs externes. Tel qu'affirmé par Dweck et Yeager (2019), ce programme montre de meilleurs résultats chez des populations minoritaires ethniques ou rencontrant des difficultés académiques.

Quant au lien entre la motivation et les états d'esprit, Da Fonseca et al. (2004, p. 458) souligne : « les états d'esprit constituent la force motivationnelle la plus importante dans les

situations d'accomplissement scolaire : l'identification de ces théories implicites permet de mieux appréhender les cognitions, les réactions émotionnelles et les comportements des élèves engagés dans les situations où leurs compétences personnelles sont en jeu ».

Les diverses recherches mentionnées précédemment l'ont constaté : les états d'esprit ont un rôle dans l'apprentissage des étudiants, ils peuvent soit améliorer soit anéantir ce processus (Da Fonseca et al., 2004). Pour cette raison, nous nous demandons si leur rôle dans les représentations liées à la nature de l'intelligence pourra avoir un impact dans la réussite ou dans l'éventuel décrochage durant les études supérieures, en particulier sur leurs résultats académiques.

En Colombie les recherches menées sur les états d'esprit dans l'enseignement supérieur sont très rares ; nous avons les études de Gaitan (2020) sur l'effet de l'état d'esprit de développement dans une classe d'anglais à l'université. Étudier ce sujet est particulièrement pertinent dans un pays comme la Colombie, où les contraintes socioéconomiques des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur peuvent influencer leur réussite académique. Nous souhaitons examiner le rôle du niveau socioéconomique et sa relation avec les états d'esprit des étudiants. Étant donné que les résultats sur la variable socioéconomique restent assez hétérogènes dans les recherches sur le décrochage, nous avons choisi d'inclure le niveau socioéconomique parmi les variables à analyser.

Ajouté à cette variable socioéconomique, nous constatons que la première année de licence est caractérisée par divers enjeux auxquels les étudiants doivent faire face et qui peuvent éventuellement les conduire à présenter des sentiments négatifs, ainsi ces derniers pouvant jouer comme obstacles dans leur réussite académique. Nous nous demandons si une intervention psychosociale sur l'état d'esprit avec des éléments de pleine conscience peut également avoir un effet sur la nature des croyances sur l'intelligence et si ces éléments de pleine conscience viennent à potentialiser les contenus de l'état d'esprit de développement.

Dans le cadre de cette thèse, nous cherchons à comprendre et à analyser les dynamiques du comportement du décrochage. Pour cette raison, nous avons choisi d'approfondir ce type de théorie cognitivo-sociale dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation, où l'apprentissage est un processus essentiel pour l'accomplissement des objectifs académiques des étudiants. Cette perspective pourra également nous fournir des pistes de réflexion pour mieux comprendre cette problématique.

Ce qui précède nous conduit à nous poser les questions qui vont guider cette recherche :

- Comment peut-on transformer nos croyances sur la nature de l'intelligence ?
- Quel est l'effet d'un programme d'intervention psychosociale sur l'état d'esprit, la motivation et la ténacité des étudiants en premier semestre de licence ?
- Quel est l'effet d'un programme d'intervention axé sur l'état d'esprit sur les notes ?
- Existe-t-il une différence de malléabilité de l'état d'esprit entre ceux qui ont suivi le programme d'intervention et ceux qui ne l'ont pas suivi ?
- Quel type de programme, celui axé uniquement sur l'état d'esprit ou celui combinant état d'esprit et pleine conscience, a montré davantage de changements en termes d'état d'esprit, de motivation et de ténacité ?
- Quel est le rôle de la variable socioéconomique dans le type d'intervention suivi par les étudiants ?

Les objectifs suivants nous permettront de répondre aux questions soulevées :

- Démontrer l'effet d'un programme d'intervention psychosociale en tant qu'outil favorisant la malléabilité des croyances des étudiants de première année de licence en Colombie concernant la nature de l'intelligence.
- Tester nos hypothèses sur l'effet de ce programme d'intervention psychosociale sur l'état d'esprit, la motivation et la persévérance des étudiants.
- Vérifier l'influence de l'état d'esprit de développement sur les résultats académiques.
- Déterminer quel type de programme suivi (a. état d'esprit ou b. état d'esprit plus pleine conscience) a plus d'effet sur la malléabilité des croyances sur la nature de l'intelligence.
- Examiner en détail le rôle du niveau socioéconomique dans l'efficacité du programme d'intervention psychosociale axé sur l'état d'esprit de développement.

## **Conclusion de la première partie**

Dans la première partie de cette thèse, nous proposons de comprendre la problématique du décrochage comme l'un des défis de l'enseignement supérieur du XXI<sup>e</sup> siècle. Ainsi, dans un premier moment, nous étudions l'évolution de l'enseignement supérieur, tout en portant aussi un regard international du sujet. Cette visée internationale est soutenue par des organismes internationaux comme l'ONU et l'UNESCO, qui dans leurs rapports, montrent les taux d'inscription de tous les pays dans l'enseignement supérieur. Ces informations mettent en lumière les grands écarts entre pays, spécialement entre ceux qui sont plus développés que d'autres.

Dans un deuxième moment de cette première partie, nous abordons le sujet de cette thèse, le décrochage, en analysant un des axes qui jusqu'à présent, n'a pas fait l'objet de consensus, celui de la définition elle-même du phénomène et l'utilisation des différents termes qui peuvent bien le décrire et pourtant être considérés comme des synonymes. Nous soutiendrons que le concept qui pourra réunir la grande majorité des situations est le « décrochage ».

Quant à la définition du sujet, nous proposons d'unir deux définitions importantes qui à la fois, intègrent des aspects individuels mais aussi sociaux, celles de Tinto (1982) et de Castaño (2006) : « Le décrochage est la situation où l'étudiant ne réussit pas à terminer son projet académique en l'interrompant, résultat d'un ou de plusieurs processus au niveau personnel, institutionnel ou social ».

Dans le chapitre 2, nous approfondissons le sujet, nous tentons de répondre à la question de la compréhension du décrochage, des facteurs associés et à la question de la compréhension du sujet en tenant compte des diverses disciplines scientifiques. Ainsi, nous remarquons que concernant les facteurs, cela correspond à un des axes sur le sujet qui a été le plus étudié. Ce qui précède montre jusqu'à présent un grand nombre de facteurs qui sont en lien avec le décrochage, quelques-uns d'entre eux ayant une relation plus significative que d'autres, raison pour laquelle plusieurs auteurs parlent d'une problématique multifactorielle (Silva, 2018). Parmi ces facteurs, il en existe plusieurs qui peuvent être sous le contrôle de l'individu et donc modifiés, mais il y en a d'autres qui sont difficiles à changer, comme le bagage d'arrivée de l'étudiant.

Cette grande diversité de facteurs associés au décrochage nous amène aussi à analyser qu'il existe de la même manière diverses disciplines scientifiques qui ont tenté d'expliquer le

décrochage. Quant à ces explications, il est possible de conclure qu'il s'agit de conceptions liées aux connaissances appartenant à chacun de ses champs ; cependant, les derniers courants tentent de faire des propositions très complexes, en prenant dans certains cas différentes théories proposées par d'autres courants scientifiques. Nous nous attachons à ce type d'initiatives, étant donné que nous sommes face à une problématique complexe et plurifactorielle.

Étant donné cette nature complexe, où interviennent des aspects externes et internes à l'individu, nous rejoignons des auteurs comme Behr et al. (2020), qui soulignent l'importance de travailler avec les facteurs sur lesquels nous avons le plus de pouvoir d'agir. Il s'agit donc, via des stratégies qui restent sous le contrôle de l'institution et par conséquent, sous le contrôle de l'individu, par exemple de la mise en place de programmes ou d'ateliers.

Ainsi, nous prenons comme cadre théorique la psychologie sociale cognitive, étant donné que cette discipline s'intéresse aux croyances des personnes et l'effet que cela peut avoir dans leur comportement, plus précisément dans le milieu éducatif, le périmètre de notre recherche. Selon cette discipline scientifique, les croyances construites sur les propres capacités d'apprendre auront un impact dans la performance académique. Ces croyances sont connues sous le nom d'« état d'esprit ». Il existe donc deux types d'états d'esprit : l'état d'esprit fixe et l'état d'esprit de développement. Pour le premier, l'intelligence est conçue comme une capacité innée, qui ne peut pas changer, tandis que pour le second, l'intelligence est une capacité qui peut être améliorée avec l'effort. Nous nous demandons donc dans quelle mesure cette proposition peut avoir des résultats significatifs dans un contexte qui n'a jamais été testé auparavant, à savoir, l'enseignement supérieur colombien.

## **DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTE EMPIRIQUE**

## Introduction deuxième partie

La recherche est le moyen que la science a validé pour comprendre, expliquer et analyser la réalité et les divers phénomènes de type interne ou externe à l'individu. Ensuite, pour bien mener les objectifs de la recherche, un chemin est nécessaire, un parcours qui guidera les étapes qui vont conduire à la réalisation de ces objectifs. Ce chemin, c'est la méthodologie, qui selon Sockeel et Anceaux (2014), est définie comme « l'étude des méthodes scientifiques » (p. 16). En même temps, une méthode est « l'ensemble des démarches élaborées et habituellement suivies au sein d'une discipline donnée » (Rey, 1990, dans Sockeel et Anceaux, 2014, p. 16). C'est précisément ce groupe de démarches que nous expliciterons dans cette deuxième partie de notre thèse.

Nous avons étudié dans les sections précédentes que l'état d'esprit peut avoir une influence sur la performance académique des étudiants, soit pour l'améliorer, soit pour l'anéantir. Ainsi, notre objectif est de tester un outil qui essaie de renforcer l'état d'esprit de développement. Comme vu précédemment, l'état d'esprit repose sur la cognition, plus précisément, sur les croyances et les interprétations qu'ont les personnes concernant la nature de leur intelligence. Nous privilégions donc un programme qui cherche à agir directement sur les croyances des étudiants. Nous expliciterons comment les « wise interventions » ou les « interventions sages » présentent les mécanismes qui pourraient transformer ces croyances.

Dans un premier moment de cette partie, nous définirons notre choix méthodologique en accord avec nos objectifs de recherche. Ensuite, nous exposerons le programme d'intervention en ligne que nous voulons tester et les mesures qui l'accompagnent pour démontrer son efficacité. Enfin, nous exposerons les principaux résultats de cette étude.

## **CHAPITRE 5 : La méthodologie de la recherche**

La méthodologie en elle-même et ses étapes amènent avec elles une perspective particulière de concevoir la réalité à étudier. Ainsi, chacune d'entre elles répondra à une conception spécifique de la connaissance et à une manière particulière de se rapprocher de l'objet d'étude.

Au sein de ce chapitre, nous expliciterons les méthodes choisies pour prouver nos hypothèses. En effet, nous détaillerons les raisons qui nous amènent à une approche quantitative pour répondre à nos questions de recherche. Puis nous préciserons comment s'est déroulée la collecte des données des participants à notre étude et comment ces derniers ont été sélectionnés ; ensuite, nous préciserons le contenu du programme d'intervention en ligne que nous souhaitons tester pour enfin, expliquer la procédure, les variables et les hypothèses correspondantes.

### **5.1 La posture d'apprentie-chercheuse**

Lorsque nous parlons de la posture du chercheur ou de la chercheuse, il est normal de penser qu'un axe central de son travail est le développement de nouvelles connaissances, comme l'affirme Ardoino (1990) : « il faut définir le chercheur avant tout à partir de son intentionnalité explicite, de son projet de production de connaissance, assortis, toutefois, des moyens stratégiques et méthodologiques qu'il se donne pour ce faire » (p. 82). C'est ainsi que nous pourrions conclure que le chercheur a une curiosité innée pour le savoir, afin de découvrir, innover ou expliquer divers phénomènes. Dans cette thèse, développer les connaissances et donner de nouvelles pistes sur ce sujet est un des principaux objectifs qui nous a amené à décider de mettre en place un programme d'intervention en ligne qui cherche à rendre malléables les croyances des étudiants concernant leurs propres capacités, afin d'obtenir de nouveaux axes de travail sur ce fait social.

Pour arriver à ces nouvelles connaissances, nous avons choisi d'insérer cette thèse dans une approche quantitative. Nous avons décidé d'adopter une posture quantitativiste du phénomène de décrochage pour plusieurs raisons : en premier lieu, nous cherchons à prouver nos hypothèses et ensuite, à généraliser nos résultats. Nous pensons que le décrochage est un sujet qui touche la grande majorité des institutions d'enseignement supérieur au niveau mondial et

pourtant, tenter de trouver des résultats qui puissent être généralisés et reproduits dans d'autres contextes permettra d'avancer sur la problématique.

En deuxième lieu, en raison de la complexité du sujet de décrochage et de ses multiples variables liées. Précédemment, nous avons détaillé comment la réussite et le décrochage à l'université étaient associés à un grand nombre de facteurs parfois en interrelation entre eux. Dans notre étude, nous pourrions analyser différentes variables qui seront en lien avec la problématique à travers les méthodes propres à cette approche quantitative. En troisième lieu, parce que nous cherchons à prouver des relations de causalité entre variables à travers des méthodes statistiques qui nous permettent de constater ce lien de cause à effet. Comme le remarque Poisson (1983), tout chercheur qui adopte une approche quantitative en recherche donne la priorité au jeu des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation. Cela s'accompagne de certains éléments : l'utilisation d'un grand nombre de sujets, le contrôle des sujets au moment de les assigner à l'un ou à l'autre groupe, la construction et l'usage d'instruments de mesure et d'observation validés, les calculs et les vérifications à l'aide d'instruments statistiques appropriés (Poisson, 1983). Dans la section suivante, nous expliciterons tout ce qui concerne ces éléments.

Concernant la démarche, cette recherche se développera via une démarche hypothéico-déductive, qui correspond à une « opération mentale consistant avant tout à prendre pour point de départ une proposition ou un ensemble de propositions de portée universelle (ou du moins générale) dont on tire une hypothèse ou un ensemble d'hypothèses portant sur des cas particuliers » (Gauthier, 1986, p. 522, cité dans Nuñez, 2013). Nous voulons donc confirmer notre hypothèse selon laquelle un programme d'intervention en ligne peut avoir une influence sur les croyances vis-à-vis de l'intelligence des étudiants.

En outre, le positionnement positiviste comprend une dualité entre l'auteur et son objet. En d'autres termes, l'auteur est extérieur à l'objet. De cette façon, dans le développement de cette thèse, nous avons essayé de garder une distance avec l'objet de recherche, ce qui va permettre une analyse plus objective du phénomène. Dans ce but, les méthodes de recueil de données proposées pour ce paradigme, à savoir le programme d'intervention en ligne, permettront précisément de maintenir cette distance. En effet, lors de la réalisation de ce

programme, le sujet se retrouve seul avec ses tâches à exécuter, ce qui veut dire que ce seront ses réponses et sa perception qui prévaudront un maximum.

## **5.2. Choix méthodologiques**

Dans le périmètre de cette recherche, nous retiendrons les stratégies qui peuvent être mises en place par l'institution ayant pour objectif le changement des croyances, des attitudes ou des comportements des étudiants. Cela veut dire que les facteurs individuels, comme le niveau socioéconomique ou la note au baccalauréat, correspondent au bagage de l'étudiant dont nous n'avons évidemment pas d'action et donc, nous ne pourrions pas les considérer comme des variables susceptibles d'être modifiées à travers des programmes ou des stratégies.

De nombreuses recherches ont trouvé que l'état d'esprit avait un lien avec la performance académique des étudiants, plus précisément l'état d'esprit de développement. « Les apprenants qui considèrent que l'intelligence est malléable ont plus de probabilités de travailler plus dur ou d'essayer de nouvelles stratégies face à un défi » (Romero et al., 2014, p. 232). Nous souhaitons donc prouver l'effet d'un programme d'intervention qui promeut ce type d'état d'esprit au sein de la population de première année de licence susceptible de se retrouver en difficulté, étant donné la période d'adaptation qu'elle traverse. Blackwell et al. (2007) explique que l'état d'esprit des étudiants peut prédire leur performance académique, spécialement quand ils sont confrontés à la difficulté (Yeager et Dweck, 2012).

Étant donné que l'état d'esprit opère sur les croyances des personnes concernant l'intelligence, nous considérons que la stratégie la plus efficace pour la promouvoir sera celle de « wise interventions ». Ce type d'interventions agit sur les interprétations et les conclusions que les individus tirent sur eux-mêmes, sur les autres, ou sur une situation qu'ils vivent, et qui emploient des techniques spécifiques, fondées sur la théorie et la recherche, pour modifier ces interprétations (Walton et Wilson, 2018).

En effet, pour mettre en place un programme d'intervention sur l'état d'esprit, fondé sur le principe de « wise interventions », nous avons privilégié la proposition de Yeager et al. (2019), qui s'appuie sur le programme de l'auteure de cette théorie : la chercheuse américaine Carol Dweck. Yeager et al. (2019). Cette dernière présente un programme en ligne auto-

administré qui encourage les étudiants à adopter un état d'esprit de développement, c'est-à-dire la croyance que leurs capacités peuvent être développées grâce à l'effort et à l'apprentissage, plutôt que de croire qu'elles sont fixes.

La proposition de Yeager et al. (2019) inclut un changement dans la version initiale du programme, notamment en le convertissant en un programme en ligne auto-administré de deux sessions de 25 minutes. Avant tout, la chercheuse reconnaît ne pas s'attendre à ce que les effets des interventions en ligne soient aussi importants que ceux des ateliers en présentiel. Néanmoins, cette modification a été motivée par plusieurs raisons : tout d'abord, parce qu'une intervention en ligne facilite la reproduction de l'intervention dans des contextes plus nombreux et plus divers. En deuxième lieu, par un des principes de « wise interventions » : des exercices courts, mais significatifs, peuvent montrer des changements durables dans le temps (Walton et Wilson, 2018). Ce changement proposé par Yeager et ses collaborateurs s'est avéré révélateur : il a pu être testé auprès d'une population de 9 000 lycéens aux États-Unis entre les années 2010 et 2012 (Dweck et Yeager, 2019). Les résultats constatent que les interventions en ligne peuvent changer l'état d'esprit d'étudiants et même la performance académique sous certaines conditions. « Les effets sur les résultats scolaires sont bien sûr modestes, et ils apparaissent généralement chez les élèves présentant un risque plus élevé de sous-performance scolaire : les lycéens qui avaient de moins bonnes notes avant l'intervention, surtout s'ils fréquentaient des établissements de niveau moyen à faible (Bettinger, Ludvigsen, Rege, Solli, & Yeager, 2018 ; Paunesku et al., 2015 ; Yeager, Hanselman, et al., 2018 ; Yeager, Romero, et al., 2016) ainsi que les étudiants universitaires appartenant à des groupes sous-représentés ou stéréotypés (étudiants issus de minorités ethniques ou premiers de leur famille à aller à l'université) (Broda et al., 2018 ; Yeager, Walton, et al., 2016) » (Dweck et Yeager, 2019, p. 488).

Pour sa part, en Hongrie, cette nouvelle version avec des éléments de pleine conscience a pu être testée auprès d'étudiants de première année de licence (Orosz et al., 2020). Cette fois-ci, les chercheurs ont proposé une seule session de 59,4 minutes au lieu de deux sessions de 25 minutes, comme cela avait été déjà proposé par Yeager et al. (2019). Les résultats hongrois montrent que cette nouvelle intervention en ligne réduit les croyances sur l'état d'esprit fixe en comparaison avec le groupe de contrôle. Orosz et al. (2020) conclut que les éléments de la pleine conscience peuvent être intégrés de manière efficace à une intervention axée sur l'état d'esprit de

développement et, de plus, lorsque cela a été fait, que les notes de cours ont augmenté dans un contexte culturel et éducatif très différent de celui des États-Unis.

En raison des nombreuses études qui ont été faites et des résultats statistiquement significatifs qu'elles ont donnés, il nous semble judicieux de prendre en compte le programme en ligne proposé par Yeager et al. (2018) avec les changements de pleine conscience suggérés par Orosz et al. (2020). Étant donné que notre population, à savoir les étudiants en première année de licence, est confrontée à des situations académiques pouvant l'amener à des sentiments négatifs ou à du stress, ce nouveau contenu de pleine conscience peut s'avérer utile pour la gestion de ces sentiments.

### **5.3 La collecte des données**

Le recueil de données de cette thèse comporte deux parties : une première partie s'est déroulée en octobre 2023 au sein de l'Université del Norte à Barranquilla en Colombie, avec la participation des étudiants de premier semestre. La deuxième partie, quant à elle, s'est développée également à Barranquilla en Colombie, mais cette fois-ci avec la participation de trois universités privées de la ville : l'Université del Norte, l'Université Minuto de Dios et l'Université Reformada.

#### ***5.3.1 Pre-recueil des données***

Avant de faire le premier recueil de données, nous voulions tester le programme d'intervention en ligne auprès d'un groupe d'étudiants (25 participants). Dans ce pré-recueil, nous avons défini deux objectifs : le premier était de tester la traduction faite du programme en ligne. Il nous semblait important d'avoir le retour des étudiants hispanophones, étant donné que notre programme a dû être traduit vers l'espagnol, langue officielle de la Colombie. Nous avons donc souhaité tester la traduction faite auprès des étudiants de l'Université del Norte à Barranquilla en raison de l'utilisation de mots et d'expressions typiques de cette région colombienne. Le deuxième objectif que nous nous sommes fixé était de tester le fonctionnement du programme en soi : l'affichage des textes, des questions et des images, la vitesse à laquelle ils s'affichaient, ainsi que la police et la taille du texte.

Pour ce pré-recueil de données, nous nous sommes présenté dans la matière « Universidad y Proyecto de Vida ». Il s'agit d'une matière que tous les étudiants de première année doivent suivre. Cela nous a donc paru utile de nous appuyer sur un groupe d'étudiants déjà réunis et appartenant à cette première année. La matière mentionnée est un cours d'une heure, le temps nécessaire pour réaliser le programme. Nous avons commencé avec l'introduction du professeur ou de la professeure et tout de suite, nous avons donné la consigne de se connecter au lien qui était projeté au tableau. Les étudiants ont pris un peu de temps pour copier le lien sur leurs téléphones et démarrer le programme. Une fois cette partie effectuée, les étudiants ont pu réaliser dans sa totalité le programme. Quand ils l'ont terminé, nous avons pu discuter avec quelques étudiants à propos du programme. Ils ont mentionné que le contenu était clair et compréhensible. Ils n'ont pas fait de remarques concernant les mots ou les expressions utilisées dans le programme. Concernant les personnages qui étaient pris comme exemples comme Michèle Obama o Lebron James, les étudiants ont exprimé leur accord et tous ont exprimé qu'ils les connaissaient et cela ne les a pas spécialement interpellés.

De cette première expérience, nous avons pu retenir quelques aspects à améliorer pour la collecte des données : en premier lieu, nous avons projeté un lien auquel les étudiants devaient accéder. Cela nous a pris plus de temps que prévu, vu que les étudiants devaient recopier le lien dans le moteur de recherche de leurs appareils. En second lieu, nous avons pu constater que quelques étudiants, pendant le déroulement du programme, une fois passées 45 minutes, avaient du mal à rester concentrés.

Pour le protocole définitif, nous avons pensé à montrer un QR code au lieu d'un lien, ce qui nous a vraiment facilité la première partie des instructions. Les instructions pour l'application du programme ont été données par la chercheuse, mais l'enseignant a fait figure d'appui lorsque les étudiants ont commencé à se déconcentrer.

#### **5.4 Participants**

Les participants de cette étude sont majoritairement des étudiants en premier semestre de licence de trois universités privées à Barranquilla, en Colombie. Nous avons eu un total de 827 participants pour la collecte de données réalisée à deux périodes, en 2023 et en 2024. Nous avons retenu 436 participants, en tenant compte de ceux qui avaient complété la totalité des

étapes du recueil des données (pré-test et post-test). Dans notre étude, les participants pour la période 2023 appartenaient uniquement à l'Université del Norte, ce qui a concerné 138 étudiants. Pour la collecte des données de 2024, nous avons eu les participants suivants : 126 étudiants de l'Université del Norte, 105 étudiants de l'Université Reformada et 67 participants de l'Université Minuto de Dios, comme le montre le Tableau 7.

