

**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**

LEILA MOUHIB, ARES, SOUS LA DIRECTION DE MARTINE CLAES, MIREILLE HOUART, VIRGINIE JORTAY, JACQUES LAFFINEUR, COLETTE MALCORPS, CHARLOTTE MUULS ET DÉSIRÉ NKIZAMACUMU DE LA COMMISSION D'AIDE À LA RÉUSSITE (CAR) DE L'ARES  
FÉVRIER 2018

---

Ce rapport de recherche a été établi par Leila Mouhib (ARES), sous la direction de Martine Claes, Mireille Houart, Virginie Jortay, Jacques Laffineur, Colette Malcorps, Charlotte Muuls et Désiré Nkizamacumu de la Commission de l'aide à la réussite de l'ARES.

Les observations, les interprétations et les opinions qui sont exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement la position de l'ARES, de son conseil d'administration ou des institutions que ses membres représentent.



Le contenu de ce document est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0. International (CC.BY.SA) - <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>. Il est autorisé de copier, de distribuer, de communiquer et d'adapter le contenu de ce document moyennant le respect des termes de la licence, dont la mention de la source est à citer de la manière suivante :

**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.**



ACADÉMIE  
DE RECHERCHE ET  
D'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR



**Éditeur responsable :**

Julien Nicaise

ARES

Rue Royale 180

1000 Bruxelles

[www.ares-ac.be](http://www.ares-ac.be)

**Édition et coordination :**

Leila Mouhib (ARES), sous la direction de Martine Claes, Mireille Houart, Virginie Jortay, Jacques Laffineur, Colette Malcorps, Charlotte Muuls et Désiré Nkizamacumu de la Commission d'aide à la réussite (CAR) de l'ARES.

**Conception graphique et mise en page :**

Direction de la communication et de l'informatique

ISBN 978-2-930819-11-2 (PDF)

Dépôt légal D/2018/13.532/1

© ARES, février 2018

# **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**

LEILA MOUHIB, ARES, SOUS LA DIRECTION DE MARTINE CLAES, MIREILLE HOUART, VIRGINIE  
JORTAY, JACQUES LAFFINEUR, COLETTE MALCORPS, CHARLOTTE MUULS ET DÉSIRÉ  
NKIZAMACUMU DE LA COMMISSION D'AIDE À LA RÉUSSITE (CAR) DE L'ARES  
FÉVRIER 2018

---



# SOMMAIRE

<b>01. INTRODUCTION .....</b>	<b>11</b>
01.1 / Présentation du sujet .....	11
01.2 / Problématique, objectifs et questions de recherche .....	12
01. 2.1 / Problématique et objectifs.....	12
01. 2.2 / Questions et hypothèses de recherche.....	12
01. 2.3 / Quel intérêt pratique pour la promotion de la réussite ? .....	13
01.3 / Qu'est-ce qu'un parcours de réussite ? .....	13
01.4 / État de l'art.....	13
01. 4.1 / La recherche sur l'enseignement supérieur .....	13
01. 4.2 / Une approche socioanthropologique : les études supérieures comme rite de passage.....	15
01.5 / Choix méthodologiques .....	19
01. 5.1 / Le choix de la démarche.....	19
01. 5.2 / Le questionnaire.....	20
01. 5.3 / L'entretien.....	26
01.6 / Limites de la recherche.....	31
01.7 / Plan de la recherche.....	31
<b>02. LE SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE : ÉLÉMENTS DE CONTEXTE .....</b>	<b>33</b>
02.1 / L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	33
02. 1.1 / Un enseignement communautarisé.....	33
02. 1.2 / Un enseignement diversifié : types, formes et domaines.....	34
02. 1.3 / La population de l'enseignement supérieur.....	35
02.2 / Le processus de Bologne .....	36
02.3 / Le décret « Paysage » de 2013.....	37
02. 3.1 / La structure .....	37
02. 3.2 / L'organisation des études .....	38
02. 3.3 / L'aide à la réussite.....	39
<b>03. PARCOURS ACADÉMIQUES ET PROFILS D'ÉTUDIANTS : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>40</b>
03.1 / Méthodologie du questionnaire.....	40
03. 1.1 / Catégorisation, codage et construction des indices : variables dépendantes .....	40
03. 1.2 / Catégorisation, codage et construction des indices : variables indépendantes.....	45
03.2 / Les tableaux croisés .....	56
03. 2.1 / Indicateur VI1 : le profil étudiant.....	57
03. 2.2 / Indicateur VI2 : le soutien pédagogique .....	60
03. 2.3 / Indicateur VI3 : socialisation au sein de l'établissement .....	61
03. 2.4 / Indicateur VI4 : engagement dans les études .....	62
03. 2.5 / Indicateur VI5 : profil personnel .....	63
03. 2.6 / Indicateur VI6 : capital culturel.....	66
03. 2.7 / Indicateur VI7 : situation socioéconomique .....	69
03. 2.8 / Indicateur VI8 : situation familiale.....	70
03. 2.9 / Indicateur VI9 : situation professionnelle.....	72
03. 2.10 / Indicateur VI10 : parcours scolaire antérieur.....	73
03.3 / Les profils types des parcours de réussite .....	76
03. 3.1 / Profil 1 : parcours direct et classique .....	76
03. 3.2 / Profil 2 : parcours direct et personnalisé .....	77
03. 3.3 / Profil 3 : parcours direct et très personnalisé .....	78
03. 3.4 / Profil 4 : parcours intermédiaire et classique.....	79
03. 3.5 / Profil 5 : parcours intermédiaire et personnalisé .....	80
03. 3.6 / Profil 6 : parcours intermédiaire et très personnalisé.....	81
03. 3.7 / Profil 7 : parcours long et classique .....	82
03. 3.8 / Profil 8 : parcours long et personnalisé .....	83
03. 3.9 / Profil 9 : parcours long et très personnalisé .....	84
03. 3.10 / Usage et satisfaction des outils d'aide à la réussite par profil académique : comparaison.....	85

