



Note de position

Note Suricate - Politique d'Aide à la Réussite

Présentée lors de la réunion virtuelle du 20.10.2020
Votée le 06.02.2021

TABLES DES MATIÈRES

I.	INTRODUCTION.....	2
II.	SITUATION ACTUELLE	3
III.	QU'EN EST-IL DU SECONDAIRE ?	6
IV.	COMPRENDRE L'ÉCHEC.....	12
V.	LES DIFFÉRENTES PRATIQUES D'AIDE À LA RÉUSSITE.....	15
	a. Dans le monde.....	15
	b. En Belgique	18
	1. Aide à la réussite	18
	2. Dans la pratique	22
	3. Orientation	24
	4. Pédagogie	26
VI.	REVENdicATIONS	28

I. INTRODUCTION

La Fédération des Étudiant.e.s Francophones (FEF) a, depuis longtemps, basé sa vision de l'enseignement supérieur sur cinq piliers : un enseignement public, gratuit, de qualité, accessible à tou·te·s, critique et citoyen. Ces cinq piliers ont en commun qu'ils permettent à chacun·e d'avoir la possibilité de faire l'expérience de l'enseignement supérieur dans les meilleures conditions possibles. Pour la FEF, c'est ce vers quoi devrait tendre cet enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Actuellement, cela n'est pas le cas.

Nous en sommes à un point où tous les piliers sont remis en cause. C'est le cas de celui de l'accessibilité. Plus que tout autre, celui-ci est bousculé par les différents mécanismes de sélection imposés par les pouvoirs publics (examens d'entrée en médecine et médecine vétérinaire, TOSS, examen d'entrée en École Supérieure des Arts). Ces mécanismes de sélection, sous couvert d'un aspect méritocratique superficiel, sont affichés par les institutions comme étant la solution contre le taux d'échec grandissant dans l'enseignement supérieur. Plutôt que de sélectionner par l'échec, l'idée serait de filtrer à l'entrée afin d'améliorer l'encadrement de ceux qui peuvent réussir ou de ceux qui ont les prérequis pour le faire. Cependant, ces mécanismes privent d'accès les étudiant·e·s – ceux moins bien préparé·e·s et donc en général issu·e·s de milieux moins favorisés – de l'accès à l'enseignement supérieur. Les plus défavorisé·e·s sont donc les premières victimes, et la FEF déplore ce constat.

Bien loin de mettre en avant ces mécanismes de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur comme solution contre la baisse du taux de réussite chez les étudiant·e·s, la FEF fait le choix de se tourner vers la politique d'aide à la réussite, et met en avant plus que jamais la nécessité d'un refinancement de l'enseignement supérieur orienté vers une lutte contre la précarité au sein de la population étudiante. Pour la FEF, il est nécessaire de se concentrer sur la manière d'encourager la réussite des étudiant.e.s, et cela doit passer par des mesures fortes de la part des institutions. Mais, avant d'aller plus loin, il est nécessaire de fixer le cadre des propos qui vont suivre.

Qu'est-ce que l'aide à la réussite ? Ce sont toutes les initiatives mises en place dans un établissement en vue d'encourager la réussite des étudiant·e·s inscrit·e·s dans l'établissement. Sous l'étiquette « politique d'aide à la réussite », on entend le cadre de gestion et de coordination de ces initiatives, autant général (pour tous les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles) que spécifique (pour chaque étudiant·e dans l'enseignement supérieur).

Certes, cette définition est large et comporte des zones d'ombre qu'il convient d'éclaircir. Néanmoins, cela nous permet de donner une ligne directrice à cette note, qui aura pour objectif de mettre en avant ce qu'est la réussite et comment procèdent les différentes politiques d'aide (souvent pratiquées dans des services affectés spécialement à cette tâche) pour y arriver. Ces services ont été créés pour donner les moyens à tout·e étudiant·e de réussir son parcours d'études et il paraît clair pour la Fédération qu'il faut que cela continue à être le cas. Malheureusement, dans la pratique, ces services ne peuvent atteindre entièrement leurs

objectifs : pas assez de personnel, trop de demandes d'aide, pas assez de temps pour écouter les étudiant·e·s, etc. La FEF appelle donc à un changement.

II. SITUATION ACTUELLE

Dans cette note, nous nous en tenons à une réussite d'un point de vue administratif de l'étudiant·e, c'est-à-dire au fait de valider des crédits en vue d'obtenir un diplôme. Cette définition est nécessairement restrictive et incomplète, dans la mesure où elle fait abstraction de ce qui est appris. Ce sujet devrait faire l'objet d'autres notes. On peut également réussir tout en apprenant peu et on peut apprendre sans forcément réussir dans le sens précédemment défini. Pour autant, réussir et obtenir son diplôme sanctionne un certain processus d'apprentissage et, dans un marché du travail qui repose fortement sur la qualification, posséder un diplôme continue d'ouvrir le champ des possibles.

Le cadre légal régit par le décret Paysage impose que l'on mesure la réussite à travers le système d'accumulation de crédits (l'étudiant·e a un nombre de crédits à valider pour obtenir son diplôme¹). Dans la littérature scientifique, la réussite est définie comme étant : « la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus déterminé selon les normes, usages et décrets de son contexte éducatif ; satisfaction qui sera basée sur la décision du jury de délibération »². En général, pour mesurer la réussite dans l'enseignement supérieur, on se concentre sur la réussite des étudiant·e·s de première année, et plus spécifiquement sur la réussite des étudiant·e·s de première génération – c'est-à-dire les étudiant·e·s inscrit·e·s pour la première fois dans l'enseignement supérieur – car c'est le public le plus sujet à l'échec et à l'abandon.

Lorsque l'on se penche sur la situation actuelle de ces étudiant·e·s, les principales données en notre possession sont celles récoltées par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) et publiées durant l'année 2013³. Ces chiffres montrent que le taux de réussite chez les étudiant·e·s de première génération avoisine les 40%.

¹ Selon l'article 67 du Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

² Mikaël De Clercq; Nathalie Roland; Serge Dupont; Philippe Parmentier; Mariane Frenay, *De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone* In Cahiers de recherche du Girsef, coll. N°98, juin 2014, p.11

³ Nous vous renvoyons au site de l'ARES, qui compile les différentes données et statistiques sur l'enseignement supérieur (notamment les indicateurs) : <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>

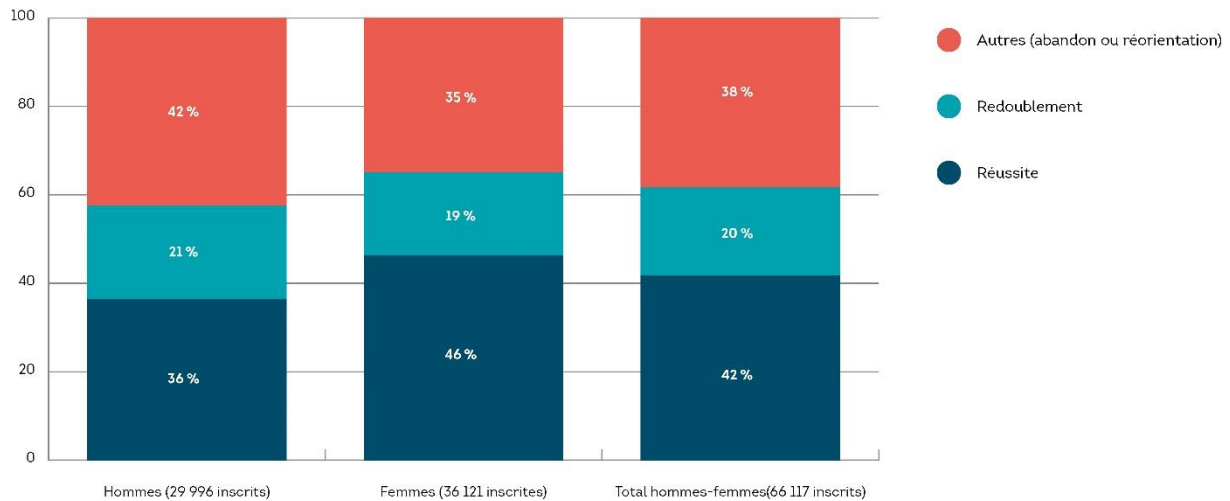


Figure 1 Taux de réussite des étudiants inscrits en 1^{re} bachelier en 2012-2013

Depuis 2008, ce taux de réussite ne fait que baisser. Ces chiffres montrent aussi que le taux d'abandon s'élève en moyenne à 30%. D'autres indicateurs – plus récents - viennent corroborer le constat établi par cette étude⁴.

À travers ce constat, on peut comprendre qu'il existe un problème concernant la réussite de l'étudiant-e dans l'enseignement supérieur. Cette problématique peut trouver racine dans plusieurs facteurs. Prenons le temps de les détailler.

Tout le monde ne vient pas du même milieu socioéconomique. Le parcours de l'étudiant-e dans l'enseignement supérieur illustre ce propos puisque, lorsqu'on parle d'étudiant-e-s, il n'est plus possible de penser à un-e étudiant-e-type. Le profil des étudiant-e-s de la Fédération Wallonie-Bruxelles est tellement divers qu'il ne peut se résumer à un modèle. Pour être au plus proche de la réalité, il faudrait penser les étudiant-e-s comme faisant partie d'un spectre de profils de parcours.

C'est en tout cas sur cette hypothèse que se base le rapport de recherche de l'ARES sur la réussite : « Chaque parcours est aussi l'expérience de la singularité, en ce que chaque type de parcours académique correspond à des profils étudiants liés au profil d'engagement et aux éléments pédagogiques du parcours ainsi qu'au profil personnel »⁵. Ainsi s'installe, avant même de parler de réussite, une mixité des facteurs d'influences, entraînant donc une mixité des profils de parcours. Et le rapport d'ajouter : « Le parcours d'un étudiant qui réussit trois blocs de 60 crédits tels que proposés par l'établissement, en trois ans, est un exemple de parcours de réussite. Mais il en existe bien d'autres : des parcours qui comprennent une réorientation, une interruption temporaire pour diverses raisons, un allègement, une répartition différente des crédits sur le bloc avec par exemple des crédits résiduels ou anticipés, etc. Ne pas limiter la notion de parcours de réussite au cas le plus évident (réussir

⁴ <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>

⁵ MOUHIB, Leïla, *Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur* - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017, Rapport de recherche, Bruxelles, ARES, 2018, p.12.

60 crédits chaque année pendant trois ans) permet de mettre en évidence des pratiques de résilience et de persévérance, des stratégies différentes, des parcours particuliers »⁶.

Le rapport met en exergue, dans ce spectre ainsi défini, 9 types de profils différents. Ces profils varient en fonction de critères de longueur du parcours et de personnalisation de celui-ci (réorientation, allègement, etc.).

Certaines autres corrélations sont d'ailleurs faites entre le type de parcours de l'étudiant·e et des facteurs comme le capital culturel ou la situation professionnelle⁷. Nous pouvons ainsi constater que de plus en plus d'étudiant·e·s ont un parcours propre et que celui-ci est de plus en plus individualisé. Si cela ressort également de la volonté d'assouplissement du parcours du décret Paysage, on peut donc constater que la variation du parcours ne dépend pas simplement de la volonté de l'étudiant·e, mais particulièrement de sa situation. Ainsi, l'étude relève que les étudiant·e·s ayant un capital culturel faible auront des parcours souvent plus longs, mais aussi plus personnalisés ; de plus, les étudiant·e·s travailleur·se·s feront également plus souvent appel à un parcours personnalisé⁸. En mettant cela en évidence, l'étude ne fait qu'illustrer les mécanismes de reproduction sociale qui existent au sein de notre enseignement, bien qu'ils soient connus de longue date. Notamment dès 2009 et 2012, des chercheurs mettaient en lumière l'influence du capital culturel sur la réussite des étudiant·e·s en université⁹.