Tous les participants habitent à Barranquilla<sup>36</sup>, ville située au nord de la Colombie. Ils sont inscrits dans une de ces trois universités privées : l'Université Minuto de Dios, l'Université Reformada et l'Université del Norte. La Figure 11 montre où est située Barranquilla en Colombie et la Figure 12 montre où se situent les trois universités dans cette ville.

Toutes les trois sont des universités privées à Barranquilla avec une offre de licence assez large, parmi elles nous trouvons : le droit, la psychologie, le management, le génie industriel, les sciences des données, la pédagogie, la médecine, l'infirmierie, la chirurgie dentaire.

**Tableau 8**

*Nombre de participants par université*

	<b>Université Minuto de Dios</b>	<b>Université del Norte</b>	<b>Université Reformada</b>	<b>Total</b>
<b>2023</b>	0	138	0	138
<b>2024</b>	67	126	105	298
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>264</b>	<b>105</b>	<b>436</b>

---

<sup>36</sup> Barranquilla est située dans la région des Caraïbes, au nord de la Colombie. C'est l'une des principales villes de Colombie et un important port fluvial et maritime. Elle compte environ 1,2 million d'habitants (estimations de 2020), ce qui en fait la quatrième ville la plus peuplée de Colombie. Disponible à : <https://www.ambq.gov.co/barranquilla/> Consulté le 15 septembre 2024.

Figure 11

Carte situation géographique de Barranquilla, Colombie



<https://www.mapamundis.org/mapamundi-colombia/> (Consulté le 15 septembre 2024)

📍 Situation géographique de Barranquilla, Colombie.

**Figure 12**

*Situation géographique des universités participant à l'étude*



Google. (2024). Situation géographique de l'université del Norte, l'université Minuto de Dios et l'université Reformada.

Google maps. [https://www.google.com/maps/place/Universidad+Reformada/@10.9863018,-74.8509394,13z/data=!4m6!3m5!1s0x8ef42d1098269bf3:0xa121cc875145101b!8m2!3d10.9862965!4d-74.8155342!16s%2Fg%2F1z44bbd\\_3?entry=tту&g\\_ep=EgoyMDI0MDkxMS4wIKXMDSoASAFAQw%3D%3D](https://www.google.com/maps/place/Universidad+Reformada/@10.9863018,-74.8509394,13z/data=!4m6!3m5!1s0x8ef42d1098269bf3:0xa121cc875145101b!8m2!3d10.9862965!4d-74.8155342!16s%2Fg%2F1z44bbd_3?entry=tту&g_ep=EgoyMDI0MDkxMS4wIKXMDSoASAFAQw%3D%3D)



Universités où a été fait le recueil des données.

Concernant les caractéristiques de l'échantillon final, nous avons constaté que les genres féminin et masculin avaient une représentation significativement plus élevée par rapport à la catégorie non binaire. Féminin (n=228), Masculin (n=207) et autre (n=1). De plus, les genres féminin et masculin sont représentés de manière similaire, avec une différence de seulement 21 individus, ce qui indique une représentation relativement équilibrée entre ces deux genres, comme le montre le Tableau 9.

**Tableau 9**

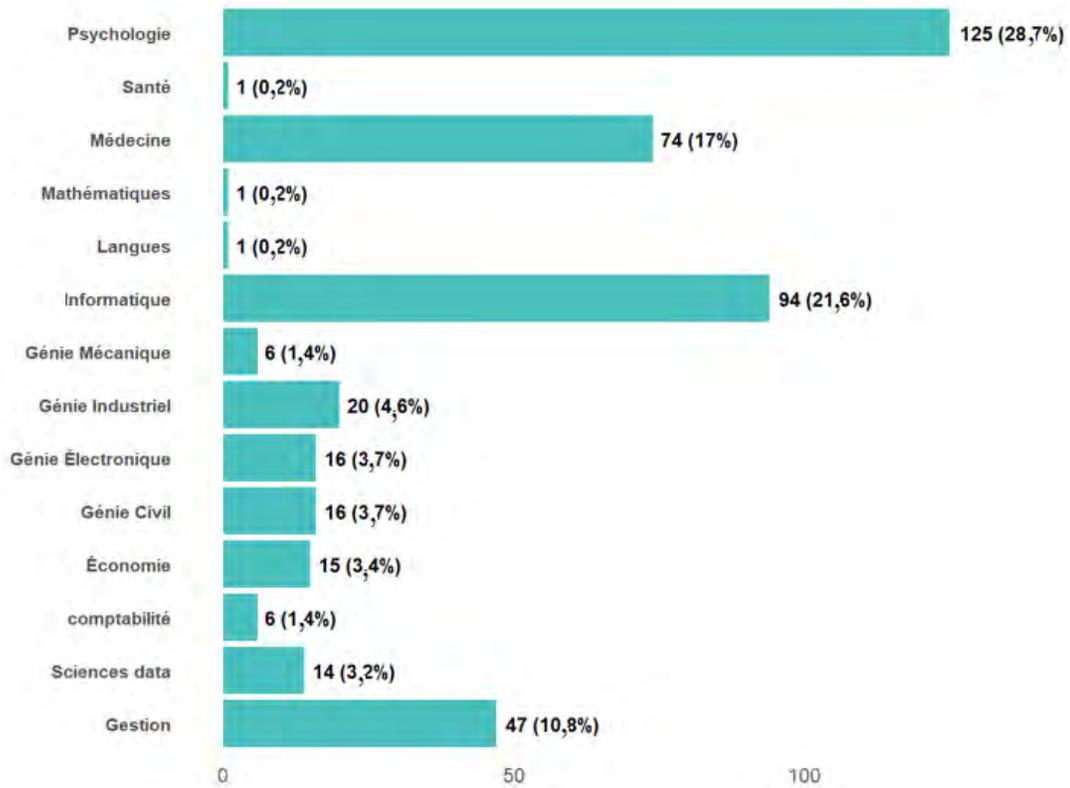
*Nombre des participants par genre*

<b>Genre</b>	<b>Total</b>	<b>Pourcentage %</b>
<b>Féminin</b>	228	52,29
<b>Masculin</b>	207	47,48
<b>Autre</b>	1	0,23
<b>Total</b>	<b>436</b>	<b>100,00</b>

Quant aux programmes de licence auxquels sont inscrits les participants à l'étude, nous avons quelques licences avec un plus grand nombre de participants : psychologie (28,7 %), licence en informatique (21,6 %), médecine (17 %) et licence en gestion (10,8 %). Les licences avec le plus petit nombre de participants incluent : licence santé (0,2 %), licence en mathématiques (0,2 %), licence en langues (0,2 %). Cette répartition reflète une plus grande concentration de participants dans les domaines des sciences humaines et sociales, les génies et la santé, comme l'illustre la Figure 13.

**Figure 13**

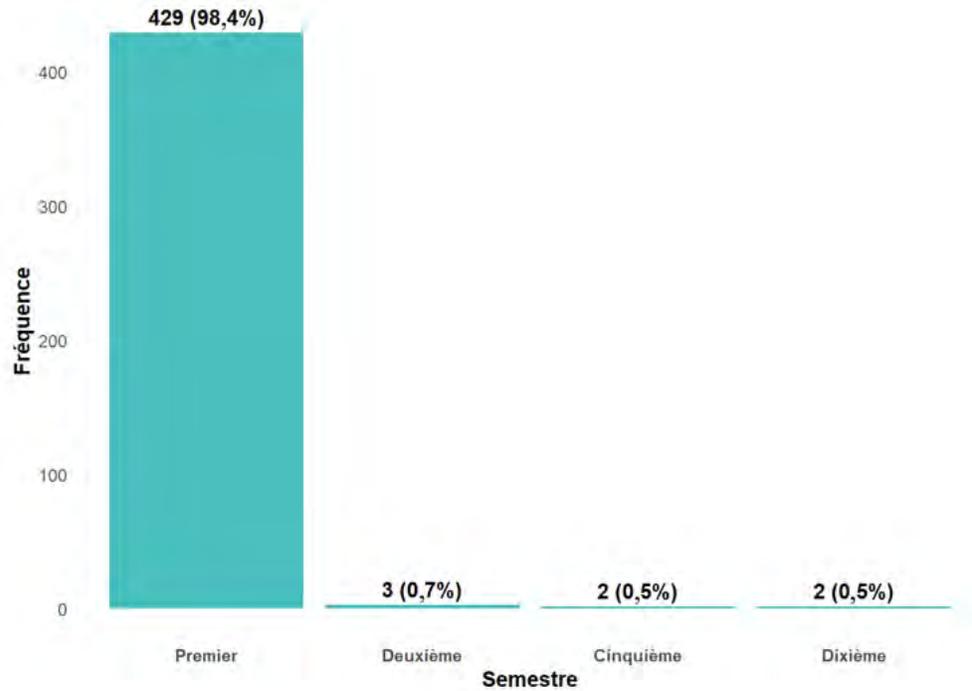
*Graphique en barres représentant les licences des participants*



Notre étude ciblait des étudiants de première année de licence. Cependant, nous avons eu quelques participants d'autres semestres. La grande majorité des étudiants (98,4 %) se trouve au premier semestre, avec un total de 429 individus. Les autres semestres sont très peu représentés : le deuxième semestre compte 3 étudiants (0,7 %), le cinquième semestre compte 2 étudiants (0,5 %) et le dixième semestre compte également 2 étudiants (0,5 %). La Figure 14 indique une concentration d'étudiants au premier semestre, tandis que les semestres plus avancés ont une représentation minimale.

**Figure 14**

*Graphique en barres représentant le semestre des participants*



La figure 15 présente un graphique en barres montrant la répartition des individus selon leur niveau socioéconomique (NSE), divisé en six strates selon la classification colombienne. En Colombie, la stratification socioéconomique identifie géographiquement des secteurs présentant des caractéristiques socioéconomiques différentes. Les strates sont organisées de 0 à 6, 0 étant la moins favorisée et 6, la plus aisée. De cette manière, les immeubles résidentiels sont classés de manière à pouvoir recevoir des services publics différents par strate. Cela permet d'attribuer des subventions et de collecter des contributions de manière équilibrée dans ce domaine. Ainsi, ceux qui sont en meilleure capacité économique financent davantage pour les services publics et contribuent de manière à ce que les couches inférieures puissent assurer le paiement de leurs factures. Ainsi, cette organisation socioéconomique permet d'orienter l'investissement public, d'exécuter des programmes sociaux liés au développement et à l'amélioration des infrastructures de services publics et routières, de la santé et de l'assainissement, ainsi que des services éducatifs et récréatifs dans les zones qui en ont le plus besoin. Cela permet également d'ajuster les taux de

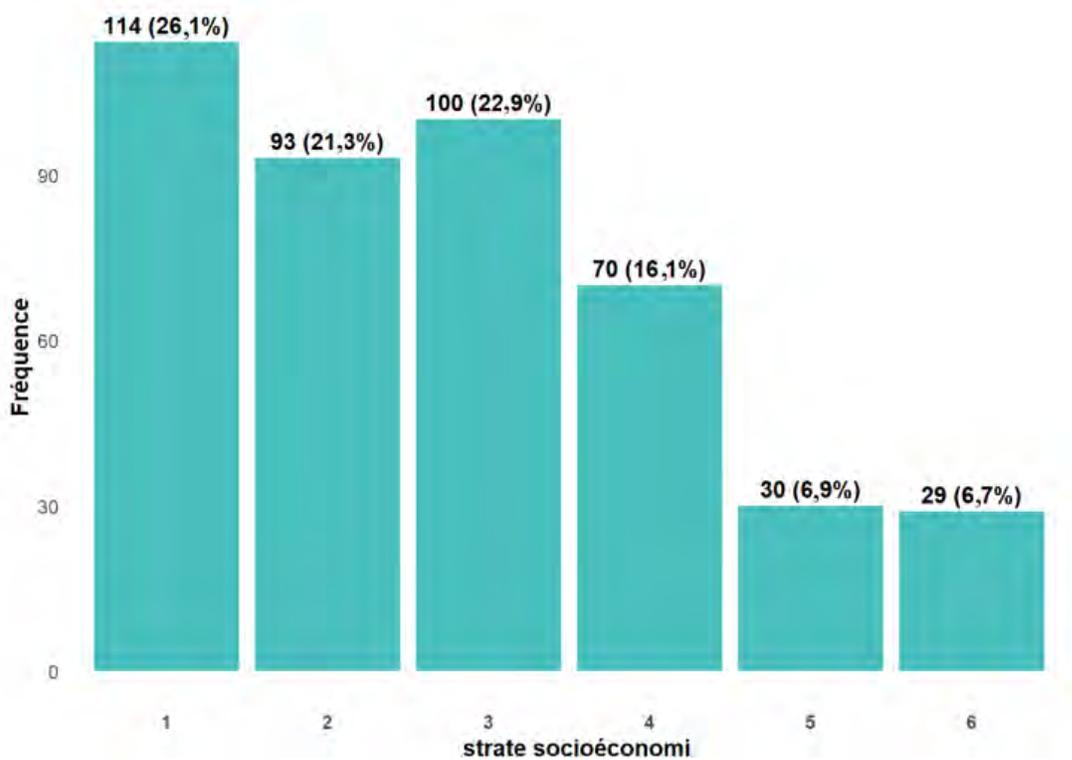
taxe immobilière en fonction de la couche socioéconomique et d'orienter enfin l'ordre territorial. Pour travailler de façon plus compréhensible et donner une catégorie à cette variable, nous avons regroupé les 6 strates en 3 types :

- Strate basse : strates 1 et 2. Niveau socioéconomique défavorisé
- Strate moyenne : strates 3 et 4. Niveau socioéconomique moyen.
- Strate élevée : strates 5 et 6. Niveau socioéconomique favorisé.

Dans notre échantillon, la strate 1, correspondant au niveau socioéconomique défavorisé, représente 26,1 % des individus (n=114) et constitue le groupe le plus important. Elle est suivie par la strate 3, avec 22,9 % (n=100), qui correspond au niveau socioéconomique moyen, et par la strate 2, avec 21,3 % (n=93), également considérée comme un niveau socioéconomique défavorisé. Les strates 4 (niveau socioéconomique moyen) ainsi que les strates 5 et 6 (niveau socioéconomique favorisé) sont moins représentées, avec respectivement 16,1 % (n=70), 6,9 % (n=30) et 6,7 % (n=29). Ces données indiquent que la majorité des individus appartiennent aux strates socioéconomiques basses et moyennes.

**Figure 15**

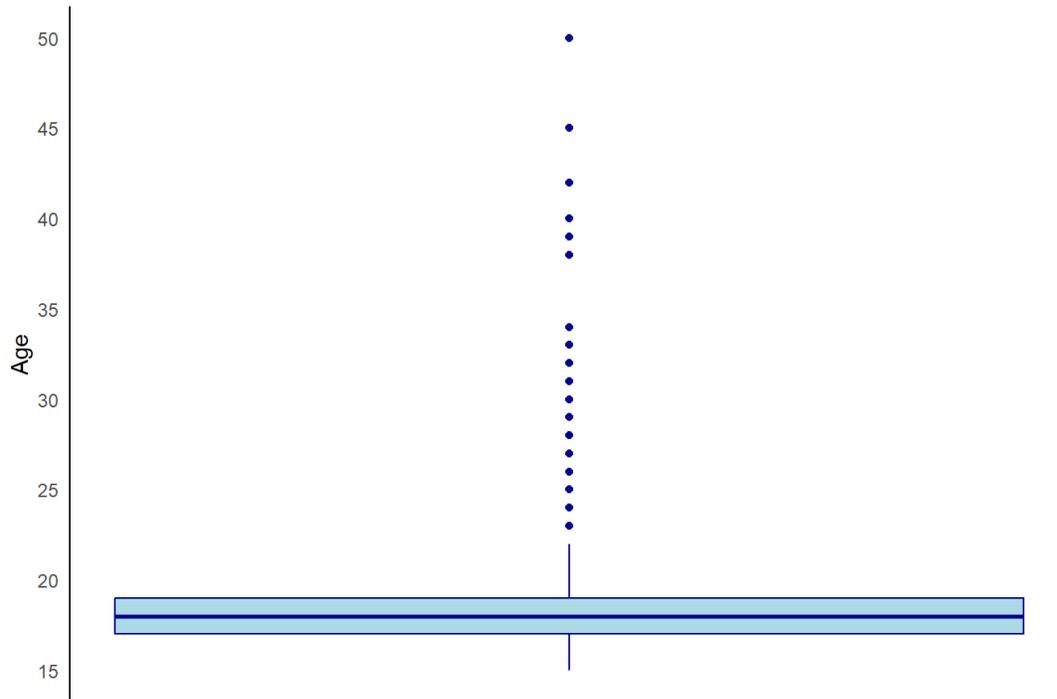
*Graphique en barres représentant la strate socioéconomique*



Concernant l'âge de notre échantillon, la Figure 16 correspond à un diagramme en boîte à moustache qui montre la distribution de la variable « âge » dans l'ensemble de données. La médiane est de 18 ans et la plupart des âges des participants se concentrent autour de cette valeur. La moustache représente la variabilité attendue, et certains points en dehors de cette moustache indiquent des valeurs atypiques, avec des âges allant de 25 à environ 50 ans. Cela suggère une distribution biaisée vers des âges plus jeunes, avec une majorité d'observations proches de 20 ans et quelques individus nettement plus âgés.

**Figure 16**

*Diagramme en boîte à moustache représentant l'âge*



### **5.5 Critères de sélection**

En tenant compte de nos objectifs de recherche, nous avons retenu deux critères :

1. Étudiants de premier semestre dans une université à Barranquilla : de nombreuses recherches ont constaté que la première année d'études était une période de transition pour les étudiants, marquée par des changements et parfois des échecs. D'ailleurs, c'est pendant la première année que le taux de décrochage dans l'enseignement supérieur est le plus élevé. À notre connaissance, il n'existe pas de recherches en Colombie qui mettent en place ce type d'intervention psychosociale. Nous avons choisi la Colombie en raison de ses taux élevés de décrochage, comparables à ceux des autres pays d'Amérique latine. De plus, l'OCDE, dans son rapport de 2022, la positionne comme l'un des pays ayant le pourcentage de jeunes NEET le plus élevé.

2. Être inscrit dans un cours universitaire : les interventions sur l'état d'esprit sont mises en place dans un cours. Cela permet que les informations et les exercices proposés dans le programme aient du sens pour l'étudiant, étant donné que les situations exposées sont toujours en lien avec le contexte académique.

3. Nous avons également pris en compte d'autres critères : ne présenter aucun antécédent neurologique ou psychiatrique, et (3) ne pas souffrir de troubles graves de l'apprentissage, du comportement ou d'un déficit de l'attention.

## **5.6 Matériel**

### ***5.6.1. L'intervention sur les états d'esprit***

L'intervention que nous souhaitons tester s'appuie sur les principes des interventions sages. Pour rappel, ce type d'intervention cherche à modifier les façons spécifiques dont les gens donnent du sens à eux-mêmes ou à des situations sociales pour promouvoir le changement.

Pour ce faire, l'intervention est présentée sous la forme d'un atelier en ligne dans lequel les étudiants peuvent en apprendre davantage sur le cerveau. Le contenu se compose de la théorie de l'état d'esprit de développement. Cette théorie a été construite autour d'une analogie clé : le cerveau et donc la capacité d'apprendre sont comme des muscles, dans le sens qu'ils peuvent se renforcer en acceptant des défis, plus précisément des travaux scolaires difficiles. Ainsi, l'intervention avance que les capacités intellectuelles peuvent être améliorées si l'on travaille dur, essaie de nouvelles stratégies et demande de l'aide lorsque c'est nécessaire. Ce dernier aspect correspond aussi à un des principes de ce type d'intervention psychosociale : il est important de travailler sur les façons spécifiques dont les gens se comprennent eux-mêmes, dans le cadre de cette étude, leurs capacités intellectuelles. Il ne s'agit donc pas d'exhortations générales comme « Pensez positif ! », parfois sans aucun sens pour l'individu, mais plutôt d'exercices qui travaillent leurs croyances particulières (Walton et Wilson, 2018).

L'intervention a souligné le thème de l'état d'esprit de développement grâce à des témoignages convaincants d'autres étudiants et des exercices interactifs (Yeager et al., 2019). Ce critère correspond à un des principes de ce type d'intervention : les significations clés peuvent être modifiées dans des manières précises, souvent avec de brefs exercices (Walton et Wilson,

2018). Pour sa part, le contenu de la pleine conscience comprend neuf écrans supplémentaires entrecoupés de contenu sur l'état d'esprit de développement. Il est important de noter que ce contenu encourage les étudiants à essayer des stratégies de pleine conscience en réponse aux échecs scolaires. Le contenu de la pleine conscience et le contenu de l'état d'esprit de développement sont interactifs et comprennent des tâches de réflexion et d'écriture active.

L'intervention inclut une de ces trois conditions :

**5.6.1.1 L'état d'esprit.** Elle porte sur des témoignages, des exercices d'écriture ainsi que des apports théoriques concernant l'état d'esprit de développement qui permettent de fournir à l'étudiant(e) des moyens d'aller vers une évolution de ses croyances par rapport à l'intelligence (Claro et al., 2016 ; Yeager et al., 2016). Voici un aperçu de l'intervention :

### Figure 17

*Extrait de l'intervention sur l'état d'esprit dans sa version en espagnol*

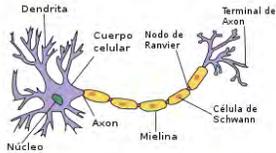
**El cerebro es como un músculo: cuando lo usas, se desarrolla y se hace más potente.**

¿Por qué los científicos dicen que cuanto más trabajas más potente se vuelve tu cerebro?

Quizá ya lo sabes, el cerebro está formado por miles de millones de células diminutas, llamadas neuronas.

Una neurona tiene un cuerpo celular, una rama larga (el axón) y ramas pequeñas (las dendritas). Son las dendritas las que conectan la neurona con otras neuronas.

Puedes ver en la imagen qué partes de la célula nerviosa están implicadas



El diagrama muestra una neurona con sus componentes principales etiquetados: Dendrita (ramas pequeñas que conectan con otras neuronas), Núcleo (dentro del cuerpo celular), Cuerpo celular (la parte central de la neurona), Axón (una rama larga que transmite señales), Mielina (una capa que cubre el axón), Nudo de Ranvier (un espacio en la mielina), Célula de Schwann (una célula que rodea el axón) y Terminal del Axón (el extremo del axón).

D'autres extraits de l'intervention en français sont partagés ci-dessous :

- ***La clé de l'état d'esprit d'apprentissage : Suis-je plus intelligent aujourd'hui que je ne l'étais hier ?***

*Parfois, les élèves se demandent s'ils sont assez « intelligents ». Mais la clé de l'état d'esprit d'apprentissage est de se concentrer sur ce que tu fais pour devenir plus intelligent aujourd'hui que tu l'étais hier. Et non sur le fait de savoir si tu es aussi intelligent que les autres.*

*Ainsi, lorsque les étudiant(e)s qui utilisent l'état d'esprit d'apprentissage ont l'impression qu'ils ne sont pas bon(ne)s dans quelque chose, ils ajoutent simplement « pour l'instant » : « Je ne suis*

*pas bon(ne) en maths... pour l'instant ». Puis ils (elles) s'efforcent d'être plus intelligent(e)s demain qu'ils (elles) ne le sont aujourd'hui.*

- ***Les devoirs difficiles et les feedbacks des enseignants qui renforcent ton cerveau.***

*À l'université, les gens aiment parfois faire des choses faciles parce qu'ils craignent de faire des erreurs.*

*Mais ils ratent alors une chance de développer un cerveau plus fort.*

*Lorsque tu fais quelque chose de difficile et que tu fais des erreurs, ton cerveau travaille vraiment très dur et apprend.*

*C'est pourquoi il est précieux que les enseignant(e)s donnent des devoirs difficiles ou des feedbacks qui te poussent à t'améliorer. Ils t'aident à avoir un cerveau plus fort. Et un cerveau fort permet aux gens de faire des choses importantes dans la vie.*

**5.6.1.2 L'état d'esprit et la pleine conscience.** Il concerne des témoignages, des exercices d'écriture ainsi que des apports théoriques concernant l'état d'esprit de développement et de la pleine conscience permettent de fournir à l'étudiant(e) des moyens d'aller vers une évolution de ses croyances par rapport à l'intelligence et d'une meilleure gestion de ses émotions et de ses pensées négatives.

