



La transition secondaire – supérieur

Revue de la littérature en vue d'élaborer un dispositif de tutorat

Travail réalisé par Romain MONTERO – Chargé de mission « Projets liés à la transition secondaire – supérieur » au Pôle hainuyer, en collaboration avec Dorothée KOZLOWSKI (UMONS), Philippe PARMENTIER (UCLouvain), Caroline TUBEZ (HEH), Violette LAEMONT (HEPH-Condorcet), Alexandre DE CRAIM (Arts²), Romain COBUT (Académie des Beaux-Arts de la Ville de Tournai)

Sommaire

PARTIE 1 : Pourquoi agir sur la transition secondaire-supérieur ?	3
PARTIE 2 : Comment les institutions d'enseignement supérieur agissent-elles sur la transition secondaire-supérieur ?	4
/ Introduction	4
/ La préparation	4
/ L'ajustement	7
PARTIE 3 : Pourquoi et comment agir sur la préparation aux études supérieures ?	10
/ Introduction	10
/ Pourquoi agir durant la préparation ?	10
/ Quelle stratégie d'intervention pour aider de manière efficace : différenciée ou holistique ?..	11
/ Quelle catégorie de variables liées à la réussite visée ?	11
PARTIE 4 : Quel dispositif ? Pourquoi le tutorat ?	13
/ Introduction	13
/ Qu'est-ce que le tutorat ?	13
/ Quels sont les points forts du tutorat ?	14
/ Quel impact sur les tutorés et les tuteurs ?	14
/ Tuteur - quel profil et pourquoi ?	15
/ Quelle formation pour les tuteurs ?	15
/ Comment le tutorat peut-il servir à accompagner l'élève suivi dans la réalisation des trois tâches liées à l'étape de la préparation aux études supérieures ?	16
PARTIE 5 : Quelle formule de tutorat ?	18
Bibliographie	20

PARTIE 1 : Pourquoi agir sur la transition secondaire-supérieur ?

La Belgique se distingue par une très grande liberté d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, tout porteur d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), décerné au sein de l'établissement en l'absence de toute épreuve externe standardisée, quelle que soit l'orientation choisie jusque-là, peut s'inscrire dans n'importe quelle filière d'études supérieures, à quelques exceptions près (la médecine, les soins dentaires, l'ingénierie et les arts). Cette politique, cherchant à favoriser l'accès au supérieur, s'explique par une volonté d'augmenter le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, au nom de l'évolution des emplois, des besoins du marché et du développement économique et social (Romainville et Michaut, 2012). À cet égard, l'objectif semble relativement bien atteint puisque la Belgique se situe dans le peloton de tête des pays européens en termes de pourcentage de la population ayant atteint une formation supérieure (Eurostat, 2016).

Au-delà des objectifs affichés de favoriser l'accès au plus grand nombre, ce système s'explique aussi par le contexte institutionnel particulier de l'enseignement en Belgique dans lequel les opérateurs d'enseignement secondaire jouissent d'une grande autonomie et liberté pédagogique ; même si celles-ci ont été quelque peu limitées ces dernières années. Il n'en résulte pas moins un système décentralisé d'exigence, qui rendrait injuste l'instauration d'un processus de sélection généralisé à l'entrée de l'enseignement supérieur (Vieillevoye et al., 2012). D'autant que la Belgique se caractérise par une très forte hétérogénéité des acquis scolaires selon l'origine sociale des élèves et selon les établissements dans lesquels ils sont inscrits, ces deux éléments étant liés (OCDE, 2018). Quant à l'instauration d'un examen d'admission externe aux établissements secondaires, elle se heurte à des barrières institutionnelles liées justement à la liberté pédagogique des différents opérateurs d'enseignement, chacun d'eux pouvant déterminer ses programmes spécifiques (Vieillevoye et al., 2012).

On comprendra que, dans un pareil système libéral caractérisé donc par l'absence d'épreuve standardisée à la fin de l'enseignement secondaire et de processus général de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, la transition académique constitue un passage délicat à négocier pour bon nombre d'étudiants, celle-ci étant de facto un facteur de sélection. Ainsi, en Belgique Francophone, 58% des étudiants de première génération (étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur) sont en échec (2013-2014). Parmi ceux-ci, 20 % se réinscrivent dans la même section (redoublement) et 38 % se réorientent ou abandonnent (ARES, 2016).

Ces taux d'échec ne poseraient pas en soi problème s'ils n'engendraient pas certaines conséquences négatives ; à savoir, tout d'abord, du point de vue de l'étudiant, le coût psychologique et les effets néfastes en termes de trajectoire sociale ultérieure (Schmitz & Frenay 2013). Ensuite, d'un point de vue économique, ces échecs entraînent des dépenses supplémentaires pour les familles, d'une part, et pour la société, d'autre part, la Fédération Wallonie-Bruxelles déboursant en moyenne 5.504 euros par an et par étudiant suivant un enseignement de type non universitaire et 7.975 euros par an pour chaque étudiant suivant un enseignement de type universitaire (ETNIC, 2011). Enfin, on peut également considérer que ce qui pose un problème dans l'échec, c'est qu'il soit socialement déterminé : les étudiants d'origines sociales diverses ne connaissent en effet pas la même probabilité de réussir ou d'échouer (Van Campenhoudt et al., 2008).

Ainsi, dans un système aussi libéral d'accès à l'enseignement supérieur auquel s'ajoute un contexte de massification des effectifs, la population étudiante s'étant accrue de 99% en trente ans (ARES, 2016), on comprendra que l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur constitue un enjeu crucial d'un point de vue économique et répond à un souci de justice sociale.

PARTIE 2 : Comment les institutions d'enseignement supérieur agissent-elles sur la transition secondaire-supérieur ?

/ Introduction

La littérature scientifique foisonne de recherches sur la question de la réussite en première année dans l'enseignement supérieur. Celles-ci ont identifié de nombreuses variables liées à la réussite. L'objectif dans cette partie sera d'en fournir une vision d'ensemble ainsi que de présenter les initiatives des institutions d'enseignement supérieur visant à agir sur celles-ci. Pour ce faire, nous utiliserons le modèle des cycles de transition de Nicholson (1990) adapté au contexte académique par De Clercq (2017).

Le modèle de Nicholson postule que chaque cycle de transition se structure en quatre étapes : la préparation, la rencontre, l'ajustement et la stabilisation. Dans le contexte d'une transition académique, ces quatre moments correspondent respectivement à l'entrée dans l'enseignement supérieur, les premières semaines, le reste de l'année académique et la fin de l'année/les années suivantes. À chacune de ces étapes, le jeune est amené à réaliser des tâches précises qui lui permettront de relever les principaux défis liés à la transition et d'en faciliter les prochaines étapes. Dans cette optique, l'accomplissement des tâches d'une étape a un impact positif sur le déroulement des autres étapes et sur le processus global de réussite (De Clercq, 2017). Ce modèle illustre ainsi le caractère éminemment dynamique du processus de réussite : « tel un marathonien, l'étudiant doit donc avoir une bonne préparation, prendre un bon départ et maintenir une allure de course constante et suffisante pour ne pas accumuler de retard et atteindre la ligne d'arrivée dans un temps acceptable, tout en gérant ses ressources tout au long du parcours » (De Clercq, 2017).

Cette théorie nous permettra d'offrir une revue scientifique, certes non exhaustive, sur la question de la réussite en première année du cycle de bachelier et, de cette manière, fournir un cadre de description du processus de transition de l'étudiant et des principaux facteurs de réussite et interventions existantes pour l'aider dans ce processus.

Dans un premier temps, nous exposerons les tâches inhérentes à chacune des étapes ainsi que les variables issues de la littérature scientifique servant d'indice à la réalisation de ces tâches. Plus concrètement, nous mettrons en évidence, à travers la description du processus de transition et des tâches qui lui sont associées, les facteurs de réussite « contrôlables », c'est-à-dire sur lesquels il est possible d'agir. Dans un second temps, il s'agira de présenter les leviers d'action permettant d'agir sur les facteurs de réussite exposés dans chacune des étapes. Plus précisément, nous aborderons les initiatives des institutions d'enseignement supérieur relatives à la transition en mettant en évidence les facteurs de réussite sur lesquels celles-ci tentent d'agir.