Néanmoins, la FEF tient à souligner le rôle plus que déterminant des institutions dans cette problématique. Des dispositifs sont mis en place par les établissements d'enseignement supérieur pour résorber cette baisse du taux de réussite, mais ils n'arrivent pas au résultat escompté. Pourtant, ces dispositifs en question ont un intérêt pour les étudiant·e·s, comme le montre ce même rapport de recherche de l'ARES, publié en février 2018 :

Effectifs	127	786	1 174	418	2 505
Pourcentage	5,1 %	31,4 %	46,9 %	16,7 %	100 %
» 127 répondants, soit 5,1 % d'entre eux, n'ont bénéficié d'aucune aide à la réussite ; » 786 répondants, soit 31,4 % d'entre eux, ont faiblement bénéficié de l'aide à la réussite ; » 1 174 répondants, soit 46,9 % d'entre eux, ont moyennement bénéficié de l'aide à la réussite ; » 418 répondants, soit 16,7 % d'entre eux, ont beaucoup bénéficié de l'aide à la réussite.					
Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles					

⁶ MOUHIB, Leïla, *Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*, Rapport de recherche, Bruxelles, ARES, 2018, p.13.

⁷ MOUHIB, Leïla, *Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*, Rapport de recherche, Bruxelles, ARES, 2018, p.89.

⁸ *ibidem*.

⁹ V. DUPRIEZ, C. MONSEUR et M. VAN CAMPENHOUDT, "Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études", *Les cahiers de recherche en Éducation et formation*, 2009, n°75.

Et C. Vermandele, V. DUPRIEZ, C. MONSEUR et M. VAN CAMPENHOUDT, "Réussir à l'université: l'influence persistante du capital culturel de la famille", *Les cahiers de recherche du girsef*, 2012, n°82.

Selon le rapport, sur 2505 étudiant·e-s interrogé·e-s en fin de bachelier, 95% d'entre elleux ont bénéficié d'un soutien pédagogique faible, moyen ou important (en termes d'aide à la réussite¹⁰). Les étudiant·e-s sont donc demandeur·se-s de ce genre de pratiques. Reste à les identifier et à voir si on leur donne les moyens d'être efficaces.

III. QU'EN EST-IL DU SECONDAIRE ?

Contexte

“L'enseignement secondaire en Communauté française comprend six années structurées en trois degrés de deux ans. Au terme du premier degré commun survient le premier carrefour d'orientation avec deux issues possibles : la filière de transition (forme d'enseignement général et forme technique de transition) ou la filière qualifiante (forme d'enseignement technique de qualification et forme professionnelle). Le conseil de classe délivre une attestation d'orientation (et il le fera à partir de là à chaque fin d'année scolaire) qui peut prendre trois formes : une attestation d'orientation de réussite (AOA) permettant à l'élève de passer dans l'année supérieure dans la filière de son choix, une attestation d'orientation avec restriction (AOB), évitant à l'élève un redoublement en limitant le choix des filières et options et une attestation d'orientation d'échec (AOC), synonyme de redoublement.”¹¹

L'une des conditions de l'accès à l'enseignement supérieur est l'obtention d'un diplôme du secondaire (CESS), qui représente la dernière AOA de l'élève. Cette réussite conditionne déjà le·la futur·e étudiant·e, avant même d'envisager son entrée en supérieur. Or, le CESS n'est pas une évidence pour tous les élèves du secondaire. Certain·e-s butent sur cette marche, ou ne se voient tout simplement pas offrir les outils nécessaires pour le réussir (mais nous allons voir cela plus loin). Il est donc bon de s'interroger sur les mécanismes de réussite au sein de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, et sur leur influence dans la suite du parcours de l'étudiant·e.

Le choix des options et ses conséquences

Le choix de la filière dans laquelle va s'inscrire l'élève est déjà déterminant dans la suite de son parcours. En fonction de sa réussite (dans le cas d'une AOB, par exemple), l'élève devra faire le choix de sa future filière, un choix qui déterminera ses chances d'atteindre l'enseignement supérieur.

À noter que ce choix n'est pas un choix positif : l'élève ne décide pas de son sort. En effet, lorsqu'une AOB lui est présenté, iel a deux issues possibles : un redoublement ou une

¹⁰ MOUHIB, Leila, *Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*, Rapport de recherche, Bruxelles, ARES, 2018, p.46.

¹¹ Alexandra Franquet, Nathanaël Friant and Marc Demeuse, « (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 39/4 | 2010, Online since 31 December 2013, connection on 22 March 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2937> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2937>

réorientation. Force est de constater, d'après les études menées à ce sujet¹², que l'élève choisit plus souvent de se réorienter, prenant en compte l'investissement lourd que cela représente de rester dans la même filière. C'est ce qui est connu sous le nom de mécanisme de relégation¹³. Face à ce non-choix, l'élève et sa famille sont contraints de suivre les recommandations données par l'établissement. C'est par ce fatalisme et cette sous-évaluation des possibilités que l'auto-sélection s'exprime : "l'auto-sélection se voit en effet renforcée par les choix d'établissements, de filières et par les décisions d'orientation qui, une fois acceptées par l'élève (et sa famille) sont réaffirmées dans le vécu scolaire, aboutissant à un confinement au sein d'un même parcours scolaire"¹⁴. On constate donc que le choix de l'élève est conditionné par une série de facteurs indépendants de l'élève même. L'élève n'a pas pu exercer son libre-arbitre, d'où le fait que ce choix n'est pas un choix positif.

Une enquête menée auprès de 180 jeunes du troisième degré de l'enseignement secondaire ayant intégré une filière qualifiante a permis d'établir cette conclusion : "À la question de savoir si les élèves se rendent compte de l'orientation négative [donc, du manque de libre-arbitre dans le choix de sa filière, ndlr], les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche permettent de répondre négativement, du moins pour une partie d'entre eux. La première lecture que l'on peut donner de ce constat est celle d'un système sournois qui, en l'absence d'une sélection explicite, fait prévaloir une auto-sélection plus ou moins marquée selon les milieux sociaux"¹⁵. Une sélection implicite s'opère donc déjà dans le secondaire, mais prend une forme tout autre qu'un examen d'entrée. Cette sélection est, comme dit dans la conclusion de l'enquête, marquée par le facteur social. Cela ne fait que confirmer les dires de nombreux chercheurs, faisant état d'une disparité au niveau socio-économique en défaveur de l'enseignement qualifiant¹⁶ : les jeunes vivants dans un milieu socio-économique moins favorisé sont moins nombreux à rester dans la filière générale.

¹² *ibid.*

¹³ Institutionnellement parlant, aucun texte n'évoque de près ou de loin ce mécanisme. D'ailleurs, d'après les écrits légaux, il n'y a pas de hiérarchie entre la filière de transition et la filière qualifiante (Ferrara et Friant, 2014).

¹⁴ *ibid.*

¹⁵ *ibid.*

¹⁶ Nathanaël Friant and Marc Demeuse, « Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 40/2 | 2011, Online since 01 June 2014, connection on 21 March 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3099> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3099>

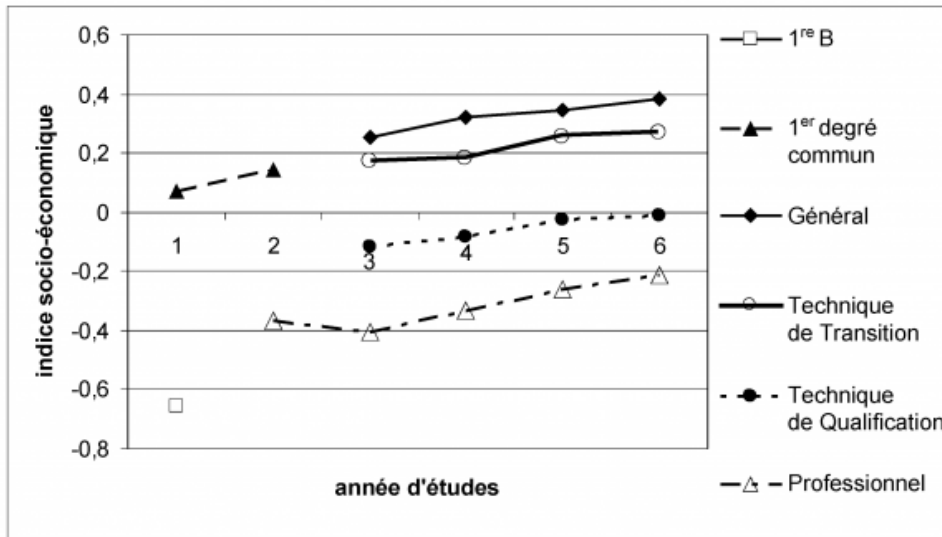


Figure 2 Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'études et par filière (2005-2006) (Friant, Demeuse, & Derobertmeasure, 2008)

L'inégalité dans l'enseignement secondaire se voit donc clairement associé aux différences de statut socio-économique entre les élèves. Ajoutez à cela les choix négatifs ainsi que l'auto-sélection, et nous tombons dans un système qui dévalue les chances de réussite de ces citoyen-ne-s les plus défavorisé-e-s. Tous ces mécanismes entraînent une double ségrégation : académique (regroupement des élèves sur la base de leurs performances scolaires) et sociale (regroupement des élèves sur la base de leur statut socio-économique). Celle-ci amène les élèves à s'enfermer dans une bulle à laquelle il sera difficile d'échapper :

“Au cours des études secondaires, au moins quatre phénomènes sont associés à des inégalités sociales : Premièrement, le choix de l'école secondaire est socialement marqué. À cet égard, les premières évaluations des effets du « décret inscription » semblent montrer que les mesures qu'il comporte ne permettent pas de contrer ce déterminisme ; deuxièmement, l'orientation, à la fin du premier degré, vers l'une des quatre filières de l'enseignement secondaire, est fortement liée aux origines du jeune, les plus nantis étant massivement présents dans l'enseignement général tandis que les filières professionnelle et technique de qualification sont davantage fréquentées par les jeunes d'origines plus modestes ; troisièmement, le redoublement est une pratique bien plus souvent utilisée pour des élèves de milieux moins privilégiés ; enfin, au sein même des différentes filières, mais surtout dans l'enseignement général, on observe une hiérarchisation des options/disciplines et une distribution socialement marquée des élèves dans celles-ci.”¹⁷.

L'aide à la réussite

Quels sont les dispositifs actuellement mis en place pour soutenir l'élève dans son parcours scolaire ? Certains sont connus :

¹⁷ <https://www.changement-egalite.be/inegalites-sociales-et>

- Les écoles de devoirs : les écoles de devoirs peuvent accueillir des élèves entre 6 et 18 ans en dehors des heures scolaires. Elles proposent pour eux un lieu d'écoute, des activités de soutien scolaire et d'animation¹⁸.
- Les centres PMS : Ils proposent un lieu d'écoute et de dialogue où l'élève peut aborder les questions qui le-la préoccupent en matière de scolarité, d'orientation professionnelle, d'éducation, de vie familiale et sociale, de santé, etc.¹⁹
- Les services d'accrochages scolaires : ces services accueillent et aident temporairement les mineur·e·s s'ils sont :
 - exclu·e·s d'un établissement et qu'ils ne peuvent pas se réinscrire dans un établissement scolaire ;
 - inscrit·e·s dans un établissement et qu'ils sont en situation de crise au sein de cet établissement ; ou s'ils ne fréquentent pas l'école sans pour autant avoir été exclu·e·s d'un établissement scolaire.

Ils ont pour mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique dans le but d'une réintégration dans les meilleures conditions possibles dans une structure scolaire ou de formation²⁰.