03.4 / Conclusion .....	87
03. 4.1 / Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 ? (Qa) .....	87
03. 4.2 / Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants ? (Qb).....	88
03. 4.3 / Des dispositifs particuliers conviennent-ils à des parcours types particuliers ?.....	90
<b>04. RÉUSSIR SON PARCOURS : MISE EN RÉCIT .....</b>	<b>92</b>
04.1 / Les parcours des participants aux entretiens .....	92
04. 1.1 / Les parcours directs et classiques .....	93
04. 1.2 / Les parcours directs et personnalisés .....	95
04. 1.3 / Les parcours intermédiaires et classiques .....	97
04. 1.4 / Les parcours intermédiaires et personnalisés .....	99
04. 1.5 / Les parcours intermédiaires et très personnalisés .....	101
04. 1.6 / Les parcours longs et personnalisés .....	103
04. 1.7 / Les parcours longs et très personnalisés .....	105
04.2 / Récits : les trois temps du parcours.....	106
04. 2.1 / Les débuts dans l'enseignement supérieur : entrée, accueil et premières (dés)illusions .....	106
04. 2.2 / Les années d'études.....	109
04. 2.3 / Les épreuves finales.....	114
04.3 / Réussir : l'apprenant au centre d'une approche globale .....	115
04. 3.1 / L'adaptabilité des parcours .....	116
04. 3.2 / Des pratiques de promotion de la réussite intégrées aux parcours .....	116
04. 3.3 / Un soutien réel, à la fois empathique et expert .....	117
04. 3.4 / Soutien intégré / intégral.....	120
<b>05. CONCLUSION .....</b>	<b>121</b>
05.1 / Rappel du sujet : problématique, questions, hypothèses .....	121
05.2 / Principaux résultats .....	122
05. 2.1 / Q1 : Quels sont les parcours de réussite identifiables dans le premier cycle de l'enseignement supérieur en Fédération wallonie-Bruxelles depuis 2014 ? .....	122
05. 2.2 / Q2 : Comment ces parcours nous permettent-ils de penser des pratiques d'aide à la réussite correspondant aux besoins et perceptions de leurs destinataires ? .....	125
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>127</b>
Monographies et ouvrages collectifs .....	127
Articles de revues scientifiques .....	127
Articles d'ouvrages collectifs .....	129
Rapports et working papers.....	130
Documents officiels / Sources Officielles.....	130
Articles de presse .....	130