Plus précisément, la présente adaptation de *mindfulness* se concentre spécifiquement sur les pensées et les sentiments négatifs que les personnes peuvent éprouver en réponse aux échecs académiques. Cette approche solide a permis aux chercheurs Orosz et al. (2020) de proposer un élément de pleine conscience beaucoup plus court que dans les tests habituels de pleine conscience antérieurs (moins de 10 minutes), et d'intégrer cet élément dans un module en ligne sur la mentalité de développement existant (Yeager et al., 2019).

Dans le cadre de l'intervention sur l'état d'esprit de développement, Orosz et ses collègues (2020) ont mis l'accent sur quatre éléments liés à la pleine conscience en réponse aux défis ou aux échecs. Les étudiants ont appris, tout d'abord, qu'il est normal d'éprouver des pensées et des sentiments négatifs dans des situations difficiles, comme après des échecs (c'est-

à-dire la normalité d'avoir une expérience négative, Feldman, Hayes, Kumar, Greeson et Laurenceau, 2007 ; Lindsey et Creswell, 2017 ; Neff et al., 2005). Deuxièmement, ils ont été encouragés à reconnaître ces pensées et ces sentiments (Feldman et al., 2007) sans s'auto-critiquer ni se juger (c'est-à-dire l'acceptation des pensées et des sentiments, Kabat-Zinn, 2003 ; Lindsey & Creswell, 2017). Cependant, ces pensées, bien qu'elles soient normales et acceptées, n'ont pas été présentées comme valides ou véritables. Troisièmement, l'intervention a mis l'accent sur le fait de prendre du recul et d'observer cette expérience de l'extérieur en notant qu'il s'agit simplement de « sentiments et de pensées », des événements passagers dans l'esprit (c'est-à-dire la perspective décentrée, Creswell, 2017 ; Papiés, Pronk, Keesman, & Barsalou, 2014 ; Shepherd & Cardón, 2009).

L'objectif des chercheurs était de faciliter davantage le décentrement en demandant aux étudiants de nommer leurs pensées et sentiments négatifs (par exemple, « eh bien, eh bien, eh bien, tu es encore là, Angry Malfoy » ; voir Dweck, 2016) et d'encourager les étudiants à séparer cette expérience (qui peut souffrir des échecs suivants) de la partie analytique du moi (qui apprend à interpréter la situation et son expérience avec un état d'esprit de développement) (c'est-à-dire l'autodistance, Kross, Ayduk et Mischel, 2005 ; Kross et al., 2014). Quatrièmement, les étudiants ont été encouragés à laisser aller ces pensées et sentiments sans lutter contre eux (Lindsey & Creswell, 2017). Tous ces éléments ont été intégrés dans la narration de l'état d'esprit et n'ont pas été identifiés comme un contenu distinct.

Ci-dessous un aperçu de l'intervention :

## Figure 18

*Extrait de l'intervention sur l'état d'esprit et la pleine conscience dans sa version en espagnol*

### Emociones y pensamientos cuando se trabaja fuertemente en un tema difícil

A veces, cuando te esfuerzas mucho, pueden ocurrir errores y podrías recibir comentarios negativos.

Los(as) estudiantes dicen que esto les hace sentir mal o les lleva a tener pensamientos negativos sobre sí mismos.

Estos pensamientos y emociones negativas son normales. Todo el mundo las experimenta en un contexto difícil.

Sin embargo, es importante saber que hay maneras de gestionarlos.



D'autres extraits de l'intervention en français :

- ***Émotions et pensées lorsque tu travailles dur sur un sujet difficile***

*Lorsque tu travailles dur, des erreurs peuvent se produire et tu peux parfois recevoir des remarques négatives.*

*Parfois, les étudiant(e)s disent que cela les fait se sentir mal, ou ont des pensées négatives à propos d'eux-mêmes.*

*Ces pensées et émotions négatives sont normales. Tout le monde les éprouve dans un contexte difficile. Et il existe des moyens de les gérer.*

- ***Aidez-nous à expliquer cela aux autres étudiant(e)s***

*Nous voulons en savoir plus sur la façon dont les étudiant(e)s surmontent les pensées et les sentiments négatifs dans les situations difficiles à l'université, comme les examens ou l'étude de matières difficiles. Victor nous a dit comment il s'y prenait. C'est une bonne méthode.*

*Et toi, comment fais-tu ?*

*Reconnaître et laisser partir les pensées qui te font te sentir mal dans ta peau aide les étudiants à apprendre et à renforcer leur cerveau.*

*Tu peux aider les nouveaux étudiant(e)s avec des conseils personnels.*

*Lorsque tu coinces sur quelque chose de difficile, comment reconnais-tu les pensées et les*

*sentiments négatifs ? Et comment les laisser partir ?*

*Tu peux écrire 2 ou 3 phrases.*

---

---

**5.6.1.3 Condition de contrôle.** Elle contient seulement des informations scientifiques sur le cerveau et son fonctionnement.

Voici un aperçu de l'intervention :

### **Figure 19**

*Extrait de l'intervention sur la condition de contrôle dans sa version en espagnol*

#### **¿Cómo funcionan en conjunto las partes del cerebro?**

Todas las partes del cerebro trabajan juntas para ayudarnos a hacer muchas cosas diferentes. Por ejemplo, piensa en lanzar una canasta al jugar baloncesto.

Cuando LeBron James encesta, su lóbulo occipital le permite ver todo lo que le rodea. Su lóbulo parietal le permite comprender dónde está su cuerpo en el espacio. Su lóbulo temporal le permite recordar en qué lado de la cancha está la canasta de su equipo. Y su lóbulo frontal le permite fijar el objetivo de anotar la canasta.



Ci-dessous, d'autres extraits de l'intervention en français :

- ***Comment le cerveau fonctionne-t-il ?***

*Les mystères du cerveau humain*

*Le cerveau humain a réalisé des choses étonnantes. En tant qu'êtres humains, nous disposons d'un outil important entre nos oreilles, mais la plupart d'entre nous ne savent pas grand-chose de son fonctionnement.*

- **Tom, étudiant en deuxième année d'ingénierie mécanique**

*« J'ai toujours su que mon cerveau était quelque chose d'important, mais je n'avais pas réalisé qu'il faisait tant de choses. Mon cerveau m'aide à regarder l'écran de mon ordinateur, à entendre le bruit de mon clavier, à sentir l'air frais du ventilateur qui me souffle dessus, et à penser ce que je veux écrire. Je l'ai même utilisé lorsque j'ai choisi ce que j'allais porter ce matin, et il m'a aidé à réaliser (douloureusement) que mon déjeuner était beaucoup trop chaud. Je n'avais jamais pensé à toutes ces petites choses que le cerveau fait tout au long de la journée ».*

**5.6.1.4. La traduction et validation transculturelle.** L'intervention a été traduite et rétro-traduite à partir de matériaux en français. La traduction incluait toutes les diapositives des matériaux originaux de l'Étude nationale sur l'état d'esprit (Yeager et al., 2019). Tous les matériaux et les mesures ont été traduits en espagnol et rétro-traduits selon la méthode de Beaton, Bombardier, Guillemin et Ferraz (2000). Ce processus de traduction comprenait les étapes suivantes :

- Traduction directe : le programme a été traduit du français vers l'espagnol par deux collègues bilingues, dont l'espagnol est la langue maternelle. Aucun des individus n'avait connaissance de nos objectifs de recherche. Une des collègues est une psychologue possédant un master en psychologie du développement. L'autre collègue travaille dans le domaine des relations extérieures.

- Synthèse version commune 1 : un échange entre ces deux chercheurs a permis d'avoir une seule et même version de l'intervention traduite en espagnol.

- Rétro-traduction : la version en espagnol a été rétro-traduite en français par une personne ayant un niveau C1 de français. Cette personne travaille dans le secteur de la Santé et n'a aucune connaissance de notre recherche ni de nos objectifs.

La version de la rétro-traduction et la version commune ont été comparées pour harmoniser un seul et même document. La version finale de la traduction a été présentée aux étudiants lors du pré-recueil des données. L'intervention a été testée auprès d'étudiants colombiens concernant des aspects spécifiques de la culture, tels que des photographies d'étudiants américains et des citations d'Américains célèbres comme Michelle Obama. Les

étudiants ont rapporté qu'ils appréciaient ces matériaux et ne les trouvaient pas inappropriés ; par conséquent, nous les avons conservés sans y apporter de modifications.

### 5.6.1.5 Questionnaires avant et après l'intervention

L'ensemble des questionnaires utilisés dans l'intervention s'appuie sur le *protocole d'intervention original*, qui comprend les mesures suivantes : Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G., & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374-391.

a. Échelle de l'état d'esprit :

Deux éléments évaluent des états d'esprit fixes (par exemple, « Vous êtes doté(e) d'une certaine intelligence et vous ne pouvez pas faire grand-chose pour la changer » ; 1=Fortement en désaccord, 6=Fortement d'accord) ; (Dweck et al., 1995 ; Orosz et al. al., 2017) avant et immédiatement après l'intervention. Une moyenne a été calculée pour les éléments sur les mesures pré- et post-traitement (séparément), de sorte que les valeurs plus élevées correspondent à un état d'esprit plus fixe ( $r$  pré = 0,66,  $r$  post = 0,59,  $p < 0,001$ ).

b. Recherche d'un défi : scénario hypothétique

Après avoir terminé le matériel d'intervention ou de contrôle, on a dit aux étudiant(e)s qu'ils pourraient avoir l'occasion de faire deux devoirs supplémentaires à la fin de la session et on leur a demandé s'ils préféreraient résoudre des problèmes faciles qu'ils étaient susceptibles de résoudre correctement « sans réfléchir sérieusement » ou des problèmes difficiles où ils pourraient « apprendre quelque chose de nouveau », mais où ils « se tromperaient probablement sur la plupart des problèmes ». Le choix de problèmes difficiles indique la recherche de défis (Yeager, Romero et al. (2016) et Yeager et al. (2019).

c. Évaluation des attributions du trait fixe

Les états d'esprit fixe sont des prédicteurs connus de styles d'attribution centrée sur la personne versus centrée sur le processus (Henderson & Dweck, 1990 ; Robins & Pals, 2002). Les

participant(e)s lisent ce scénario : « Imagine que, plus tard dans la journée ou demain, tu as eu une mauvaise note sur un point très important du devoir de maths. Honnêtement, si cela se produisait, quelle serait la probabilité que tu aies ces pensées ? » Les participant(e)s ont ensuite évalué ce trait fixe, avec une réponse centrée sur la personne « Cela signifie que je ne suis probablement pas très intelligent(e) en maths » et cette réponse malléable et axée sur les processus « Je peux obtenir un score plus élevé la prochaine fois si je trouve une meilleure façon d'étudier (notation inversée) » (options de réponse : 1 = Pas du tout probable, 2 = Légèrement probable, 3 = Assez probable, 4 = Très probable, 5 = Extrêmement probable). Une moyenne a été calculée pour les deux éléments pour en faire un seul composite, avec des valeurs plus élevées correspondant à plus de traits fixes, des réponses attributionnelles centrées sur la personne.

#### d. Objectifs d'évitement de la performance

Il est clair que les croyances de l'état d'esprit fixe sont connues pour prédire le but de cacher son manque de connaissances (Dweck & Leggett, 1988). Nous avons mesuré la performance-évitement objectifs avec un seul élément (Elliot & McGregor, 2001 ; les objectifs de l'approche performance n'ont pas été mesurés). Les participant(e)s lisent « Quels sont tes objectifs à l'université d'ici la fin de l'année ? Ci-dessous, dis dans quelle mesure tu es d'accord ou en désaccord avec cette affirmation. L'un de mes principaux objectifs pour le reste de l'année universitaire est d'éviter d'avoir l'air stupide pendant mes cours. » (Possibilités de réponse : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Plutôt pas d'accord, 4 = Plutôt d'accord, 5 = D'accord, 6 = Tout à fait d'accord). Des valeurs plus élevées correspondent à de meilleures performances d'objectifs d'évitement.

#### e. Mesures de fidélité

Pour examiner la fidélité du programme dans toutes les conditions, les étudiant(e)s ont été invité(e)s à évaluer le niveau de distraction dans la classe, la distraction des deux pairs (« Considère les élèves autour de toi. Parmi les étudiants(e)s interrogé(e)s, combien d'entre eux ont, d'après toi, travaillé attentivement et en profondeur sur le programme ? » Possibilités de réponse : 1 = Moins de la moitié des étudiant(e)s, 2 = Environ la moitié des étudiant(e)s, 3 = La plupart des étudiant(e)s, 4 = Presque tous les étudiant(e)s, à une ou deux exceptions près, 5 = Tous les étudiant(e)s, et leur propre distraction (Dans quelle mesure as-tu été distrait(e),

personnellement, par les autres étudiant(e)s présent(e)s dans la salle pendant que tu réalisais cette activité aujourd'hui ? Options de réponse : 1 = Pas du tout distrait(e), 2 = Légèrement distrait(e), 3 = Quelque peu distrait(e), 4 = Très distrait(e), 5 = Extrêmement distrait(e)).

Ensuite, les participant(e)s aux deux conditions ont évalué si l'intervention était intéressante (« Dans quelle mesure ce programme a-t-il été intéressant pour toi ? » Possibilités de réponse : 1 = Pas du tout intéressant, 2 = Plutôt pas intéressant, 3 = Assez intéressant, 4 = Intéressant, 5 = Très intéressant), et combien ont-ils/elles appris des matériaux (« Que penses-tu avoir appris du programme auquel tu viens de participer ? » Options de réponse : 1 = Pas grand-chose, 2 = Peu de choses, 3 = Quelques petites choses, 4 = Certaines choses, 5 = Beaucoup de choses).

f. Mesure des résultats antérieurs

Les résultats antérieurs ont été indexés par les notes du dernier trimestre de terminale.

Ta moyenne générale du dernier trimestre de terminale :

*(Si tu ne sais pas exactement, écris une valeur approximative ! Si tu as déjà eu une inscription préalable à l'université, indique la moyenne de ton dernier semestre).*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Ma dernière moyenne académique



g. Attitudes pour valider la tâche « Faire une feuille de travail ».

Des auto-rapports supplémentaires ont été évalués au temps 1 pour valider le temps 2, comportements de recherche de défis. On s'attendait à ce que tout cela soit corrélé avec un comportement de recherche de défis.

- Questions démographiques : genre, âge, université, taille de la ville de résidence, niveau d'éducation des parents, nombre d'heures de travail, accès à une bourse, appartenance à une minorité.

- Niveau socioéconomique : selon le DANE (Département administratif national des statistiques) en Colombie, la stratification socioéconomique identifie géographiquement des secteurs présentant des caractéristiques socioéconomiques différentes. Les strates sont organisées de 0 à 6, 0 étant la moins favorisée et 6, la plus aisée. De cette manière, les immeubles résidentiels sont classés de manière à pouvoir recevoir des services publics différents par strate. Cela permet d'attribuer des subventions et de collecter des contributions de manière équilibrée dans ce domaine. Ainsi, ceux qui sont en meilleure capacité économique financent davantage pour les services publics et contribuent de manière à ce que les couches inférieures puissent assurer le paiement de leurs factures. Ainsi, cette organisation socioéconomique permet d'orienter l'investissement public, d'exécuter des programmes sociaux liés au développement et à l'amélioration des infrastructures de services publics et routières, de la santé et de l'assainissement, ainsi que des services éducatifs et récréatifs dans les zones qui en ont le plus besoin. Cela permet également d'ajuster les taux de taxe immobilière en fonction de la couche socioéconomique et d'orienter enfin l'ordre territorial. Pour travailler de façon plus compréhensible et donner une catégorie à cette variable, nous avons regroupé les 6 strates en 3 types :

- Strate basse : strates 1 et 2. Niveau socioéconomique défavorisé
- Strate moyenne : strates 3 et 4. Niveau socioéconomique moyen.
- Strate élevée : strates 5 et 6. Niveau socioéconomique favorisé.

**5.6.1.6. Questionnaires supplémentaires.** Notre étude cherche à tester l'effet d'un programme d'intervention sur les variables liées à la réussite : la motivation et la ténacité. Ainsi, les questionnaires suivants ont été inclus pour mesurer ces variables et compléter le protocole original. Ils ont été administrés 15 jours avant la réalisation du programme d'intervention et immédiatement après l'exécution du programme.

### **a. Échelle de motivation académique (la motivation)**

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education, *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

L'échelle implique de suivre sept dimensions différentes (chacune comprenant quatre éléments) pour un total de 28 éléments ; i) motivation intrinsèque à savoir (IMK), motivation intrinsèque à accomplir (IMAC) et motivation intrinsèque à expérimenter stimulation (IMTE) ; ii) motivation extrinsèque dans la régulation externe (EMER), motivation extrinsèque dans la régulation introjectée (EMIN), et motivation extrinsèque dans la régulation identifiée (EMID) ; iii) amotivation (AM). Les éléments du barème préparés dans le type de Likert, en marquant sept notes entre 1 (pas approprié) et 7 (très approprié). Le score d'évaluation de l'individu pour chaque sous-échelle a été trouvé en divisant les scores totaux obtenus à partir de la sous-échelle pertinente par le nombre d'éléments de l'échelle.

### **b. Échelle de Grit (la ténacité)**

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174.

La version hongroise (Orosz et al., 2017) L'échelle courte de Grit (Duckworth et Quinn, 2009) a été utilisée pour mesurer la persévérance à l'effort des élèves (3 éléments, par exemple, « Je suis assidu(e) » ;  $\alpha=0,732$ ) et l'incohérence des intérêts (3 éléments, par exemple, « J'ai été obsédé(e) par une certaine idée ou un projet pendant une courte période, mais j'ai ensuite perdu tout intérêt » ;  $\alpha=.619$ ). Les éléments ont été notés sur une échelle de cinq points (1=Tout à fait comme moi à 5=Pas du tout comme moi).

Nous avons inclus quatre éléments de persévérance à l'effort de l'échelle de Grit (par exemple, « Je suis un(e) travailleur/euse acharné(e) » ; 1=Pas du tout comme moi, 5=Tout à fait comme moi ;  $\alpha=0,66$  ; Duckworth et Quinn, 2009).

## **5.7. Procédure**

### ***5.7.1. Recrutement de participants***

Le recrutement des participant(e)s s'est fait par le biais de l'université. Nous avons contacté toutes les universités de Barranquilla, publiques et privées, afin d'avoir le plus grand nombre de participants possible. Après cet appel à participations, trois universités ont répondu à notre appel et nous ont accordé une réunion en visioconférence pour leur expliquer notre objectif de recherche. Nous avons rencontré les directeurs et directrices académiques de ces trois universités et après l'explication de notre étude en détail, ils ont donné leur accord pour que leurs étudiants participent à notre recherche.

Avec cette autorisation, les enseignant(e)s des matières de première année ont été contacté(e)s pour faire passer l'intervention au sein de leurs cours. Nous avons réalisé deux réunions d'une heure en visioconférence avec les professeurs volontaires pour mieux expliquer nos objectifs, répondre à leurs questions et les préparer à la façon de donner les instructions aux étudiant(e)s. Enfin, nous avons transmis aux professeur.e.s un document contenant le protocole à suivre pour faire passer l'intervention.

### ***5.7.2. Procédure de l'intervention***

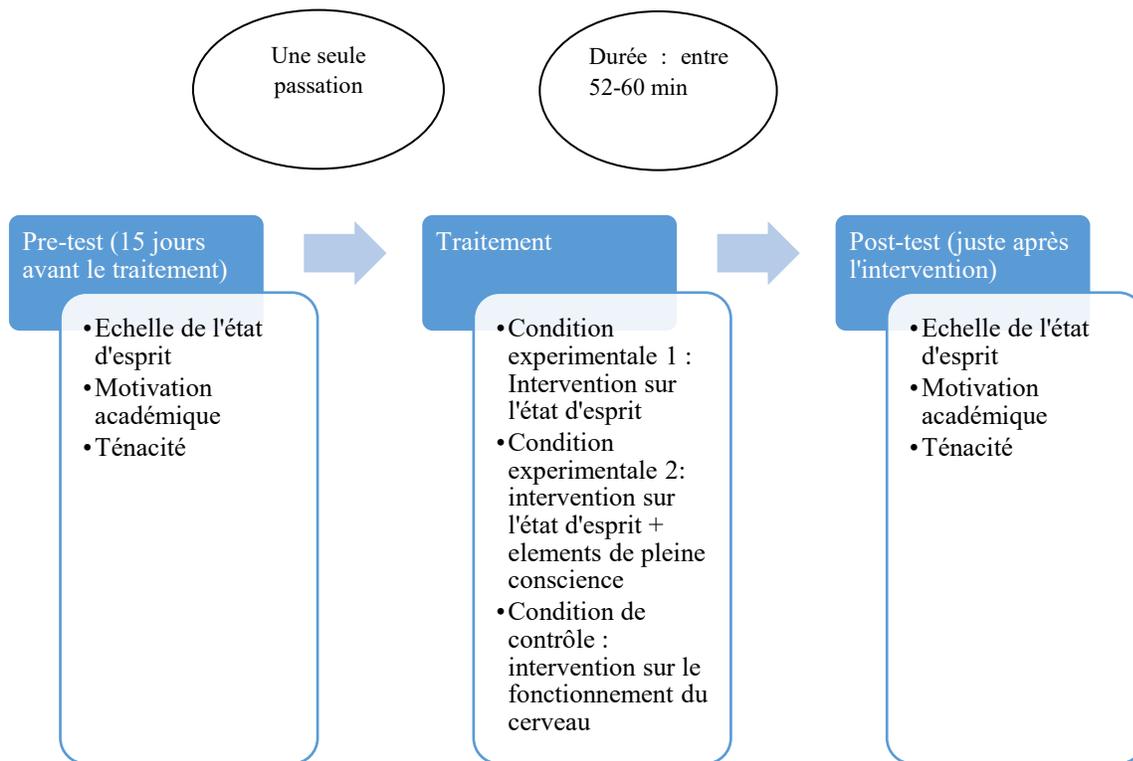
La passation a eu lieu lors d'un cours prévu dans l'emploi du temps des étudiant(e)s. Tel qu'expliqué dans la Figure 20, cette intervention incluait deux étapes : la première correspondait à la réalisation du pré-test. Quinze jours avant la mise en œuvre de l'intervention, les étudiant(e)s ont répondu à trois questionnaires : l'état d'esprit (Yeager et al., 2019, Gabor et al., 2017) ; l'échelle de motivation académique de Vallerand et al. (1992) ; et l'échelle de ténacité (ou grit) de Duckworth et al. (2009). Les étudiant(e)s ont répondu au questionnaire à l'aide de leurs appareils électroniques : nous avons projeté un QR code qui les a fait accéder directement aux trois questionnaires.

Une fois les quinze jours passés, le programme a été administré dans le même cours où la première étape avait été effectuée. Le programme était composé d'une seule session. Il a été réalisé grâce à l'utilisation de smartphones, d'ordinateurs ou de tablettes. La passation a été individuelle et dans le cadre des conditions sanitaires actuelles, il a été demandé aux participants de respecter les gestes barrières.