- L'étude surveillée / dirigée : "La plupart des établissements scolaires proposent des études, généralement proposées de 16h30 à 17h30, surveillées par des professeurs ou par des étudiants. Ces moments d'étude sont consacrés très généralement à l'exécution des devoirs. Les études dirigées constituent un dispositif un peu différent où les adultes ne se contentent plus de surveiller les élèves, mais de les aider. C'est à l'école que revient le choix du système à mettre en place, ainsi que du coût de celui-ci (certains sont gratuits, d'autres non)"²¹. Ce dispositif est à questionner car, en plus du coût de celui-ci (3-4€ par heure pour l'ASBL Interlingua²², par exemple), il faut compter le fait que ce système n'est pas généralisé. On se retrouve donc avec des écoles qui le fournissent, et d'autres non. Certaines écoles mettent à disposition des locaux et des professeur·e·s, d'autres sont obligées de compter sur des intervenant·e·s extérieur·e·s.
- Le Médiateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (pour des situations plus graves) : il écoute, conseille et prend les contacts nécessaires pour trouver une solution au problème de l'élève²³.

Certaines initiatives s'organisent aussi autour de cette thématique. Notons l'opération "Aide à la réussite" lancé par la Ville de Liège dans le but de soutenir les élèves en difficulté sur des matières comme le français ou les mathématiques. Cette opération, faisant auparavant partie d'une superstructure nommée "Échec à l'échec", n'est pas exclusive à la Ville de Liège, puisqu'on peut découvrir d'autres initiatives similaires à Bruxelles, par exemple.

¹⁸ <https://www.bruxelles-i.be/etudier-se-former/aides-scolaires-aides-financieres/quels-services-pour-les-eleves-du-secondaire/>

¹⁹ ibid.

²⁰ ibid.

²¹ SILBERBERG V. et BAZANTAY A., La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, « Les écoles de devoirs : au-delà du soutien scolaire », Décembre 2011

²² <http://www.interlingua-asbl.be/etude-encadree>

²³ <https://www.bruxelles-i.be/etudier-se-former/aides-scolaires-aides-financieres/quels-services-pour-les-eleves-du-secondaire/>

Malheureusement, ce genre d’initiative reste payante, donc excluante pour les élèves faisant partie des milieux les plus défavorisés.

La transition secondaire / supérieur

La réussite, on l’aura compris, est déjà influencée par une pléthore de facteurs dès le secondaire. Certains d’entre eux sont d’ailleurs d’ordre socio-économique. Il se trouve que cet élément ne nous est pas inconnu puisque, dès 1964, Bourdieu et Passeron y ont consacré une étude qui s’achevait sur un constat : il y a une différence d’héritage culturel entre les enfants issu-e-s de milieux favorisés et les enfants issu-e-s de milieux défavorisés, expliquant la différence de réussite scolaire. Cet héritage culturel (que les auteurs nomment “habitus”) a pour caractéristique d’influer sur la capacité d’adaptation de l’élève à l’école, principalement en ce qui concerne l’accès aux pratiques valorisées par l’école. Cela veut dire qu’en fonction des acquis culturels de l’élève – donc en fonction de son milieu d’origine –, celui-ci aura plus ou moins de difficulté à accéder aux codes que requiert l’enseignement secondaire. Ces codes, les élèves venant de milieux favorisés y ont accès, ce qui est bien moins le cas pour les élèves venant de milieux défavorisés²⁴.

Le système de l’enseignement secondaire belge francophone est, on le sait, basé sur la séparation : des filières organisées de manière précoce, un recours important aux orientations et aux options, et un usage fréquent du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires²⁵. Or, – on vient de l’établir – il y a une différence d’habitus entre élèves venant de milieux défavorisés et élèves venant de milieux favorisés, entraînant de plus grandes difficultés de réussite pour les élèves venant de milieux défavorisés. Le système, tel qu’il est mis en place, les pousse vers un redoublement (en lien avec l’autosélection définie en supra) qui entraîne un regroupement social et académique des élèves dans l’enseignement technique et professionnel. Ce type d’enseignement n’a pas vocation à préparer les élèves à une future admission en enseignement supérieur. De facto, les élèves regroupés dans ce type d’enseignement verront leurs chances d’accéder à l’enseignement supérieur se réduire, voire s’éteindre. On peut conclure qu’une corrélation existe bel et bien entre l’origine sociale des élèves et leur réussite en secondaire²⁶.

Il n’en reste pas moins qu’une grande réforme systémique nommé Pacte d’excellence a la capacité de faire vaciller le constat que nous venons d’établir. Ce « Pacte pour un Enseignement d’Excellence » a pour objet la réforme de l’enseignement obligatoire, en vue de renforcer la qualité de l’enseignement pour tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est entré en vigueur le 17 mars 2017 et s’étalant sur une période de 15 ans. On peut constater des modifications dans le quotidien des élèves. Citons, par exemple, la mesure d’allongement du tronc commun jusqu’en 3^{ème} secondaire ou encore les moyens donnés pour instaurer un système de remédiation (420 professeur-e-s réparti-e-s dans 116 équipes

²⁴ S. Galdiolo, G. Vertongen & F. Nils, « Influences indirectes de l’origine sociale sur la réussite académique à l’Université », OSP, 2012

²⁵ ibid.

²⁶ ibid.

pluridisciplinaires, qui interviennent dans 38 écoles). Néanmoins, il est trop tôt pour affirmer que le Pacte d'excellence a su imputer un changement suffisamment notable dans le fonctionnement de l'accompagnement des élèves, encore moins lorsqu'il s'agit de réduire l'écart important créé entre les élèves venant d'un milieu défavorisé et les élèves venant d'un milieu favorisé (constat que nous avons précédemment tiré, voir supra). Un suivi et une analyse des effets de ce Pacte d'Excellence seront nécessaires à l'avenir, car il sera déterminant de connaître l'influence qu'il aura sur le système d'enseignement obligatoire et, qui plus est, sur sa politique d'aide à la réussite.

N'oublions pas que la réussite dans le secondaire conditionne la réussite dans le supérieur. Pour réussir dans le supérieur, il faut avoir passé l'étape du secondaire. Cependant, certaines études mettent en évidence un décalage entre les exigences de l'enseignement supérieur et les réels acquis des étudiant·e·s primo-inscrits. Connaissant maintenant l'homogénéité sociale dans l'enseignement secondaire au sortir de celui-ci, il était difficile de trouver un lien direct entre l'origine sociale et la réussite en début de parcours académique. Néanmoins, trois facteurs venant de l'origine sociale des élèves influencent directement leur réussite en supérieur : l'établissement d'études secondaires qu'ils ont fréquenté, les options qu'ils ont choisies pendant leurs études secondaires et leur maîtrise des prérequis universitaires²⁷.

In fine, et nous venons de le souligner, la réussite en secondaire conditionne la réussite en supérieur. D'autant plus que les acquis de chaque étudiant·e en sortie de secondaire varient en fonction de l'établissement d'où sort cet·te étudiant·e. Cela crée un fossé entre étudiant·e·s qui s'avère parfois difficile à combler. Le fait que les établissements d'enseignement secondaire ne disposent pas des mêmes moyens pour diffuser les connaissances et les codes nécessaires aux étudiant·e·s pour réussir est un facteur à prendre en compte. Plus qu'un facteur à prendre en compte, c'est un facteur déterminant car, en fonction de l'école secondaire à laquelle l'élève aura accès (pour des raisons diverses et variées, liées majoritairement à son milieu social²⁸), iel aura plus ou moins de chances de passer à l'étape suivante, l'enseignement supérieur. La raison en est simple : réussir est aussi une question d'acquisition de codes. Codes qu'un élève déterminé par son milieu social aura moins de chances d'acquérir. Ce genre de facteur socio-culturel a déjà été mentionné, mais il est nécessaire de rappeler son caractère déterminant.

Cela ne veut pas dire que rien ne peut être mis en place pour harmoniser et améliorer la situation. En ce qui concerne la maîtrise des prérequis universitaires, des services de remédiation peuvent être établis pour offrir un soutien aux élèves, avec des outils à destination de ceux en difficulté (l'aide à la réussite ou la pédagogie alternative). La FEF s'est d'ailleurs positionnée en faveur de ces initiatives²⁹. Pour ce qui est des établissements et des options, la FEF s'est aussi positionnée sur cette question. Elle préconise la mise en place d'un

²⁷ ibid.

²⁸ Ibid, p.5

²⁹ FEF, *Note sur l'enseignement obligatoire*, p.10

tronc commun allongé jusqu'à l'âge de 16 ans, permettant ainsi le moins de différenciation possible entre les savoirs nécessaires, mais aussi une plus grande hétérogénéité dans les classes du secondaire (et donc la réduction de la ségrégation sociale actuelle)³⁰.

IV. COMPRENDRE L'ÉCHEC

Selon le dictionnaire Larousse, l'échec est le résultat négatif d'une tentative, un insuccès. Cette définition, bien qu'efficace, ne peut nous permettre d'appréhender toutes les couches qui composent un échec (qui plus est, un échec académique). En effet, l'échec dans l'enseignement supérieur est un phénomène systémique engendré par une multitude de facteurs en relation étroite les uns avec les autres. Ces ramifications forment une toile complexe à démêler. Pourtant, ce travail de détricotage est d'une importance capitale lorsqu'il s'agit de parler de réussite.

Avant d'aborder plus en profondeur le cas de l'échec, il convient de parler de l'abandon. Ce terme est défini comme étant une renonciation à un droit. En ce sens, l'abandon se rapproche de l'échec par sa négativité, mais s'en éloigne tout autant par le fait qu'il n'est pas lié à une tentative. Dans l'enseignement supérieur, l'abandon serait une absence de tentative, lorsque l'échec serait un résultat négatif à cette tentative. Pourtant, la littérature scientifique tente de rapprocher ces deux notions : "les auteurs distinguent rarement abandon et échec et préfèrent rapporter un taux d'échec global (Droesbeke et al., 2008). Cette perspective revient à considérer l'abandon comme une forme d'échec. Celui-ci serait donc un cas particulier de l'échec"³¹. Si, pour certains auteurs scientifiques, l'abandon peut donc être considéré comme un échec, il n'en reste pas moins que ce point de vue ne reflète pas les différents cas d'abandon vécus par les étudiant·e·s (certains abandons ne sont pas dus à un manque de compétence ou une non-validation des crédits nécessaires).

Il a été établi qu'il y a un flou autour de la question (pourtant fondamentale) de l'abandon. Cette notion est, il est vrai, complexe à situer dans le spectre étendu que sont les raisons qui amènent à un échec. Mais peut-on réellement la situer dans ce spectre ou se situe-t-elle ailleurs ? Prenons le cas de la réorientation académique : "En effet, un étudiant peut être considéré en abandon dans la base de données des universités alors qu'il se réoriente vers l'enseignement supérieur hors universités (SHU)"³². Ici, l'Observatoire de l'Enseignement Supérieur relève une incohérence déterminante dans les bases de données des établissements : le fait que réorientation peut être confondu avec abandon, spécifiquement dans le cas d'une réorientation d'un·e étudiant·e d'université qui se dirige vers un établissement non-universitaire. Tous ces éléments viennent renforcer l'idée que l'échec est une somme d'expériences négatives et de dispositions peu avantageuses pour l'étudiant·e.

³⁰ ibid., p.12

³¹ ibid.

³² Selon l'Observatoire de l'enseignement supérieur : <http://www.oes.cfwb.be/index.php?id=33russite>

Mais l'échec ne doit surtout pas être vu comme une entité singulière (d'où l'intérêt de l'analyser de façon systémique).

Nous avons précédemment fait l'état d'une situation alarmante : le taux de réussite des étudiant·e·s de première génération en Fédération Wallonie-Bruxelles atteint à peine les 40%. L'échec est un facteur prédominant dans l'enseignement supérieur. Cette prédominance fait que des chercheurs y ont montré de l'intérêt et se sont penchés sur la question. De là, nous pouvons en tirer quelques enseignements. Que veut dire "comprendre l'échec" ?