Seules les étapes de la préparation et de l'ajustement feront l'objet d'une présentation. L'étape de la stabilisation ne sera pas abordée en raison du fait qu'elle n'apporte pas d'information concernant les interventions possibles à réaliser pour faciliter la transition vers l'enseignement supérieur. En outre, étant donné qu'il existe un chevauchement clair entre les tâches de l'ajustement et de la rencontre, nous aborderons cette dernière dans le point relatif à l'étape de l'ajustement.

/ La préparation

L'étape de la préparation rassemble un ensemble de variables d'entrée, c'est-à-dire les caractéristiques avec lesquelles les étudiants se présentent aux portes de l'enseignement supérieur. Dans cette catégorie, on retrouvera les facteurs de

réussite suivants : le choix d'études, le sentiment de compétence et la maîtrise des prérequis.

► Trois tâches

→ Développer des attentes claires et réalistes

La première tâche consiste à développer des attentes réalistes et précises concernant le nouveau contexte de transition. Dans le cadre d'une transition vers l'enseignement supérieur, cette tâche renvoie à la démarche de prise d'information du futur étudiant et à l'élaboration de son projet d'études. Si les résultats des recherches ne permettent pas d'établir une relation régulière entre projets futurs clairs et réussite dans l'enseignement supérieur, ils montrent néanmoins que les étudiants qui sont plus sûrs de leurs choix d'études s'y engagent davantage et augmentent leurs chances de réussir (Galand, 2005 ; Metzner et al., 2003).

Des études ont également montré que les étudiants qui ont posé leur choix d'études en combinant un grand nombre de critères et de sources d'information sont plus satisfaits de leur choix, plus motivés par leurs études et réussissent mieux en fin de première année du premier cycle (Biémar et al., 2003). Ce qui paraît finalement déterminant, c'est que l'étudiant trouve un réel intérêt dans le contenu de sa formation et, dans cette perspective, la démarche de prise d'information peut s'avérer cruciale dans la mesure où elle favorise plus ou moins le développement de cet intérêt (Biémar et al., 2003).

→ Construire une confiance en ses capacités

Nicholson énonce l'importance pour la personne en phase de transition de pouvoir, avant tout, surmonter ses doutes concernant sa capacité à faire face aux exigences de son nouveau statut. Dans le contexte de la réussite dans l'enseignement supérieur, cela renvoie au concept de sentiment de compétence.

Plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance de la confiance de l'étudiant dans ses capacités à réussir. Ce sentiment lui permettrait de mettre en place des processus motivationnels, cognitifs, comportementaux et affectifs favorables à son adaptation face aux exigences de la première année. Dans cette perspective, plus un étudiant croit en ses capacités à réussir, plus il se fixe des objectifs élevés et plus il a de chances de réussir (Chemers et al., 2001 ; Multon et al., 1991 ; Torres & Solberg, 2001). Il a également été démontré que plus un étudiant a une image positive de lui-même en tant qu'apprenant, plus il sera motivé et, s'investissant dès lors davantage, il aura une plus grande probabilité de réussite (Galand et al., 2005). De la même manière, les étudiants qui ont terminé brillamment leurs études secondaires ont davantage de chance de réussir leur première année dans l'enseignement supérieur. Le rapport positif à l'école, la confiance en eux et la motivation qu'ils ont engrangés durant leurs études secondaires leur permettent d'aborder avec davantage de facilité la transition académique (Vieillevoye et al., 2012).

→ Atteindre un état de préparation suffisante

La préparation de l'étudiant en termes de compétences et de ressources est également un élément sensible qui agit sur son processus d'ajustement académique.

En effet, de nombreuses études ont montré que la maîtrise des prérequis de connaissance et de compétence à l'entrée de l'enseignement supérieur s'avère un facteur important de réussite (Romainville et Michaut, 2012). Des corrélations positives sont ainsi observées entre la réussite en première année et les mesures d'entrée telles que la maîtrise de capacités cognitives de base, les aptitudes intellectuelles, la maîtrise de la langue et les préacquis disciplinaires. Un bagage intellectuel trop faible peut alors se révéler être un handicap de poids pour la réussite. Il convient, cependant, de nuancer l'impact de cette variable. Des études ont aussi montré que le niveau de compétence des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur n'est que peu corrélé aux résultats de fin d'année obtenus par les étudiants (projet

MOHICAN, 2003). Elles montrent également que le lien, qui apparaît déjà faiblement en première année du premier cycle, entre résultats à un test de préacquis et réussite académique disparaît complètement lors de la poursuite des études. Ces résultats posent ainsi la question de la validité et de la pertinence des processus de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, d'autant qu'ils pourraient exclure sur de mauvaises bases des étudiants qui auraient réussi et pu devenir des professionnels compétents (Galand et al., 2005).

Outre un lien modeste observé entre la maîtrise des prérequis et la réussite académique, il y a également celui entre le parcours scolaire antérieur et le niveau de maîtrise des prérequis. Le type d'établissement fréquenté, la filière suivie, le niveau de réussite, le type d'enseignement et le retard scolaire sont autant de variables qui influencent la maîtrise des prérequis de l'étudiant (Romainville et Michaut, 2012). Notons en outre que l'origine sociale a également un impact sur la maîtrise des prérequis dans la mesure où cette variable est associée au parcours scolaire antérieur : par exemple, les étudiants de niveau socio-économique faible ont réalisé leur scolarité dans des établissements qui les préparent moins bien aux exigences de l'enseignement supérieur (Van Campenhoudt et al., 2008).

S'il est difficile de séparer l'effet du parcours antérieur et de l'origine sociale sur la réussite, de nombreux auteurs ont, néanmoins, montré que le niveau socio-économique et culturel a un impact sur l'adaptation dans l'enseignement supérieur (Kieffer, 2004 ; Linnehan et al., 2011 ; Mills, 2008 ; Willingham et al., 2002). Ainsi, à titre d'exemple, le diplôme des parents intervient dans la réussite académique via la connaissance des arcanes et des modes de fonctionnement de l'enseignement supérieur qu'il procure (Vieillevoye et al., 2012). Dans le même sens, un étudiant issu d'un milieu moins favorisé devra affronter une difficulté supplémentaire : se familiariser avec des discours basés sur des connaissances culturelles et des codes sociaux non maîtrisés (Ponthieux, 2006).

► **Quels soutiens des institutions d'enseignement supérieur ? – (non exhaustif)**

D'abord, les établissements mènent des actions qui visent à informer les élèves du secondaire sur les possibilités d'études, les programmes de cours, les compétences requises pour les entamer, le paysage de l'enseignement supérieur, la vie académique, etc. ou qui ciblent les métiers et les possibilités d'études pouvant y mener. Ces actions d'information peuvent se dérouler dans le cadre de séance d'information, de salons d'étude de type « SIEP », de journées portes ouvertes, de journées cours ouverts, etc. En outre, certains établissements disposent d'un service d'information qui aide l'étudiant dans ses démarches d'orientation ou dans l'élaboration de son projet professionnel ou d'études. L'ensemble de ces actions répond au souci de fournir aux jeunes une information de qualité, précise et complète, afin qu'ils puissent poser un choix d'études informé. « Plus ce choix est étayé et basé sur de multiples sources d'informations, plus l'étudiant en devenir développera des préconceptions précises et réalistes du contexte académique auquel il sera confronté » (De Clercq, 2017). Ceci est la raison pour laquelle la dimension de l'orientation et de la prise d'information s'avère cruciale, surtout dans un contexte de libre accès à l'enseignement supérieur où tout porteur d'un CESS peut s'inscrire dans n'importe quelle filière d'étude, quelle que soit l'orientation suivie en secondaire. Consciente de cet enjeu, la ministre de l'Enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (Valérie Glatigny) prévoit d'étudier la mise en place d'un test d'orientation volontaire, non contraignant, à la sortie du secondaire (Burgraff, 2019). Pour connaître l'ensemble des actions liées à l'information, l'orientation et la réorientation, organisées par les institutions d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, un cadastre, réalisé par DIORES, est disponible via ce lien : <http://cadastre.diores.be/>.