L'intervention consistait en un bloc de formation de 45 à 60 minutes environ. Lors de la session, les étudiant(e)s ont été guidé(e)s à travers un protocole créé sur une plateforme en ligne (Qualtrics). Ces protocoles ont été utilisés avec succès dans des recherches précédentes (Claro et al., 2016 ; Yeager et al., 2016 ; Paunesku et al., 2015). Les étudiant(e)s ont dû lire et signer ou non le formulaire de consentement avant de commencer l'intervention. Ensuite, les étudiant(e)s ont été réparti(e)s au hasard dans trois conditions expliquées dans l'étape « traitement » sur la Figure 20 :

**Figure 20**

*Etapes de la passation du programme d'intervention*



Nous considérons qu'il est important de remarquer que tel que cela est proposé par la créatrice de cette intervention, les étudiant(e)s du groupe de contrôle avaient la possibilité de suivre le programme s'ils ou elles le souhaitaient. Pour ce faire, il a été expliqué à la fin de l'intervention qu'il existait la possibilité de profiter de cette intervention. Les étudiant(e)s intéressé(e)s par la réalisation de ce programme nous ont soumis leurs coordonnées.

**5.7.2.1. Instructions pour l'application du pre-test.** Les professeurs ont été préalablement formés pour suivre le protocole suivant :

1. Le/la professeur(e) commence son cours comme d'habitude.
2. Le/la professeur(e) informe que pendant le cours, tous les étudiants sont invités à participer à une étude. Il est également précisé que plusieurs universités privées de la ville participeront à cette étude et que la participation est sur la base du volontariat. Le professeur(e) donne la parole à la chercheuse. Ainsi, l'instruction donnée est la suivante :

*Chercheuse : Bonjour à toutes et tous. Lors du cours d'aujourd'hui, nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui s'intéresse au fonctionnement du cerveau et qui vous aidera à obtenir de meilleurs résultats dans vos études. Aujourd'hui, nous commencerons par des questionnaires, et dans quinze jours, nous réaliserons la deuxième partie de l'intervention. Votre participation est sur la base du volontariat. Nous vous demandons de répondre le plus sincèrement possible aux questions. Vous devez répondre aux questions en totale autonomie. Mon intervention, ainsi que celle de vos camarades, n'est pas nécessaire.*

*Commençons donc avec les questionnaires. Veuillez scanner le QR code suivant :*



**5.7.2.2.1 Instructions pour l'application du programme.** Tel que décrit précédemment, les professeurs ont été préalablement formés pour suivre le protocole suivant. Nous avons suivi les instructions proposées dans la recherche d'Orosz et al. (2020) :

1. Le/la professeur(e) commence son cours comme d'habitude.
2. Le/la professeur(e) informe que pendant le cours, tous les étudiants sont invités à participer à une étude. Le professeur(e) donne la parole à la chercheuse. Ainsi, l'instruction donnée est la suivante :

*Chercheuse : il y a quelques jours, nous avons répondu aux questionnaires et aujourd'hui, nous réaliserons le programme d'intervention en ligne. Ce programme fait partie d'un projet de recherche qui s'intéresse au fonctionnement du cerveau et qui vous aidera à obtenir de meilleurs résultats dans vos études. Nous vous demandons de répondre avec sincérité aux activités proposées.*

*Ce programme se fait en totale autonomie. Mon intervention, ni celle de vos camarades, n'est nécessaire.*

*Faites attention à ce qui suit : lorsque vous lancez le programme, veuillez ne pas cliquer sur l'option de traduction automatique proposée par votre téléphone, car cela altérerait les questions. Il est important d'utiliser le même code ou ID que vous avez utilisé il y a quelques jours pour les questionnaires. Une fois le programme terminé, merci de me montrer le message final. (Le message final dit : Merci beaucoup pour ta participation, elle a été d'une grande aide pour notre projet de recherche. Ta réponse a été enregistrée avec succès.).*

*Commençons. Veuillez entrer sur le lien suivant ou scanner le QR code suivant :*



## **5.8. Conception de la recherche**

### ***5.8.1. Étude quasi expérimentale***

Selon White et Sabarwal (2014), les méthodes quasi expérimentales permettent de prouver les hypothèses causales. Ce groupe de méthodes n'a pas recours à la randomisation. Dans le cadre de cette thèse, la sélection de participants dépend de certains critères de sélection : être en premier semestre de licence et être inscrit dans un cours à l'université. Néanmoins, la randomisation est présente dans la répartition des deux groupes expérimentaux et le groupe contrôle.

« Les méthodes quasi expérimentales identifient un groupe témoin qui doit être aussi proche que possible du groupe expérimental au niveau des caractéristiques initiales (préalables à l'intervention). Cette méthode permet de prouver que le programme est bien à l'origine des différences de résultat entre le groupe expérimental et le groupe témoin » (White et Sabarwal, 2014, p. 1). Dans le contexte de notre étude, nos deux groupes expérimentaux ont été le plus proche possible de notre groupe contrôle, surtout en ce qui concerne les critères de sélection.

### ***5.8.2. Variables***

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, à savoir prouver l'effet d'un programme d'intervention en ligne, nous souhaitons délimiter nos variables d'étude comme suit :

- Variable indépendante : programme d'intervention basé sur l'état d'esprit
- Variable dépendante : les croyances sur la nature de l'intelligence, la motivation académique, la ténacité vis-à-vis de l'apprentissage, les notes
- Variable médiatrice : niveau socioéconomique

Nous recueillons également des variables sociodémographiques afin de mieux décrire notre échantillon, mais nous avons décidé de ne pas retenir toutes ces variables immuables dans nos analyses statistiques pour deux raisons principales : la première, car elles sont déjà vastement étudiées dans la recherche sur le décrochage et la réussite dans l'enseignement supérieur et que des relations de causalité sont déjà prouvées. Diverses analyses systématiques ont trouvé des interrelations entre ces variables sociodémographiques (Behr et a., 2020, Munizaga). La

deuxième raison, parce que nous cherchons à prouver l'effet d'une intervention qui pourrait même dépasser les poids des variables dites « immuables », comme le genre ou l'origine ethnique.

En revanche, nous avons décidé de retenir la variable socioéconomique car il s'agit d'une variable toujours étudiée dans les recherches sur l'état d'esprit des étudiants. D'ailleurs, une des conclusions les plus importantes au cours des dernières années de recherche est que les interventions sur l'état d'esprit de développement aident à diminuer l'écart entre les populations présentant un risque plus élevé de sous-performance académique, souvent lié à des facteurs socioéconomiques moins favorisés. Le programme a montré des résultats parmi les populations d'étudiants universitaires issus de groupes sous-représentés ou stéréotypés (étudiants de couleur ou étudiants de première génération) (Dweck et Yeager, 2019). La recherche de Claro et al. (2016) menée au Chili montre que l'état d'esprit de développement peut diminuer les inégalités chez les étudiants issus de milieux socioéconomiques favorisés et moins favorisés. En effet, les résultats de Claro et al. (2016) ont permis de mettre en évidence l'effet du niveau socioéconomique sur la performance académique des lycéens du Chili.

**Tableau 10**

*Récapitulatif des variables d'étude*

<b>Dimension</b>	<b>Variable retenue</b>	<b>Définition</b>
	Année de naissance	Année de naissance de l'étudiant
	Sexe	Sexe H/F
	Ville	Ville où l'étudiant fait ses études
	Université	Université où l'étudiant est inscrit
	Filière	Filière à laquelle l'étudiant appartient

Variables sociodémographiques	Niveau_études	Niveau d'études de l'étudiant
	Niveau_études_parents	Niveau d'études de parents
	Travail_étudiant	Nombre d'heures travaillées
	Bourse	L'étudiant reçoit une bourse pour faire ses études
	Minorité_ethnique	Auto-identification en tant que minorité ethnique
	Décrochage_précédent	Situation de risque de décrochage précédent : dans le secondaire
Variables programme d'intervention	État_esprit_fixe	Perception de l'intelligence comme une capacité qui ne peut pas se développer
	État_esprit_développement	Perception de l'intelligence comme une capacité qui se développe
	Pleine_conscience	Acceptation de pensées et sentiments négatifs, recul face aux situations d'échec, laisser partir les pensées et les sentiments négatifs

Variables résultats	Malléabilité_état_esprit	Changement de la perception de la nature de l'intelligence vers une perception de l'intelligence comme une capacité qui se développe
	Motivation_académique	-Degré d'autonomie de la régulation du comportement. -Actions et intentions qui dirigent le comportement dans le milieu académique
	Ténacité	Persévérance vis-à-vis de l'effort
	Note_avant_intervention	Note obtenue avant l'intervention
	Note_après_intervention	Note obtenue après l'intervention
Variable médiatrice	Strate_socioéconomique	Niveau socioéconomique

### 5.8.3. Hypothèses

Nous souhaitons prouver l'effet d'un programme d'intervention psychosociale en ligne qui s'est avéré efficace dans d'autres contextes, notamment aux États-Unis, en Hongrie et en France (Yeager et al. 2019 ; Paunesku et al. 2015, Orosz et al., 2020, Rigaud, 2024). Nous avons l'intention de vérifier si ce programme peut avoir une influence sur des variables comme l'état d'esprit, la motivation et la ténacité. Nous construisons donc les hypothèses suivantes :

**H1** : Les deux traitements permettent que les croyances en matière d'intelligence deviennent plus malléables.

**H2** : Les deux traitements apportent des changements dans la motivation académique par rapport à la condition de contrôle.

**H3** : Les deux traitements apportent des changements dans la ténacité par rapport à la condition de contrôle.

**H4** : Les notes augmentent dans les deux groupes expérimentaux.

**H5** : La strate basse (niveau socioéconomique défavorisé) présente plus de malléabilité dans l'état d'esprit.

#### **5.8.4. Hypothèses et attentes**

**Tableau 11**

*Hypothèses et attentes*

<b>Hypothèses</b>	<b>Attentes</b>
H1 : Les deux traitements permettent que les croyances en matière d'intelligence deviennent plus malléables	Nous nous attendons à ce que les croyances en matière d'intelligence deviennent plus malléables dans les deux traitements par rapport au contrôle après avoir contrôlé les croyances en matière d'intelligence avant l'intervention.
H2 : Les deux traitements apportent des changements dans la motivation académique par rapport à la condition de contrôle.	Nous nous attendons à ce que les deux traitements apportent des changements dans la motivation après l'avoir mesuré avant l'intervention.
H3 : Les deux traitements apportent des changements dans la ténacité par rapport à la condition de contrôle.	Nous nous attendons à ce que les deux traitements apportent des changements dans la ténacité après l'avoir mesuré avant l'intervention.
H4 : Les notes augmentent dans les deux groupes expérimentaux après l'intervention	Nous nous attendons à ce que les notes augmentent dans les deux traitements par rapport au groupe témoin après contrôle des notes avant l'intervention.
H5 : La strate socioéconomique basse montre plus de malléabilité dans l'état d'esprit	Nous nous attendons à ce que les étudiants issus de « strates socioéconomiques basses » présentent une malléabilité dans l'état d'esprit après l'intervention

## 5.9 Traitement et analyse des données

L'objectif de cette analyse est d'évaluer l'impact d'un programme d'intervention en ligne sur plusieurs métriques, notamment l'état d'esprit, la ténacité et la motivation des participants, avant et après l'intervention. Les données ont été analysées à l'aide du langage de programmation R-4.4.1. (<https://cran.r-project.org/>), en utilisant des techniques d'analyse exploratoire des données, l'ANOVA, des tests t pour échantillons appariés et des visualisations graphiques afin de déterminer les différences entre les groupes et au sein des groupes tout au long du recueil de données.

Les données proviennent d'une étude expérimentale incluant trois groupes :

- **Groupe de contrôle (Information sur le cerveau)** : Participants n'ayant pas reçu l'intervention.
- **Groupe expérimental 1 (État d'esprit)** : Participants ayant reçu une version de l'intervention, celle qui contient des informations sur l'état d'esprit de développement.
- **Groupe expérimental 2 (État d'esprit + pleine conscience)** : Participants ayant reçu une autre version de l'intervention qui correspond à des informations sur l'état d'esprit de développement plus des éléments de pleine conscience.

### 5.9.1. Analyse des données des participants

Chaque participant a été évalué avant et après l'intervention sur les métriques suivantes :

- **État d'esprit** : évalué à l'aide d'une série de questions, avec une moyenne des résultats pour `état_d'esprit_pré_avg` et `état_d'esprit_post_avg`.
- **Ténacité** : évaluée de manière similaire et moyennée pour `ténacité_pré_avg` et `ténacité_post_avg`.
- **Motivation** : évaluée et moyennée pour `Motivation_pré_avg` et `Motivation_post_avg`.
- **Notes** : notes académiques avant et après l'intervention (`Note_pré` et `Note_post`).

### ***5.9.2 Analyse exploratoire des données***

Dans notre analyse de type quantitatif, nous avons commencé par une analyse exploratoire des données. À cette fin, les distributions de chaque mesure ont été analysées et des statistiques descriptives (moyenne, médiane, écart-type, minimum et maximum) ont été calculées pour chaque groupe. Concernant le traitement des données manquantes, elles ont été identifiées et gérées. Dans ce cas, l'élimination des lignes avec des données manquantes a été utilisée pour simplifier l'analyse. Enfin, nous avons fait le calcul des mesures statistiques avant et après. Ainsi, les mesures qui ont été calculées : par exemple, les moyennes et les écarts-types pour chaque groupe et chaque mesure avant et après l'intervention.

### ***5.9.3 Analyses statistiques***

Postérieurement aux analyses exploratoires, nous avons réalisé des analyses statistiques ayant comme but de tester nos hypothèses et de trouver des liens de causalité entre le programme et les variables étudiées dans les groupes expérimentaux. En vue de cela, nous avons utilisé l'analyse de la variance (ANOVA). L'ANOVA a été utilisée pour évaluer les différences entre les groupes sur les mesures avant et après l'intervention. Les résultats de l'ANOVA comprennent les sommes des carrés, les moyennes des carrés, les valeurs F et les valeurs p, ce qui nous permet de déterminer s'il existe des différences significatives entre groupes. Après l'ANOVA, des *comparaisons multiples de Tukey* ont été effectuées pour identifier spécifiquement les groupes qui différaient les uns des autres. Ces analyses fournissent les différentes moyennes, les intervalles de confiance et les valeurs p ajustées pour les comparaisons multiples.

Enfin, nous avons utilisé les *Tests t* sur des échantillons appariés. Des tests t par paires ont été effectués pour évaluer les changements au sein de chaque groupe avant et après l'intervention. Les résultats comprennent la valeur t, les degrés de liberté, la valeur p, les intervalles de confiance et les différentes moyennes.

## Résumé Chapitre 5

- ❖ Pour atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons choisi une approche quantitative. Pour ce faire, nous suivrons un des principes de la démarche quantitative : nous cherchons à prouver nos hypothèses et ensuite, à généraliser nos résultats.
- ❖ Nous souhaitons tester l'effet d'un programme d'intervention psychosociale en ligne, qui a montré des résultats efficaces dans d'autres contextes comme aux États-Unis et en Hongrie. Nous mettrons en place le programme en ligne proposé par Yeager et al. (2018) avec les changements de pleine conscience suggérés par Orosz et al. (2020). Nous prenons en compte que notre population cible, les étudiants en première année de licence, est confrontée à des situations académiques qui peuvent l'amener à des sentiments négatifs ou à du stress. Ce nouveau contenu de pleine conscience peut donc s'avérer utile pour la gestion de ces sentiments.
- ❖ Le recueil des données, réalisé à Barranquilla, en Colombie, a été effectué en deux parties : octobre 2023 et avril 2024. Dans la première collecte des données, les participants étaient des étudiants de première année de licence de l'Université del Norte. Pour sa part, dans la deuxième collecte des données, le même critère, étudiants de première année de licence, mais cette fois-ci, ils appartenaient à trois universités privées au total. Nous avons eu un total de 436 participants.
- ❖ Pour analyser les données, nous avons réalisé des analyses statistiques telles que l'ANOVA, les comparaisons multiples de Tukey et les tests T, afin de tester l'impact du programme d'intervention.

## **CHAPITRE 6 : Résultats**

Nous allons présenter les principaux résultats des analyses statistiques faites pour prouver nos hypothèses. Nous allons étudier nos résultats de deux manières : d'abord, nous procéderons aux analyses exploratoires de chaque variable : état d'esprit, motivation et ténacité par groupe. Dans un deuxième temps, nous ferons des analyses statistiques plus poussées qui nous aideront à trouver s'il existe un effet dans chacune de ces variables, selon la condition de traitement. Enfin, nous ferons un récapitulatif de nos hypothèses, nos attentes et des principales conclusions de notre étude.

### **6.1 Des analyses exploratoires**

Les résultats des analyses exploratoires montrent que les moyennes des trois variables étudiées : l'état d'esprit, la ténacité et la motivation ont évolué après l'intervention en ligne, comme l'indique le Tableau 12. Dans certaines variables, le changement a été très peu visible, comme c'est le cas de la ténacité qui a montré une moyenne globale de 3,74 avant l'intervention et une moyenne globale de 3,75 après la mise en place du programme. Quant à la motivation, il s'agit d'une variable dont les moyennes globales ont montré des changements un peu plus prononcés : 4,84 pour la moyenne du pré-test et 4,94 pour la moyenne après l'intervention. Enfin, la variable « état d'esprit » est celle qui a fait preuve de plus de différence dans la moyenne avant l'intervention et celle d'après la réalisation du programme. Nous observons donc que la moyenne globale du pré-test de cette échelle correspond à 2,78, tandis que celle du post-test s'élève à 2,57. Nous détaillerons ces résultats dans les sections suivantes.

**Tableau 12***Moyenne par groupe et par variable étudiée avant et après l'intervention*

Groupe	État_d'esprit_pré_moyenne	État_d'esprit_post_moyenne	Ténacité_pré_moyenne	Ténacité_post_moyenne	Motivation_pré_moyenne	Motivation_post_moyenne
<b>Contrôle</b>	2,584211	2,552632	3,776316	3,650000	4,810150	4,843233
<b>Expérimental 1 (état d'esprit)</b>	2,723810	2,547619	3,695238	3,759524	4,835034	5,006122
<b>Expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience)</b>	3,069892	2,634409	3,776882	3,857527	4,878648	4,971966
<b>GLOBALE</b>	2,788396	2,576792	3,747440	3,755120	4,840809	4,942467

### 6.1.1 L'état d'esprit

L'échelle de l'état d'esprit mesure la perception des individus concernant la malléabilité de l'intelligence (Dweck, 1986), dans une notation allant de 1 à 6. Dans cette échelle de l'état d'esprit, plus basse est la moyenne, plus l'individu aura une tendance à faire preuve d'un état d'esprit de développement (Yeager et al., 2019). Les résultats nous montrent qu'après l'intervention en ligne, les étudiants semblent montrer une tendance vers une conception plus malléable de leur intelligence, comme l'illustre le Tableau 12.

Une partie de ces analyses exploratoires de la variable « état d'esprit » peuvent être illustrées par les Figures 21 et 22. Sur ces graphiques, nous pouvons mieux observer les différences entre les moyennes de chaque condition avant (Figure 21) et après l'intervention (Figure 22). Le graphique en boîte<sup>37</sup> utilisé montre la distribution de la moyenne de l'état d'esprit avant l'intervention pour trois groupes : contrôle, expérimental 1 (état d'esprit) et expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience). Dans un graphique en boîte à moustaches, nous trouvons la médiane et les graphiques interquartiles, ces deux éléments nous permettent de mieux

<sup>37</sup> Ce type de graphiques est aussi appelé « boîte à moustaches ». Il s'agit d'une invention de Tukey (1977) pour représenter schématiquement la distribution d'une variable (Leguen, 2001). Ils sont utiles pour visualiser la répartition des scores dans chaque groupe.

comprendre la distribution des données. Pour rappel, la médiane est *la valeur centrale* d'un ensemble de données ordonnées. Ainsi, la médiane divise les données en deux parties égales (Triola, 2017). Pour sa part, *l'intervalle interquartile* correspond à une mesure des dispersions des données. Il contient 50 % des données situées autour de la médiane (Moore & McCabe, 2006).

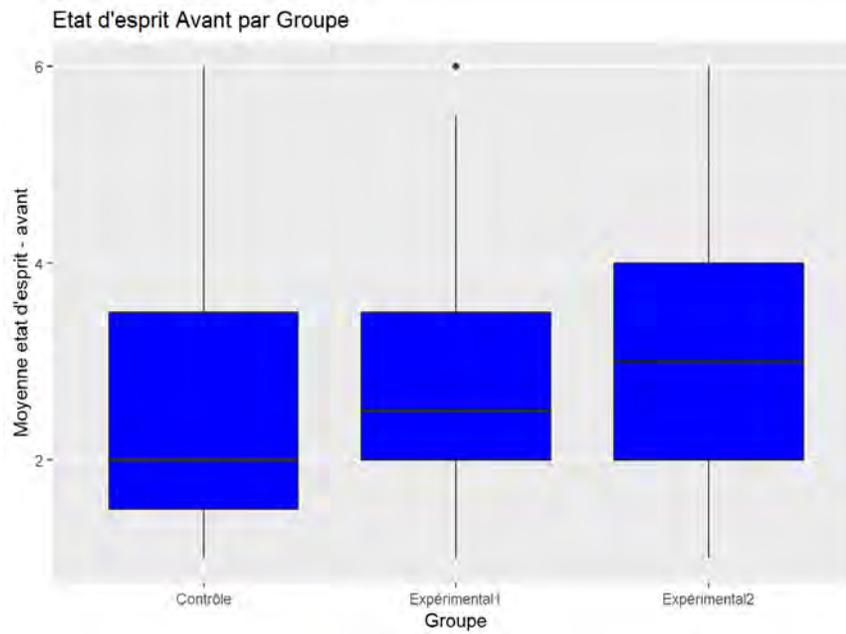
Dans nos résultats, nous retrouvons que dans le groupe de contrôle, la *médiane* est d'environ 2, avec un *intervalle interquartile* (IQR) d'approximativement 2 à 4. Concernant le groupe expérimental 1 (état d'esprit) : la médiane est d'environ 3, avec un IQR d'environ 2 à 4. Enfin, le groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience) compte une médiane d'environ 3, avec un IQR d'environ 2 à 4. Quant à *l'étendue totale et aux valeurs atypiques* : les trois groupes ont une plage de scores allant de 1 à 6. Le groupe expérimental 1 a une valeur atypique (outlier) à 6, ce qui indique que certains participants de ce groupe ont obtenu des scores significativement plus élevés sur l'échelle de l'état d'esprit.

Ce qui précède signifie que les distributions d'état d'esprit avant l'intervention sont assez similaires entre les trois groupes. Il n'y a pas de différence claire dans la médiane et l'IQR entre les groupes, ce qui suggère que les groupes étaient comparables en termes d'état d'esprit avant l'intervention.

Concernant la Figure 22, celle-ci illustre la distribution de scores de la moyenne de l'état d'esprit après l'intervention. Nous observons une médiane d'environ 2 dans les trois groupes (contrôle, expérimental 1 et expérimental 2). Concernant *l'intervalle interquartile* (IQR), nous remarquons des résultats plus similaires dans les groupes de contrôle et expérimental 1 (état d'esprit), tandis que dans le groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience), *l'intervalle interquartile* présente une légère différence en se situant entre 2 et 3,5. Nous observons aussi que les moyennes après l'intervention ne montrent de valeurs atypiques ou oubliées dans aucun des trois groupes.