- 1) Cela veut dire comprendre le capital culturel institutionnalisé, donc l'influence du diplôme des parents : "A âge, filière et options équivalentes, un jeune aura davantage de chances de réussir sa première année universitaire si son père ou/et sa mère est (sont) diplômé(s) de l'université"³³. L'influence d'un diplôme dans le foyer d'un·e étudiant·e est toujours aussi significatif qu'au temps où Bourdieu et Passeron écrivaient *Les Héritiers*. Avant même que l'étudiant·e ne puisse coucher un mot sur une feuille, sa chance de réussite est déjà biaisée, sans qu'il ne puisse agir là-dessus. Et cette influence continuera à s'exercer, dans le cas d'un premier échec, sur le choix de l'étudiant·e entre redoubler dans l'établissement ou trouver une solution alternative (nous parlons ici d'un enseignement de type court ou d'entrer dans marché du travail). Nous avons déjà abordé un cas de figure similaire dans l'enseignement secondaire lorsque nous parlions de l'habitus, ce qui confirme la transversalité de ce facteur socio-culturel. Et le Girsef d'ajouter : " Selon Tinto, le capital social, économique et culturel du sujet va influencer ses intentions, attentes et expériences dans les systèmes académique et social. La nature et la qualité des interactions qu'il va y nouer ainsi que le support qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur les résultats de l'étudiant"³⁴. Au-delà du déterminisme social influé par le niveau académique des parents, l'étudiant·e se retrouve dans un milieu où il doit acquérir des codes pour s'intégrer. Il en va de sa réussite académique puisque, sans ces codes, l'étudiant·e réduit drastiquement ses chances.
- 2) Cela veut dire comprendre l'échec en secondaire. Nous en avons parlé juste avant : le supérieur n'est qu'une continuité de l'enseignement secondaire. De fait, les études ont tendance à confirmer que, lorsque les étudiant·e·s réussissent bien en secondaire, iels ont plus de chances de continuer leur parcours de réussite en supérieur. Cependant, comme l'était la corrélation avec le milieu socioéconomique dans lequel se trouve l'étudiant·e (cfr. III. *Qu'en est-il du secondaire ?*), les résultats en secondaire ne sont qu'une partie de l'explication du problème. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas prendre en compte le cas de la réussite en secondaire et des acquis de chaque étudiant·e en fin d'enseignement obligatoire. Nous l'avons vu précédemment : certains étudiant·e·s ressortent de cet enseignement sans avoir acquis les codes qui

³³ Catherine Vermandele, Vincent Dupriez, Christian Maroy et Maud Van Campenhoudt, *Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille* In Cahiers du Girsef, n°87, janvier 2012, p.24

³⁴ ibid

permettent la réussite en enseignement supérieur. Iels partent avec un retard toujours difficile à rattraper. D'autres abandonnent à cause de ce fardeau.

- 3) Cela veut dire comprendre le projet de l'étudiant·e. Tou·te·s n'ont pas les mêmes objectifs en entrant dans le supérieur. Et cela tient du fait que tou·te·s ne se voient pas présenter les mêmes possibilités en entrant dans le supérieur. En effet, il a déjà été fait mention, dans cette note, du facteur déterminant du milieu socio-économique dans lequel se trouve l'élève du secondaire dans son choix d'établissement. Ce qu'il faut savoir, c'est que ce facteur détermine aussi le choix de projet d'études que va opérer l'étudiant·e, arrivé·e en supérieur. Par l'effet d'établissement (le choix de l'établissement d'enseignement obligatoire, influencé par l'origine sociale de l'élève, cfr. III. *Qu'en est-il du secondaire ?*), l'étudiant·e intégrant l'enseignement supérieur se voit déjà restreint·e, que ce soit dans son choix d'études ou dans son futur parcours académique. En effet, les acquis n'étant pas les mêmes – pour rappel, un élève du secondaire issu d'un milieu défavorisé a moins de chances d'acquérir les codes de l'enseignement supérieur³⁵ - l'étudiant·e voit le reste de son parcours affecté par ce facteur. De quoi voir son projet d'études différemment. Rappelons que l'objectif que doivent poursuivre tous les établissements d'enseignement supérieur – selon la FEF – est de former des citoyen·ne·s actif·ve·s, responsables, critiques et solidaires. Pour y arriver, encore faut-il que l'établissement puisse comprendre et accompagner au mieux les projets de chaque étudiant·e. Cela nécessite, de la part de l'établissement, l'adoption de pratiques permettant de donner sa chance à chaque étudiant·e, afin qu'iel puisse réussir son projet. Sans cela, l'échec en enseignement supérieur restera ce qu'il est.
- 4) Cela veut dire comprendre les méthodes de travail. En fonction de la façon dont l'étudiant·e va se consacrer à ses cours, la réussite peut être influencée. Reste qu'un travail régulier, la participation aux activités facultatives, et la gestion de différentes sources de distraction par rapport à l'étude, sont positivement associés à la réussite. Les services d'aide à la réussite prennent déjà en charge cette mission. Malheureusement, la situation actuelle des services est qu'ils ne sont plus en mesure de fournir suffisamment d'outils pour aider les étudiant·e·s dans leurs démarches d'amélioration de leur méthode de travail. En témoignent, d'ailleurs, les services d'aide à la réussite de la Haute École de la Ville de Liège, de l'Université Saint-Louis et de la Haute École Bruxelles-Brabant, dont les propos seront retranscrits par la suite. Ce qu'il faut retenir, c'est que la méthode de travail peut être un axe important concernant la réussite. Le tout est de pouvoir le traiter de la meilleure des façons pour permettre aux étudiant·e·s des plus grandes chances de réussite. En somme, on ne donne pas assez de moyens à l'une des solutions de lutte contre l'échec la plus concrète : l'aide à la réussite.
- 5) Cela veut dire comprendre la relation entre l'étudiant·e et les professeurs. La disponibilité d'un professeur pour ses étudiant·e·s peut jouer dans la réussite de ceux-ci. En tout cas, ce facteur est plus déterminant que le contexte de formation. Nous le verrons dans la suite, le facteur pédagogique est l'un des facteurs les plus

³⁵ S. Galdiolo, G. Vertongen & F. Nils, « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université », OSP, 2012, p.6

influent concernant ce domaine. Il est clair que la façon dont le professeur va dispenser son cours et les outils qu'il va mettre à disposition de ces étudiant·e·s va faire varier le taux de réussite de son audience. De plus, l'étude réalisée par l'ARES en 2018 porte une conclusion intéressante à ce sujet : elle indique que les éléments d'aide à la réussite intégrés aux cours sont parmi les plus efficaces (d'après les étudiant·e·s)³⁶. Tout cela traduit la nécessité d'un effort de coordination plus que nécessaire à faire entre les institutions et le corps professoral pour offrir un soutien pédagogique aux étudiant·e·s en difficulté.

V. LES DIFFÉRENTES PRATIQUES D'AIDE À LA RÉUSSITE

a. Dans le monde

Il existe très peu d'études se concentrant sur les dispositifs d'aide à la réussite dans le monde. Le sujet n'est que peu abordé, malgré son caractère primordial dans le système de l'enseignement supérieur. Cependant, il est possible d'observer que certains pays ont adopté des modèles de structure permettant à leurs étudiant·e·s d'avoir une plus grande chance de réussir. En voici quelques-uns³⁷ :

Autriche / Suède / Finlande

Ces trois pays ont axé leur politique d'aide à la réussite sur une structure nationale. Celle-ci tend à aider les étudiant·e·s à répondre à leurs questions concernant l'aide financière. Pour le cas de l'Autriche, le ministère fédéral a la charge de diriger la structure qui s'occupe de cette aide. En Suède, la tâche revient à une organisation nationale chapeautant 13 bureaux locaux. La Finlande, pour sa part, a opté pour une organisation non-gouvernementale se centrant sur la question du logement. En ce qui concerne l'aide académique, la responsabilité est laissée aux mains des différents établissements locaux.

La FEF y voit un dispositif bénéfique pour les étudiant·e·s car l'idée de centraliser l'aide non-académique permet de réduire les intermédiaires et de simplifier la tâche des service dédiés au soutien à la réussite. Malgré tout, il reste important que chaque établissement garde un service dédié à cela, de sorte à garder le lien avec la réalité que vivent les étudiant·e·s.

France / Allemagne

Les deux pays possèdent une organisation nationale en charge de tous les secteurs touchant à l'aide envers les étudiant·e·s, bien qu'il existe des spécificités. Par exemple, en France, le

³⁶ MOUHIB, Leila, *Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*, Rapport de recherche, Bruxelles, ARES, 2018, p.126

³⁷ Ces informations viennent du rapport publié en 2005 par l'ECStA (European Council for Student Affairs) et répertorient les différentes organisations mises en place par les états membres de ce conseil pour aider les étudiant·e·s dans leur quotidien. Les états membres sont au nombre de 12.

CROUS gère la plupart des services rendus aux étudiant·e·s, mais les services concernant l'aide académique (donc l'aide à la réussite) sont assurés par des organisations locales nommées CIO (Centre d'Information et d'Orientation). Ces centres couvrent une large palette de compétences : le renseignement auprès des étudiant·e·s, l'aide individualisée, les échanges entre établissements, la recherche dans le domaine du système éducatif, etc. Il en existe dans tous les départements. En Allemagne, la DSW (Deutsches Studentenwerk) est une association qui régit le travail de 61 organisations locales. Elles travaillent toutes sur les mêmes aspects : fournir des services sociaux, économiques et culturels aux étudiant·e·s.

Le problème de ce système décentralisé est le manque d'information concrète et de moyens que peuvent avoir chacune des cellules locales. Certes, ces organisations sont au plus près de l'étudiant·e, mais pour quel but ? Grâce à quel moyen ? Tout cela dépend des organisations-mères, qui prennent donc le contrôle de l'aide à la réussite.

Royaume-Uni

Il n'existe qu'une association (ASRA), elle-même ne s'occupant que d'un secteur : le logement étudiant. Ici, il n'est pas question d'aide académique particulière pour les étudiant·e·s. Néanmoins, les universités ont la possibilité de fournir à leurs étudiant·e·s des services d'aide. Ces services sont gérés par l'université ou les facultés.

L'aide anglaise se concentrant sur le logement, il est difficile d'en émettre une critique. Soulignons tout de même que ce service tend à se diversifier. Maintenant, sachant que ce sont les universités et facultés qui vont s'occuper de cela, il est à craindre un écart entre les différentes aides apportées aux étudiant·e·s et les besoins réels de ceux-ci, ce facteur pouvant dépendre du budget de l'université en question.

Norvège / Portugal

Leur système d'aide est basé sur des fondations. Chaque fondation gère l'aide pour les étudiant·e·s dans son propre établissement. En Norvège, les fondations coopèrent avec les universités et peuvent parfois participer à des programmes d'aide pour les étudiant·e·s de première génération (principalement axés sur la question de l'orientation). Au Portugal, le service social des étudiant·e·s assure, conjointement avec l'établissement, la majeure partie du travail d'information et d'aide.

Cet exemple permet de mettre en lumière un souci, qui pourrait devenir récurrent : la confusion entre l'aide à la réussite et les autres services connexes à l'établissement. En effet, si un autre service s'occupe de la tâche qui est celle d'aider l'étudiant·e à réussir son année académique, cela peut entraîner des répercussions néfastes sur le travail de ces services, autant dans le domaine auquel ils sont attirés que dans le domaine de l'aide à la réussite. Le but ici n'est pas d'embrouiller les esprits en faisant croire que la réussite peut se gérer comme tout autre problème. Justement, il faut pouvoir y consacrer une attention particulière.

Malheureusement, au Portugal, la confusion entre service social et service d'aide à la réussite est entretenue.