Ensuite, certaines institutions organisent des cours préparatoires qui visent à préparer les étudiants aux études qu'ils ont choisies. Ces activités répondent au souci de remédier au décalage entre connaissances requises par les études supérieures et acquis effectifs des étudiants à l'issue de l'enseignement secondaire. Celles-ci se sont avérées utiles pour les filières dont les programmes sont en continuité avec des apprentissages antérieurs du secondaire, les Sciences en particulier pour lesquelles des auteurs ont fait état de corrélations significatives entre la réussite en première année du premier cycle et la maîtrise des prérequis (Shulruf et al., 2008). Les cours préparatoires peuvent également servir à

confirmer le choix d'études, découvrir la vie quotidienne sur un campus et créer des liens avec d'autres futurs étudiants. Ces deux derniers objectifs renvoient à un facteur de réussite que nous développerons dans l'étape de l'ajustement.

En outre, il arrive que les étudiants soient soumis à des tests de prérequis en début d'année académique afin qu'ils puissent prendre conscience de leurs forces et faiblesses de départ et du fait que ces dernières pourraient prédéterminer leur échec, s'ils ne mettent rien en place pour y remédier. Ce type d'action s'avère essentiel dès lors qu'il s'inscrit dans un système qui a l'inconvénient de ne fournir aucune indication fiable au jeune quant à son bagage réel de connaissance et de compétence avec lequel il sort de l'enseignement secondaire. En effet, à diplôme égal, il est tout à fait possible que des élèves réussissent l'enseignement secondaire avec un bagage de connaissances et de compétences très différent, sans que personne ne le sache, ni ces élèves eux-mêmes, ni leurs parents, ni leurs enseignants, ni les établissements d'enseignement supérieur qui les accueillent ultérieurement (Vieillevoye et al., 2012).

Enfin, nous avons affirmé plus haut toute l'importance pour l'étudiant de travailler en amont à l'entrée de l'enseignement supérieur sur sa prise de confiance dans ses capacités de réussite afin de faciliter son adaptation face aux exigences de la première année. Afin de l'aider dans ce travail, des dispositifs de tutorat de transition ont été mis en place par certaines institutions. Ces dispositifs, mettant en relation un tuteur (un étudiant) et un tutoré (élève de dernière année de secondaire), ont pour objectif de soutenir la réussite de ce dernier, de développer sa confiance en ses capacités et de lui faire renouer un rapport positif à l'école et aux apprentissages. Ce travail, si réalisé, devrait lui permettre d'aborder avec davantage de facilité la transition vers l'enseignement supérieur (Vieillevoye et al., 2012). De surcroît, ce type de dispositifs peut servir à informer le tutoré sur les possibilités d'études et le niveau d'exigence de l'enseignement supérieur ou encore à identifier ses lacunes. Nous développerons ce dernier dispositif dans la quatrième partie relative au tutorat.

/ L'ajustement

Dans un contexte de transition vers l'enseignement supérieur, la phase d'ajustement peut être définie comme la mise en action active de l'étudiant pour s'adapter au nouveau contexte et ainsi répondre aux attentes de ce dernier. Durant cette étape, l'étudiant va devoir apprendre à gérer au plus vite les composantes du nouveau contexte et de son métier d'étudiant. Pour faciliter sa mise en action, son adaptation et ainsi augmenter ses chances de réussite, l'étudiant est amené à réaliser les trois tâches développées ci-dessous.

À travers la description de ces tâches, nous expliquerons dans quelle mesure l'environnement social et les croyances motivationnelles tels que le sentiment de compétence et la perception de la valeur accordée au cours soutiennent et dirigent le comportement de l'étudiant, et jouent un rôle déterminant dans sa réussite. Pour terminer, nous aborderons les initiatives mises en place par les établissements de l'enseignement supérieur visant à agir sur ces variables.

► Trois tâches

→ Se construire un réseau de relations

Une première tâche mise en avant par Nicholson est l'importance de construire un réseau de relations et de se sentir appartenir au groupe social du nouveau contexte (Nicholson, 1990). Dans le contexte académique, la transition vers l'enseignement supérieur s'accompagne d'une rupture sociale avec les pairs de l'enseignement secondaire nécessitant pour l'étudiant de construire un nouveau réseau de relations. Ceci renvoie au concept d'intégration sociale et notamment aux travaux de Tinto (1997) qui identifie ce concept comme un élément primordial de l'ajustement.

Des recherches ont ainsi montré que l'intégration sociale favorise la motivation et l'engagement de l'étudiant dans ses études. En effet, l'intégration sociale, c'est-à-dire la perception d'avoir trouvé sa place, de façon harmonieuse, dans la

vie sociale de son institution d'enseignement, agirait directement sur l'engagement et l'envie de s'investir dans ses études (Torres & Solberg, 2001 ; Galand et al, 2005). Ces résultats font ainsi écho aux travaux sur les modèles en psychologie de l'éducation qui affirment que le sentiment d'affiliation du jeune influence sa motivation à se mettre en action pour répondre aux exigences des études supérieures (Skinner et al., 1990). De la même manière, plusieurs études insistent sur le rôle des pairs dans ce processus : subitement privé du soutien familial dont il bénéficie jusque-là, l'étudiant, lorsqu'il loge sur le campus, doit recréer un réseau social d'amis partageant les mêmes objectifs de réussite (Romainville et Michaut, 2012).

Il semble en outre que le fait de ne pas être isolé socialement et de bénéficier d'un certain niveau de support social de la part de la famille ou d'amis proches soit un atout (Bégin, 2000). L'étudiant sera motivé dans les activités académiques parce qu'il est soutenu par les acteurs qui l'entourent, et cette motivation l'amènera ensuite à s'engager davantage dans ces dernières (Dupont et al., 2015).

Ce support social peut également venir de l'institution elle-même, qui a la possibilité de mettre en place des dispositifs visant à accompagner l'étudiant dans son parcours de formation (Pascarella & Terenzini, 2005).

→ Construire une confiance solide en ses capacités de performer

La construction d'une confiance solide dans ses capacités renvoie à nouveau au concept de sentiment de compétence introduit plus haut. Celui-ci correspond aux croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), et qui peut être défini 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. Ces croyances sont un important prédicateur des actions des apprenants et de leur réussite. En effet, les étudiants qui ont confiance dans leur capacité à réussir persèverent davantage (Torres & Solberg), ressentent moins d'émotions négatives (Chemer et al., 2001), utilisent plus de stratégies d'études profondes et d'autorégulation (Neuville et al., 2007 ; Phan, 2009 ; Zimmerman, 2000), s'engagent dans leur cursus (Boudrenghien, & Frenay, 2011) et obtiennent une performance plus élevée (Bandura, 1997 ; Schunk et al., 2008). Autrement dit, la construction d'une confiance solide augmente les chances de réussite de l'étudiant puisqu'elle agit positivement sur sa volonté à réaliser des efforts nécessaires afin de maîtriser les compétences de haut niveau d'une formation (Fredricks et al., 2004).

Il est important d'ajouter que les croyances d'efficacité personnelle sont basées sur la notion d'agentivité qui se réfère à la croyance qu'a un individu en sa capacité d'agir sur les éléments d'une situation. Par conséquent, durant la phase d'entrée dans l'enseignement supérieur, il est essentiel que l'étudiant perçoive que le nouveau contexte académique auquel il est confronté lui permettra d'agir sur sa réussite (Galand & Vanlede, 2004).

→ Accorder de la valeur et du sens aux cours

Nous avons évoqué plus haut, dans l'étape de préparation, que les étudiants qui sont plus sûrs de leur choix d'études augmentent leurs chances de réussite. Cela nécessite pour l'étudiant de réaliser un travail de réflexion quant à son choix d'études avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Cependant, nous avons nuancé cette affirmation par le fait qu'un projet professionnel mûr et réfléchi ne constitue pas forcément un facteur de réussite. À cela, nous avons ajouté qu'il était essentiel que l'étudiant trouve un réel intérêt dans le contenu de sa formation, et, qu'à cet égard, la démarche de prise d'information peut favoriser le développement de cet intérêt.