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Construction du questionnaire.....	21
Tableau 2 - Construction du questionnaire 2.....	22
Tableau 3 - Taux de participation .....	25
Tableau 4 - Répondants aux entretiens .....	29
Tableau 5 - Durée des études .....	41
Tableau 6 - Particularité du parcours .....	42
Tableau 7 - Cohérence du programme .....	42
Tableau 8 - Mobilité .....	43
Tableau 9 - Personnalisation.....	43
Tableau 10 - Parcours type .....	44
Tableau 11 - Soutien pédagogique .....	46
Tableau 12 - Socialisation .....	47
Tableau 13 - Profil d'engagement.....	48
Tableau 14 - Genre .....	48
Tableau 15 - Année de naissance.....	49
Tableau 16 - Lieu de résidence .....	49
Tableau 17 - Capital culturel.....	51
Tableau 18 - Situation socioéconomique .....	51
Tableau 19 - Enfants .....	52
Tableau 20 - Distance établissement .....	52
Tableau 21 - Situation professionnelle .....	53
Tableau 22 - Parcours précédent dans l'enseignement supérieur .....	54
Tableau 23 - Continuité avec les études secondaires.....	55
Tableau 24 - Parcours académiques / Formes d'enseignement (nombre).....	58
Tableau 25 - Parcours académiques / Formes d'enseignement (pourcentage).....	58
Tableau 26 - Parcours académiques / Lieu établissements (nombre) .....	59

Tableau 27 - Parcours académiques / Lieu établissements (pourcentage) .....	59
Tableau 28 - Parcours académiques / Soutien pédagogique (nombre) .....	60
Tableau 29 - Parcours académiques / Soutien pédagogique (pourcentage) .....	60
Tableau 30 - Parcours académique / Socialisation au sein de l'établissement (nombre) .....	61
Tableau 31 - Parcours académiques / Socialisation au sein de l'établissement (pourcentage).....	61
Tableau 32 - Parcours académique / Engagement dans les études (nombre) .....	62
Tableau 33 - Parcours académique / Engagement dans les études (pourcentage) .....	62
Tableau 34 - Parcours académique / Genre (nombre).....	63
Tableau 35 - Parcours académiques / Genre (pourcentage) .....	63
Tableau 36 - Parcours académiques / Année de naissance (nombre) .....	64
Tableau 37 - Parcours académiques / Année de naissance (pourcentage).....	64
Tableau 38 - Parcours académiques / Lieu de résidence (nombre).....	65
Tableau 39 - Parcours académiques / Lieu de résidence (pourcentage).....	66
Tableau 40 - Parcours académiques / Capital culturel (nombre) .....	66
Tableau 41 - Parcours académiques / Capital culturel (pourcentage) .....	67
Tableau 42 - Parcours académiques / Profession de la mère (nombre) .....	67
Tableau 43 - Parcours académiques / Profession de la mère (pourcentage) .....	68
Tableau 44 - Parcours académiques / Profession du père (nombre).....	68
Tableau 45 - Parcours académiques / Profession du père (pourcentage) .....	69
Tableau 46 - Parcours académiques / Aides sociales (nombre) .....	69
Tableau 47 - Parcours académiques / Aides sociales (pourcentage) .....	70
Tableau 48 - Parcours académiques / Enfants (nombre).....	70
Tableau 49 - Parcours académiques / Enfants (pourcentage).....	71
Tableau 50 - Parcours académiques / Distance établissement (nombre).....	71
Tableau 51 - Parcours académiques / Distance établissement (pourcentage).....	72
Tableau 52 - Parcours académiques / Situation professionnelle (nombre).....	72
Tableau 53 - Parcours académiques / Situation professionnelle (pourcentage).....	73
Tableau 54 - Parcours académiques / Études secondaires (nombre) .....	73

Tableau 55 - Parcours académiques / Études secondaires (pourcentage).....	74
Tableau 56 - Parcours académiques / Études précédentes (nombre) .....	74
Tableau 57 - Parcours académiques / Études précédentes (pourcentage) .....	75
Tableau 58 - Outils d'aide à la réussite PA1.....	77
Tableau 59 - Outils d'aide à la réussite PA2.....	78
Tableau 60 - Outils d'aide à la réussite PA3.....	79
Tableau 61 - Outils d'aide à la réussite PA4.....	80
Tableau 62 - Outils d'aide à la réussite PA5.....	81
Tableau 63 - Outils d'aide à la réussite PA6.....	82
Tableau 64 - Outils d'aide à la réussite PA7.....	83
Tableau 65 - Outils d'aide à la réussite PA8.....	84
Tableau 66 - Outils d'aide à la réussite PA9.....	85
Tableau 67 - Usage des outils d'aide à la réussite par PA .....	86
Tableau 68 - Répondants aux entretiens .....	93