États-Unis

Les pays d'Europe ne sont pas les seuls à se sentir concernés par la réussite du parcours de leurs étudiant·e·s. C'est une préoccupation de plus en plus fréquente chez les étatsuniens. Là-bas, 30% des étudiant·e·s entrant dans les études supérieures arrêtent après la première année. Parmi ceux qui restent dans les études, 60% prolongent de deux années supplémentaires leur cursus académique³⁸. Ces chiffres sont à mettre en perspective avec la situation particulière de l'enseignement supérieur aux États-Unis. En effet, les différences socioéconomiques accrues entre les états et les problèmes de dette rencontrés par les étudiant·e·s ne font que renforcer le problème de réussite existant chez elleux.

En revanche, des solutions académiques sont mises en place pour y remédier. On peut notamment penser au « Blended Learning »³⁹ qui mixe un apprentissage en ligne avec un renforcement de cet apprentissage en cours. Il y a aussi l'apprentissage adaptatif basé sur une analyse technologique qui permet à l'étudiant·e de recevoir un enseignement personnalisé. Cette technologie anticipe les contenus et ressources dont l'étudiant·e aura besoin à chaque étape de son cours. Le but de cette technologie est de faire avancer les étudiant·e·s à leur rythme, tout en les accompagnant efficacement. Enfin, pour les étudiant·e·s ayant d'autres responsabilités, il existe des études basées sur les compétences et non sur le système de crédit-horaire. Ce système basé sur les compétences s'appuie sur ce que connaît l'étudiant·e et non sur le temps qu'il a passé pour le connaître.

Avec le cas des États-Unis, nous avons un exemple de ce qui se fait de plus moderne dans l'approche du soutien pédagogique à l'étudiant·e. Associé à la technologie, l'apprentissage classique se meut de plus en plus vers un apprentissage personnalisé (que l'on assigne souvent à un apprentissage "à la carte"). Or, bien qu'il y ait des points positifs à retirer de ce modèle (le côté adaptatif en fonction des besoins de l'étudiant·e ou encore l'accompagnement stable et constant durant le parcours de l'étudiant·e), la FEF tient à attirer l'attention sur des aspects alarmants de la pratique. Le premier est le recours trop fréquent à la technologie comme appui pédagogique. D'abord, nous relevons qu'il est intéressant de moderniser les outils d'apprentissage, mais certain·e·s étudiant·e·s sont sujets à une fracture numérique, qui fait que ce soutien s'avère inopérant chez eux. Ensuite, le système basé sur les compétences est un système trop flou pour avoir un réel avis construit dessus : que peut être une compétence ? Jusqu'où peuvent aller les professeurs dans le choix de celle-ci ? Comment valoriser ces compétences dans le cas d'une réorientation ? Enfin, soulevons aussi la question de l'analyse technologique qui analyse les contenus et les ressources nécessaires pour l'étudiant·e. Nous

³⁸ Tiffany Dovey Fishman, Allan Ludgate, Jen Tutak, *Success by Design: Improving outcomes in American higher education* [en ligne], consulté le 19 novembre 2019, <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/public-sector/improving-student-success-in-higher-education.html>

³⁹ Ibid.

n'en savons pas plus sur cette technologie, mais nous émettons un doute sur sa capacité à fournir un service totalement transparent et dépourvu de toute appréciation du statut socio-économico-culturel de l'étudiant-e.

En mettant en lumière les pratiques de soutien aux étudiant-e-s (et plus particulièrement d'aide à la réussite) qui existent ailleurs, il nous sera plus aisé de positionner le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est déjà possible de déterminer que les pratiques en matière d'aide à la réussite varient fortement d'un pays à l'autre, bien que l'objectif reste le même pour tous : fournir les meilleures conditions d'études possibles ainsi qu'assurer l'égalité des chances et l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour tou-te-s les étudiant-e-s.

b. En Belgique

Aide à la réussite

Pour rappel, l'un des articles du décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études en Fédération Wallonie-Bruxelles place un cadre à cette notion :

“Article 148. - 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. Sans que la liste soit exhaustive, celle-ci consiste entre autres en les mesures suivantes :

1° la mise sur pied au sein du Pôle académique d'un centre de didactique de l'enseignement supérieur. Ce centre a pour mission de conseiller, former et encadrer les enseignants principalement en charge de ces étudiants ;

2° l'offre d'activités spécifiques pour les étudiants visant à leur faire acquérir les méthodes et techniques propres à accroître leurs chances de réussite ;

3° la mise à disposition d'outils d'autoévaluation et de services de conseil permettant de déceler les compétences des étudiants ou leurs lacunes éventuelles ;

4° l'organisation d'activités de remédiation destinées à combler les lacunes éventuelles d'étudiants dans l'une ou l'autre matière ou, plus généralement, à les aider à vaincre les difficultés rencontrées lors de leur début dans l'enseignement supérieur et les préparer au mieux à aborder l'année académique suivante avec de meilleures chances de succès ;

5° l'accompagnement des étudiants visant notamment à les guider dans le choix de leur programme d'études et des activités de remédiation ou plus généralement d'aide à la réussite et les aider dans l'interprétation de leurs résultats ;

6° l'offre d'activités d'apprentissage en petits groupes et consacrées à des exercices pratiques dans au moins une discipline caractéristique du domaine d'études choisi, afin de s'assurer rapidement de la bonne orientation de l'étudiant ;

7° le développement de méthodes didactiques innovantes ciblées sur le profil d'étudiants de première année dans un domaine d'études particulier. Ces diverses activités peuvent être organisées partiellement ou complètement durant le troisième quadrimestre de l'année académique."⁴⁰

Les dispositifs d'aide à la réussite existant en Fédération Wallonie-Bruxelles sont donc multiples. Ce cadre reste toutefois très théorique et très vague. Sur le terrain, voici les initiatives que l'on peut communément retrouver, selon les cahiers de recherche du Girsef⁴¹ :

- Les cours d'été : ces cours sont proposés entre mi-août et début du mois de septembre, ils préparent les étudiant·e·s à leurs cursus (souvent universitaires). Ils comprennent des cours disciplinaires, des séminaires leur permettant d'acquérir des méthodes de travail plus transversales ou encore des activités de familiarisation à l'environnement universitaire. En revanche, ces cours d'été sont souvent payants rendant leur accès compliqué pour une série d'étudiant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De plus, de nombreux étudiant·e·s dans des situations de précarité travaillent pendant les vacances afin de payer leurs études, rendant ainsi impossible la présence à ces cours⁴².
- Les tests de prérequis : tantôt dénommés « Objectif Réussite » ou « Passeports pour le Bac ». L'objectif est de permettre aux étudiant·e·s d'évaluer leurs lacunes éventuelles et de pouvoir les combler au plus tôt. "Passeport pour le BAC" propose de tester les étudiant·e·s sur leurs acquis du secondaire à travers un questionnaire formatif, puis d'effectuer un suivi avec un conseiller pédagogique. "Objectif Réussite" se rapproche sensiblement de "Passeport pour le BAC" en cela que l'initiative propose de tester les étudiant·e·s de première génération sur leurs acquis. Bien qu'ayant un objectif honorable (assurer les acquis nécessaires au bon démarrage du parcours académique de l'étudiant·e), ces projets ne sont que d'énigmatiques tests formatifs dans le but de mesurer la capacité de chaque étudiant·e à entrer dans le système de l'enseignement supérieur et à pouvoir y rester. De là, il faut s'interroger sur la capacité de ces projets à abriter en leur sein des mécanismes de sélection néfastes pour l'accessibilité de tout un chacun à l'enseignement supérieur.
- Les tests formatifs « à blanc » : Ils consistent en une confrontation à des évaluations de niveau universitaire (types de questions, niveau d'exigence et de rigueur attendus). Une aide disciplinaire ou méthodologique peut ensuite être mise à disposition des étudiant·e·s (consultation ou remise des copies, séances de correction ou de révision de certaines parties de matière, discussion sur les méthodes de travail). Le problème

⁴⁰ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, p.71

⁴¹ Vertongen Gil, Nils Frédéric, Galdiolo Sarah, Masson Christophe, Dony Marielle, Vieillevoye Sandrine, Wathelet Valérie, *Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés*, Les Cahiers de recherche du Girsef, n°103, octobre 2015

⁴² Il suffit de voir ce que proposent les universités de Saint-Louis, l'Université de Mons ou encore l'Université Catholique de Louvain pour constater ce fait. Ces universités proposent des tarifs s'élevant respectivement à 50, 80 et 70 euros par semaine de cours.

de ces tests formatifs (au même titre que les tests de prérequis) est leur faculté à mener vers des mécanismes de sélection. En effet, c'est par des tests non-certificatifs que l'on peut juger des capacités de l'étudiant·e. De ce fait, lorsque les pouvoirs publics auront besoin de filtrer l'entrée d'un département ou d'une faculté, il leur suffira de rendre ces tests certificatifs. Les tests de ce type sont donc un pas franc vers la sélection à l'entrée.

- Les formations aux compétences transversales : les formations concernent principalement les méthodes de travail et l'engagement dans les études. La forme et le moment peuvent varier, mais les thématiques restent axées sur la gestion du temps, la mémorisation, la compréhension du cours et la prise de notes. Initiative qui paraît difficile à juger puisqu'elle est tributaire de l'établissement dans lequel elle est dispensée. Ce cas particulier fait qu'il n'est pas possible de déterminer un modèle précis de formation aux compétences transversales. Néanmoins, ce que l'on peut en dire est qu'il serait intéressant de trouver un moyen d'unifier cette idée pour que tou·te·s les étudiant·e·s de première génération en Fédération Wallonie-Bruxelles puissent avoir accès à cet outil pédagogique.
- Les monitorats et remédiations disciplinaires : il s'agit de séances collectives permettant de revoir et de retravailler les contenus disciplinaires moins bien compris par les étudiant·e·s. L'initiative permet, pour l'étudiant·e de première génération, d'avoir un premier contact avec le corps professoral de l'établissement. C'est une façon plus informelle de découvrir l'enseignement supérieur et de se familiariser avec ce nouvel univers. De plus, cela donne l'occasion à l'étudiant·e d'aborder le contenu des cours sans filtres, le tout dans une dynamique positive.
- Les tutorats et parrainages : ce type de dispositif est basé sur un principe de solidarité entre pairs, des étudiant·e·s d'années supérieures proposant leur aide aux étudiant·e·s d'années inférieures sur des contenus disciplinaires. Il convient de préciser ceci : "Au sein de l'enseignement supérieur, Annot (2001) définit deux types de tutorat : le tutorat d'accueil permet aux nouveaux étudiants d'être encadrés afin d'acquérir les repères nécessaires à leur adaptation ; le tutorat méthodologique et pédagogique consiste en l'encadrement des étudiants par des pairs plus expérimentés en termes d'apprentissages scolaires"⁴³. Ce genre de mesure s'inscrit totalement dans une démarche d'inclusion de l'étudiant·e de première génération, puisqu'il évite l'isolement de l'étudiant·e et sa baisse d'investissement grâce à un soutien permanent apporté par les tuteurs. Attention toutefois à la déresponsabilisation des établissements dans ce genre d'outil. Les professeur·e·s se retrouvent déchargé·e·s d'une partie de leur mission pédagogique : l'accompagnement de l'étudiant·e en difficulté. Or, ce n'est pas aux étudiant·e·s de prendre cette responsabilité, mais bien à l'institution (à travers les professeur·e·s ou des professionnel·le·s de la pédagogie). Ainsi, si cette démarche de soutien par les pairs se trouve être une démarche positive pour l'étudiant·e, il n'en reste pas moins que les institutions ne doivent pas se reposer sur cette initiative et doivent prendre en main cette mission pédagogique qui leur incombe.
- Les blocus dirigés : ils sont proposés avant les sessions d'examen en vue d'accompagner les étudiant·e·s lors de ces moments particuliers auxquels ils sont

⁴³ Boulvain Juliette; Daut Carole; Franck Laurie; Ignelzi Audrey, *Le tutorat par les pairs est-il toujours efficace ?*, novembre 2016, p.2

rarement préparé·e·s. Diverses activités sont organisées dans ce cadre depuis quelques années. Celles-ci vont de la simple mise à disposition de salles d'étude à une semaine entière de blocus « accompagné » ou « dirigé », en passant par des séances collectives portant sur des thématiques transversales et/ou disciplinaires, la distribution d'outils pédagogiques (outils de planification, conseils santé, etc.) ou encore une écoute téléphonique en dehors des heures de bureau. Maintenant, la FEF n'insistera jamais assez sur l'importance de la gratuité de ce genre de service. La crainte est que l'on voit arriver peu à peu une privatisation de cet outil d'aide fondamentalement essentiel au soutien de l'étudiant·e.