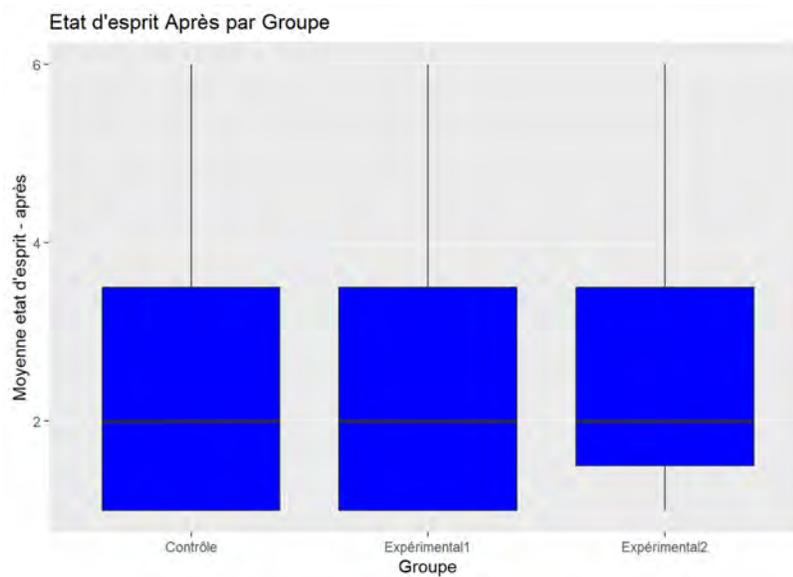
**Figure 21**

*Moyenne état d'esprit avant l'intervention par groupe*



**Figure 22**

*Moyenne état d'esprit après l'intervention par groupe*



### 6.1.2 La motivation

L'échelle de motivation permet d'évaluer le niveau d'autodétermination des étudiants, plus précisément, dans quelle mesure la motivation est déterminée par des causes externes ou internes à l'individu. L'échelle de Valerand et al. (1989), utilisée dans cette recherche, présente une ponctuation qui va de 1 à 7 ; plus élevé est le score, plus important est le niveau d'autodétermination de l'individu. Les résultats de notre étude permettent d'affirmer que la perception des étudiants sur leur autodétermination est élevée, ce qui veut dire qu'apparemment, leur motivation est guidée par des causes internes. Il semblerait aussi que cette auto-perception de leur motivation intrinsèque a augmenté après l'intervention, comme l'indique le Tableau 13.

**Tableau 13**

*Moyenne motivation intrinsèque pré-test et post-test*

<b>Moyenne motivation intrinsèque_pré</b>	<b>Moyenne motivation intrinsèque_post</b>
3,74	5,11

La motivation extrinsèque, pour sa part, implique que l'étudiant est motivé par des facteurs externes. Les résultats de notre recherche nous montrent une légère diminution de la motivation extrinsèque après la réalisation de l'intervention, comme l'indique le Tableau 14.

**Tableau 14**

*Moyenne motivation extrinsèque prétest et post-test*

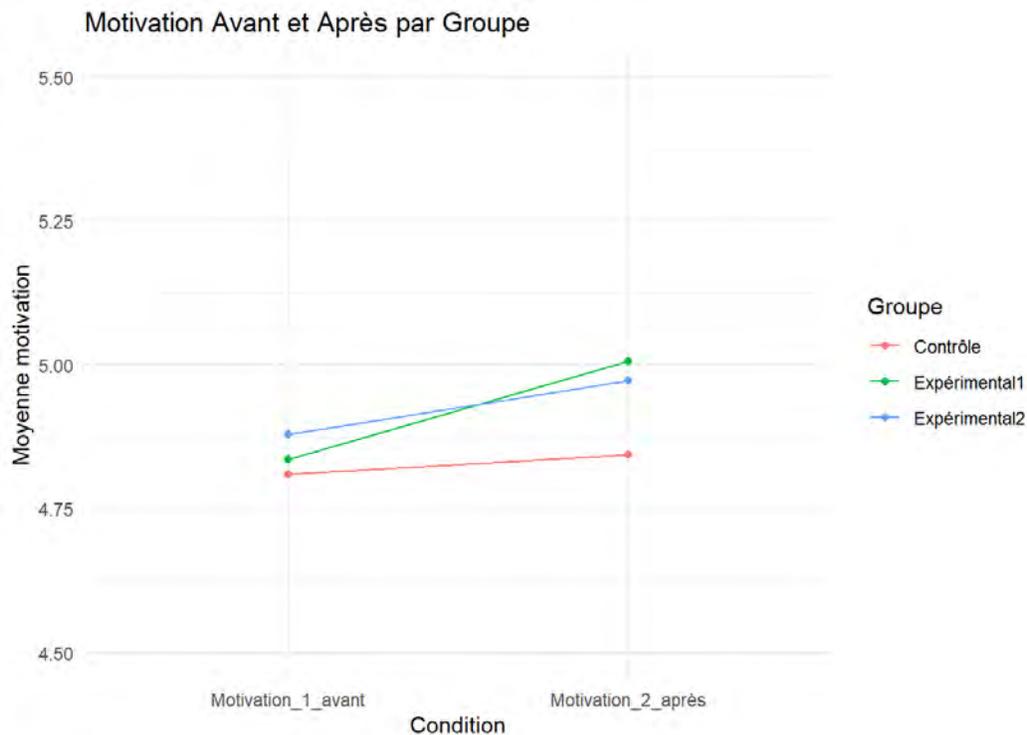
<b>Moyenne motivation extrinsèque_pré</b>	<b>Moyenne motivation extrinsèque_post</b>
5,710833333	5,6125

De façon globale, les scores de la moyenne de la variable « motivation » ont montré des changements modérés entre le pré-test et le post-test. Dans la Figure 23, nous illustrons l'axe X (Condition) où sont représentées les deux conditions : Motivation\_1\_avant (Motivation avant l'expérience) et Motivation\_2\_après (Motivation après l'expérience). Ensuite, dans l'axe Y (Moyenne motivation) : nous avons la moyenne de la motivation sur une échelle numérique. Quant aux résultats par groupe, nous constatons, dans le groupe de contrôle, représenté par la ligne rouge, une légère augmentation de la moyenne de la motivation après l'expérience d'intervention (Motivation\_2\_après) par rapport à avant (Motivation\_1\_avant).

En ce qui concerne le second groupe expérimental (expérimental 2 = état d'esprit + pleine conscience), symbolisé par la ligne verte, nous remarquons une augmentation plus notable de la moyenne de la motivation après l'expérience, suggérant que l'intervention a eu un effet positif sur ce groupe. Finalement, le premier groupe expérimental (expérimental 1 = état d'esprit), indiqué par la ligne bleue, montre la plus grande augmentation de la moyenne de la motivation après l'expérience d'intervention, indiquant que le programme a été très efficace pour ce groupe.

**Figure 23**

*Moyenne motivation avant et après l'intervention par groupe*

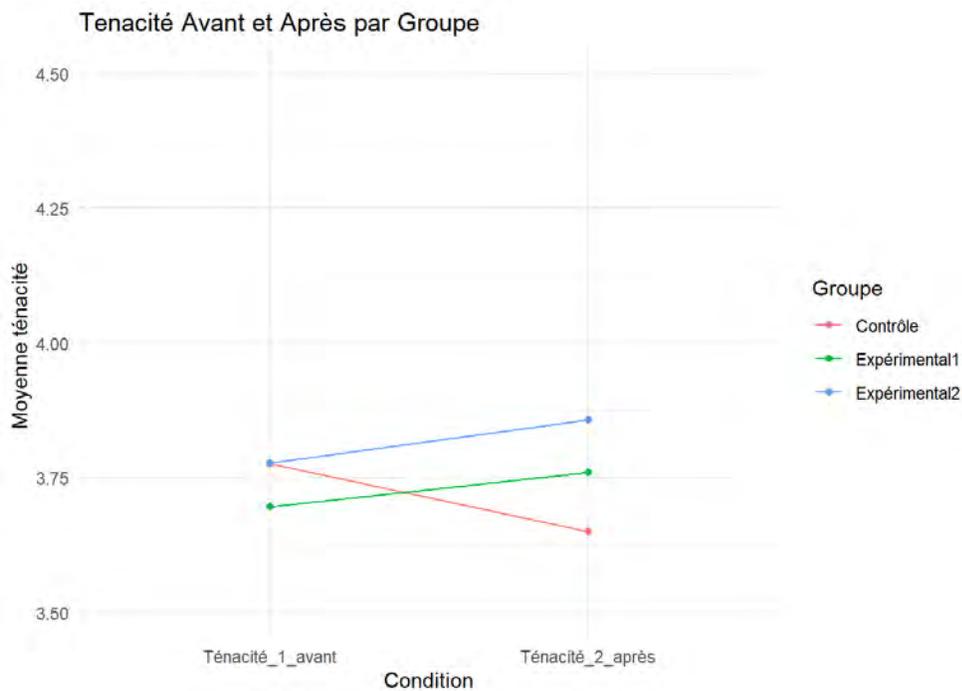


### 6.1.3. La ténacité

La variable « ténacité » est notée de 1 à 4. Les scores plus élevés montrent une plus grande ténacité, ce qui voudrait dire une capacité de maintenir l'effort et l'intérêt pour un projet ou un objectif pendant une longue période, malgré les difficultés, les échecs et les niveaux de progression (Duckworth, 2007). Pour le cas de notre échantillon, il semblerait que leur perception d'eux-mêmes concernant leur capacité à maintenir l'effort malgré les difficultés, est élevée, avant et après l'intervention, comme l'indique la Figure 24. D'ailleurs, les analyses statistiques exploratoires n'ont pas montré de différences significatives quant à la variable « ténacité ».

**Figure 24**

*Moyenne ténacité avant et après le programme par groupe*



#### 6.1.4 Les notes

Dans les trois universités où s'est déroulée cette étude, les notes vont de 0 à 5, 0 étant la note minimale et 5 la note maximale. Les analyses exploratoires nous montrent que la moyenne des notes des étudiants participants n'a augmenté après le programme d'intervention dans aucun des groupes. Le Tableau 15 illustre la moyenne des notes avant et après l'intervention pour chaque condition, ce qui nous montre qu'il n'existe pas d'effet du traitement sur les notes des étudiants.

**Tableau 15**

*Moyenne de la note avant et après le programme par groupe*

<b>Groupe</b>	<b>Moyenne_Note_pré</b>	<b>Moyenne_Note_post</b>	<b>n</b>
Contrôle	4,291150	4,195575	113
Expérimental 1	4,355372	4,219835	121
Expérimental 2	4,187719	4,100877	114

#### 6.1.5 Le niveau socioéconomique

Nous avons vu précédemment que le niveau socioéconomique en Colombie est organisé à travers la « strate » socioéconomique. Ces strates sont classifiées de 1 à 6, par ordre ascendant, de telle manière que la strate 6 correspond à celle la plus favorisée et la strate 1 à la plus défavorisée. Pour rappel, aux fins de notre étude, nous avons organisé les strates socioéconomiques en trois catégories : *strate basse* (strate 1 et 2), correspondant au niveau socioéconomique défavorisé. La *strate moyenne* (strate 3 et 4) correspond au niveau socioéconomique moyen et la *strate élevée* (strates 5 et 6) correspond au niveau socioéconomique favorisé.

Dans nos analyses, nous avons trouvé des résultats assez différents selon la classification de la strate et le type de variable étudiée. Nous avons utilisé le test T apparié pour comparer les

moyennes avant et après l'intervention sur les trois variables : l'état d'esprit, la ténacité et la motivation. Le test T nous permet d'évaluer les changements au sein de chaque groupe.

Il nous semblait pertinent de séparer chaque variable étudiée et de l'analyser en fonction de la classification proposée : strate basse, strate moyenne et strate élevée. Ainsi, les analyses qui suivent sont réalisées en fonction de la strate socioéconomique correspondante, ce qui veut dire que chaque groupe (contrôle, groupe expérimental 1 et expérimental 2) est analysé en fonction de chaque strate socioéconomique.

### **Strate basse**

Résultats du test T apparié pour **l'état d'esprit**

#### **Groupe de contrôle :**

$t = -0,74647$ ,  $df = 58$ ,  $p\text{-value} = 0,4584$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,5927965$   $0,2707626$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $-0,1610169$

#### **Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = 2,0142$ ,  $df = 57$ ,  $p\text{-value} = 0,04871$

Intervalle de confiance à 95 % =  $0,002464263$   $0,842363323$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $0,4224138$

#### **Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = 2,379$ ,  $df = 56$ ,  $p\text{-value} = 0,02079$

Intervalle de confiance à 95 % =  $0,07897173$   $0,92102827$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $0,5$

Le groupe de contrôle a obtenu une valeur de  $p = 0,4584$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores des états d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $-0,161$ , ce qui suggère une légère diminution dans la notation de l'état d'esprit, mais elle n'est pas statistiquement significative. Pour sa part, le groupe expérimental 1

(état d'esprit), avec une valeur de  $p = 0,0487$ , indique qu'il existe une différence significative entre les scores avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 0,422, ce qui suggère un changement significatif de l'état d'esprit après l'intervention. Enfin, le groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience) montre une valeur de  $p = 0,0208$ , ce qui veut dire qu'il y a une différence significative dans les scores de l'état d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne de 0,5 indique un changement significatif de l'état d'esprit après la réalisation du programme.

Résultats du test T apparié pour la **ténacité** – Strate basse

**Groupe de contrôle :**

$t = 0,85026$ ,  $df = 58$ ,  $p\text{-value} = 0,3987$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,1090272 0,2700442

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 0,08050847

**Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = -1,51$ ,  $df = 57$ ,  $p\text{-value} = 0,1366$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,29077064 0,04077064

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,125

**Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = 0$ ,  $df = 56$ ,  $p\text{-value} = 1$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,1585684 0,1585684

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 0

Le groupe de contrôle a eu une valeur de  $p = 0,3987$ . Ce résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 0,08, ce qui suggère une légère amélioration, mais elle n'est pas significative. Quant au groupe expérimental 1, la valeur de  $p = 0,1366$  indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,125, ce qui suggère une légère diminution de la ténacité. Finalement, le groupe

expérimental 2 a obtenu une valeur de  $p = 1$ , ce qui suggère qu'il n'y a pas de différence entre les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 0, ce qui indique qu'il n'y a eu aucun changement concernant la ténacité dans ce groupe.

Résultats du test T apparié pour la **motivation** – Strate basse

**Groupe de contrôle :**

$t = -0,79325$ ,  $df = 58$ ,  $p\text{-value} = 0,4309$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,20688538 0,08945197

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,05871671

**Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = -2,0787$ ,  $df = 57$ ,  $p\text{-value} = 0,04216$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,386865582 -0,007223088

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,1970443

**Groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience) :**

$t = -0,64846$ ,  $df = 56$ ,  $p\text{-value} = 0,5193$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,2229091 0,1138866

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,05451128

Ces résultats nous montrent que le groupe de contrôle a obtenu une valeur de  $p = 0,4309$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,059, ce qui suggère une légère augmentation, bien que non significative. Pour sa part, le groupe expérimental 1 a eu une valeur de  $p = 0,0422$ , soulignant une différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,197, ce qui suggère une augmentation significative de la motivation perçue après l'intervention. Enfin, le groupe expérimental 2 a obtenu une valeur de  $p = 0,5193$  ; ce résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,0545, ce qui montre une légère augmentation de la motivation, bien que non significative.

## **Strate élevée**

Résultats du test T apparié pour **l'état d'esprit**

### **Groupe de contrôle :**

$t = 1,4161$ ,  $df = 5$ ,  $p\text{-value} = 0,2159$

Intervalle de confiance à 95 % = -1,019063 3,519063

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 1,25

### **Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = 0,51342$ ,  $df = 7$ ,  $p\text{-value} = 0,6235$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,6760591 1,0510591

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 0,1875

### **Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = 2,2032$ ,  $df = 6$ ,  $p\text{-value} = 0,0698$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,09483022 1,80911593

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 0,8571429

Le groupe de contrôle a obtenu une valeur de  $p = 0,2159$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de l'état d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 1,25, ce qui suggère une augmentation dans le score de l'état d'esprit, mais non significative. Le groupe expérimental 1 a eu la valeur de  $p = 0,6235$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de l'état d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 0,1875, ce qui suggère une légère augmentation de la notation de l'état d'esprit. Enfin, le groupe expérimental 2 a obtenu une valeur de  $p = 0,0698$ , score qui indique une tendance vers une différence significative, bien qu'elle n'atteigne pas le niveau de signification standard. La différence moyenne est de 0,857, ce qui suggère un changement important dans la malléabilité de l'état d'esprit après l'intervention.

Résultats du test T apparié pour la **ténacité** – Strate élevée

**Groupe de contrôle :**

$t = 1,7461$ ,  $df = 5$ ,  $p\text{-value} = 0,1412$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,09837609 0,51504276

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 0,2083333

**Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = -1,1088$ ,  $df = 7$ ,  $p\text{-value} = 0,3042$

Intervalle de confiance à 95 % = 0,6852646 0,2477646

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,21875

**Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = -0,85332$ ,  $df = 6$ ,  $p\text{-value} = 0,4262$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,6906284 0,3334855

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,1785714

Le groupe de contrôle a eu la valeur de  $p = 0,1412$ . Ce résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 0,208, ce qui suggère une diminution dans le score de la ténacité, bien que non significative. Le groupe expérimental 1 a obtenu une valeur de  $p = 0,3042$ , ce qui suggère qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,218, ce qui indique une légère augmentation de la ténacité perçue par les étudiants. Concernant le groupe expérimental 2 : la valeur de  $p = 0,4262$  indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,178, ce qui suggère une légère diminution de la ténacité.

Résultats du test T apparié pour la **motivation** – Strate élevée

**Groupe de contrôle :**

$t = 0,60478$ ,  $df = 5$ ,  $p\text{-value} = 0,5717$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,3869534 0,6250487

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = 0,1190476

**Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = -0,95038$ ,  $df = 7$ ,  $p\text{-value} = 0,3736$

Intervalle de confiance à 95 % = -0,7474453 0,3188738

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,2142857

**Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = -0,17989$ ,  $df = 6$ ,  $p\text{-value} = 0,8632$

Intervalle de confiance à 95 % = 0,6705050 0,5786683

Estimations de l'échantillon : différence moyenne = -0,04591837

Les résultats du test T nous montrent que le groupe de contrôle a obtenu une valeur de  $p = 0,5717$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de 0,119, ce qui suggère une légère diminution, mais non significative. Le groupe expérimental 1 a eu la valeur de  $p = 0,3736$ , ce qui veut dire qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,214, ce qui suggère une légère augmentation de la motivation. Enfin, le groupe expérimental 2 a obtenu une valeur de  $p = 0,8632$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de -0,0459, ce qui indique qu'il n'y a pas eu de changements notables dans la motivation.

## **Strate moyenne**

Résultats du test T apparié pour **l'état d'esprit**

### **Groupe de contrôle :**

$t = 0,82315$ ,  $df = 29$ ,  $p\text{-value} = 0,4171$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,2474414$   $0,5807748$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $0,1666667$

### **Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = -0,90238$ ,  $df = 38$ ,  $p\text{-value} = 0,3725$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,6237307$   $0,2391153$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $-0,1923077$

### **Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = 0,7136$ ,  $df = 28$ ,  $p\text{-value} = 0,4814$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,3870085$   $0,8008016$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $0,2068966$

Le groupe de contrôle a obtenu la valeur de  $p = 0,4171$  ; ce résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores d'état d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $0,167$ , ce qui suggère une légère malléabilité vers l'état d'esprit de développement, bien que non significative. Le groupe expérimental 1 a obtenu la valeur de  $p = 0,3725$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores d'état d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $-0,192$ , ce qui suggère une légère diminution du score d'état d'esprit de développement. Pour sa part, le groupe expérimental 2 a obtenu la valeur de  $p = 0,4814$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores d'état d'esprit avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $0,207$ , ce qui suggère une légère augmentation de l'état d'esprit de développement.

Résultats du test T apparié pour la **ténacité** – Strate moyenne

**Groupe de contrôle :**

$t = 1,6026$ ,  $df = 29$ ,  $p\text{-value} = 0,1199$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,05524198$   $0,45524198$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $0,2$

**Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = 0,53194$ ,  $df = 38$ ,  $p\text{-value} = 0,5979$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,1618677$   $0,2772523$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $0,05769231$

**Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = -1,8441$ ,  $df = 28$ ,  $p\text{-value} = 0,07577$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,1585684$   $0,1585684$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $-0,2155172$

Le groupe de contrôle a eu une valeur de  $p = 0,1199$ . Cette valeur indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de ténacité avant et après l'intervention, bien que la différence moyenne de  $0,2$  suggère une diminution de la ténacité. Pour sa part, le groupe expérimental 1 a obtenu une valeur de  $p = 0,5979$ , ce qui suggère qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de ténacité avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $0,058$ , ce qui indique une légère diminution de la ténacité non significative. Enfin, le groupe expérimental 2 a eu une valeur de  $p = 0,0758$ , ce qui suggère une tendance vers une différence de signification dans les scores de ténacité avant et après l'intervention, bien que cela n'atteigne pas le niveau de significativité standard. La différence moyenne est de  $-0,216$ , ce qui indique une augmentation de la ténacité.

Résultats du test T apparié pour la **motivation** – Strate moyenne

**Groupe de contrôle :**

$t = -0,14296$ ,  $df = 29$ ,  $p\text{-value} = 0,8873$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,2004372$   $0,1742467$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $-0,01309524$

**Groupe expérimental 1 (état d'esprit) :**

$t = -1,316$ ,  $df = 38$ ,  $p\text{-value} = 0,1961$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,31380122$   $0,06654848$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $-0,1236264$

**Groupe expérimental 2 (état d'esprit+ pleine conscience) :**

$t = -1,6611$ ,  $df = 28$ ,  $p\text{-value} = 0,1079$

Intervalle de confiance à 95 % =  $-0,40428610$   $0,04221713$

Estimations de l'échantillon : différence moyenne =  $-0,1810345$

Le groupe de contrôle a obtenu la valeur de  $p = 0,8873$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $-0,0131$ , ce qui suggère une stabilité de la motivation. Le groupe expérimental 1 a eu la valeur de  $p = 0,1961$ , ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention. La différence moyenne est de  $-0,124$ , ce qui suggère une légère augmentation de la motivation. Le groupe expérimental 2 a obtenu la valeur de  $p = 0,1079$ , ce qui suggère une tendance vers une différence significative dans les scores de motivation avant et après l'intervention, bien que cela n'atteigne pas le seuil de signification standard. La différence moyenne est de  $-0,181$ , ce qui indique une augmentation dans le score de la motivation.

## 6.2 Analyses statistiques des pré-tests par groupe

Pour expliciter la rigueur dans l'analyse de nos données, nous avons décidé de faire une analyse statistique des pré-tests dans chaque groupe. Notre objectif était de démontrer qu'avant l'intervention, les groupes ne montraient pas de différences significatives entre eux-mêmes et donc, que les analyses statistiques faites après l'intervention auraient plus de probabilités d'être expliquées grâce à la mise en place du programme d'intervention autoadministré. Pour accomplir notre but, nous avons réalisé une ANOVA pour tous les groupes et pour les trois variables étudiées en tenant compte des résultats avant le programme.