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 - L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	34
Figure 2 - Les domaines d'études .....	35
Figure 3 - La réussite en première année de bachelier .....	36
Figure 4 - La structure de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	38

# 01. INTRODUCTION

## 01.1 / PRÉSENTATION DU SUJET

L'enseignement supérieur est un domaine en constante évolution. À son évocation, différentes caractéristiques, s'opposant parfois, viennent à l'esprit : internationalisation de l'enseignement supérieur et développement croissant de la mobilité (enseignante et étudiante) ; diffusion des pratiques, mais aussi développement de systèmes d'enseignement supérieur ancrés localement ; massification et démocratisation de l'enseignement supérieur<sup>1</sup>, mais aussi persistance de formes d'élitisme et de sélection sociale<sup>2</sup> ; développement des réflexions et pratiques pédagogiques visant l'aide à la réussite<sup>3</sup> ; institutionnalisation de l'aide à la réussite au sein des établissements, mais aussi persistance de l'échec étudiant et de l'abandon des études<sup>4</sup>.

Dans ce contexte multifacette et dynamique, la question de l'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur fait l'objet de nombreuses interrogations. Les études s'interrogeant sur ce qui fait l'échec, mais aussi sur ce qui explique la réussite, sont légion<sup>5</sup>.

La Commission de l'aide à la réussite (CAR) de l'ARES se penche également sur ces questions. Elle réunit des représentants des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants et a décidé de lancer une étude sur les parcours de réussite en bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles.

En parallèle de ces interrogations sur la réussite et l'échec, les réflexions et pratiques pédagogiques sur la promotion de la réussite se développent constamment et s'institutionnalisent dans un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur. En Fédération Wallonie-Bruxelles, « depuis une trentaine d'années, l'accompagnement pédagogique des étudiants de première année dans l'enseignement supérieur se développe et se diversifie<sup>6</sup> ». Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, dit décret « Paysage », de 2013, prévoit que « les établissements d'enseignement supérieur organisent l'aide à la réussite des étudiants, au sein de leur établissement ou en

---

<sup>1</sup> Pour une perspective critique en Fédération Wallonie-Bruxelles : VAN CAMPENHOUDT, Maud, DELL'AQUILA, Francesco, DUPRIEZ, Vincent, « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, Décembre 2008, n°65 ; Voir également MAROY, Christian, « Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle*, octobre 2008

<sup>2</sup> Voir par exemple GALDILOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil, « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2012, vol.41, n°1, pp.125-150 ; ou ARCHER, Claude, « L'enseignement supérieur : un double filtre social ? », *Education – Formation*, avril 2008, e-287. Plus largement, l'inégalité des chances scolaires a été largement étudiée en sociologie. Voir par exemple BOUDON, Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973 ou « Les causes de l'inégalité des chances scolaires » dans BOUDON, Raymond, BULLE, Nathalie, CHERKAOUI, Mohammed (ed.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, pp.151-170 ; BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964. Cela fait aussi l'objet d'une attention médiatique à intervalle régulier : LHUILLIER, Vanessa, « Trop de Bruxellois faiblement diplômés », *Le Soir*, 7 novembre 2017

<sup>3</sup> HOUART, Mireille, BAILLET, Dorothée, COBUT, Bernard, *et al.*, « Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2011, n°27, vol.1, pp.1-20 ; COSNEFROY, Laurent, HOFFMANN, Christian, DOUADY, Julien, « L'accompagnement pédagogique », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.29-44

<sup>4</sup> NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Marianne, NOEL, Bernadette, WERTZ, Vincent, *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2013 ; DE CLERCQ, Michaël, ROLAND, Nathalie, DUPONT, Serge, PARMENTIER, Philippe, FRENAY, Marianne, « De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone », *Les cahiers de recherche du Girsef*, juin 2014, n°98

<sup>5</sup> Voir 01.4 de ce rapport

<sup>6</sup> HOUART, Mireille, BAILLET, Dorothée, COBUT, Bernard, *et al.*, *loc.cit.*, p.2

collaboration avec d'autres établissements<sup>7</sup> ». En cette matière, le décret confie un rôle aux pôles académiques.

## **01.2 / PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

### **01.2.1 / PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS**

Partant du constat de la persistance des problèmes d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur malgré le développement quantitatif et qualitatif des pratiques de promotion de la réussite et d'accompagnement des étudiants, la présente recherche s'interroge sur la réussite étudiante ; elle vise à mettre en évidence des « parcours de réussite » dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.