- L'allègement : il constitue l'ultime mesure d'accompagnement. Un·e étudiant·e de première génération peut répartir sur deux années académiques le programme de première année, et ce avec ou sans programme de remédiation spécifique. Il est un point sur lequel il faut porter son attention : cette initiative représente un levier à risques, dû à ses conditions d'accès. Ce n'est pas un processus généralisé. La Fédération Wallonie-Bruxelles a répertorié les différents bénéficiaires du statut : "Sont considérés comme bénéficiant du droit d'un tel allègement :
 - l'étudiant « jeune talent » qui, parallèlement à son inscription dans l'enseignement obligatoire, s'inscrit dans une Ecole supérieure des Arts, dans une formation relevant du domaine de la musique bien que ne remplissant pas les conditions d'admission à l'enseignement supérieur (article 107, §4 du décret « paysage ») ;
 - l'étudiant bénéficiaire au sens de la réglementation sur l'enseignement supérieur inclusif pour lequel la participation aux activités d'apprentissage est rendue difficile ;
 - l'étudiant sportif de haut niveau, espoir sportif ou partenaire d'entraînement dont la qualité en tant que telle est reconnue (voir chapitre III du décret du 8 décembre 2006 visant l'organisation et le subventionnement du sport en Communauté française⁴⁴). Ses conditions d'accès font que l'allègement ne peut concerner tou·te·s les étudiant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Son caractère très spécifique le rend presque exclusif, ce qui peut être un problème dans la mise en place de mesures d'aide à la réussite globalisées. C'est pourquoi nous considérons qu'il faut mettre de côté ce type d'aide, en faveur d'outils de soutien plus structurant et à caractère plus globalisé que celui-ci.

Dans le même ordre d'idées, certains établissements ont développé des projets d'outils pour favoriser la réussite des étudiant·e·s. Citons par exemple :

- L'ULiège : le projet Feedback 1^{er} BAC est un projet qui a pour but de développer et intégrer des pratiques de feedbacks formatifs (retours sur des travaux ou des évaluations, au sens très large) adaptées dans des cours de 1^{er} Bac. Ainsi, l'ULiège espère améliorer l'aspect pédagogique des cours dispensés. Le projet se compose de tests formatifs divers et simulations d'examens, d'activités de bilans et de remédiations, de confrontations à des check-lists et exemples de bonnes prestations et d'autres initiatives.

⁴⁴ Selon le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28082&navi=4526>

- L'EPHEC : le service d'aide à la réussite a mis en place des groupes de niveaux pour adapter la pédagogie aux compétences de chacun·e. Les étudiant·e-s sont réparti·e-s en 3 niveaux : fort, moyen et faible. Cette pratique a été évaluée par l'établissement. En ressortent ces conclusions : l'accueil de l'initiative et le bilan sont positifs de la part des étudiant·e-s et des enseignant·e-s, une diminution importante de l'absentéisme, un confort d'encadrement et une amélioration des résultats.
- L'UMons : l'Université développe un dispositif d'apprentissage hybride composé d'aides organisationnelles et d'aides pédagogiques. Le dispositif est entièrement disponible en ligne et permet à l'étudiant·e une réalisation d'exercices à distance.

Selon la FEF, tous ces outils ont une capacité à devenir porteurs de résultats positifs pour les étudiant·e-s. Cependant, d'après nous, il faut pouvoir distinguer les dispositifs permettant réellement d'encourager l'étudiant·e dans sa quête de réussite et les dispositifs n'ayant pas cet objectif en vue (ou ayant un objectif de sélection). L'intérêt est de déterminer ce qui peut concrètement apporter une aide à l'étudiant·e en difficulté. C'est pourquoi la FEF met en avant 2 dispositifs : les blocus dirigés et les remédiations et monitorats.

Plusieurs raisons nous poussent à ce choix. D'abord, ces deux dispositifs ont une chance plus grande de pouvoir être généralisés à tous les établissements d'enseignement supérieur. Ils couvrent deux aspects importants pour tout·e étudiant·e suivant un parcours académique, quel qu'il soit : le soutien (avec les blocus dirigés) et la pédagogie (avec les monitorats et remédiations). Ensuite, ils permettent de mettre en relation le corps professoral (ou tout simplement le personnel administratif) avec les étudiant·e-s de façon plus fréquente et plus étroite. Grâce aux monitorats par exemple, les étudiant·e-s ont l'occasion de découvrir la matière d'une nouvelle façon, et le·la professeur·e peut en profiter pour essayer une nouvelle approche pédagogique. Avec les blocus dirigés, l'étudiant·e peut profiter d'une disponibilité plus grande des personnes de ressource que sont les professeur·e-s et les professionnel·le-s des services (comme le service d'aide à la réussite). Enfin, ces dispositifs peuvent prendre différentes formes, et s'adapter assez facilement à l'environnement de l'étudiant·e ou de l'établissement. Imaginons le cas où des séances de blocus dirigés ne sont pas possibles car il n'y a pas de local disponible, ce blocus dirigé peut se transformer en heures de disponibilité libérées par le corps professoral ou le personnel des services, en vue d'octroyer du temps pour tout·e étudiant·e désirant un soutien pédagogique.

Dans la pratique

En rencontrant plusieurs Services d'Aide à la Réussite (notamment le SAR de la Haute École de la Ville de Liège, le SAR de la Haute École Bruxelles-Brabant [plus particulièrement du campus IESSID] et le SOAR de l'Université Saint-Louis), la FEF a pu établir un constat : ces services sont en manque de ressources, tant humaines que matérielles. La plupart d'entre eux sont touchés par cette réalité qui les handicape dans leur travail au quotidien.

À cela, il faut préciser que ces services ont souvent plusieurs casquettes à assumer au sein même de leur établissement. S'ajoute parfois à la tâche de relais entre les différents services de l'établissement (rôle administratif), le rôle d'intermédiaire privilégié pour les étudiant·e-s en difficulté (rôle social). Il y a également beaucoup de travail souterrain non quantifiable : envoi de mails, tâches administratives, appels téléphoniques, discussions entre deux couloirs avec un·e étudiant·e, un·e enseignant·e, la direction, participation aux conseils d'établissement, etc. L'effectif étant souvent réduit au minimum – pour exemple, le SAR de la Haute École de la Ville de Liège compte, au total, un mi-temps pour tout le service -, toutes ces tâches ne peuvent être accomplies efficacement. Certains services d'aide à la réussite ont recours aux étudiant·e-s plus avancé·e-s dans leur parcours académique pour les aider dans l'accompagnement des étudiant·e-s de première génération.

Le SAR de la Haute École Bruxelles-Brabant pointe un autre problème dans l'application actuelle de la politique d'aide à la réussite : le manque de qualification du personnel. De fait, vu qu'il n'existe pas de formation spécifique à ce domaine, tout le monde peut y travailler, peu importe le diplôme. Les personnes rejoignant ce service n'ont donc souvent pas les connaissances ni les clés adéquates pour venir en aide aux étudiant·e-s. Les professionnel·le-s disponibles sont donc souvent obligé·e-s de faire avec le temps qui leur est imparti. Ce fait vient s'ajouter au manque de reconnaissance général de ce type de service dans les établissements.

Les enseignant·e-s n'ont que peu d'occasions de travailler en collaboration avec les SAR, ce qui donne au personnel une surcharge de travail et un manque d'informations et de soutien auprès des étudiant·e-s qui ne connaîtraient pas les services ou ne se rendraient pas auprès de ceux-ci. Le manque de communication entraîne aussi un manque de visibilité vers les étudiant·e-s qui en ont le plus besoin. Ceux-ci ont plus de mal à se tourner vers les SAR et ne reçoivent pas l'aide adéquate dont ils ont droit. Tous ces problèmes engendrent une baisse de la qualité des services rendus aux étudiant·e-s.

Rappelons encore une fois que tou·te·s les étudiant·e-s ont des profils différents (cfr. // *Situation actuelle*). Il n'est pas possible de les catégoriser en un seul terme générique. Chaque étudiant·e a son profil et son expérience (son milieu socioéconomique, comme mentionné plus haut). De ce fait, les situations de tou·te·s les étudiant·e-s ne sont pas comparables. Pour afficher une démarche d'aide à la réussite efficace, il faut pouvoir les prendre en charge au cas par cas.

D'autres initiatives peuvent également venir s'accoler aux dispositifs déjà existants :

- Consultation des copies : pouvoir avoir accès à sa copie d'examen est logiquement une mesure à mettre en place lorsque l'on parle d'aide à la réussite. En effet, lorsque les étudiant·e-s ont accès à leur copie, ils peuvent identifier leurs erreurs, de sorte à ne plus les répéter par la suite. Empêcher les étudiant·e-s d'avoir accès à ces copies va à l'encontre d'une démarche pédagogique qui se veut tournée vers la réussite de

l'étudiant·e·s ; si l'étudiant·e ne sait pas pourquoi iel a raté, pourquoi saurait-iel comment réussir ? D'où l'intérêt – et même l'importance – d'une généralisation de la consultation des copies à tous les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Supports de cours : la durée d'un cours est généralement de 2h, or l'attention d'un·e étudiant·e ne dépasse pas les 15 à 20 minutes⁴⁵, aussi intéressante l'intervention puisse être. Il est donc factuellement impossible pour l'étudiant·e d'avoir des notes de cours qui soit complètes et précises. Le support de cours sert à l'étudiant·e d'outil pédagogique dans son étude, mais permettra également aux étudiant·e·s qui ne peuvent assister au cours d'avoir un support sur lequel iels pourront étudier. On définit par support de cours les notes complètes du cours (syllabi) accessibles à tou·te·s les étudiant·e·s suivant le cours donné. Il est possible de voir des professeurs considérer les slides et tout autre lecture annexe comme des supports de cours effectifs. La FEF pense que c'est un danger car ces outils n'ont pas le caractère complet que peut avoir un syllabus. Nous réaffirmons donc que ce qui doit être considéré comme support de cours est bien le syllabus donné par le professeur et contenant la matière dudit cours. Ces supports de cours se doivent d'être gratuits pour permettre à tou·te·s les étudiant·e·s d'y avoir accès.
- Supports méthodologiques : on parle ici de la mise en place de calendriers d'étude, d'aide pour s'organiser, d'aide à la gestion du blocus, etc. En général, c'est ce que propose déjà les services d'aide à la réussite en place actuellement. Néanmoins, ce système d'aide n'est pas encore globalisé, puisqu'il dépend du service en question.
- Mise à disposition de salle d'étude : Bon nombre d'étudiant·e·s n'ont pas le luxe et le loisir d'avoir un endroit calme où iels peuvent étudier. Or, c'est un élément qu'il faut prendre en compte lorsque l'on parle de réussite de l'étudiant·e. C'est pourquoi la mise à disposition libre et gratuite de salles d'étude paraît à la FEF être une initiative des plus cruciales.

Orientation

Nous l'avons évoqué : le cas de l'abandon académique est important dans la question de la réussite. En Fédération-Wallonie-Bruxelles, 30% des étudiant·e·s abandonnent dès la première année d'étude. Ce chiffre important découle certes d'un manque de préparation pour certain·e·s étudiant·e·s (et encore, ce facteur est fortement influencé par l'origine de l'étudiant·e et le niveau de diplomation de ses parents), mais surtout d'un manque d'encadrement réel de la part des institutions. Nous sommes dans une situation où 1 étudiant·e sur 3 n'arrive pas à trouver sa place dans l'écosystème proposé par l'enseignement supérieur. Qu'est-ce à dire ?