De la même manière, durant la phase d'ajustement, la valeur accordée aux cours, c'est-à-dire l'intérêt, l'importance et l'utilité accordés à leur contenu, est un élément qui se révèle déterminant pour la performance académique (Wigfield & Eccles, 2002). En effet, une perception positive des tâches proposées est associée à plus de temps consacré à l'étude, de persistance et de réussite en première année d'études (Wigfield & Eccles, 1995). Des auteurs ont également montré

l'importance de stimuler l'intérêt du contenu même de la formation, car celui-ci agit sur la motivation de l'étudiant à s'investir dans ses études. Ainsi, les étudiants qui réussissent sont ceux qui font état d'un rapport de motivation intrinsèque par rapport à leurs études : ils se disent intéressés par leurs cours, curieux et ouverts aux savoirs et aux savoir-faire en tant que tels, en ce qu'ils contribuent à leur assurer une meilleure compréhension du monde et un esprit critique (Romainville & Michaut, 2012).

► **Quels soutiens des institutions d'enseignement supérieur ? (non exhaustif)**

Les établissements d'enseignement supérieur organisent l'aide à la réussite des étudiants, au sein de leur établissement ou en collaboration avec d'autres établissements. Ces activités sont destinées prioritairement à la promotion de la réussite des étudiants de première année de premier cycle qu'ils accueillent (art. 148, Décret « Paysage »).

D'abord, au début de l'année académique, les établissements d'enseignement supérieur sont nombreux à organiser découverte guidée des bâtiments, soirées de rencontres, présentation des personnes-ressources et services aux étudiants, etc. Ces initiatives sont de nature à faciliter l'arrivée des étudiants dans l'enseignement supérieur et sont d'autant plus importantes qu'elles interviennent pendant un moment crucial durant la transition : la rencontre avec le nouvel environnement. En effet, des études ont montré que les premières informations fournies à l'étudiant concernant son nouvel environnement ont une incidence importante sur ses croyances en sa capacité à pouvoir y faire face et sur sa perception de pouvoir y tisser des liens sociaux et y trouver un sens par rapport à ses attentes. Autrement dit, cette étape agit sur les perceptions de l'étudiant concernant sa capacité à pouvoir réaliser les tâches liées à l'étape d'ajustement, et, par ce fait, constitue un moment charnière durant sa transition.

En outre, nous avons évoqué l'importance pour l'étudiant d'évoluer dans un environnement qui le soutient. Ce soutien est apporté, entre autres, par les institutions qui mettent en place des dispositifs dont l'objectif est de favoriser la réussite des étudiants. On peut notamment citer les dispositifs qui visent à améliorer la gestion de soi, des émotions et du stress ; ceux qui visent à stimuler chez l'étudiant une réflexion métacognitive sur ses propres stratégies d'apprentissages ; ou encore ceux basés sur l'amélioration des compétences et connaissances académiques de l'étudiant. Ces initiatives permettent également de mettre en place des processus motivationnels, cognitifs, comportementaux et affectifs favorables à la réussite de l'étudiant. On peut, de surcroît, ajouter les dispositifs de tutorat ou de parrainage dont l'objectif est de créer des liens, favoriser l'affiliation et l'intégration sociale et académique de l'étudiant, et, dans certains cas, favoriser l'estime de soi et la confiance en ses capacités.

Enfin, nombreux sont les enseignants de l'enseignement supérieur conscients que l'échec et la réussite peuvent apparaître aussi sous l'emprise de leur action. Leur attitude et la qualité des pratiques pédagogiques peuvent en effet influencer, directement ou indirectement, les facteurs évoqués plus haut. Par exemple, en transmettant leur propre enthousiasme et sentiments positifs à l'égard d'une activité ou en clarifiant son utilité et ses buts, ou encore en montrant son importance, les enseignants peuvent activer l'intérêt des étudiants pour cette activité. Ils peuvent également contribuer à créer des liens et favoriser l'intégration sociale des étudiants à travers des pratiques d'enseignement favorisant l'apprentissage collaboratif (Vieillevoye et al., 2012). On peut en outre ajouter que la proximité de l'enseignant, c'est-à-dire sa disponibilité et son soutien, se révèle être très utile et positive dans l'apprentissage et le parcours des étudiants (Mouhib, 2018). Pour terminer, dès lors que les pratiques d'enseignement jouent un rôle important dans la réussite des étudiants, un Centre de didactique de l'enseignement supérieur a été mis en place au sein du Pôle académique. Ce Centre vise notamment à consolider et à développer les collaborations interinstitutionnelles dans les domaines liés à la pédagogie, avec une attention particulière portée sur l'aide à la réussite et la transition secondaire-supérieur.

PARTIE 3 : Pourquoi et comment agir sur la préparation aux études supérieures ?

/ Introduction

Considérant « la nécessité de renforcer la préparation des futurs étudiants de l'enseignement supérieur, afin de leur donner les meilleures chances de réussite dans leur parcours », le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles accorde, par arrêté, une subvention complémentaire aux Pôles académiques pour la réalisation d'activités de préparation aux études supérieures (Arrêté du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

Dans le cadre de cette subvention, le Pôle hainuyer, à travers son Centre de didactique de l'enseignement supérieur, a fait le choix de travailler sur la mise en place d'un dispositif de tutorat visant à préparer et à sensibiliser les élèves du Hainaut aux études supérieures. En vue d'élaborer ce dispositif, il convient, avant toute chose, de déterminer une stratégie d'intervention (différencié ou holistique ?) ainsi que les facteurs de réussite visés. C'est l'objet de cette troisième partie de notre travail.

/ Pourquoi agir durant la préparation ?

Mais avant d'aborder ces deux questions et de définir les premiers contours de notre action, il est utile de montrer la pertinence d'agir durant la phase de préparation, en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur, pour convaincre nos futurs partenaires du bien-fondé et de l'intérêt de notre démarche. Trois arguments peuvent être avancés.

Premièrement, nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il fallait considérer les phases de transition comme interdépendantes, c'est-à-dire que la réalisation des tâches d'une étape a un impact positif sur le déroulement des autres étapes et sur le processus global de réussite. Nicholson explique également que le vécu de chaque étape influence la façon dont l'individu abordera les suivantes. De ce fait, un étudiant qui réalise une préparation inappropriée aux études supérieures ou qui a mal vécu cette étape augmentera inévitablement les difficultés et défis à surmonter liés au contexte de l'enseignement supérieur (Otrenbeek et al., 2010). Dans la même idée, des études ont montré que plus l'aide à la réussite intervient tard, plus l'étudiant qui en a besoin aura accumulé du retard et des lacunes et plus la difficulté de réussir son année sera élevée (De Clercq, 2017), ce dernier devant à la fois suivre le rythme des cours et rattraper son retard et les lacunes accumulées. On comprendra ainsi que l'enseignement supérieur avec les défis et changements qui le composent n'est pas un environnement idéal pour l'acquisition de compétences nécessaires pour le bon suivi des cours.

Deuxièmement, la brève revue de littérature scientifique sur le sujet présentée dans le chapitre précédent a permis de montrer que le bagage d'entrée de l'étudiant (composé de son milieu culturel et socio-économique, son passé scolaire, ses compétences intellectuelles et son processus de choix d'études) constitue un déterminant important de la réussite. Ce dernier pourrait expliquer 13 à 25% de la performance finale en première année (De Clercq, 2017). Certaines études l'estiment même à 38% (Dollinger et al., 2008). Une partie considérable de la réussite de l'étudiant est donc déjà jouée avant son entrée dans l'enseignement supérieur et dépendra de sa préparation à cette transition.

Troisièmement, si la littérature internationale reconnaît l'importance du poids des variables d'entrée sur la réussite, on peut penser que ces dernières pèsent particulièrement dans le contexte d'enseignement supérieur en Belgique caractérisé par un accès ouvert et relativement peu coûteux aux études supérieures. En effet, du fait de ceci, l'enseignement supérieur belge accueille un public varié qui ne se limite pas à une élite économique et intellectuelle et le processus de choix d'études y est particulièrement important.

/ Quelle stratégie d'intervention pour aider de manière efficace : différenciée ou holistique ?

