

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

| Section 1 de 5 |

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

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

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

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

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

Première ressource | La préparation à l'enseignement supérieur

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

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

Les habiletés d'étude

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

Deuxième ressource | La capacité de modifier ses représentations

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

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

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

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

Quatrième ressource | Les visées de l'étudiant

Ses intentions de formation

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

Ses buts d'apprentissage

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

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

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

Ses objectifs spécifiques de résultat « Personal Bests »

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

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

Cinquième ressource | La perception de soi et le sentiment d'efficacité scolaire

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

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

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

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

Un problème de dénomination...

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

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

Sixième ressource | Les traits de personnalité de l'étudiant

Son attitude consciencieuse

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

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

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

Sa force de caractère

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

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

Sa maîtrise de soi

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

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

Septième ressource | La compétence sociale et émotionnelle de l'étudiant

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

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

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

Huitième ressource | L'engagement de l'étudiant

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

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

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

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

Conclusion

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

D'autre part,

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

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

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

À RETENIR...

- > L'étudiant apprend à partir de ce qu'il sait et grâce à ce qu'il fait: une éducation de base solide et des habiletés d'étude bien développées facilitent son adaptation aux exigences d'études collégiales et universitaires.
- > Apprendre consiste à se développer, à se transformer: la croyance de l'étudiant en sa capacité de développement intellectuel et son aptitude à remettre en question et à modifier ses représentations à la lumière de ce qui lui est enseigné animent son apprentissage.
- > (voir page suivante)

À RETENIR (SUITE)...

- > Apprendre, c'est poursuivre une fin: les intentions que l'étudiant poursuit, les buts qu'il se donne, les résultats qu'il veut atteindre orientent son apprentissage.
- > Apprendre vraiment requiert la mobilisation d'attitudes, de tendances et d'habiletés: la confiance en soi et en son efficacité comme étudiant; l'application, la force de caractère et la maîtrise de soi; la conscience de soi, la communication, l'écoute, l'accueil, par exemple.
- > Apprendre nécessite un engagement qui sollicite ces ressources et les consolide, les enrichit.
- > L'enseignement, les programmes d'études, la vision et les actions institutionnelles, la compétence et la coopération du personnel lié à l'apprentissage et au cheminement des étudiants ont un impact considérable sur l'appel à ces ressources, sur leur développement et sur leur contribution à la réussite de chaque étudiant.

Dossier rédigé pour le CAPRES par François Vasseur
Consultant en pédagogie
Automne 2015

Médiagraphie

Achtziger, A., Gollwitzer, P. M. (2008). *Motivation and volition during the course of action*. Dans J. Heckhausen, H. Heckhausen (Ed.), *Motivation and action*. London: Cambridge University Press. Document téléaccessible à

l'adresse https://psych.nyu.edu/gollwitzer/10_Achtziger_Gollwitzer_motivation_and_volition.pdf

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

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

ACT. (2015). *College Choice Report, Part 3, Persistence and Transfer – A Profile of 2013 ACT-tested High School Graduates*. ACT. Document téléaccessible à

l'adresse <http://www.act.org/collegechoice/13/pdf/CollegeChoiceRpt-2013-Part3.pdf>

Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box. Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Education Publications Center. Document téléaccessible à

l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431363.pdf>

Ainley, M., Hidi, S., Berndorff, D. (2002). *Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship*. *Journal of Educational Psychology*, 94. Document téléaccessible à

l'adresse http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ainley_etal02.pdf

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

Aronson, J., Fried, C. B., Good, C. (2002). *Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38.

Document téléaccessible à l'adresse http://www.foothill.edu/attach/1474/views_of_intelligence.pdf

Aronson, J., Steele, C. M. (2005). *Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept*. Dans A. Elliot, C. S. Dweck (Ed.) *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. Document téléaccessible à

l'adresse <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/aronsonsteele05.pdf>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Chamorro-Premuzic, T., Furnham A. (2003). *Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples*. *Journal of Research in Personality*, 37. Document téléaccessible à

l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656602005780>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*, 74 (1). Document téléaccessible à l'adresse <http://ceep.indiana.edu/hssse/Fredricks.pdf>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Routledge.

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

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

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

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

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

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

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

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

Locke, E. A., Latham, G. P. (2002). *Building practically useful theory of goal setting and task motivation*.

American Psychologist, 57. Document téléaccessible à
l'adresse <http://faculty.washington.edu/janegf/goalsetting.html>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom*

academic performance. Journal of Educational Psychology, 82. Document téléaccessible à l'adresse <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>

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

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

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

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

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

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

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

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

Schreiner, L. A., McIntosh, E. J., Nelson, D., Pothoven, S. (2009). *The Thriving Quotient: Advancing the Assessment of Student Success*. Document téléaccessible à l'adresse http://thrivingcollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_1.pdf

Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D., McIntosh, E. J. (2009). *College Student Thriving: Predictors of Success and Retention*. Document téléaccessible à l'adresse http://thrivingcollege.org/Thriving_in_College/DL_files/TQ_ASHE_2009_2.pdf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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