Cela signifie principalement que l'étudiant·e qui entre dans l'enseignement supérieur a 1 chance sur 3 de ne pas avoir la transition la plus saine entre le secondaire et le supérieur. Cet·te étudiant·e est souvent laissé·e de côté par les établissements d'enseignement

⁴⁵ Bradbury NA. *Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?* Adv Physiol Educ. 1 déc 2016;40(4):509-13.

supérieur, de sorte à miser sur les autres étudiant·e·s qui, elleux, réussissent cette adaptation. Le seul choix qu'on leur donne est d'abandonner. Mais pourquoi abandonnent-ils ? Nous l'avons mentionné auparavant : l'auto-sélection est un facteur prédominant dans les choix que fera un·e étudiant·e. Pour illustrer ce fait, voici ce que le Girsef dit, à la suite d'une étude concernant les choix d'orientation des étudiant·e·s : "[...] Cela pourrait signifier à nouveau que les étudiants « de première génération » (plus spécifiquement ici les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés de l'université), à passé scolaire identique, ont une « aversion au risque » plus forte (ici le risque de recommencer et d'échouer une seconde fois) et préféreront prendre une option plus « assurée » du point de vue des chances de réussite, en allant vers l'enseignement non universitaire.⁴⁶". L'une des sources du problème peut aussi se trouver du côté des institutions. Elles n'offrent pas toujours une vue périphérique sur toutes les possibilités que peuvent avoir les étudiant·e·s en difficulté. Pensons notamment à la réorientation comme piste évolutive pour le parcours de l'étudiant·e. Cette solution est proposée par les services d'aide à la réussite. Malheureusement, à cause du manque de visibilité, les étudiant·e·s se retrouvant dans ce cas de figure se tournent trop rarement vers eux.

Pour en revenir à l'abandon, les raisons de cette fin de parcours peuvent varier en fonction de l'étudiant·e. Certes, des motifs peuvent se retrouver chez l'un·e ou l'autre, mais cela n'enlèvera pas le fait qu'un·e étudiant·e n'en est pas un·e autre, et que ses besoins ne sont pas celui de sa·son camarade. De là découlent des parcours d'études différents, donc un temps d'apprentissage qui fluctue et forcément une méthode d'apprentissage qui doit être adaptée. C'est pourquoi les institutions doivent pouvoir proposer de façon plus systématique d'autres pistes d'apprentissage pour l'étudiant·e se retrouvant dans ce cas. Cela va de soi : les établissements d'enseignement supérieur seront amenés à mettre en avant les services d'aide à la réussite.

Attention toutefois car l'orientation peut aussi renforcer les inégalités sociales. En effet, une étude française montre que l'orientation des élèves change considérablement lorsque ceux-ci viennent d'une école favorisée ou défavorisée. Les lycéens recevant le moins de conseils sont ceux qui viennent des milieux défavorisés.

Les lycéen·ne·s qui reçoivent le moins de conseils dans leur famille quant à leur orientation sont aussi ceux qui, le plus souvent, en reçoivent le moins à l'école, ce qui renforce les inégalités.

Les élèves reçoivent des informations et des conseils personnalisés et sont fortement incités à s'orienter vers les classes préparatoires aux grandes écoles par lesquelles de nombreux professeurs sont passés et qu'ils perçoivent comme la « voie royale » vers l'élite. La situation est tout autre dans les lycées moins favorisés. Les équipes éducatives mobilisées sur la lutte

⁴⁶ Catherine Vermandele, Vincent Dupriez, Christian Maroy et Maud Van Campenhoudt, *Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille*, In les cahiers de recherche du Girsef, n°87, p.21

contre le décrochage et plus encore sur la réussite au bac s'investissent peu dans l'orientation. On ne commence à en parler que lorsque la plate-forme d'accès à l'enseignement supérieur (« Admission post-bac » au moment de l'enquête, « Parcoursup » aujourd'hui) entre en service, c'est-à-dire en janvier de l'année du bac. Les élèves n'ont donc que quelques mois pour faire leur choix.

Par ailleurs, le peu de temps qu'ils consacrent à préparer leur orientation est le plus souvent un temps collectif. Les entretiens en face-à-face sont rares. Et on leur vante surtout les mérites des filières non sélectives de l'université et des sections de technicien supérieur qui préparent au BTS.

Pédagogie

Pour ce point, nous mettrons le cas de la Belgique en parallèle avec celui de la Nouvelle Calédonie, car des modèles de pratiques intéressants peuvent en ressortir.

En Nouvelle Calédonie, l'Université a subi un revers conséquent en 2011-2012, après révélation des résultats d'une étude menée sur la réussite de ses étudiant·e·s. Il s'avère que le taux de poursuite d'études au niveau supérieur s'élevait à 18%. Ce chiffre inquiétant pour l'Université de Nouvelle Calédonie (UNC) l'a poussée à mener l'enquête et rechercher les outils qui permettrait de résoudre ce problème : « Cette démarche, inédite à l'UNC, vise également un objectif institutionnel à moyen terme, car l'échec des étudiants nécessite pour les enseignants de reconsidérer les routines en place. Notons que les résultats de cette enquête ont donné lieu à une restitution collective auprès des représentants enseignants et étudiants afin d'entamer avec eux, dans le cadre d'une démarche concertée, une transformation des pratiques enseignantes qui s'appuie sur des initiatives isolées et qui gagnent à être partagées pour, à terme, constituer des groupes de travail »⁴⁷.

L'Université a interrogé des étudiant·e·s comme des enseignant·e·s, et deux axes de travail se sont détachés de ces entretiens. Le second axe est intéressant puisqu'il « vise à interroger les pratiques pédagogiques des enseignants en fixant trois objectifs : varier les supports de cours et y intégrer davantage les nouvelles technologies, proposer des contenus plus concrets, et améliorer les modalités d'évaluation des apprentissages et des enseignements »⁴⁸. De plus, il est dit dans une circulaire que « les ministères de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche encouragent les initiatives en direction des nouveaux profils de lycéens au niveau de la licence. Il est fait mention d'une généralisation des dispositifs

⁴⁷ Martine Pons-Desoutter, « Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(2) | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 18 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/957>

⁴⁸ *ibid.*

d'accompagnement (tutorat, enseignant référents, contrôle continu), mais aussi d'innovation pédagogique »⁴⁹.

Tout cela est révélateur d'un bilan : en Nouvelle Calédonie, lorsque le taux de réussite des étudiant·e·s chute drastiquement, la remise en cause s'opère sur les méthodes d'enseignement et la pédagogie. Des changements structurels ont donc été opérés pour que la situation évolue, autant pour les professeurs que pour les étudiant·e·s. En travaillant la question de la pédagogie plus en profondeur, l'Université de Nouvelle-Calédonie a pu mettre en place des dispositifs orientés vers l'étudiant·e (en témoigne l'enquête réalisée auprès d'eux pour comprendre le problème, enquête qui a mené à ces dispositifs). Cet exemple illustre le caractère fondamental de la pédagogie dans les questions de réussite des étudiant·e·s.

Cet exemple, la Fédération Wallonie-Bruxelles a tout intérêt à l'observer de plus près, car de bonnes pratiques en sont ressorties. On peut citer l'usage prépondérant d'une pédagogie transmissive (notamment à travers une utilisation plus adaptée des diaporamas), la variation dans les outils pédagogiques (en mettant en lumière l'usage des nouvelles technologies comme levier pour changer les pratiques) ou encore le recours plus important aux groupes restreints (pour répondre à la problématique des amphithéâtres). Ce dernier point est important puisqu'il met en évidence les problèmes d'encadrement auxquels les étudiant·e·s de Nouvelle Calédonie font face. Si l'on va plus loin, on peut s'interroger sur le sens que donne un·e étudiant·e dans un cours en amphithéâtre, en comparaison avec le sens qu'il en donnerait pour un cours en groupes restreints (avec des projets concrets à la clé) : « Pour illustrer leurs propos, des enseignants suggèrent de généraliser les rencontres avec des professionnels, de les emmener sur le terrain, ou encore d'exploiter la presse pour rattacher les apprentissages à la vie quotidienne ».

Pourquoi l'exemple de l'Université de Nouvelle-Calédonie est digne d'intérêt pour les établissements (surtout universitaires) de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Tout simplement parce qu'il donne des éléments de réponse à des problèmes déjà rencontrés dans notre système d'enseignement, principalement en première année de parcours académique. Durant cette année, les cours sont majoritairement donnés ex-cathedra, il y a peu de travaux et beaucoup d'évaluations sur de la matière théorique. En rajoutant que les professeur·e·s sont – pour la plupart – des doctorant·e·s sans formation pédagogique⁵⁰, on obtient un cocktail peu efficace lorsqu'il s'agit d'acheminer le savoir aux étudiant·e·s. Le modèle de l'UNC est remarquable puisqu'il ouvre la voie vers une nouvelle forme de pédagogie : une pédagogie plus active, plus critique, qui donne plus de sens à la matière. De plus, ce modèle permet d'augmenter la qualité de l'enseignement donné.

⁴⁹ ibid

⁵⁰ Il ne s'agit pas ici de remettre en cause l'enseignement didactique par lequel passe les professeur·e·s d'enseignement supérieur. Nous pointons simplement la différence réelle de bagage pédagogique entre ces professeur·e·s et leurs homologues des cycles inférieurs.

Certaines tentatives sont mises en œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles pour tendre vers cette qualité d'enseignement. On peut citer la démarche de Nathalie Collette-Basecqz, avec les cours inversés. Dans le but d'amener les étudiant·e·s à une maîtrise plus en profondeur de la matière et à acquérir certaines « soft skills », Nathalie Colette-Basecqz intègre depuis trois ans quelques séances de classe inversée dans son cours de Droit pénal (Bloc 2). Les étudiant·e·s sont invité·e·s à découvrir par eux-mêmes certains pans de matière et à résoudre collectivement certains exercices. Le cours est ensuite consacré à une correction collective et interactive des préparations au départ d'une présentation par des porte-paroles⁵¹. Malheureusement, ces tentatives se retrouvent trop isolées dans le paysage de l'enseignement supérieur.

La FEF tient donc à rajouter le dispositif des cours inversés dans la liste des initiatives à mettre en œuvre de façon plus large, à l'instar des monitorats et remédiations ainsi que des blocus dirigés.

VI. REVENDICATIONS

Cette note nous a permis de faire, avec le plus de clarté possible, le point sur la situation de la Fédération Wallonie-Bruxelles concernant la politique d'aide à la réussite. Nous avons pu observer certaines failles (le manque de moyens donnés aux services affectés à cette mission, les difficultés que peuvent rencontrer lesdits services pour atteindre les étudiants en difficulté, etc.). Néanmoins, des signes encourageants sont tout de même à prendre en compte, tels que l'initiative des cours inversés, les blocus dirigés ou encore les remédiations et monitorats. Notons aussi que les étudiant·e·s sont demandeurs de ce genre de démarches, comme l'a prouvé l'enquête de l'ARES. C'est grâce à ces observations que la FEF peut souligner, plus que jamais, l'importance d'une politique d'aide à la réussite forte.