On pourrait faire le choix de définir une intervention d'aide à la réussite en fonction d'un public et d'un contexte bien précis et de se concentrer sur une difficulté/un facteur liée spécifiquement à la réussite dudit public et contexte (De Clercq, 2017). Mais ce type d'intervention nécessite de réaliser un travail conséquent pour connaître les spécificités et besoins de celui-ci. En outre, il peut engendrer de la stigmatisation si la communication n'est pas gérée avec prudence et, le cas échéant, être mal accueilli auprès du public visé. À l'inverse, lorsque la communication est trop prudente, celle-ci ne permet pas de bien informer le jeune du contenu exact de l'intervention proposée. Or, bien informer est essentiel pour attirer le public visé. Encore faut-il que l'étudiant soit conscient de ses lacunes pour faire le choix de participer à une intervention lui permettant d'agir sur celles-ci. Hélas, ce n'est pas toujours le cas et force est de constater que les étudiants qui participent aux interventions d'aide à la réussite proposées ne sont pas nécessairement ceux qui en ont le plus besoin. De plus, dans le cas où un élève décide de participer à une intervention, alors que cette dernière n'agit pas sur des facteurs permettant de rencontrer ses besoins, ce dernier risque d'être fortement déçu et de ressentir un sentiment d'errance et de solitude induisant une perte de confiance en ses capacités. Et, lorsqu'une prochaine incitation à participer à une intervention lui sera proposée, il risque davantage de s'en détourner, fort de sa dernière expérience (De Clercq, 2017). Bref, on comprendra que ce type d'intervention, bien que pertinent, comporte des limites et peut produire des effets néfastes sur l'étudiant s'il n'est pas géré correctement.

La solution pourrait résider dans une autre stratégie consistant à mettre en place une intervention holistique d'aide à la réussite : plutôt que de différencier et de se concentrer sur une difficulté/un facteur, l'idée serait de rassembler les principaux ingrédients de la réussite dans une grande intervention et de s'adresser à tout type de public concerné par la transition (De Clercq, 2017). Il s'agirait dès lors d'agir sur un ensemble de facteurs qui finiront par rencontrer les besoins et attentes des jeunes qui participent à l'intervention. S'inscrivent dans cette idée, par exemple, des dispositifs tels que le « Blocus Encadré » de l'UMONS ou encore « Pack en bloque » de l'Université catholique de Louvain qui ont montré des résultats positifs sur la réussite. Certes, il s'agit ici d'une aide à la réussite qui intervient durant l'année académique (liée à la phase d'ajustement), mais la méthode sur laquelle celle-ci repose peut nous intéresser. Prenons l'exemple du dispositif « Pack en bloque ». Celui-ci est une semaine d'étude encadrée durant laquelle un cadre d'étude structurant est fourni aux étudiants (horaire de travail, pauses, collation, repas préparés, activités sportives, ...). Il tente essentiellement d'agir sur l'ensemble des variables d'engagement qui sont considérées comme des déterminants importants de la réussite (Kahu, 2013). Il y a tout d'abord l'engagement comportemental qui est lié à la quantité de travail et d'effort fourni par l'étudiant. Dans cette idée, le dispositif « Pack en bloque » et son cadre d'étude permettent de sensibiliser les étudiants participants à la nécessité de fournir un travail conséquent pour réussir leurs études. Ensuite, il y a l'engagement cognitif, qui renvoie aux stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées par les étudiants (Diseth, 2011) : sont organisés des ateliers méthodologiques et questions-réponses (facultatifs) qui visent à aider les étudiants à mettre en place des stratégies d'étude efficaces. Enfin, l'engagement émotionnel : des ateliers de relaxation sont proposés pour apprendre à mieux gérer son stress et son anxiété ainsi que des activités sportives qui permettent de favoriser une meilleure hygiène de vie. De cette manière, en tentant d'agir sur une multiplicité de facteurs de réussite, le dispositif permet de rencontrer les besoins et les attentes de tous les étudiants (aux profils différents) qui y participent.

/ Quelle catégorie de variables liées à la réussite visée ?

Compte tenu de ce qui précède et à ce stade de la réflexion, on peut convenir de deux choses. La première est la pertinence d'initier une action d'aide à la réussite qui intervient durant la phase de préparation, pour les raisons évoquées dans la première section de ce chapitre. La deuxième est de mettre en place une action holistique visant à agir sur un ensemble de facteurs suffisamment variés pour que celle-ci puisse rencontrer les besoins et attentes de tous les élèves qui y participent. Dans cette perspective, il s'agirait donc de mettre en place une intervention qui vise à agir sur

un ensemble de facteurs de réussite liés à la phase de préparation et qui s'adresserait à tout public d'élèves concerné par la transition vers l'enseignement supérieur.

Comme développé au premier chapitre, le jeune est amené à réaliser trois tâches précises durant l'étape de la préparation qui lui permettront ensuite de relever les principaux défis auxquels il sera confronté durant son parcours académique. Ces trois tâches sont : développer des attentes claires et réalistes ; construire une confiance en ses capacités ; atteindre un état de préparation suffisante. Nous avons vu qu'un étudiant confiant dans son choix d'études et dans ses capacités s'engage davantage dans ses études et augmente ainsi ses chances de réussite. Nous avons également vu que la maîtrise des prérequis de connaissance et de compétence à l'entrée de l'enseignement supérieur s'avère un facteur important de la réussite.

Ces trois variables liées à la réussite et les tâches qui leur sont associées sont reprises dans le tableau suivant.

Tâches	Variables liées à la réussite
1. Développer des attentes claires et réalistes	Choix d'études informé → processus motivationnel et d'engagement dans les études supérieures
2. Construire une confiance en ses capacités	Confiance initiale en ses capacités → processus motivationnel et d'engagement dans les études supérieures
3. Atteindre un état de préparation suffisante	Maîtrise des prérequis (performances scolaires et niveau socio-économique) → acquisition de compétences et ressources jugées utiles pour réussir une première année dans l'enseignement supérieur

Source : élaboré par l'auteur

Pour rappel et pour résumer, à ce stade de l'analyse, on peut convenir de trois éléments :

- La pertinence d'initier une action d'aide à la réussite qui intervient durant la phase de préparation, pour les raisons évoquées dans la première section de la première partie.
- La pertinence de mettre en place une intervention holistique visant à agir sur un ensemble de facteurs suffisamment variés pour que celle-ci puisse rencontrer les besoins et attentes de tous les élèves qui y participent.
- La pertinence d'agir sur les quatre facteurs de réussite liés à la phase de préparation, à savoir le choix d'études, la confiance initiale en ses capacités, les performances scolaires et le niveau socio-économique.

Dans la quatrième et dernière partie, nous aborderons le dispositif du tutorat. Dans un premier temps, nous montrerons son efficacité. Dans un second temps, nous verrons comment il peut servir à agir sur les quatre variables que nous avons identifiées.

PARTIE 4 : Quel dispositif ? Pourquoi le tutorat ?

/ Introduction

Les recherches et bilans effectués sur les dispositifs de tutorat par les pairs (Topping, 1996) montrent que ce processus pédagogique permet d'atteindre de remarquables résultats, à la fois en matière de réussite académique des jeunes suivis mais aussi dans la lutte contre l'autocensure des familles modestes en termes de demandes d'orientation (Weisser, 2011). Outre ces bénéfices pour l'élève encadré, l'originalité du tutorat par les pairs est de constituer un processus d'apprentissage tant pour le tuteuré que pour le tuteur lui-même (Bachelet, 2011).

Son efficacité est telle qu'il est envisagé comme une réponse possible au taux d'échec dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le décret du 18 juillet 2008 (Marcourt, 2010) prévoit en son article 4 le développement d'un programme de tutorat au sein des Hautes Ecoles. Ce dispositif est donc largement utilisé au sein de l'enseignement supérieur, et vise à promouvoir la réussite des étudiants de première année du premier cycle d'enseignement supérieur. Dans ce contexte, le tutorat a, notamment, pour objectif de créer des liens, favoriser l'affiliation et l'intégration sociale et académique de l'étudiant.