L'objectif de la recherche est d'exemplifier des parcours et de montrer les dispositifs qui ont permis à des étudiants, notamment en difficulté, d'arriver au bout de leur parcours ; cela afin de proposer des pistes de réflexion pour adapter au mieux les pratiques institutionnelles et personnelles d'aide à la réussite aux besoins et perceptions des destinataires.

### **01.2.2 / QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

Les deux questions principales de la recherche sont les suivantes :

- » Quels sont les parcours de réussite identifiables dans le premier cycle de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis 2014 (Q1) ? Comment ces parcours nous permettent-ils de penser des pratiques de promotion de la réussite correspondant aux besoins et perceptions de leurs destinataires (Q2) ?
- » Pour répondre à ces questions principales guidant la recherche, plusieurs questionnements mineurs sont posés :
  - » Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 (Qa) ?
  - » Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants (Qb) ?
  - » Des dispositifs particuliers conviennent-ils à des parcours types particuliers (Qc) ?
  - » Quel est le terreau commun à la réussite, tous parcours types confondus (Qd) ?

Afin de répondre à ces questions, deux hypothèses sont élaborées :

- » Les études supérieures s'assimilent à une étape transitoire, symbolique. Cela a pour effet que la réussite implique la prise en compte des facteurs émotionnels et sociaux et l'existence de conditions communes : affiliation, soutien de formateurs experts et bienveillants, résilience, résistance, reconnaissance, etc. (H1)
- » 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. (H2)

---

<sup>7</sup> Art.148

## 01.2.3 / QUEL INTÉRÊT PRATIQUE POUR LA PROMOTION DE LA RÉUSSITE ?

Le souhait est de fournir une grille de lecture aux acteurs institutionnels des pratiques de promotion de la réussite, leur permettant de placer leur action dans un cadre large, et d'éventuellement penser l'adaptation des pratiques existantes. Il ne s'agit pas de proposer de nouveaux dispositifs ou méthodes, l'expertise en la matière étant entre les mains des praticiens, mais d'offrir une photographie détaillée (par une enquête s'intéressant aux parcours des étudiants de bachelier de toutes les formes d'enseignement, et un approfondissement de certains parcours par entretiens) de la réussite étudiante aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles.

## 01.3 / QU'EST-CE QU'UN PARCOURS DE RÉUSSITE ?

Dans cette étude, un parcours de réussite est un parcours qui mène à l'obtention d'un diplôme (dans le cas présent, de bachelier). 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 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.

## 01.4 / ÉTAT DE L'ART

### 01.4.1 / LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La recherche spécifiquement focalisée sur l'enseignement supérieur (*research in higher education*) est un champ<sup>8</sup> en pleine expansion<sup>9</sup>, ou plutôt un sous-champ issu du domaine des sciences de l'éducation, domaine lui-même pluridisciplinaire (psychologie, sciences sociales, sciences politiques et administratives, sciences économiques, etc.)<sup>10</sup>. Les domaines d'intérêt sont variés : politiques publiques<sup>11</sup>, sociologie du

---

<sup>8</sup> Sur cette question, voir CLEGG, Sue, « Conceptualising higher education research and/or academic development as 'fields' : a critical analysis », *Higher Education Research and Development*, vol.31, n°5, 2012, pp.667-678

<sup>9</sup> MACFARLANE, Bruce, GRANT, Barbara, « The growth of higher education studies: from forerunners to pathtakers », *Higher Education Research and Development*, 2012, vol.31, n°5, pp.621-624; WELLS, Ryan S., STAGE, Frances K., « Past, Present, and Future of Critical Quantitative Research in Higher Education », *New Directions for Institutional Research*, 2015, n°163, pp.103-112

<sup>10</sup> DEEM, Rosemary, « What is the Nature of the Relationship between Changes in European Higher Education and Social Science Research on Higher Education and (Why) Does it Matter? », *Journal of European Integration*, vol.37, n°2, 2015, p.264

<sup>11</sup> KOHOUTEK, Jan, « Three Decades of Implementation Research in Higher Education: Limitations and Prospects of Theory Development », *Higher Education Quarterly*, 2013, Vol.67, n°1, pp.56-79

champ de l'enseignement supérieur<sup>12</sup>, relations internationales<sup>13</sup>, analyse comparative des systèmes nationaux<sup>14</sup>, population de l'enseignement supérieur, pratiques pédagogiques, etc.