### Tableau 16

*Niveau de signification du pré-test de l'état d'esprit*

```
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## grupo      2     9.1   4.557   2.522 0.0815 .
## Residuals 426  769.7   1.807
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

La valeur p est de 0,0815, ce qui est supérieur à 0,05 mais inférieur à 0,1 comme l'illustre le Tableau 16. Cela indique une tendance à la signification (niveau de signification de 10 %), mais non significative au niveau conventionnel de 0,05. Nous pouvons l'interpréter comme une preuve de l'existence de différences entre les groupes, mais pas suffisamment pour rejeter l'hypothèse nulle au niveau de signification de 5 %.

### Tableau 17

*Niveau de signification du pré-test de la ténacité*

```
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## grupo      2     1.0   0.4989   1.066 0.345
## Residuals 427  199.8   0.4679
```

La valeur p est de 0,345, ce qui est nettement supérieur à 0,05, comme le montre le Tableau 17. Cela indique qu'il n'y a pas suffisamment de preuves pour rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différences entre les groupes. En d'autres termes, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes dans cet ensemble de données en termes de ténacité avant le traitement (pré-test).

### Tableau 18

*Niveau de signification du pré-test de la motivation*

##		Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
##	grupo	2	0.23	0.1155	0.268	0.765
##	Residuals	291	125.54	0.4314		

La valeur p est de 0,765, ce qui est nettement supérieur à 0,05 comme le montre le Tableau 18. Cela indique qu'il n'y a pas suffisamment de preuves pour rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence entre les groupes. En d'autres termes, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes en termes de motivation avant la réalisation du programme.

### Tableau 19

*Notes*

##		Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
##	Groupe	2	1.67	0.8361	1.264	0.284
##	Residuals	345	228.25	0.6616		

La valeur p est supérieure au niveau de signification couramment utilisé (0,05), comme le montre le Tableau 19, ce qui indique qu'il n'y a pas suffisamment de preuves pour rejeter l'hypothèse nulle. En d'autres termes, il n'y a pas de différences significatives dans les notes entre les groupes avant la participation au programme. Cela nous permet de conclure qu'aucune différence significative n'a été trouvée dans les notes avant l'intervention entre les groupes de contrôle et expérimentales.

### 6.3 Récapitulatif de nos hypothèses, nos attentes et des résultats après l'analyse statistique

**Tableau 20**

*Récapitulatif des hypothèses, attentes et résultats.*

<b>Hypothèses</b>	<b>Attentes</b>	<b>Résultats</b>
H1 : Les deux traitements permettent que les croyances en matière d'intelligence deviennent plus malléables	Nous nous attendons à ce que les croyances en matière d'intelligence deviennent plus malléables dans les deux traitements par rapport au contrôle après avoir contrôlé les croyances en matière d'intelligence avant l'intervention.	Confirmée
H2 : Les deux traitements apportent des changements dans la motivation académique par rapport à la condition de contrôle.	Nous nous attendons à ce que les deux traitements apportent des changements dans la motivation après l'avoir mesurée avant l'intervention.	Partiellement confirmée
H3 : Les deux traitements apportent des changements dans la ténacité par rapport à la condition de contrôle.	Nous nous attendons à ce que les deux traitements apportent des changements dans la ténacité après l'avoir mesurée avant l'intervention.	Partiellement confirmée
H4 : Les notes augmentent dans les deux groupes expérimentaux après l'intervention	Nous nous attendons à ce que les notes augmentent dans les deux traitements par rapport au groupe témoin après contrôle des notes avant l'intervention.	Rejetée
H5 : La strate socioéconomique basse montre plus de malléabilité dans l'état d'esprit	Nous nous attendons à ce que les étudiants issus de « strates socioéconomiques basses » présentent une malléabilité dans l'état d'esprit.	Confirmée

### ***6.3.1. Dans les deux groupes expérimentaux, l'état d'esprit est devenu malléable***

Comme préconisé dans l'hypothèse numéro 1, nous nous attendions à des changements dans la moyenne de l'état d'esprit des étudiants après l'intervention. En d'autres termes, notre expectative d'avoir une moyenne dans l'échelle de l'état d'esprit, plus basse après la réalisation du programme a été atteinte. En effet, dans les deux traitements (groupe expérimental 1 : état d'esprit et groupe expérimental 2 : état d'esprit + pleine conscience), nous observons que les croyances en matière d'intelligence des étudiants sont devenues malléables en comparaison avec le groupe de contrôle, qui n'a pas présenté de changements significatifs. Les deux groupes expérimentaux ont montré des différences dans la moyenne de leurs résultats avant et après l'intervention, comme l'indique la Figure 25.

**Figure 25**

*Moyenne de l'état d'esprit avant et après l'intervention par groupe*



### ***6.3.2. L'intervention de l'état d'esprit avec des éléments de pleine conscience est la plus efficace pour transformer les croyances***

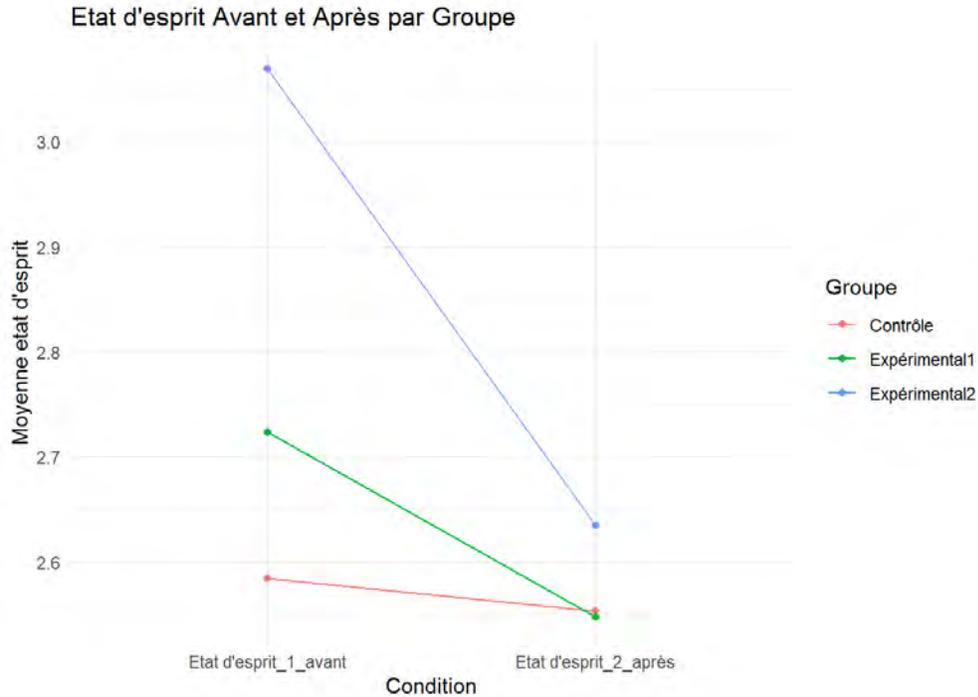
Les analyses statistiques montrent que le groupe expérimental état d'esprit + pleine conscience aura une différence entre le pré-test et le post-test un peu plus important que les autres groupes concernant la variable « état d'esprit » :

- $t = 3,3001$  : la valeur  $t$  calculée.
- $df = 143$  : degrés de liberté.
- $p\text{-value} = 0,00122$  : significatif (inférieur à 0,05).
- IC à 95 % =  $[0,1573453, 0,6273770]$  : l'intervalle de confiance n'inclut pas 0.
- Différence moyenne =  $0,3923611$  : la différence moyenne entre les scores avant et après.

Dans la Figure 26, nous pouvons observer cette différence significative. Nous remarquons que dans l'axe Y, nous avons le score de l'état d'esprit des trois conditions avant l'intervention, ce qui nous permet d'observer tout de suite que le groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience) a commencé avec une conception sur l'intelligence qui tendait un peu plus à l'état d'esprit fixe en comparaison avec les trois autres conditions, mais qu'après l'intervention, c'est celui faisant preuve de plus de malléabilité vers un état d'esprit de développement. En outre, nous observons que le groupe expérimental 1 (état d'esprit) présente un score juste au milieu entre les deux autres conditions, en nous laissant conclure qu'à la base, leur conception sur leur propre intelligence s'orienterait déjà vers la malléabilité, tandis que le groupe de contrôle a commencé avec la moyenne en dessous de 2,6, ce qui nous permettrait d'affirmer qu'apparemment, c'est la condition qui présentera un état d'esprit de développement avant l'intervention. Nous constatons aussi que ce groupe de contrôle, n'ayant pas reçu de traitement, montre très peu de malléabilité dans l'état d'esprit, si nous comparons la moyenne avant et après le programme.

**Figure 26**

*Moyenne état d'esprit avant et après par groupe*



### ***6.3.3. Le programme d'intervention impacte la motivation***

Nous avons formulé l'hypothèse que les deux groupes expérimentaux apporteraient des changements dans la motivation académique par rapport à la condition de contrôle. Cependant, nos résultats nous montrent que ces changements se sont présentés uniquement dans le groupe expérimental 1 (état d'esprit), ce qui nous amène à confirmer partiellement notre hypothèse. En accord avec ses résultats, l'intervention basée sur les contenus de l'état d'esprit de développement aura un effet sur la motivation des étudiants ( $p\text{-value} = 0,009$ ). Cela veut dire que les étudiants se sont autoévalués avec une augmentation de leur motivation après l'intervention.

Groupe expérimental 1= état d'esprit

Interprétation

- $t = -2,6474$  : valeur t calculée.
- $df = 105$  : degrés de liberté.
- $p\text{-value} = 0,009361$  : Significatif (inférieur à 0,05).
- $95\% \text{ CI} = [-0,29699567, -0,04262697]$  : L'intervalle de confiance n'inclut pas 0.
- Différence moyenne =  $-0,1698113$  : différence moyenne entre les scores avant et après.

#### ***6.3.4. Le programme d'intervention n'a pas eu d'impact sur les notes***

La quatrième hypothèse que nous avons formulée envisageait un effet sur les notes des étudiants après l'intervention. Nous nous attendions à ce que les notes augmentent dans les deux traitements par rapport au groupe témoin après le contrôle des notes avant l'intervention. Cependant, cette hypothèse a été rejetée. Nous pouvons constater ces résultats à travers les analyses statistiques inférentielles réalisées, qui nous montrent une valeur p majeur à 0,05 dans chaque condition, comme l'illustre le Tableau 21.

**Tableau 21**

*Test T apparié notes pré-test et post-intervention*

Groupe	t_value	p_value	conf_int_low	conf_int_high	mean_diff
Contrôle	0,9726220	0,3328371	-0,0991253	0,2902758	0,0955752
Expérimental 1	1,5799375	0,1167535	-0,0343140	0,3053883	0,1355372
Expérimental 2	0,9444687	0,3469452	-0,0953237	0,2690079	0,0868421

Concernant le groupe de contrôle, la valeur p (0,3328371) est supérieure à 0,05, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre Note\_pré et Note\_post. La différence moyenne (0,0955752) indique une légère augmentation des notes post par rapport aux notes pré, mais elle n'est pas significative.

Quant au groupe expérimental 1 (état d'esprit), la valeur t (1,5799375) la valeur p (0,1167535) est supérieure à 0,05, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre Note\_pré et Note\_post. La différence moyenne (0,1355372) montre une augmentation des notes post par rapport aux notes pré, mais elle n'est pas significative.

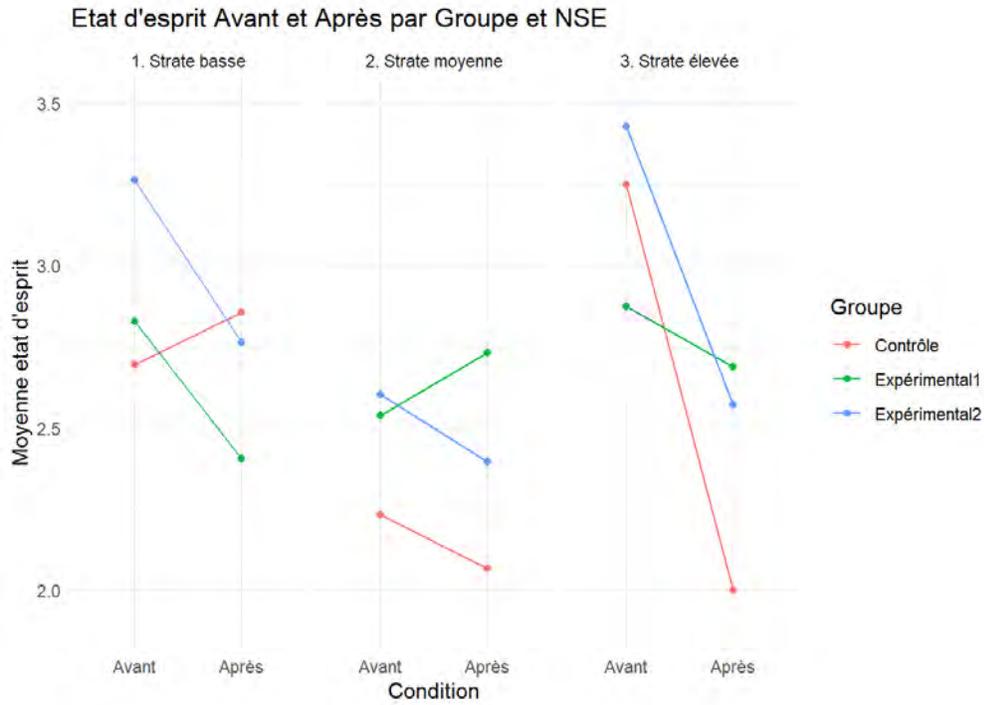
Enfin, pour le groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience), la valeur p (0,3469452) est supérieure à 0,05, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre Note\_pré et Note\_post dans le groupe expérimental 2. Par rapport à la différence moyenne (0,0868421), celle-ci indique une légère augmentation des notes post par rapport aux notes pré, mais elle n'est pas significative.

#### ***6.3.4. Le programme d'intervention et son effet sur le niveau socioéconomique défavorisé***

Nous avons envisagé l'hypothèse que la strate socioéconomique basse montrerait plus de malléabilité dans les variables étudiées. Conformément à nos résultats, cette hypothèse est confirmée : les améliorations sont plus notables dans les strates basses et moyennes, tandis que dans la strate élevée, les tendances varient davantage entre les groupes. En général, les graphiques d'interaction (Figures 27, 28 et 29) montrent que le traitement a eu des effets différents selon les groupes, les strates et les variables. Nous observons donc que les variables « état d'esprit » et « motivation » ont présenté plus de changements dans leur moyenne après l'intervention, surtout dans les strates basse et moyenne. Si nous prenons les résultats de la variable « état d'esprit », nous voyons que la strate moyenne présente des changements plus visibles dans les deux groupes expérimentaux en comparaison avec la strate moyenne ou élevée, comme le montre la Figure 27. Nous observons une tendance similaire pour la variable « motivation », comme l'illustre la Figure 29, qui présente des changements, surtout dans la strate basse et moyenne. Néanmoins, la variable « ténacité » n'a pas montré de changements significatifs en prenant compte ni la strate ni le groupe expérimental.

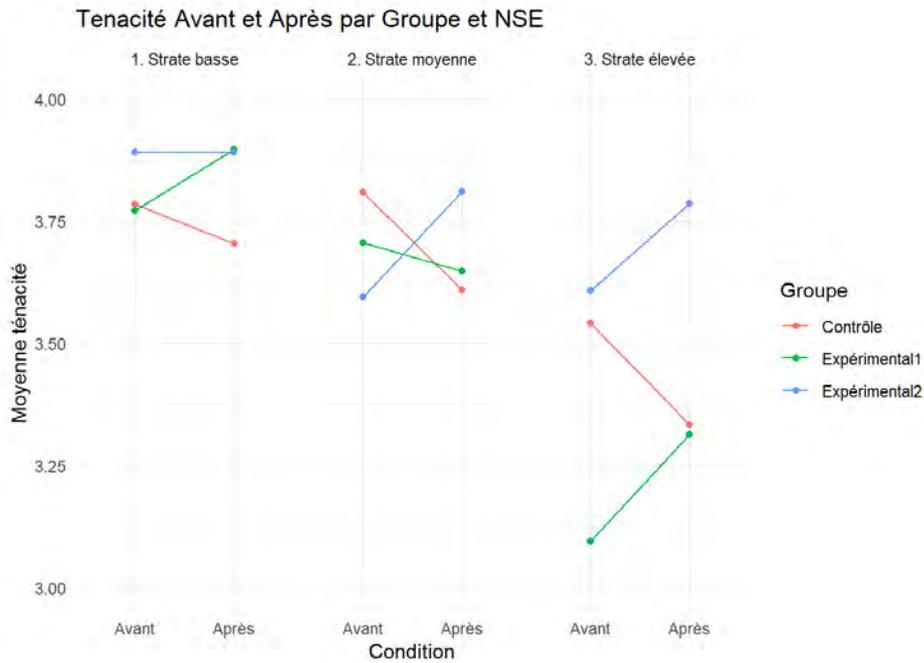
**Figure 27**

*Moyenne de l'état d'esprit avant et après selon la strate*



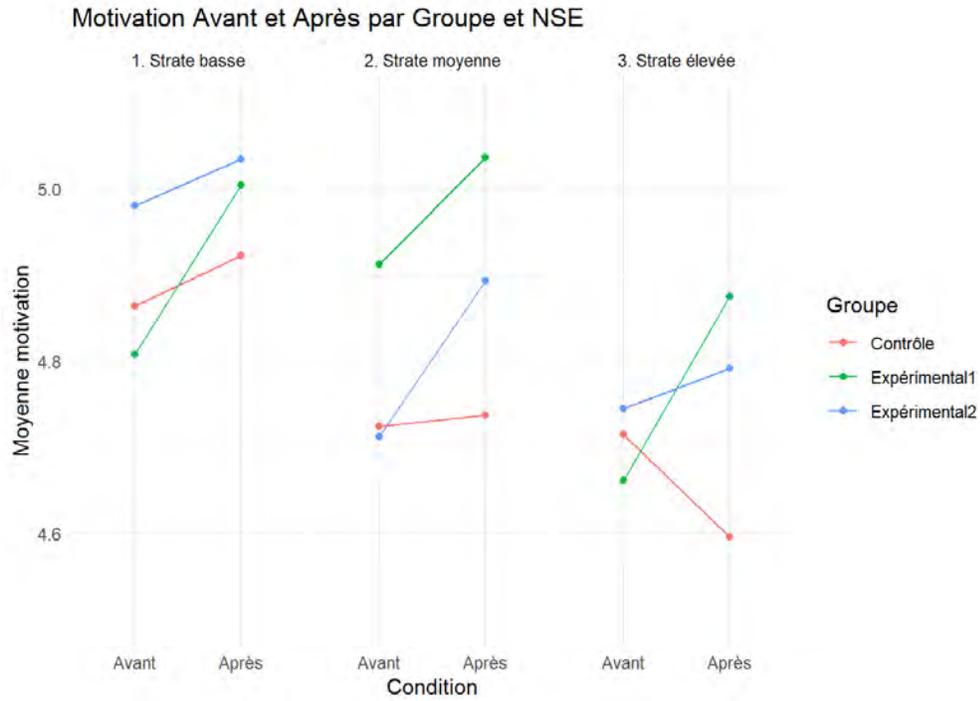
**Figure 28**

*Moyenne de la ténacité avant et après selon la strate*



**Figure 29**

*Moyenne de la motivation avant et après selon la strate*



## Résumé Chapitre 6

- ❖ Les analyses statistiques faites pour prouver nos hypothèses de recherche nous ont permis de confirmer qu'il existe un effet du programme d'intervention sur deux des trois variables étudiées : l'état d'esprit et la motivation des étudiants.
- ❖ Le programme d'intervention a eu un effet sur les croyances sur l'intelligence des étudiants. Celles-ci sont devenues malléables après l'intervention, spécialement dans les deux groupes qui ont reçu le traitement, le groupe de contrôle n'a pas montré de changements concernant l'état d'esprit. Cela veut dire qu'après l'intervention, les étudiants perçoivent l'intelligence comme une capacité malléable.
- ❖ La motivation des étudiants a montré des changements, mais que dans un seul groupe expérimental, sur celui qui n'avait des contenus que de l'état d'esprit. Ces résultats nous montrent qu'après l'intervention, les étudiants se perçoivent plus motivés envers leur situation académique.
- ❖ Les niveaux socioéconomiques défavorisés qui ont été classifiés selon la stratification colombienne dans cette étude nous ont montré que ce sont les strates basses qui ont montré plus de malléabilité dans l'état d'esprit et la motivation après le programme d'intervention.
- ❖ Contrairement à ce à quoi nous nous attendions, le programme d'intervention n'a pas eu d'impact sur les notes postérieures au traitement.

## **TROISIEME PARTIE**

## **CHAPITRE 7 : Discussion**

Cette thèse a été menée pour poursuivre les avancées sur le sujet du décrochage des étudiants en première année de licence. Étant donné qu'il s'agit d'une problématique qui est liée à une vaste littérature scientifique proposant différents facteurs associés, nous nous sommes intéressés aux propositions théoriques qui prendront en compte les facteurs plus susceptibles d'être « modifiables ». C'est le cas de la psychologie sociale cognitive appliquée à l'éducation, une perspective qui met l'accent sur les croyances que les étudiants construisent à propos de l'intelligence et qui analyse comment celles-ci peuvent promouvoir ou anéantir leur performance académique. Ces croyances sont nommées les « états d'esprit ». Ces dernières années, diverses études dans le monde ont prouvé qu'effectivement, elles pouvaient avoir un impact sur la performance académique des étudiants. Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons évaluer les résultats d'un programme d'intervention basé sur la théorie de l'état d'esprit. Ce programme a été largement testé aux États-Unis et commence à se mettre en place en Europe et au Chili. N'ayant jamais été expérimenté en Colombie, nous avons considéré que sa mise en place pourrait être utile dans un pays caractérisé par des taux de décrochages élevés.

Après la mise en place de ce programme et l'analyse des résultats, nous nous concentrerons sur les principales conclusions que nous mènerons dans ce chapitre de discussion. Nous procéderons de la manière suivante : nous expliciterons d'abord comment les croyances sur l'intelligence sont devenues malléables après l'intervention. En même temps, nous tenterons de comprendre, à la lumière de notre cadre théorique, les raisons pour lesquelles l'intervention qui rajoute des éléments de pleine conscience semble être plus efficace en ce qui concerne cette malléabilité des croyances. Ensuite, nous expliciterons comment la variable « motivation » a été elle aussi impactée de manière positive pour l'intervention. Enfin, nous tenterons de comprendre le rôle de la variable socioéconomique dans nos résultats.

## **7.1 Un programme d'intervention sur l'état d'esprit rend malléables les croyances sur la nature de l'intelligence**

Dans le cadre de notre étude, nous avons confirmé qu'il y a eu un changement dans l'évolution des croyances sur la nature de l'intelligence des étudiants. Nos résultats nous indiquent que les deux groupes ayant reçu le traitement sont ceux ayant montré une tendance vers un état d'esprit de développement, tandis que le groupe de contrôle qui n'a pas reçu de traitement n'a pas fait évoluer sa perception sur l'état d'esprit. De nombreuses recherches qui testent l'effet des interventions de l'état d'esprit nous confirment qu'il existe une incidence sur la malléabilité de ces états d'esprit. Cela veut dire qu'après l'intervention, les étudiants considèrent que leur intelligence n'est pas une capacité innée et qu'au contraire, cela peut devenir malléable (Dweck & Yeager, 2019). Pour mieux comprendre comment ce changement s'opère au niveau des croyances, il faut revenir aux principes des interventions sages, ou « wise interventions », base conceptuelle de l'intervention mise en place dans notre étude.

Les « wise interventions » travaillent sur la perception des personnes et sur la modification de leurs perceptions d'une manière efficace. Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, ce sont « celles qui se concentrent sur les significations et les inférences que les gens tirent sur eux-mêmes, sur les autres ou sur une situation dans laquelle ils se trouvent, et qui utilisent des techniques précises, basées sur la théorie et la recherche, pour modifier ces significations » (Walton et Wilson, 2018, p. 618). Elles illustrent comment de petites modifications dans la perception et la cognition peuvent avoir des impacts substantiels sur le comportement et les résultats à long terme. Ces interventions démontrent le pouvoir des influences psychologiques subtiles et bien conçues pour promouvoir des changements positifs et durables. Il semblerait que l'effet de travailler sur des perceptions ponctuelles est concluant (Walton & Wilson, 2018). Effectivement, nous avons pu confirmer comment les scores entre pré-test et post-test ont été différents pour les deux groupes ayant reçu le traitement, ce qui nous amène à confirmer l'effet de notre intervention. Nous remarquons aussi que le fait d'avoir réalisé le pré-test 15 jours avant nous a laissé une marge adéquate pour éviter l'effet d'apprentissage sur les réponses des participants, de telle manière que les changements dans les notations peuvent être compris comme des conséquences de l'intervention.

### ***7.1.1 Le contenu de l'état d'esprit associé aux éléments de pleine conscience maximisent les effets de l'intervention***

Les résultats de notre étude ont démontré que les deux groupes expérimentaux, à savoir le groupe expérimental 1 état d'esprit et le groupe expérimental 2 état d'esprit de développement associés aux éléments de pleine conscience, auront tous deux la possibilité de rendre plus malléables les croyances sur l'intelligence des étudiants en première année universitaire. Néanmoins, dans notre recherche, il y a un groupe expérimental qui semblerait avoir plus d'influence que l'autre en ce qui concerne l'évolution de ces croyances. Il s'agit du groupe expérimental 2, qui inclut les contenus d'état d'esprit de développement associés aux éléments de pleine conscience.

Nos résultats sont similaires à ceux obtenus pour Orosz et al. (2020) en Hongrie et pour Rigaud (2023) en France. Ces études se sont toutes deux déroulées dans le milieu universitaire. Nous avons mis en place la même méthodologie que ces deux recherches et nos résultats sont similaires, nous avons trouvé qu'une intervention sur les croyances à propos de l'intelligence avec pleine conscience rendait plus malléables ces croyances. Gabor et al. (2020) ont trouvé qu'après avoir pris en compte les croyances d'état d'esprit fixe avant l'intervention, celle-ci avait réduit les croyances de l'état d'esprit fixe concernant l'intelligence par rapport au groupe témoin. Pour leur part, les résultats de Rigaud (2023) coïncident avec ceux d'Orosz (2020). En effet, ce chercheur a trouvé que les étudiants ayant participé à ces interventions ont rapporté une acceptation accrue de la malléabilité de l'intelligence, par rapport à ceux ayant pris part à la condition de contrôle.

Le fait que l'intervention de l'état d'esprit + pleine conscience ait plus d'effets pour transformer les conceptions sur l'intelligence nous permet de confirmer que les éléments de pleine conscience de cette intervention renforcent les principes de l'état d'esprit de développement. Pour rappel, l'état d'esprit de développement conçoit l'intelligence comme une capacité malléable, qui peut être entraînée grâce à l'effort et même après un échec (Dweck, 1986). Étant donné que la nature de l'intelligence est malléable, les échecs académiques auxquels les individus sont confrontés ne signifient pas un manque des capacités.

Nous avons vu dans les chapitres précédents que le contenu de pleine conscience a été conçu pour s'assortir aux éléments de l'état d'esprit de développement et les résultats obtenus

dans notre étude confirment que ce montage peut avoir des résultats significatifs concernant la conception de la malléabilité de l'intelligence. Ce contenu de pleine conscience est toujours exposé par rapport à la vie universitaire et aux situations qui représentent des défis propres à la première année de licence, ce qui a peut-être aussi contribué à renforcer les fondements de l'état d'esprit de développement. Ainsi, les contenus de pleine conscience renforcent l'idée que face aux difficultés académiques, l'étudiant peut rebondir tant qu'il ne reste pas accroché à des sentiments négatifs. En d'autres termes, l'échec peut survenir une fois, mais si l'étudiant arrive à se détacher des sentiments négatifs associés à l'échec, il pourra, avec d'autres stratégies, réussir lors d'un deuxième essai. Cette prémisse peut parfaitement se jumeler avec les principes de l'état d'esprit, dans le sens que pour rebondir, il faudra, entre autres facteurs, une croyance sur la malléabilité de ses capacités et une perception de l'échec comme une situation que ne fait pas preuve de « manque » d'intelligence (Dweck, 1986).

## **7.2 Le programme d'intervention a eu un effet sur la motivation des étudiants**

Le groupe expérimental 1, celui basé sur la théorie de l'état d'esprit de développement, a été le seul à montrer des effets significatifs sur la variable « motivation académique ». Selon les recherches de Da Fonseca (2004), les états d'esprit représentent la principale force motivationnelle dans les situations de réussite scolaire. Identifier ces états d'esprit permet de mieux comprendre les pensées, les réactions émotionnelles et les comportements des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des situations où leurs compétences personnelles sont mises à l'épreuve. Ainsi, d'après nos résultats, nous considérons qu'un programme d'intervention basé sur l'état d'esprit peut avoir un impact sur la motivation des étudiants pour deux raisons principales : la première concerne la conception de l'intelligence comme malléable et sa relation avec l'effort. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, l'état d'esprit de développement promeut l'idée qu'avec le travail, nous pouvons atteindre nos objectifs académiques (Dweck, 1986). Pourtant, concevoir l'intelligence comme malléable amène forcément à l'idée qu'à travers un travail acharné, nous pouvons obtenir les résultats souhaités, ce qui peut conduire l'étudiant à se motiver pour fournir cet effort soutenu. La deuxième raison est en lien avec l'attitude face à l'échec. L'intervention basée sur l'état d'esprit de développement soutient une attitude plutôt que des défis face à l'échec, de manière que ce dernier constitue un moyen de se motiver à s'améliorer face aux revers académiques.

En outre, nous n'avons pas eu de résultats significatifs entre le groupe expérimental 2 (état d'esprit + pleine conscience) et la variable « motivation ». Nous émettons deux hypothèses : la première, que ce résultat est dû en grande partie à la taille de notre échantillon. Nous considérons qu'avec plus de participants, nous aurions peut-être eu la possibilité d'avoir des analyses statistiquement plus puissantes qui nous auraient permis de confirmer ou non notre hypothèse. L'autre hypothèse correspond à la possibilité que les contenus de pleine conscience, associés à ceux de l'état d'esprit de développement, aient pu avoir un autre effet que celui attendu concernant la motivation. Les contenus de pleine conscience incitant à ne pas s'attacher aux sentiments négatifs et à les laisser aller, nous pouvons dire que cela peut influencer la motivation à relever des défis.

### **7.3. Le programme d'intervention n'a pas eu d'effet sur la ténacité**

Notre hypothèse concernant l'effet du programme sur la capacité de ténacité n'a pas été confirmée. Nous pouvons attribuer ce résultat à un contexte culturel qui promeut une culture de la ténacité. Nos participants, des étudiants colombiens, sont entourés d'une culture colombienne qui s'identifie fortement aux valeurs de la ténacité et la persévérance de manière générale. Selon le site web officiel de la Colombie<sup>38</sup>, les Colombiens sont décrits comme un peuple persévérant, qui face aux difficultés, garde toujours l'espoir de réussir. Cette définition de la persévérance a des points en commun avec celle de la ténacité de Duckworth (2007), qui explique que la ténacité est la capacité de maintenir l'effort et l'intérêt pour un projet ou un objectif pendant une longue période, malgré les difficultés, les échecs et les niveaux de progression. Nous verrons donc que cette ténacité est présente dans la perception que possèdent les étudiants colombiens d'eux-mêmes, ce qui a pu se constater à travers les résultats de notre étude.