À l'heure où les pouvoirs publics cherchent à réduire le taux d'échec des étudiant·e·s en sélectionnant à l'entrée, la FEF avance que c'est en les soutenant dans leur parcours académique (et, de facto, en leur donnant tous les moyens nécessaires) que les étudiant·e·s auront de plus grandes chances de réussite. Ainsi, les écarts entre étudiant·e·s se résorberont et le nombre d'individus critiques et citoyen·ne·s augmentera. Rappelons que nous avons défini le fait qu'il n'existe pas de parcours d'étudiant·e·type et que les profils de parcours se situent dans un spectre diffus. La FEF veut que chaque étudiant·e – qui fait donc partie de ce spectre – puisse avoir la possibilité d'achever son parcours académique, quelle que soit sa situation. Voilà pourquoi nous pensons que la politique d'aide à la réussite doit être le fer de lance de la lutte contre les inégalités dans l'enseignement supérieur. Cette lutte est d'autant plus importante que l'enseignement supérieur forme des individus citoyen·ne·s, responsables,

⁵¹ Cette initiative a été lancée dans le cadre du programme Pédagogique Universitaire Namuroise en Changement (PUNCH) : <https://www.unamur.be/etudes/punch/midis/2019/Classeinversee>

actif·ve·s, critiques et solidaires. Cet objectif ne peut être atteint tant que le système ne pourra donner à tout individu les clés pour être formé·e. Ces clés, l'aide à la réussite est en mesure de les donner. Reste à lui en donner le pouvoir. C'est dans cet optique que la FEF amène quatre revendications concernant la politique d'aide à la réussite :

1) Le refinancement

Avant d'en venir à ce que la FEF veut pour le futur de la politique d'aide à la réussite, il est bon de fixer le cadre légal du financement de ladite politique.

L'article premier du Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur (2008) nous dit ceci : "Les Hautes Ecoles consacrent à l'aide à la réussite des étudiants, prioritairement pour les étudiants de première année de premier cycle qu'elles accueillent, au sein de leur établissement, un montant correspondant d'un à trois pour cent de l'allocation annuelle globale dont elles bénéficient. Ce pourcentage est fixé par le Gouvernement dans les limites des crédits budgétaires disponibles. A défaut, il est d'un pour cent."

En outre, la plateforme en ligne de la Commission Européenne précise : "Chaque Université reçoit une part d'une enveloppe indexée d'aide à la promotion de la réussite pour le financement de centres de didactique, l'acquisition de méthodes et de techniques de réussite, des outils d'autoévaluation et de conseil des étudiants, des méthodes didactiques innovantes ciblées sur les étudiants de 1^{ère} génération et des enseignements en petits groupes. Les mécanismes de calculs des divers moyens précités sont identiques pour toutes les Universités : organisées par la Communauté française et libres subventionnées reconnues par le législateur."

Enfin, selon l'OCDE, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le financement par étudiant·e a chuté de 22,3 % entre 1997 et 2016 dans les universités et de plus de 15 % dans l'enseignement supérieur hors université⁵².

« Davantage de budget est nécessaire pour agir sur la surcharge de travail des différentes catégories de personnel, y compris le personnel de soutien administratif et technique, trop souvent oublié. »⁵³.

La FEF revendique un refinancement de l'enseignement supérieur qui prenne en compte la donnée de l'aide à la réussite. Ce refinancement permettrait aux services en charge des missions fixées par le décret Paysage de pouvoir assurer leur rôle au sein des établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif est multiple : accorder aux services d'aide à la réussite le droit d'augmenter leurs ressources humaines et matérielles (nous pensons entre

⁵² COLLÉGIALITÉ, *Carte blanche: «Refinancez nos universités: investissez dans l'avenir de la FWB»* [en ligne], consulté le 02 novembre 2019 : <https://plus.lesoir.be/203588/article/2019-01-29/carte-blanche-refinancez-nos-universites-investissez-dans-lavenir-de-la-fwb>

⁵³ Ibid.

autres aux services d'aide à la réussite limités à un mi-temps pour tout le service), augmenter leur visibilité au sein de leur établissement et les autoriser à travailler plus intensément sur des projets, pour la plupart déjà entamés (cours inversés, monitorats, blocus dirigés).

Concernant ces projets, il est bon de spécifier que le but principal de ce refinancement est de les rendre accessibles à tou·te·s les étudiant·e·s. Cet objectif ne sera rempli qu'à la condition d'une offre entièrement gratuite pour tou·te·s. Nous tenons pour exemple les blocus dirigés à l'Université qui, pour la plupart, sont payants pour les étudiant·e·s. L'étudiant·e précaire, plus sensible à ce genre de projets, n'a pas l'occasion d'y participer sans conséquences financières. D'où l'intérêt pour les services d'offrir ce genre de dispositif à tou·te·s.

Ce refinancement accorderait une plus large couverture des besoins des étudiant·e·s en termes de soutien dans leur parcours. La FEF considère ce soutien comme un outil essentiel dans la réussite des étudiant·e·s, notamment les étudiant·e·s de première génération – dont le taux de réussite ne cesse de baisser. Par-là, la FEF veut envoyer un message clair : l'enseignement doit être accessible à tous, sans exception. L'un des moyens pour ce faire est de mettre tout en œuvre pour que chaque étudiant·e puisse augmenter ses chances de réussite. Il n'est pas question pour la Fédération de laisser des étudiant·e·s sur le carreau, surtout s'il existe une façon de les aider concrètement. C'est en cela que s'inscrit cette revendication.

Comme le dit Marc Romainville dans son ouvrage *L'échec dans l'université de masse* : « Dans les années 60-70, l'université est conçue comme un instrument déterminant d'une plus grande justice sociale. Elle ouvre largement ses portes, permettant ainsi au pays d'utiliser son "fonds d'aptitude" davantage qu'au temps de la seule formation des élites. ». Cette notion de justice sociale a été, depuis lors, quelque peu érudée dans le marasme de la mondialisation actuelle. Le système éducatif dans lequel nous évoluons ne la garantit plus, et sans celle-ci, c'est un pan entier de la société que l'on exclut. Voilà pourquoi il faut redoubler d'efforts lorsque l'on parle d'aide à la réussite ; le but même des services concernés par cette question est de pouvoir donner une chance supplémentaire à tou·te·s de pouvoir réussir. Cela est, dans les faits, le meilleur moyen de contrer l'échec.

2) L'individualisation des services

Donner une chance supplémentaire à tou·te·s de pouvoir réussir, cela veut aussi dire comprendre les difficultés de chacun pour aider à les surmonter. Dans ce cas, il ne suffit pas de généraliser les systèmes d'aides, il faut aussi et surtout les adapter à plusieurs facteurs.

L'aide doit tenir compte du contexte dans lequel se trouve l'étudiant·e. Tou·te·s n'entrent pas dans l'enseignement supérieur avec le même parcours de vie, tou·te·s n'ont pas le même bagage (on en revient à la question des capitaux économiques, sociaux et culturels, de l'acquisition des codes de l'enseignement supérieur, du cadre familial, de l'autosélection, etc.). L'environnement de l'étudiant·e peut l'influencer grandement dans son projet

académique. Il est nécessaire pour un service d'aide à la réussite de prendre le temps de comprendre ce contexte pour mieux déterminer ce dont l'étudiant·e aura besoin.

Le profil de l'étudiant est tout aussi crucial. C'est en tenant compte de la différence qui existe entre les profils d'étudiant·e·s que les services pourront cerner les besoins spécifiques de chacun. Implicitement, le but est de pouvoir aider les étudiant·e·s précaires. Ceux-ci ont tout autant besoin d'aide et s'adapter à leur contexte doit faire partie intégrante de la mission d'un service de ce type. Ainsi, l'aide pourra se faire plus précise, et elle conviendra beaucoup mieux à chaque étudiant·e qui en fait la demande.

3) Tendre vers un système d'évaluation plus continue

La réussite d'un·e étudiant·e est indubitablement à mettre en lien avec le système d'évaluation. Que l'on soit en Université, en Haute École ou en École Supérieure des Arts, une chose unit ces entités : les évaluations contraignantes en janvier, juin et septembre. Certes, il faut valoriser les compétences acquises lors des heures de cours reçues tout au long du quadrimestre (ou de l'année), mais peut-on imaginer les valoriser autrement ?

L'idée d'un système d'évaluation continue n'est pas si farfelue, puisqu'elle existe déjà. En effet, les Écoles Supérieures des Arts se basent principalement sur cette méthode pour valoriser durant l'année les compétences de ses étudiant·e·s (par la remise de projets, par les travaux de groupe, etc.). Ici, le concept se baserait sur un allègement de la charge que représente la période d'examen en proposant un système de valorisation des compétences plus fluide et mettant en avant lesdites compétences acquises.

Évidemment, l'objectif de ce genre de programme est de donner une chance plus grande aux étudiant·e·s qui n'ont pas forcément la possibilité d'adapter leurs obligations (job étudiant, etc.) à leur vie académique.

4) La formation pédagogique des enseignant·e·s

Le·la professeur·e est au centre du rouage de l'enseignement supérieur. C'est elle·lui qui donne la matière, qui dicte la manière dont elle va être délivrée, qui choisit les modalités d'évaluation des compétences, etc. En un mot : iel forme l'étudiant·e. De ce fait, nous pouvons en tirer une conclusion : le rôle du·de la professeur·e est primordial dans la réussite de l'étudiant·e. C'est la personne la plus apte à faire comprendre la matière à l'étudiant·e. Néanmoins, cela ne fonctionne que lorsque le·la professeur·e a lui·elle-même reçu la formation pédagogique qui convient à cette mission.

Malheureusement, force est de constater que la question de la formation pédagogique est souvent relayée au rang d'anecdote. Prenons l'exemple des universités. La plupart du temps, ce sont des doctorant·e·s qui donnent cours. Bien que certain·e·s soient formé·e·s pour ce rôle, une majeure partie ne le sont pas et arrivent dans une position qu'ils n'ont jamais

appréhendée. Cela donne des situations parfois difficiles, où le·la professeur·e ne comprend pas pourquoi ses étudiant·e·s ont massivement échoué à son examen. De l'autre côté, les étudiant·e·s ont l'impression de ne jamais arriver à comprendre leur professeur·e. Cet exemple est significatif de l'écart que peut créer un manque de formation pédagogique.

Si la FEF met en avant ce problème, c'est parce qu'il est au centre de la politique d'aide à la réussite. En mettant la question de la formation pédagogique sur la table, il est possible de créer à nouveau du lien entre professeur·e et étudiant·e·s. De la sorte, les étudiant·e·s auront de plus grandes chances de comprendre la matière qui leur est donnée. Une meilleure compréhension amenant une plus grande chance réussite, la mécanique de l'échec s'en trouve enrayée.

Rappelons enfin que, par cette note de position, la FEF décide de porter au-devant de la scène une proposition alternative aux mécanismes de sélection actuellement en place dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nul ne peut nier que ces mécanismes existent. Cependant, la FEF ne considère pas la sélection comme un moyen adapté d'obtenir une qualité d'enseignement optimale. Au contraire, nous pensons qu'un modèle d'enseignement de qualité doit se baser sur un réseau d'outils et d'initiatives tournés vers l'étudiant·e. C'est pourquoi miser sur une politique d'aide basé sur la mise à disposition d'outils pédagogiques et de services complémentaires (les services d'aide à la réussite) est le choix que nous faisons.

Cette note vient poser une pierre sur l'édifice qu'est la réussite académique des étudiant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il semble évident pour la FEF que réussir ses études nécessite d'avoir les outils le permettant. La FEF croit au fait que c'est en faisant preuve de solidarité que l'on arrivera à tou·te·s se tirer vers le haut. Cela vaut aussi (et surtout) pour les établissements d'enseignement supérieur, qui disposent déjà d'outils allant dans ce sens. En les renforçant par le refinancement, l'individualisation des services, les évaluations continues et la pédagogie, la Fédération Wallonie-Bruxelles permettrait aux services d'aide à la réussite de rencontrer ses étudiant·e·s, et de leur offrir une chance plus grande de devenir ces citoyen·ne·s actif·ve·s, critiques, responsables et solidaires. Voilà pourquoi nous croyons que c'est par ce genre d'initiative que la réussite de tou·te·s les étudiant·e·s pourra devenir une réalité.