L'intérêt, dans cette étude, est porté sur la réussite dans l'enseignement supérieur. Dans ce domaine précis, la littérature est également vaste et se différencie, globalement, entre psychologie et sociologie de l'éducation<sup>15</sup>. Bien sûr, la frontière entre les deux disciplines est plus ou moins perméable.

#### 01. 4.1.1 / La psychologie de l'éducation

Dans un article publié en 2015 dans la *Revue française de pédagogie*, Serge Dupont, Mikaël De Clercq et Benoît Galand recensent la littérature existante en psychologie de l'éducation pour s'intéresser aux facteurs influençant la réussite dans l'enseignement supérieur<sup>16</sup>. Ils développent quatre catégories de variables : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement.

Les caractéristiques d'entrée (le niveau socioéconomique, le genre, l'âge, la personnalité, le parcours scolaire antérieur, les compétences intellectuelles) et l'environnement social (les pairs, la famille, l'institution, les professeurs) auraient plutôt une influence indirecte sur la réussite ; alors que les croyances motivationnelles et l'engagement sont appréhendés comme des prédicteurs directs de la réussite dans l'enseignement supérieur. L'engagement<sup>17</sup>, les croyances, les dispositions sont des éléments auxquels s'intéresse la psychologie de l'éducation. La boîte à outils de la psychologie est en effet adaptée pour analyser les ressorts émotionnels, psychiques et comportementaux de la réussite.

Ce faisant, la psychologie de l'éducation offre aux pédagogues des pistes de réflexion et des outils visant à dépasser une forme de déterminisme social, et à penser un soutien adapté aux individus<sup>18</sup>. Toutefois, une limite importante s'observe : la réussite semble reposer sur les épaules des étudiants, être de leur entier ressort, de leur propre responsabilité.

« La majorité des variables étudiées sont centrées sur l'étudiant et ses caractéristiques individuelles plutôt que sur les caractéristiques de l'institution, des professeurs et des pratiques d'enseignement. Cette manière de problématiser la question postule d'emblée que la réussite dépend principalement de l'étudiant, et que par conséquent la compréhension de la réussite consiste essentiellement à identifier les variables permettant de distinguer l'étudiant qui échoue de celui qui réussit<sup>19</sup> ».

<sup>12</sup> TIGHT, Malcolm, « Research into higher education: an a-theoretical community of practice? », *Higher Education Research and Development*, 2004, vol.23, n°4, pp.395-411

<sup>13</sup> KUZHABEKOVA, Aliya, HENDEL, Darwin D., CHAPMAN, David W., « Mapping Global Research on International Higher Education », *Research in Higher Education*, vol.56, n°8, 2015, pp.861-882

<sup>14</sup> HÖRNER, Wolfgang, DÖBERT, Hans, REUTER, Lutz R., VON KOPP, Botho (eds), *The Education Systems of Europe*, Springer, 2015

<sup>15</sup> Sur la notion de « réussite » dans l'enseignement supérieur, dans le contexte belge francophone : DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nathalie, DUPONT, Serge, PARMENTIER, Philippe, FRENAY, Marianne, *loc.cit.*

<sup>16</sup> DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n°191, avril-mai-juin 2015, pp.105-136

<sup>17</sup> Pour une réflexion critique sur « l'engagement étudiant » dans la recherche sur l'enseignement supérieur : ZEPKE, Nick, « Student engagement research in higher education : questioning an academic orthodoxy », *Teaching in Higher Education*, 2014, vol.19, n°6, pp.697-708

<sup>18</sup> DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, FRENAY, Marianne, « Transition from high school to university : a person-centered approach to academic achievement », *European Journal of Psychology of Education*, vol.32, n°1, 2017, pp.39-59; HOUART, Mireille, « Accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage », in DAELE, Amaury, SYLVESTRE, Emmanuel, Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur. Cadres de référence, outils de travail et de développement, Bruxelles, De Boeck, 2016, pp.91-108

<sup>19</sup> DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, *loc.cit.*, p.126

Dès lors, cette vision « tend à occulter le rôle des caractéristiques contextuelles dans la réussite<sup>20</sup> » : méthodes d'enseignement, décisions institutionnelles, facteurs socioculturels et socioéconomiques.

En d'autres termes, la psychologie de l'éducation met le focus sur l'agent (l'étudiant), au détriment des rapports sociaux, qui sont eux au cœur des approches en sociologie de l'éducation.