Dans cette partie, nous aborderons les caractéristiques du tutorat, son impact sur les tuteurs et tuteurés et ses points forts. Nous tenterons également de répondre à quelques interrogations pertinentes en vue d'élaborer notre formule de tutorat (profil du tuteur et formation). Pour terminer, nous tenterons de montrer comment le dispositif du tutorat peut agir sur les variables liées à la réussite évoquées plus haut.

/ Qu'est-ce que le tutorat ?

Par tutorat, nous entendons « une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement » (Lepage & Romainville, 2009).

Le tutorat fait intervenir deux acteurs :

- Le **tuteur** : celui qui détient une expertise.
- Le **tuteuré** : celui qui bénéficie de cette expertise.

Il suppose la présence des quatre composantes suivantes (Lepage & Romainville, 2009) :

- Un **accompagnement individualisé** : soit individuel, soit en petits groupes ; permettant ainsi un suivi plus personnalisé et adapté aux difficultés rencontrées par le tuteuré.
- Un **apprentissage mutuel** : le tuteur et le tuteuré développent des compétences différentes en fonction du rôle qu'ils jouent.
- Des **acteurs non-professionnels** : le tuteur n'est pas un professionnel de l'enseignement ou de l'accompagnement.
- Un **mécanisme d'identification** : le tutorat use d'un ressort d'identification pour favoriser l'apprentissage. L'identification est ce « mécanisme psychologique inconscient par lequel un individu modèle sa conduite afin de ressembler à une autre personne » (Sillamy, 2003). Le tuteur, en fonction de ses caractéristiques, dispose de qualités que le tuteuré souhaite à son tour acquérir, en s'identifiant à son tuteur. Les caractéristiques qui favorisent cette identification sont : la proximité d'âge, sociale et culturelle, de langage, de parcours scolaire ou encore de difficultés.

/ Quels sont les points forts du tutorat ?

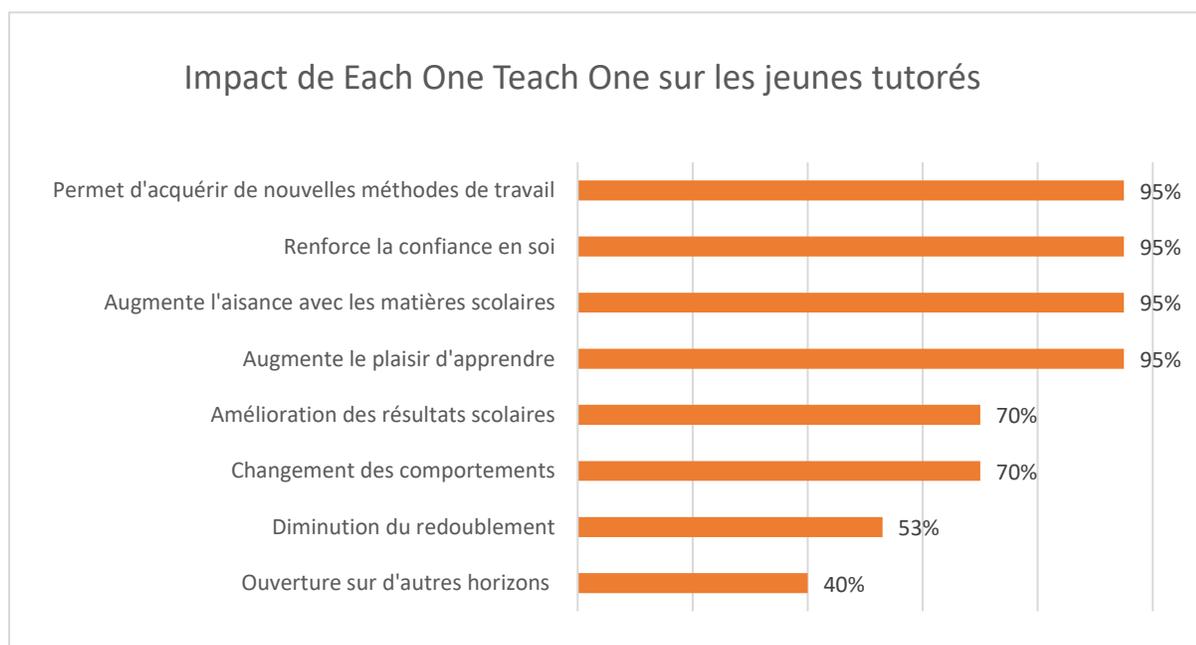
Parmi les points forts du tutorat, nous pouvons citer :

- « un suivi plus individualisé qui permet un renforcement de l'estime de soi et de la motivation et donc une réduction de l'abandon ;
- plus d'implication, notamment à travers une rétroaction immédiate sur les succès et les erreurs. On suscite plus de processus essais-erreurs-corrections, plus de confrontations ;
- dans une relation égalitaire avec un pair, on a moins de peur de se tromper. De fait, un meilleur dévoilement des difficultés, notamment pour les étudiants timides ou anxieux qui s'expriment plus facilement face à un autre étudiant. Celui-ci est plus à même de comprendre leurs problèmes et est moins intimidant qu'un professeur. Les erreurs désormais exprimées peuvent d'ailleurs mener à des débats enrichissants » (Bachelet, 2011).

/ Quel impact sur les tutorés et les tuteurs ?

► Impact sur les tutorés

Dans le but de mesurer l'impact du tutorat sur les jeunes, une enquête quantitative et qualitative a été réalisée en 2016, dans le cadre de l'appel à projets « Each One Teach One » du Fonds Reine Mathilde, auprès de 17 organisations engagées dans le tutorat en Belgique (Fonds Reine Mathilde, 2017). Il ressort de celle-ci que les projets ont permis aux tutorés d'augmenter le plaisir d'apprendre, d'augmenter les capacités à gérer les matières scolaires (la compréhension, la prise en compte des consignes des enseignants, etc.), de renforcer leur confiance en eux et d'acquérir de nouvelles méthodes de travail. Plus de deux tiers des porteurs de projets rapportent également une amélioration des résultats scolaires (70%) et des changements dans les comportements et attitudes des jeunes suivis (70%). La moitié des répondants (53%) signale une diminution du redoublement chez les bénéficiaires du programme. En outre, les tutorés ont estimé avoir amélioré leur capacité à comprendre les cours en participant aux sessions. Ils étaient 65% à déclarer que le programme leur avait permis de progresser dans leur maîtrise de la langue de scolarisation (Fonds Reine Mathilde, 2017).



Source : Fonds Reine Mathilde, 2017.

► Impact sur les tuteurs

L'enquête réalisée dans le cadre de l'appel à projets « Each One Teach One » du Fonds Reine Mathilde a montré que l'expérience de tutorat a permis aux tuteurs de :

- développer une expertise en matière d'enseignement différencié et d'affiner leur capacité à observer et analyser les forces et faiblesses des tutorés qu'ils accompagnent ;
- mieux comprendre la diversité socio-économique et culturelle de la population ;
- renforcer la confiance en soi.

/ Tuteur - quel profil et pourquoi ?

Plusieurs auteurs ont montré que deux composantes associées rendent les tuteurs étudiants assez efficaces quand ils ont à aider des pairs : le degré d'expertise du tuteur et son aptitude à se montrer proche du tutorés (Schmidt & Mout, 1995 ; Hay, 1997 ; Topping et al. 1997). D'un côté, le tuteur est dans l'obligation de maîtriser suffisamment les contenus enseignés (degré d'expertise), tout en employant un langage commun adapté qui facilite la compréhension des tutorés. D'un autre côté, le tuteur doit se montrer le plus proche possible des tutorés (congruence sociale) pour favoriser un climat d'échange et donner l'impression aux tutorés d'être des étudiants « normaux ». Ce savant mélange dote la personne d'une qualité essentielle : la congruence cognitive. Celle-ci marque le degré de sensibilité du tuteur aux problèmes éprouvés par son tutoré, ce qui amène ce dernier à lui poser des questions, à lui demander des explications auxquelles le tuteur saura répondre en mobilisant ses compétences académiques. Il s'avère, dès lors, que les étudiants avancés dans les études supérieures sont des tuteurs efficaces puisque ceux-ci rassemblent ces deux ingrédients indispensables à la réussite d'une intervention tutorale (Baudrit, 2007, pp. 23-26).