Ce qui précède est lié à la compréhension du pouvoir de l'environnement culturel, « un facteur plus distant qui affecte tous les membres sociaux (et pas seulement les membres d'un contexte immédiat particulier) » (Mantou Lou et Man Wai Li, 2022 p. 3). Ces auteurs expliquent que prendre en compte les codes culturels peut donner des pistes pour mieux comprendre les effets de ces interventions. Dans le cas de notre contexte colombien, un environnement qui renforce la ténacité peut également avoir une conséquence sur la façon dont est assimilé un

---

<sup>38</sup> Consulté le 8 octobre 2024 dans : <https://colombia.co/pais-colombia/como-son-los-colombianos>

programme cherchant à promouvoir une ténacité qui est ancrée dans les systèmes de valeurs de cette nation.

#### **7.4. Le programme d'intervention sur l'état d'esprit de développement n'a pas augmenté les notes**

Nous avons émis l'hypothèse que les notes augmenteraient après la réalisation du programme d'intervention, mais celle-ci n'a pas été confirmée. Les analyses statistiques exploratoires et inférentielles ont constaté que la note n'avait pas augmenté après l'intervention. Ces résultats sont différents de ceux trouvés suite à diverses recherches (Blackwell et al., 2007 ; Claro, et al., 2016 ; Yeager et al., 2020, Orosz et al., 2020), où effectivement, le programme avait pu avoir un impact sur les notes.

Dans le cadre de nos résultats, nous considérons que l'hypothèse a été rejetée pour plusieurs raisons. Premièrement, nous pensons que pendant la période où ces résultats ont été recueillis, les notes ont joué un rôle important. Les chercheurs recommandent de mettre en place le programme au début du semestre ou de l'année académique. Néanmoins, nous n'avons pas pu mettre en œuvre le programme pendant ces premiers moments du semestre et nous pensons que cela a pu avoir une influence dans nos résultats.

Nous considérons aussi que les notes étaient élevées dès le départ. Il semblerait en effet que la grande majorité des étudiants avaient des résultats au-dessus de la moyenne, ce qui peut avoir engendré un grand écart si nous comparons avec les évaluations faites au début de semestre. Nous considérons que la période peut avoir une influence dans nos analyses. Il est fortement probable que des examens faits au début de l'année auraient donné des résultats différents de ceux faits au milieu de semestre, période où nous avons recueilli les notes.

Nos résultats rejoignent d'autres études qui ont trouvé que l'effet sur les notes n'était pas toujours le même. Ainsi, diverses études affirment que les états d'esprit ont des résultats globalement positifs, mais faibles en ce qui concerne la performance scolaire (Sisk et al., 2018, Costa & Faria, 2018). Ces résultats semblent correspondre aux nôtres. Cependant, il est aussi important de prendre en compte un autre facteur qui peut tout à fait expliquer le manque d'effet sur la note. Il s'agit de la taille de l'échantillon, un aspect qui a été testé par différentes recherches en nous expliquant l'effet de la taille sur les analyses statistiques (Yeager et al., 2020,

Orosz et al., 2019, Claro et al., 2016). Malgré nos efforts pour recueillir le plus grand nombre de participants, nous avons réussi à avoir N=436, ce qui aurait comme conséquence la difficulté de faire des analyses plus poussées. En outre, il nous semble important de reconnaître également que les notes sont influencées par de nombreux facteurs (Dupont et al., 2015).

Même si notre intervention n'a pas eu d'effet sur les notes, il nous semble important de remarquer qu'elle a eu d'autres bénéfices. Comme l'expriment Gabor et al. (2020), l'état d'esprit de développement transmet l'idée que l'intelligence peut se développer grâce au travail acharné, à des stratégies efficaces et à l'aide appropriée des autres. Ainsi, elles visent à éviter que les étudiants ne perçoivent les revers académiques comme une preuve d'une incapacité fixe (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007 ; Yeager et al., 2019).

### **7.5. L'intervention sur l'état d'esprit de développement au profit des niveaux socioéconomiques défavorisés**

L'état d'esprit de développement minimise l'impact du niveau socioéconomique défavorisé sur la performance académique (Claro, Paunesku et Dweck, 2016). Claro et ses collègues (2016) ont démontré que l'état d'esprit de développement permettait de réduire l'effet du niveau socioéconomique sur la performance académique des lycéens du Chili. Comme vu précédemment, dans le chapitre consacré aux facteurs liés à la réussite et le décrochage, le niveau socioéconomique est un prédicteur de la réussite académique des étudiants, que ce soit en France ou en Colombie. Son impact est lié à plusieurs facteurs : un accès à des établissements scolaires moins bons, mais aussi à un capital culturel moins riche de la part des parents (Dupont et al., 2015).

En ce qui concerne la Colombie, la fragilité de ceux qui ont de faibles ressources économiques peut être attribuée à deux grands facteurs : les limitations d'accès aux sources d'information et la nécessité de travailler pour financer son parcours universitaire (Durán et al., 2007 ; MEN, 2008 ; Montes et al., 2010, CEDE, 2014, dans Rodriguez, 2019). Sánchez et Otero (2012) soutiennent également qu'il existe des écarts dans les scores par strate socioéconomique, ces différences ayant augmenté au cours des dernières années. Ainsi, dans la période 2008-2011, « la performance académique des étudiants des strates élevées s'est améliorée beaucoup plus que celle des étudiants à faible revenu » (Rodriguez, 2019).

Ainsi, nous constatons que le niveau socioéconomique a un impact sur la performance académique des apprenants, les programmes qui aident à réduire cet écart demeurant précieux dans la lutte contre ce type d'inégalités. En effet, une intervention basée sur l'état d'esprit avec ou sans éléments de pleine conscience permettrait de réduire ces écarts. Nos résultats ont révélé que les étudiants ayant présenté plus de malléabilité concernant les croyances sur l'intelligence étaient issus des strates basses et moyennes en comparaison à la strate élevée. Ces résultats sont validés par la méta-analyse de Sisk et al. (2018), qui soutient que ces interventions présentent des résultats hétérogènes, de faibles tailles d'effet et ne seraient bénéfiques que pour les élèves en risque d'échec scolaire ou se trouvant dans des conditions économiques défavorables (Gaudar, A, Arciszewski, T., Énéa-Drapeau, C., Perret, P., 2021).

C'est précisément dans le contexte d'un pays comme la Colombie, où il existe des inégalités socioéconomiques importantes, qu'un programme d'intervention de cette nature peut être très utile pour les étudiants de première année de licence. Si les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés peuvent tirer des avantages du programme, en ayant un état d'esprit de développement, cela deviendrait un vrai atout des résultats de notre recherche. Lorsque les étudiants ont un état d'esprit de développement, leur rapport à l'effort ou à un éventuel échec va dans la voie d'une amélioration de la performance à travers le travail et non dans la culpabilité ou d'autres sentiments négatifs, de telle manière qu'avoir une tendance à croire en la malléabilité de leurs capacités leur permettra de mieux gérer les défis académiques de leur première année dans l'enseignement supérieur. De la même manière, nous émettons l'hypothèse que les apprentissages acquis avec l'état d'esprit de développement peuvent se transférer dans des contextes autres que l'éducation. Si un étudiant apprend que ses capacités ne sont pas innées, cela veut dire que d'autres qualités peuvent être développées et pas seulement celles qui concernent le milieu scolaire, par exemple l'empathie, la solidarité ou autres.

## **Limites et perspectives de recherche**

Dans cette partie, nous expliciterons les obstacles que nous avons rencontrés dans notre étude. Nous proposerons également de possibles solutions à prendre en compte dans les recherches futures.

Tout d'abord, concernant le recueil des données, nous avons rencontré des difficultés pour obtenir une réponse de la part des directeurs d'études des universités colombiennes, même si nous avons anticipé à peu près à 9 mois cette étape. Ceux et celles qui nous ont répondu nous ont permis de ne mener l'étude que dans quelques classes. Nous n'avons donc pas pu obtenir le nombre de participants nécessaire pour avoir une puissance statistique suffisante. Concernant cette difficulté, nous recommandons d'anticiper le contact avec les institutions au minimum un an avant le recueil des données et peut-être de passer non seulement par les directeurs des études, mais aussi par les responsables administratifs ou les professeurs directement.

En second lieu, concernant le manque d'effet sur les notes, nous considérons que cela peut être expliqué par ce facteur de la taille de l'échantillon. Avec davantage de participants, il existe plus de possibilités d'obtenir des analyses statistiques plus puissantes pouvant contribuer à confirmer nos hypothèses. Cependant, nous reconnaissons aussi que la performance académique, comme le décrochage et la réussite, aura un grand nombre de facteurs associés (Dupont et al., 2015).

En troisième lieu, le fait d'avoir des participants issus de différentes universités, même si elles sont toutes les trois privées, peut aussi avoir une influence sur le profil des étudiants. L'Université Minuto de Dios et l'Université Reformada sont des établissements qui offrent des programmes dits « nocturnes », c'est-à-dire des cours du soir pour les personnes qui travaillent la journée. Cette situation peut avoir un effet sur les notes, parce que les professeurs sont parfois conciliants au moment d'évaluer, vu les grands efforts que fournissent les étudiants pour faire leurs études. De la même manière, les participants auront un profil différent. Parfois, au sein de ces universités qui offrent des programmes le soir, il y a des étudiants âgés qui reprennent leurs études plus tard dans la vie, c'est le cas de quelques données atypiques que nous avons eues dans notre échantillon.

En quatrième lieu, le phénomène de la désirabilité sociale constitue un autre aspect qui a peut-être eu une incidence sur nos résultats dans les réponses auto-déclarées, plus précisément dans les questionnaires pré-test et post-test. Dans la recherche, ce concept fait référence à la tendance des participants à répondre de manière à se conformer aux normes sociales ou à paraître favorablement aux yeux des autres Paulhus (1984). Cela peut biaiser les résultats, car les réponses ne reflètent pas toujours les véritables croyances ou comportements des individus, mais plutôt ce qui est perçu comme acceptable ou valorisé socialement. Il s'agit du fait psychosocial de donner une bonne image face aux questionnaires auxquels répondre, ce qui peut forcer les gens à donner des réponses qui correspondent à un idéal. Il s'agit d'un aspect à prendre en compte dans les auto-rapports. Cette limite peut être révisée à l'avenir avec des mesures plus objectives comme l'analyse des comportements des étudiants, par exemple.

En cinquième lieu, nous avons eu un nombre élevé de participants qui n'ont pas répondu à la totalité de nos enquêtes (N=391), soit en ne faisant pas le pré-test, soit en ne finissant pas l'intervention, ce qui a eu pour conséquence que presque la moitié des données n'ont pas pu être incluses dans les analyses. Cette situation pourrait être réglée à travers la mise en place de récompenses ou de gratifications symboliques, comme par exemple des bons d'achat, pour ceux et celles qui auront fini les deux parties, pré-test et post-test.

En sixième lieu, un autre axe de travail peut être l'évaluation de la durée à long terme de l'état d'esprit. Nous nous demandons si dans notre contexte d'étude, après des semaines à avoir reçu le traitement, les croyances sur la malléabilité de l'intelligence seront toujours présentes. Cet effet à long terme a été testé surtout dans les études faites aux États-Unis, où un changement durable dans le temps a été constaté, 8 semaines après la mise en place du programme (Yeager et al., 2020).

Enfin, nous considérons qu'une analyse qualitative des réponses des étudiants pourrait être mise en place dans de prochaines recherches pour avoir aussi ce que les chercheurs appellent une « triangulation des sources ».

## 8. Conclusion

Cette thèse a eu pour objectif d'étudier l'effet d'un programme d'intervention portant sur l'état d'esprit de développement sur la malléabilité des croyances à propos de la nature de l'intelligence, la motivation et la ténacité des étudiants de première année de licence. Cette étude cherche à approfondir les connaissances par rapport au décrochage à l'université et à prévenir ce phénomène dans les premiers cycles universitaires en intégrant de nouvelles perspectives théoriques issues de la psychologie sociale cognitive. C'est ainsi que nous nous sommes tournés vers la théorie des états d'esprit. Cette théorie soutient que les croyances sur la nature de l'intelligence peuvent avoir un effet sur le rapport à l'effort et à l'échec, mais aussi à la motivation, des aspects très importants dans la performance académique en première année de licence.

Si les étudiants ont tendance à adopter un état d'esprit de développement, ils conçoivent l'intelligence comme une capacité qui peut s'améliorer avec l'effort, tandis que s'ils font preuve d'un état d'esprit fixe, ils croient que leur intelligence est innée et immuable et que pourtant, l'effort ne sera pas nécessaire, ce qui ne leur permettra probablement pas de progresser face aux défis de l'enseignement supérieur. Nous avons étudié l'effet d'un programme sur l'état d'esprit de développement, un sujet qui n'est pas assez étudié en Colombie.

En conclusion, les résultats de cette étude mettent en lumière les effets positifs d'un programme d'intervention sur l'état d'esprit de développement, en particulier lorsqu'il est associé à des éléments de pleine conscience. L'étude confirme que ces interventions peuvent transformer la perception de l'intelligence chez les étudiants, en les aidant à croire en la malléabilité de leurs capacités intellectuelles. En effet, les deux groupes ayant reçu un traitement ont montré une évolution vers un état d'esprit de développement, tandis que le groupe de contrôle n'a pas manifesté de changement significatif.

Le groupe expérimental 2, combinant l'intervention sur l'état d'esprit et la pleine conscience, a obtenu des résultats particulièrement prometteurs. Cette combinaison semble non seulement renforcer la malléabilité des croyances sur la nature de l'intelligence, mais aussi offrir aux étudiants des stratégies pour faire face aux défis académiques. La pleine conscience, en les

aidant à se détacher des émotions négatives associées à l'échec, les encourage à persévérer et à développer de nouvelles compétences.

Cependant, l'intervention n'a pas eu d'effet significatif sur les résultats académiques (notes), ce qui pourrait être lié à des facteurs comme le moment où s'est déroulée l'évaluation ou la taille de l'échantillon. Malgré cela, l'impact de l'intervention sur la motivation et la résilience face aux échecs est indéniable. De plus, elle semble particulièrement bénéfique pour les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, contribuant ainsi à réduire les inégalités en matière de réussite scolaire. Nous avons pu confirmer que les étudiants qui ont montré des changements plus significatifs dans leurs croyances sur la nature de l'intelligence étaient ceux qui appartenaient aux strates basses et moyennes, ce qui nous permet de proposer un axe de recherche qui puisse approfondir l'état d'esprit de développement dans des contextes socioéconomiques comme celui de la Colombie. Cela pourrait également être proposé dans d'autres pays de l'Amérique latine.

Les résultats obtenus dans notre étude nous ont donné des pistes pour continuer à approfondir la recherche sur les états d'esprit. Nous considérons comme très utile le fait d'étudier deux axes de cette théorie : tout d'abord, en ce qui concerne la formation des états d'esprit, nous savons qu'ils commencent à se dessiner dès l'école avec les compliments des parents et leurs attitudes face à l'échec de leurs enfants (Dweck et Yeager, 2019). Cependant, nous ne connaissons pas à quel moment du développement de l'enfant une intervention sur l'état d'esprit de développement pourra être le plus utile. Est-ce qu'une intervention de ce type peut être adaptée aux enfants ? Est-il convenable de présenter cette intervention lors de moments clés de transition dans le milieu scolaire, par exemple à la maternelle, en sixième ou en seconde ?

Deuxièmement, il serait important d'approfondir le contexte de l'apprenant, c'est-à-dire le rôle des camarades et des professeurs dans la formation et le renforcement d'un état d'esprit de développement. Il serait judicieux de connaître si ces acteurs auront le même poids pour les étudiants et lequel peut avoir plus d'impact sur le désarroi d'un état d'esprit de développement.

En somme, cette étude souligne l'importance de promouvoir un état d'esprit de développement dans les contextes éducatifs, en particulier pour les étudiants issus d'un milieu

socioéconomique défavorisé, afin d'améliorer non seulement leurs performances académiques, mais aussi leur résilience face aux défis. Cela met en lumière le besoin de proposer des politiques éducatives et de nouveaux dispositifs de prévention du décrochage dans les premiers cycles d'universités qui prennent en compte des facteurs d'ordre psychosocial qui viendront étayer d'autres stratégies mises en place par les établissements d'enseignement supérieur.

# BIBLIOGRAPHIE

- Ahogni N’G. (2006). La causalité d’après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement. Consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/linx/509>
- Alava, S., Romainville, M. (2001). Les pratiques d’étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Albarracín, A., Montoya, D. (2016). Programas de intervención para estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Informes Psicológicos*, 16(1), 13-34.
- Allport G.W. (1954). The historical background of modern social psychology, dans Lindzey G. et Aronson E. *The Handbook of Social Psychology*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1, 3-56.
- Alvarez, P., López, D. (2017) Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma* 37(1), 48 – 71
- Arango-Guete, L. (2019). *L’influence de la scolarité, du niveau socioéconomique et de la personnalité sur l’échec et la réussite académique*. [Mémoire du Master II. Université de Toulouse Jean Jaurès].
- Ardoino, J. (1990). *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l’expert et du consultant*. Université de Paris VIII.
- Ariza, J., Saldarriaga, J., Retajac, A. (2023). Pandemia y pobreza en Colombia. *Territorios*, 49, 1-19.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Barragán, D., Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Revista Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 9(16), 55-66.
- Barriopedro, M., Quintana, I., et Ruiz, L. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de

- objetivos: Validación española de la Escala Grit de Duckworth. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(54), 297-308.
- Bean, J., Eaton, S. (2001) The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 3(1), 73.
- Beaupère N., Chalumeau L., Gury N., Hugrée C., (2007). *L'abandon des études supérieures*. La Documentation française.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F. and Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25, 3186-3191.
- Becker, R., Hecken, A. E. (2007) University or vocational training? An empirical test of the rational choice model of educational choices suggested by Esser as well as Breen and Goldthorpe, *Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), 100–117.
- Benhenda, A., Dufour, C. (2015). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 93-104.
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H., Theune, K. (2020) Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe Financiamiento para los estudiantes*. Nota técnica N° IDB-TN-02206.
- Brault-Labbé, A., Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(10), 80-92
- CEDE (2014). *Informe determinantes de la deserción*. Universidad de los Andes.
- Chedru, M. (2015). Impact de la motivation et des styles d'apprentissage sur la performance scolaire d'élèves-ingénieurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 457-482

- Claro, S., Paunesku, D., Dweck, C. S. (2016). Growth Mindset Tempers the Effects of Poverty on Academic Achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113, 8664-8668.
- Combette, L. (2022). *Les théories implicites de l'intelligence : Quel est leur impact sur l'engagement scolaire et universitaire et comment les modifier efficacement ?*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne. Theses.fr. <https://theses.fr/2022SORUS532>
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22.
- CROUS d'Aix Marseille (2012). *Parcours d'études en 1ère année de Licence à l'université : les figures d'une adaptation complexe*. Rapport d'études.
- Danner, M., Guégnard, C., Joseph, O. (2022). Les jeunes NEET : résistances et évolutions sur vingt ans. *Formation emploi*, 149,
- David, S., Melnik-Olive, E. (2015) Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif? *Formation emploi*, 128, 81-100.
- DEPP (2020) *Repères et références statistiques : enseignements, formation, recherche*. France
- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., Rufo, M. (2004). Rôle des théories implicites de l'intelligence chez les élèves en situation d'apprentissage. *L'encéphale*, 456-463
- DRAE (s.d.). Abandono. Dans le Diccionario de la lengua española. Consulté le 10 avril sur <https://dle.rae.es/deserc%C3%B3n>
- Dubois, J-L., Mahieu, F-R., Poussard, A. (2002). La durabilité sociale comme composante du développement humain durable - Développement : vers un nouveau paradigme. Cahiers du GRATICE n°20, Université de Paris XII Val de Marne. pp. 95-110.

- Duguet, A., Lambert-Le Mener, M., Morlaix, S. (2016) Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 57, 31-53.
- Dupont, S., De Clercq, M., Galand, B. (2015) Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
- Durán, D., Pérez-Almonacid, R., Rodríguez, A., Reverón, C. y Pinto, M. (2007). *Cuestión de Supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Dweck, C. (2017). From needs to goals and representations: foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689-719
- Dweck, C., Yeager, D. (2019). Mindsets: a view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3) 481–496.
- Elliot, A., Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Presse.
- Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Mariño Castro, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1) 88-97
- Fajardo, Ó., & Peña, I. (2018). Deserción estudiantil de la fundación universitaria de San Gil UNISANGIL, sede Chiquinquirá, facultad de derecho. *Revista al Derecho & al Revés*, 12, 29-43
- Fischer, G. (1997). *La Psychologie sociale*. Editions Seuil.
- Fischer, G. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. 6eme édition. Dunod.
- Fiske, S. (2008). *Psychologie sociale*. Editions de Boeck.

- François, P. (2004). Fondements sociaux de la pensée et de l'action. *Savoirs*, 5, 51-58
- Fumat, Y. (2009) « Les sciences de l'éducation sont-elles des sciences ? », *Éducation et socialisation*, consulté le 28 juillet 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/16122>.
- Gaitan, A. (2020). *Efectos del aprendizaje sobre mentalidad de crecimiento en estudiantes de inglés en un contexto universitario*. [Mémoire du Master, Université de los Andes]
- Galdiolo S., Nils F., Vertongen G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 125-150.
- Garcia, L., Aguilar, A., Parada, A. (2022). Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022. *Revista Senderos Pedagógicos*, 13, 97-111
- Gautier, C. (2015). Le décrochage: le définir, le mesurer. Note Ofipe. *Observatoire des Formations, des Insertions Professionnelles, Evaluations*, 22, 1-2.
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*. 108 : 106 – 116
- Godar, A., Arciszewski, T., Énéa-Drapeau, C., Perret, P. (2021). Les théories implicites de l'intelligence : une question de perspectives ? *Psychologie française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2021.09.001>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35-43.