#### 01. 4.1.2 / La sociologie de l'éducation

Les approches relevant de la sociologie de l'éducation<sup>21</sup> s'intéressent notamment aux aspects sociétaux et politiques de la réussite dans l'enseignement supérieur. Les interactions entre agents (étudiants) et structures (institutions scolaires, économiques, familiales, sociales, etc.) sont au cœur des questionnements. Sont ainsi étudiés : l'effet « établissement » sur le choix d'entamer des études supérieures<sup>22</sup> et la probabilité de les réussir<sup>23</sup>, la démocratisation réelle ou supposée de l'accès à l'enseignement supérieur (et de la réussite)<sup>24</sup>, l'influence de facteurs socioéconomiques et socioculturels sur les parcours d'études supérieures<sup>25</sup>.

Cette étude s'inscrit dans une perspective de sociologie de l'éducation, tout en se nourrissant aussi des apports et interrogations de la psychologie de l'éducation. Plus précisément, c'est dans le champ socioanthropologique<sup>26</sup> qu'ont été trouvés des outils permettant de comprendre les données recueillies et les faits observés<sup>27</sup>.

### 01. 4.2 / UNE APPROCHE SOCIOANTHROPOLOGIQUE : LES ÉTUDES SUPÉRIEURES COMME RITE DE PASSAGE

Les récits d'étudiants sur leur parcours font très vite émerger les enjeux émotionnels et sociaux du parcours d'études supérieures. Ce dernier apparaissait comme une « épreuve » et des bouleversements importants, un vrai changement, un saut vers l'inconnu étaient mis en évidence. La littérature en anthropologie de l'éducation mobilise des concepts à même de mettre en lumière et comprendre cela.

« Rien ne nous a préparés au monde universitaire. Les cours, l'assimilation de la matière, l'examen... rien n'est pareil. À titre personnel, mon plus grand ennemi a été la grande liberté donnée d'un coup. On passe de 100 % obligatoire du système secondaire à un monde de liberté, de connaissance, d'expérience, d'activité ».

« Plus je suis dans cette école, moins j'ai de motivation, j'ai un blocage, j'ai l'impression que je n'y arriverai pas ».

---

<sup>20</sup> Ibidem

<sup>21</sup> DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile, « Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet », *Sociologie et sociétés*, 1987, vol.19, n°2, pp.87-101

<sup>22</sup> DRAELANTS, Hugues, « L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2013, vol.42, n°1

<sup>23</sup> GALDILOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil, *loc.cit.*

<sup>24</sup> VAN CAMPENHOUDT, Maud, DELL'AQUILA, Francesco, DUPRIEZ, Vincent, *loc.cit.*

<sup>25</sup> Voir par exemple BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *op.cit.* ou BOUDON, Raymond, *op.cit.*

<sup>26</sup> WARD, Lester F., « Rapport de la sociologie à l'anthropologie », *Socio-anthropologie*, 1997, vol.1 ; HAMEL, Jacques, « La socio-anthropologie, un nouveau lien entre la sociologie et l'anthropologie », *Socio-anthropologie*, 1997, vol.1

<sup>27</sup> SHUMAR, Wesley, MIR, Shabana, « Cultural Anthropology Looks at Higher Education », in LEVINSON, Bradley A.U., POLLOCK, Mica (eds), *A Companion to the Anthropology of Education*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2011, pp.445-494

#### 01. 4.2.1 / Les parcours d'études supérieures : un rite de passage ?

Si la notion de rite a souvent été étudiée sous l'angle du sacré et du religieux (le rite est alors à la fois un lien et une frontière entre monde sacré et monde profane), l'anthropologue Mary Douglas<sup>28</sup> s'attache à étudier le *rite* sous l'angle du symbolique ; elle permet dès lors de penser l'existence de rites en dehors du religieux. Les rites deviennent des actes symboliques, et comme il n'existe pas de rapports sociaux sans actes symboliques, les rites font partie intégrante de la vie sociale des individus.