/ Quelle formation pour les tuteurs ?

La formation des tuteurs est une question essentielle dans le tutorat par les pairs. Elle visera par exemple l'acquisition des compétences suivantes (Wouters et al. 2006) :

- connaître la méthode (étapes et séquences) et la faire respecter par les étudiants ;
- connaître la matière sans se positionner comme expert ;
- comprendre le cadre institutionnel ;
- guider les apprentissages en exploitant les acquis et erreurs des étudiants ;
- stimuler l'individu ou le groupe de manière à générer un climat de travail motivant ;
- évaluer la progression ;
- favoriser l'autonomie en agissant comme miroir et en s'effaçant à certains moments-clés ;
- trouver une juste distance dans sa position de tuteur vis-à-vis des étudiants.

Si la formation s'avère indispensable, il ne faut néanmoins pas voir dans les jeunes tuteurs des personnes-ressources dont l'action est infaillible (Baudrit, 2003).

/ Comment le tutorat peut-il servir à accompagner l'élève suivi dans la réalisation des trois tâches liées à l'étape de la préparation aux études supérieures ?

► Développer des attentes claires et réalistes chez le tutoré

Premièrement, le tutorat peut aider l'élève à développer des attentes claires et réalistes concernant le nouveau contexte de transition. Pour rappel, cette tâche renvoie au processus de choix d'études, c'est-à-dire à la démarche de prise d'information du futur étudiant et à l'élaboration de son projet d'étude. Des auteurs ont montré que les jeunes qui ont posé leur choix d'études en combinant un grand nombre de critères et de sources d'information sont plus satisfaits de leur choix, plus motivés par leurs études et réussissent mieux en fin de première année. En outre, un étudiant en devenir qui développe des préconceptions précises et réalistes du contexte de l'enseignement supérieur auquel il sera confronté s'y adaptera plus aisément. De ces informations se dégage une dimension importante du processus de choix d'études sur laquelle il est possible d'agir, c'est celle de l'exploration (Germeijs & Vershueren, 2006). L'exploration renvoie à la démarche introspective du jeune par rapport aux différents choix d'études ainsi qu'à sa mise en action pour rassembler les informations nécessaires à une bonne connaissance des possibles futurs contextes d'études. Les travaux de Germeijs et ses collègues (2012) ont montré que les étudiants les mieux adaptés au nouveau contexte de l'enseignement supérieur sont ceux qui présentent un profil de choix caractérisé par la mise en œuvre d'une importante exploration de l'environnement (s'informer sur le système d'enseignement supérieur, les études, les institutions, etc.) pour arrêter leur choix d'études. Ces derniers étant plus sûrs et satisfaits de leur choix présentent un engagement dans leurs études plus élevé et ont de meilleures chances de performer. La variable du choix d'études est donc importante et son effet sur la réussite peut être direct (bon ou mauvais choix d'études) mais peut aussi être indirect via la motivation et l'engagement.

Dans cette idée, le tutorat peut servir à activer cette phase d'exploration. Dans ce cadre, le rôle du tuteur sera d'informer les élèves sur l'organisation de l'enseignement supérieur et lui faire découvrir l'environnement de ce dernier. Autrement dit, il sera chargé de répondre aux interrogations de l'élève suivi par rapport aux études supérieures (système de crédit, blocus, règles de réussite, décret paysage, syllabus, charge de travail, baptême, etc.) et d'explorer avec lui l'environnement dans lequel il sera amené à évoluer (invitation à participer aux cours ouverts, découverte du campus, vie de kot, etc.). Cet objectif répond ainsi à la demande du Gouvernement d'offrir aux élèves de dernière année de secondaire une information objective et large sur le décret paysage afin qu'ils « maîtrisent plus vite le système en vigueur et comprennent les règles de réussite et l'impact des échecs sur leur parcours et leur charge de travail » (Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). De cette manière, le tuteur aide l'élève suivi à réaliser un travail de réflexion concernant son choix d'études. De surcroît, le tutorat peut servir à informer l'élève suivi sur le niveau d'exigence des études supérieures et mettre en évidence ses lacunes et les difficultés qu'il pourrait rencontrer durant celles-ci.

► Construire une confiance en ses capacités

Deuxièmement, nous avons affirmé plus haut toute l'importance pour l'étudiant de travailler en amont à l'entrée de l'enseignement supérieur sur sa prise de confiance dans ses capacités de réussite, ceci lui permettant de mettre en place des processus motivationnels, cognitifs, comportementaux et affectifs favorables à son adaptation face aux exigences de la première année dans l'enseignement supérieur.

Le tutorat peut servir à travailler cette dimension. En effet, ce dispositif, grâce au travail réalisé avec le tuteur, vise à soutenir la réussite de l'élève suivi dans ses études secondaires, et ainsi à lui faire (re)nouer un rapport positif à l'école et aux apprentissages et à développer sa confiance en ses capacités, et ce dans le but de favoriser sa motivation et son engagement dans les études qu'il s'apprête à entamer.

► Atteindre un état de préparation suffisante

Comme développé précédemment, un bagage trop faible en termes de compétence et de ressources à l'entrée de l'enseignement supérieur peut se révéler être un handicap de poids pour la réussite. À cet égard, deux variables retiendront l'attention : les performances passées et le niveau socio-économique.

Les performances passées de l'étudiant (ou parcours scolaire antérieur) sont un indicateur de son bagage de compétences (disciplinaires, cognitives et intellectuelles). Plusieurs auteurs ont montré que cette variable était le prédicteur le plus puissant de la réussite en première année à l'université (Allen et al., 2008, Dollinger et al., 2008, Perry et al, 2001 ; Vandamme et al., 2005). La méta-analyse de Robbins et ses collègues (2004) a en outre mis en exergue le lien entre performance passée et le sentiment de compétence. Il signifie qu'un étudiant qui a obtenu de bonnes notes dans son parcours antérieur se sent plus capable de faire face aux exigences de l'enseignement supérieur et obtient de meilleures performances.

Le tutorat peut servir à agir sur cette variable, via le niveau de réussite de l'élève suivi qu'il peut contribuer à élever. Le rôle du tuteur consiste, dans ce cadre, à aider l'élève à mettre à niveau ses savoirs et compétences et à remédier à ses lacunes. En contribuant à améliorer ses performances scolaires, le tutorat agit également sur le sentiment de compétence de l'élève et donc sur ses capacités à pouvoir faire face aux exigences de l'enseignement supérieur.

Concernant le niveau socio-économique, celui-ci est un indicateur des ressources de l'étudiant et de son capital culturel. Il joue également un rôle sur la réussite. En effet, comme évoqué précédemment, les étudiants provenant de familles mieux dotées en capital culturel et économique (principalement mesuré par le niveau de diplôme ou la profession des parents) obtiennent des meilleures performances. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les étudiants de niveau socio-économique plus faible ont moins de ressources et de référents familiaux pour s'adapter aux codes et exigences universitaires (Finn & Rock, 1997).

Le tutorat peut aider à pallier ce problème dans la mesure où il met en relation un élève avec une personne instruite, capable de lui faire découvrir les arcanes et les modes de fonctionnement de l'enseignement supérieur. Ce travail permet ainsi à l'élève suivi de s'approprier la culture implicitement « prérequis » à l'adaptation à l'enseignement supérieur. Le tuteur, en devenant un référent pour le tutoré, pallie le manque de points de repère nécessaires à la préparation de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

PARTIE 5 : Quelle formule de tutorat ?

De ce travail, nous pouvons dégager la fonction et les caractéristiques principales de notre formule de tutorat. Premièrement, il s'agira d'un dispositif qui vise à préparer les élèves de dernière année de secondaire aux études supérieures. Deuxièmement, il s'agira d'une intervention holistique visant à agir sur un ensemble de facteurs suffisamment variés pour que celle-ci puisse rencontrer les besoins et attentes de tous les élèves qui y participent. Dans cette perspective, le tuteur s'adaptera aux besoins et attentes du tuteuré. Troisièmement, ce dispositif vise à agir (directement ou indirectement) sur les variables d'entrée, à savoir : choix d'études informé, confiance initiale en ses capacités, performances scolaires et niveau socio-économique. Rappelons, enfin, que le tutorat est également bénéfique pour l'étudiant-tuteur. Il leur permet en effet de développer des compétences en termes d'accompagnement pédagogique, de renforcer leur confiance en eux, d'ajouter une expérience professionnelle, d'aller à la rencontre de différences interculturelles et sociales et de dépasser leurs à priori sur le sujet (Fonds Reine Mathilde, 2017).