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mindsets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 27, 859–869.
- Helg, A. (1989) : La educación en Colombia. 1946-1957 et La educación en Colombia. 1958-1980. *Nueva Historia de Colombia - Educación, ciencias, la mujer, vida diaria*, p. 111-

134 et p. 135-158.

- Hernández, Ó., Novoa, M., Hernández, L., & Salina, E. (2021). Permanencia en el primer año de vida universitaria en tiempos de pandemia. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3363>
- Herrera, M. (2017) Educar para superar la pobreza y desigualdad. *Cuadernos del Observatorio Nacional de Educación*.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49 (4), 497–513.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.
- Jonsson, A., Beach, D., Korp, H., Erlandson, P. (2012). Teachers' implicit theories of intelligence: Influences from different disciplines and scientific theories. *European Journal of Teacher Education*, 28, 45-85.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta Trade Paperbacks.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2020). *Instituciones de Educación Superior Oficiales y Privadas en Colombia: una mirada multidimensional*. Consulté le 22 mai sur [https:// http://economydelaeeducacion.org/docs/](https://http://economydelaeeducacion.org/docs/)
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : Influence des capacités cognitives et de la motivation*. [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]
- Lardy, L. (2017). *Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière*

- technologique de l'université française*. [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]
- Le Guen, M. (2001). La boîte à moustaches de TUKEY, un outil pour initier à la Statistique. *Statistiquement Votre - SFDS*, 4, pp.1-3.
- Le Robert (s.d.). Abandon. Dictionnaire
- Lopera, C. (2008). *Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía*. Universidad del Rosario.
- Manis, M. (1978). Cognitive Social Psychology and Attitude Change. *The American behavioral Scientist*, 21(5)
- Magnin, E. (2016). *La grande transformation des pays d'Europe centrale et orientale : tous les chemins (r)évolutionnaires mènent-ils au capitalisme dépendant ?* Centre de Recherches Internationales, CERI. Consulté le 22 juillet 2022. URL : <https://www.sciencespo.fr/cei/fr/content/dossiersducei/la-grande-transformation-des-pays-d-europe-centrale-et-orientale-tous-les-chemins-revolution>
- Mantou Lou, N., Man Wai Li, L. (2022). The mindsets × societal norm effect across 78 cultures: Growth mindsets are linked to performance weakly and well-being negatively in societies with fixed-mindset norms. *British Psychological Society*, 00, 1–19.
- Marmoz, L. (1978). Notes de synthèses : La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977). *Revue française de pédagogie*, 43, 404-113.
- Martinez-Restrepo, S., Sabogal, A., Rodríguez, V. (2015). *Diagnóstico de la situación técnica y tecnológica en Colombia y el Pacífico Colombiano*. Fordfoundation. FEDESARROLLO
- Marioulas, J. (2017) China: a world leader in graduation rates. *International Higher Education*, 90, 28-29.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., Hernández-Santamaria, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y sociedad*, 78.

- Ministerio de la educación. Colombia. (2018). *Resumen indicadores de la educación superior*.
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les Capabilités. *Formation emploi*, 142
- MESRI. (2020). *Les effectifs dans l'enseignement supérieur en 2019-2020*. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- MESRI. (2020). *Note d'information n° 7 d'avril 2020*. France
- MESRI. (2023). L'accès à l'enseignement supérieur en France. Consulté le 10 septembre 2024 dans :  
[https://publication.enseignementsuprecherche.gouv.fr/eesr/FR/T943/1\\_acces\\_a\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsuprecherche.gouv.fr/eesr/FR/T943/1_acces_a_l_enseignement_superieur/)
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. pp. 53-68).
- Millet M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, p. 69-88.
- Mitchell, S. (2000). HarvarLore : tradition and belonging at America's oldest college. *Norveg. Tidsskrift for folkelivsgransking*. 43, 47-65.
- Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., Zuluaga, F. y Tamayo, E. (2010). *Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la universidad Eafit*. Cuadernos de Investigación, 81. Documento 81-042010.
- Moore, D. S., McCabe, G. P. (2006). *Introduction to the Practice of Statistics*. 5th Edition. W. H. Freeman.
- Moreno, D. (2022). *Análisis de la Deserción Universitaria en Colombia a Partir de la Revisión Bibliográfica 2015 – 2021*. [Mémoire du Master, Universidad El Bosque]

- Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Zona Próxima*, 11(184-195).
- Munizaga, F., Cifuentes, M., Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Nauze-Fichet, E., Tomasini, M. (2005). *Parcours de jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial*. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur Céreq
- Neuville, S., Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1<sup>er</sup> baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. Chapitre 8 dans Marc Romainville *et al.*, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck
- Nunez, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*, 57-80.
- OCDE (2012). « Quel est l'impact du niveau de formation sur l'économie ? », dans *Education at a Glance 2012 : Highlights*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2019) Rapport sur l'éducation
- OCDE (2022) Rapport sur l'éducation
- Orosz, G., Walton, G. M., Bóthe, B., Tóth-Király, I., Henderson, A., & Dweck, C. (2020). *Can Mindfulness Help People Implement a Growth Mindset? Two Field Experiments in Hungary*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/2gbj5>
- OVE (2021). Être étudiant en 2020 : entre incertitudes et fragilités Premiers résultats des enquêtes Conditions de vie 2020. Ove infos, avril no. 43.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598–609.
- PNUD (2019). *Rapport sur le développement humain 2019*. New York.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en é

- ducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378.
- Puentes, Aura. (2011). *Estudio correlacional entre el talento académico y las características de personalidad en jóvenes universitarios*. [Mémoire du Master, Pontificia Universidad Javeriana]
- Pedro, F. (2020). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina.
- Quiroz, A. (2022). *Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. [Mémoire du Master, Université Eafit]
- Ramírez, T., Díaz, R., Salcedo, A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales. VI CLABES. Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.
- Rigaud, K. (2024). *L'application de la pleine conscience pour renforcer l'état d'esprit de développement dans l'enseignement supérieur en France : une approche permettant de réduire le taux d'échec et d'améliorer la santé mentale des étudiant·es*. [Thèse de doctorat, Université d'Artois] Thèse.fr. <https://theses.fr/s302806>
- Ric, F. & Muller, D. (2017). Chapitre 1. Qu'entend-on par cognition sociale ?. Dans : , F. Ric & D. Muller (Dir), *La cognition sociale* (pp. 7-19). FONTAINE: Presses universitaires de Grenoble.
- Roche, J. (2017). *Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures*. France.
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66.
- Roland N, Frenay M, Boudrenghien G (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 409–429. Doi :10.7202/1035311ar
- Romainville, M., Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles. De Boeck
- Romero, C., Master, A., Pausnesko, D., Dweck, C., Gross, J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: the role of implicit theories. *Emotion*, 14(2), 227-234

- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesse*, 63.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783–805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schmitt, R., Dos Santos, B. (2016). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890>
- Sen, A. (2003). L'indice de développement humain. *Revue du MAUSS*, 21(1), 259-260. <https://doi.org/10.3917/rdm.021.0259>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Sheffler, P. C., & Cheung, C. S. (2020). The role of peer mindsets in students' learning: An experimental study. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 17–34. <https://doi.org/10.1111/bjep.12299>
- Silva, A. (2018). *Modélisation au sein d'un dispositif de prévention du décrochage*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès]
- Silva-Laya, M. (2011). *El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico*
- Sockeel, P., Anceaux, F. (2014). *La démarche expérimentale en psychologie*. In press : Paris
- SNIES (2023). Note technique inscription à l'enseignement supérieur 2023.
- SPADIES (2018). El Ministerio de Educación Nacional presenta la nueva versión del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior - SPADIES 3.0.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A.

- (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615-623.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention : what next ? *J. Collège student retention*. 8(1) 1-19
- Triola, M. F. (2017). *Elementary Statistics*. 13th Edition. Pearson.
- Vega, J. (2018). *Recursos de la Nación por cada estudiante en universidad pública cayeron 70%*. La República. <https://www.larepublica.co/alta-gerencia/recursos-por-cada-estudiante-en-universidad-publica-cayeron-70-2780140>
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 8(1).
- Walton, G. (2014). Current Directions in Psychological Science, 23(1) 73–82
- Walton, G., Wilson, T. (2018). Wise Interventions: Psychological Remedies for Social and Personal Problems. *Psychological review*, 125(5) 617–655
- Yatchinovski, A. (2018). *L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*. Esf Sciences humaines.
- Yeager, D. S., Dweck, C. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational pshychologist*, 47(4), 302-314
- Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. *et al.* (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369
- Yeager, D.S., Walton, G. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301
- Zibanejad-Belin, M. (2019) *Réussir sa première année à l'université : les enjeux de la transition entre secondaire et supérieur* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]



## Index des figures

Figure 1. Taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021) (Rapport Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, 2022).....	25
Figure 2. Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par région (Institut de statistique de l'UNESCO, 2019).....	27
Figure 3. Nombre d'étudiants du supérieur par région, les deux sexes 2000-2020 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2022).....	28
Figure 4. Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur par région. (Institut de statistique de l'UNESCO, 2022).....	29
Figure 5. Pourcentage d'étudiants ayant entamé un programme de licence à plein temps qui ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire (et n'ont pas obtenu leur diplôme) à différents délais après leur inscription (2017) (Rapport sur l'éducation OCDE, 2019).....	35
Figure 6. Pourcentage de 18-24 ans non scolarisés, selon leur situation au regard de l'emploi (2019) (Rapport sur l'éducation OCDE, 2019).....	38
Figure 7. Evolution du pourcentage de 18-24 ans NEET (2022) (Rapport sur l'éducation OCDE, 2022).....	39
Figure 8. Modèle de rétention d'étudiants (Tinto, 1997).....	68
Figure 9. Drop out from higher education process (Heublein, 2014).....	69
Figure 10. Facteurs associés à la réussite et au décrochage (Romainville et Michaut, 2012).....	75
Figure 11. Carte situation géographique de Barranquilla, Colombie.....	146
Figure 12. Situation géographique des universités participants à l'étude.....	147
Figure 13. Graphique en barres représentant les licences des participants.....	149
Figure 14. Graphique en barres représentant le semestre des participants.....	150
Figure 15. Graphiques en barres représentant la strate socioéconomique .....	152
Figure 16. Diagramme en boîte à moustache représentant l'âge .....	153
Figure 17. Extrait de l'intervention sur l'état d'esprit dans sa version en espagnol.....	155

Figure 18. Extrait de l'intervention sur l'état d'esprit et la pleine conscience dans sa version en espagnol.....	158
Figure 19. Extrait de l'intervention sur la condition de contrôle dans sa version en espagnol.....	159
Figure 20. Etapes de la passation du programme d'intervention.....	167
Figure 21. Moyenne état d'esprit avant l'intervention par groupe.....	181
Figure 22. Moyenne état d'esprit après l'intervention par groupe.....	181
Figure 23. Moyenne motivation avant et après l'intervention par groupe.....	183
Figure 24. Moyenne ténacité avant et après le programme par groupe.....	184
Figure 25. Moyenne de l'état d'esprit avant et après l'intervention par groupe.....	198
Figure 26. Moyenne état d'esprit avant et après par groupe.....	200
Figure 27. Moyenne de l'état d'esprit avant et après selon la strate.....	203
Figure 28. Moyenne de la ténacité avant et après selon la strate.....	203
Figure 29. Moyenne de la ténacité avant et après selon la strate.....	204



## Index des tableaux

Tableau 1. Devenir un an après des entrants de 2020-2021 en première année d'enseignement supérieur (Deep, 2022).....	51
Tableau 2. Type de filière, type d'institution et niveau socioéconomique des étudiants diplômés en Colombie (SPADIES, 2020).....	56
Tableau 3. Décrochage par cohorte selon type d'institution et caractère de l'institution (publique ou privée) (SPADIES, 2020).....	58
Tableau 4. Résumé des stratégies de lutte contre le décrochage à l'université.....	98
Tableau 5. Stratégies des institutions d'enseignement supérieur pour diminuer le décrochage selon le MEN (2009) dans ODES (2017) (Espinosa-Castro, Hernández-Lalinde, Mariño Castro, 2020).....	101
Tableau 6. Les états d'esprit académiques, état d'esprit fixe versus état d'esprit de développement (Yeager et Dweck, 2012).....	113
Tableau 7. Un échantillon d'interventions sages : Santé (Walton, 2014).....	123
Tableau 8. Nombre de participants par université.....	146
Tableau 9. Nombre des participants par genre.....	149
Tableau 10. Récapitulatif des variables d'étude.....	171
Tableau 11. Hypothèses et attentes.....	174
Tableau 12. Moyenne par groupe et par variable étudiée avant et après l'intervention.....	179
Tableau 13. Moyenne motivation intrinsèque pré-test et post-test.....	182
Tableau 14. Moyenne motivation extrinsèque prétest et post-test.....	182
Tableau 15. Moyenne de la note avant et après le programme par groupe.....	185
Tableau 16. Niveau de signification du pré-test de l'état d'esprit.....	195
Tableau 17. Niveau de signification du pré-test de la ténacité.....	195
Tableau 18. Niveau de signification du pré-test de la motivation.....	196
Tableau 19. Notes.....	196

Tableau 20. Récapitulatif des hypothèses, attentes et résultats.....	197
Tableau 21. Test T apparié notes pré-test et post-intervention.....	201



# **ANNEXES**

## ANNEXE A - QUESTIONNAIRES

### Echelle de l'état d'esprit

Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G., & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374-391.

¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

1. Tú tienes una cierta cantidad de inteligencia y realmente no puedes hacer gran cosa para cambiarla

Totalmente en desacuerdo

No estoy de acuerdo

Algo en desacuerdo

Un poco de acuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

2. Tu inteligencia es un aspecto de tu personalidad que no puede cambiar mucho

Totalmente en desacuerdo

No estoy de acuerdo

Algo en desacuerdo

Un poco de acuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

## Echelle Motivation

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation(EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Las siguientes preguntas describen las razones que explican por qué asistes a clases en la universidad. Para cada una de ellas, indica el grado que corresponde con respecto a tus razones personales para ir a la universidad.

Voy a la universidad....

Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1	Porque sin el título de pregrado no encontraré un trabajo bien remunerado.	1	2	3	4	5	6	7
2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.							
3	Porque la educación me prepara mejor para la vida laboral							
4	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros y me gusta							
5	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí							
6	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.							
7	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar un título profesional							
8	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.							
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.							
10	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.							
11	Por el placer que me produce leer escritores interesantes.							
12	Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.							

13	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.								
14	Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentir importante.								
15	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.								
16	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.								
17	Porque me ayudará a realizar mejor las elecciones de trabajo.								
18	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.								
19	No sé bien porqué vengo a la universidad, y sinceramente, me importa poco.								
20	Por el gusto que me produce realizar las actividades académicas difíciles.								
21	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.								
22	Para ganar un salario mejor en el futuro.								
23	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan								
24	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.								
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.								
26	No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en la universidad.								
27	Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas.								
28	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.								

## **Echelle ténacité**

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174.

### **1. Los obstáculos no me desaniman.**

Totalmente falso

Muy falso

Algo de cierto

Muy verdadero

Totalmente verdadero

### **2. Trabajo duro.**

Totalmente falso

Más que todo falso

Algo de verdadero

Más que todo verdadero

Totalmente verdadero

### **3. Lo que comienzo, lo termino**

Totalmente falso

Más que todo falso

Algo de verdadero

Más que todo verdadero

Totalmente verdadero

**4. Soy muy trabajador(a)**

Totalmente falso

Más que todo falso

Algo de verdadero

Más que todo verdadero

Totalmente verdadero

## ANNEXE B – VALIDATION DES QUESTIONNAIRES

- **Echelle Motivation**

Bruno, F., Fernandez, M., Stover, J., (2020). Échelle de motivation situationnelle académique pour les étudiants universitaires : développement et analyses psychométriques. Institut de Recherche en Psychologie, Faculté de Psychologie. Universidad de Buenos Aires.

- **Echelle ténacité**

Barriopedro, M., Quintana, I., Ruiz, L., (2018). La persévérance et la passion dans la réalisation des objectifs : Validation espagnole de l'Échelle Grit de Duckworth. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(54), 297-308.

**Titre :** La réussite et le décrochage à l'université : l'effet d'un programme d'intervention sur l'état d'esprit, la motivation et la ténacité

**Mots clés :** Décrochage, Réussite, Etat d'esprit, Motivation, Ténacité, Université

**Résumé :** Une fois qu'a commencé à être relevé le défi de l'accès à l'enseignement supérieur, un autre enjeu est apparu pour les universités : le décrochage des étudiants, spécialement dans les premières années d'étude. Nous avons constaté qu'il s'agissait d'un de défis auquel sont confrontées la plupart des institutions d'enseignement supérieur du monde occidental (Dupont et al. 2015), que ce soit dans un pays développé ou non.

Cette étude vise à approfondir la compréhension du décrochage universitaire et à prévenir ce phénomène dans les premiers cycles, en intégrant de nouvelles perspectives théoriques issues de la psychologie sociale cognitive. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la théorie des états d'esprit, qui suggère que les croyances sur la nature de l'intelligence peuvent influencer le rapport à l'effort, à l'échec, ainsi qu'à la motivation, des éléments essentiels pour la réussite académique en première année de licence.

Nous avons conduit une étude auprès de 436 participants appartenant à trois universités privées de Barranquilla, en Colombie. Nous voulons tester l'effet d'un programme d'intervention psychosociale basée sur l'état d'esprit de développement, sur les croyances concernant la nature de l'intelligence, sur la motivation et la ténacité. Nous avons également analysé le niveau socioéconomique comme une variable médiatrice et les notes pour déterminer si le programme d'intervention aurait un impact sur celles-ci. Les résultats de cette étude mettent en lumière les effets positifs d'un programme d'intervention sur l'état d'esprit de développement, en particulier lorsqu'il est associé à des éléments de pleine conscience. L'étude confirme que ces interventions peuvent transformer la perception de la nature de l'intelligence chez les étudiants, en les aidant à croire en la malléabilité de leurs capacités intellectuelles. De plus, elle semble particulièrement bénéfique pour les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, contribuant ainsi à réduire les inégalités en matière de réussite scolaire. Nous avons pu confirmer que les étudiants qui ont montré des changements plus significatifs dans leurs croyances sur la nature de l'intelligence étaient ceux qui appartenaient aux strates basses et moyennes, ce qui nous permet de proposer un axe de recherche qui puisse approfondir l'état d'esprit de développement dans des contextes socioéconomiques comme celui de la Colombie. Les résultats obtenus dans notre étude nous ont donné des pistes pour continuer à approfondir la recherche sur les états d'esprit dans l'enseignement supérieur.

**Title:** University success and dropout: the effect of an intervention program on mindset, motivation and grit

**Key words:** Drop out, Academic succes, Mindset, Motivation, Grit, University

**Abstract:** Once the challenge of access to higher education began to be overcome over time, another challenge emerged for universities: student dropout, especially in the early years of study. We have observed that this is one of the challenges faced by most higher education institutions in the Western world (Dupont et al., 2015), whether in developed or developing countries.

This study aims to deepen the understanding of university dropout and prevent this phenomenon in the early stages, integrating new theoretical perspectives from cognitive social psychology. To this end, we rely on growth mindset theory, which suggests that beliefs about the nature of intelligence can influence relationships with effort, failure, and motivation—essential elements for academic success in the first year of university studies.

We conducted a study with 436 participants from three private universities in Barranquilla, Colombia. Our goal was to test the effect of a psychosocial intervention program based on a growth mindset on beliefs about the nature of intelligence, motivation, and perseverance. We also analyzed socioeconomic level as a mediating variable and grades to determine if the intervention program would have an impact on these factors. The results of this study highlight the positive effects of a growth mindset intervention program, especially when combined with mindfulness elements. The study confirms that these interventions can transform students' perceptions of the nature of intelligence, helping them to believe in the malleability of their intellectual abilities. Additionally, it appears particularly beneficial for students from disadvantaged socioeconomic backgrounds, thus contributing to reducing inequalities in academic performance.

We were able to confirm that the students who showed the most significant changes in their beliefs about the nature of intelligence were those from low- and middle-income backgrounds, which allows us to propose a research line to delve deeper into the development mindset in socioeconomic contexts like that of Colombia. The results obtained in our study have provided insights to continue deepening research on growth mindset in higher education.