Le tableau ci-dessous reprend les variables d'entrée, les objectifs du tutorat qui leur sont associés ainsi que le rôle du tuteur visant à répondre auxdits objectifs.

Variables d'entrée	Objectifs du tutorat	Rôle du tuteur
Choix d'études informé	Mise en action du jeune suivi dans le processus de choix d'études (démarche de prise d'information, élaboration d'un projet d'étude et découverte de l'enseignement supérieur)	<ul style="list-style-type: none"> - Informer le jeune suivi sur l'organisation des études supérieures - Lui faire découvrir l'environnement de l'enseignement supérieur (invitation à participer aux cours ouverts, découverte du campus, vie de kot, etc.) - Répondre à ses interrogations relatives aux études (système de crédit, blocus, règles de réussite, décret paysage, syllabus, charge de travail, baptême, etc.) - L'informer sur le niveau d'exigence des études supérieures
Confiance initiale en ses capacités	Développement de la confiance en soi et en ses compétences scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir la réussite du jeune suivi dans ses études secondaires - Contribuer à lui faire (re)nouer un rapport positif à l'école et aux apprentissages
Performances scolaires	Acquisition de connaissances et de compétences scolaires (maîtrise des prérequis)	<ul style="list-style-type: none"> - Aider le jeune suivi à mettre à niveau ses savoirs et compétences - Identifier ses lacunes et y remédier - Contribuer à améliorer ses performances scolaires

<p>Niveau socio-économique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en relation avec une personne capable de faire découvrir les arcanes et les modes de fonctionnement de l'enseignement supérieur - Familiarisation avec les connaissances et codes sociaux propres à l'enseignement supérieur - Lutte contre le phénomène d'autolimitation 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir les arcanes et modes de fonctionnement de l'enseignement supérieur - Démystifier les études supérieures et mettre en avant leur accessibilité pour des publics dont le quotidien est éloigné de cet environnement
--------------------------------	--	--

Bibliographie

- Académie de recherche et d'enseignement supérieur. (2016). *Indicateurs de l'enseignement supérieur*. <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs#les-sources-de-donn%C3%A9es>
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year College Retention and Transfer : Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs : quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats ? *Pédagogies en développement. De Boeck*, 510. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00600733/document>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control* (1st éd.). Worth Publishers.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 118-134. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0118>
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat*. De Boeck.
- Bégin, C. (2000). *Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un nouveau modèle d'analyse et d'action pour l'aide à la réussite des études*. (Document de réflexion). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Biémar, S., Philippe, M. C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32/1, 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40/2. <https://doi.org/10.4000/osp.3073>
- Burgraff, E. (2019, 6 novembre). Valérie Glatigny au « Soir » : « Un étudiant doit savoir s'il a réussi ou s'il est en échec ». *Le Soir Plus*. <https://plus.lesoir.be/258791/article/2019-11-06/valerie-glatigny-au-soirun-etudiant-doit-savoir-sil-reussi-ou-sil-est-en-echec>
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success : Those which college students can control or those they cannot ? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 872-885. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007>
- Dupont, S., de Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor : The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC). (2011). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- Eurostat. (2016). *Europe 2020 education indicators in 2016 Ever greater share of persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU*. Commission européenne. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8001730/3-26042017-BP-EN.pdf/c22de270-ea00-4581-89bc-501056f9cae2>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fonds Reine Mathilde. (2017). *Each One Teach One. La solidarité entre les jeunes dans le processus d'apprentissage. Analyse d'impact*. Fondation Roi Baudouin. <https://www.bonnescauses.be/media/26088/fondation-reine-mathilde-analyse-dimpact-la-solidarit%C3%A9-entre-les-jeunes-each-one-teach-one-mai-2017.pdf>
- 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), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galand, B. (2005). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Articles*, 30(1), 125-142. <https://doi.org/10.7202/011773ar>
- Galand, B., Neuville, N., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:93664>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education : Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.002>
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High School Students' Career Decision-Making Process : Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 449-471. <https://doi.org/10.1177/1069072706286510>
- Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. CODEF. http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=d46c9f4830a54be6e1cd75d62c91dbd4bfd19b73&file=fileadmin/sites/portail/uploads/Illustrations_documents_images/A_A_propos_de_la_Federation/3_Gouvernement/DPC2019-2024.pdf
- Lepage, P., & Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique: inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Fondation Roi Baudouin. <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=245930&LangType=2060>
- Hay, J. A. (1997). Test-Retest Reliability of a Tutor Evaluation Form Used in a Problem-Based Curriculum. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 203-206. <https://doi.org/10.1177/000841749706400315>
- Kieffer, A. (2004). Marie Duru-Bellat, Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. *Sociologie du travail*, 46(3), 411-413. <https://doi.org/10.4000/sdt.29484>
- Linnehan, F., Weer, C. H., & Stonely, P. (2011). High School Guidance Counselor Recommendations : The Role of Student Race, Socioeconomic Status, and Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 536-558. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00725.x>
- Marcourt, J.-C. (2010). *Circulaire relative à l'organisation du tutorat dans les Hautes Ecoles*. Circulaire n°3011.
- Metzner, B.S., Lauer, J.B. & Rajecki, D.W. (2003). Predicting persistence among psychology majors at an urban university. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 55-60.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling : the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/01425690701737481>
- Mouhib, L. (2018, février). *Réussir ses études – Quels parcours – Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur Fédération Wallonie-Bruxelles*. ARES. <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Reussir-ses-etudes-2018-rapport-complet.pdf>

- 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(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations : Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117. <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-95>
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V., *Persévérer et réussir à l'université*, Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve 2013, 17-31.
- Nicholson, N. (1990). *The Transition Cycle: causes, Outcomes, Processes and forms. Chapter 6* in Fisher, S. & Cooper, C. (1990). *On the Move: The Psychology of Change and Transition*. Chichester, England: John Wiley and Sons.
- OCDE. (2018). *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students : A Third Decade of Research* (Volume 2 éd.). Jossey-Bass.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students : A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies : Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155-173. <https://doi.org/10.1348/000709908x306864>
- Ponthieux, S. (2006). *Le capital social*. La Découverte.
- Romainville, M. & Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans : Marc Romainville éd., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 251-262. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01.0251>
- Schmidt, H. G., & Moust, H. G. (1995). What make a tutor effective ? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 70, 708-714.
- Schmitz, J. & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 83-106.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. R. (2007). *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications (3rd Edition)* (3e éd.). Pearson.

- Shulruf, B., Hattie, J., & Tumen, S. (2008). The predictability of enrolment and first-year university results from secondary school performance : the New Zealand National Certificate of Educational Achievement. *Studies in Higher Education*, 33(6), 685-698.
<https://doi.org/10.1080/03075070802457025>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it : A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities : Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
<https://doi.org/10.2307/2959965>
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education : A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
<https://doi.org/10.1007/bf00138870>
- Torres, J. B., & Solberg, V. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F. & Dupriez, V. (2008). *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Cfb : état des lieux*. Les Cahiers du GIRSEF, 65.
- Vandamme, J.-P., Superby J. F. & Meskens, N. (2005). *Freshers' achievement: prediction methods and influent factors*. Paper presented at the Higher Education, Multi-jurisdictionality and Globalisation Conference, Mons, Belgium.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V. & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université In Romainville, M. et Michaut, C. (éd.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Weisser, M. (2011). Un tutorat pour favoriser l'ambition scolaire : du dispositif a priori à la situation vécue. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(1), 41-63.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.441.0041>
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2000). GRADES AND TEST SCORES : ACCOUNTING FOR OBSERVED DIFFERENCES. *ETS Research Report Series*, 2000(2), 1-37.
<https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2000.tb01838.x>