Au début du vingtième siècle, Arnold Van Gennep s'intéresse aux *rites de passage* dans un ouvrage incontournable pour toute étude anthropologique sur le sujet<sup>29</sup>. Selon lui, les rites de passage sont les moments qui permettent de « faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée<sup>30</sup> », c'est-à-dire d'un état social à un autre. Van Gennep isole et décrit les mécanismes présidant au déroulement du rite de passage. Ce processus s'effectue en trois temps, dont l'intensité varie en fonction des états sociaux concernés : les rites de séparation, qui assurent la séparation avec l'état antérieur ; les rites de marge, qui assurent l'entre-deux ; les rites d'agrégation, qui marquent l'incorporation au nouvel état, à la nouvelle identité ou la nouvelle situation<sup>31</sup>. Van Gennep met en évidence, par ces trois temps, le fait que tout passage d'un état social à un autre produit un ordre commun des étapes, un ensemble ordonné de séquences cérémonielles.

Dans son analyse ethnométhodologique de ce qu'il nomme le « métier d'étudiant », Alain Coulon s'intéresse aux « rites d'affiliation », inspirés de l'anthropologie des rites de passage<sup>32</sup>. Il consacre sa recherche à l'entrée à l'université et tente de saisir la temporalité grâce à laquelle un apprenant acquiert le statut d'étudiant. Le passage qui l'intéresse est ainsi celui de non-étudiant à étudiant, et non pas le cycle complet de la diplomation, qui fait l'objet du présent rapport de recherche. Selon Coulon, « ce passage, pour être réussi, suppose la maîtrise d'un certain nombre de mécanismes et exige d'avoir accompli avec succès un certain nombre de rites d'affiliation<sup>33</sup> ». Il met en évidence les trois phases décrites par Arnold Van Gennep : la phase de séparation devient « le temps de l'étrangeté<sup>34</sup> », la période de marge devient « le temps de l'apprentissage<sup>35</sup> » et la phase d'agrégation « le temps de l'affiliation<sup>36</sup> ».

Coulon place ici le focus sur l'étudiant, et son analyse donne des pistes à ce dernier pour s'adapter au « métier d'étudiant » : « apprendre le métier d'étudiant consiste à apprendre les nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle, et à faire en sorte que les enseignants, qui sont aussi les évaluateurs des étudiants, reconnaissent qu'ils en manifestent une maîtrise suffisante pour l'exercer. Il ne s'agit donc pas

---

<sup>28</sup> DOUGLAS, Mary, *Purity and danger. An analysis of concepts of pollution and taboo*, New York, Routledge, 1966, pp.36-41

<sup>29</sup> VAN GENNEP, Arnold, *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry, 1909

<sup>30</sup> *Ibid.*, p.13

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.20

<sup>32</sup> COULON, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1997

<sup>33</sup> *Ibid.*, p.9

<sup>34</sup> « L'étudiant novice se trouve d'abord dans la phase de la séparation d'avec le passé familial, au cours de laquelle il perd les repères antérieurs : il lui faut « oublier » ce qu'il connaît bien ». *Ibid.*, p.10

<sup>35</sup> « Elle est une période souvent douloureuse, faite d'incertitudes et de doutes, au cours de laquelle l'étudiant est anxieux. Il n'a pas plus de passé, mais pas encore de futur. Il est dans l'entre-deux, n'a plus de repères. À la nécessaire dé-structuration qui accompagne l'oubli de son passé, ne succède pas tout de suite la re-structuration qui le fera passer définitivement dans la troisième phase. Un apprentissage complexe s'opère, à réaliser d'autant plus rapidement qu'il est indispensable pour poursuivre son passage dans la vie universitaire ». *Ibidem*

<sup>36</sup> C'est le temps « du passage définitif dans son nouvel état : l'étudiant est désormais un « ancien ». Les étudiants savent reconnaître et expriment qu'ils ont franchi le seuil de cette troisième phase : « maintenant, ça va mieux », « je sais aujourd'hui que je n'abandonnerai plus ». *Ibidem*

seulement d'acquérir cette compétence, il faut aussi apprendre la manière de montrer qu'on la possède<sup>37</sup> ». À cet égard, elle a une dimension fortement émancipatrice. Toutefois, notre perspective se situe un peu différemment, puisque l'objectif est de donner aux acteurs institutionnels des clés supplémentaires pour comprendre les parcours des étudiants et s'y adapter au mieux. De cette façon, il s'agit de ne plus faire reposer la réussite sur les seules épaules des étudiants, et de rappeler combien la structure institutionnelle, entre autres, détermine elle aussi le succès et l'échec. Cela nous conduit à nous interroger sur la fonction sociale des rites. Par ailleurs, là où Coulon étudie l'entrée dans le métier d'étudiant (les premiers mois de la vie d'étudiant), nous considérons, plus largement, le parcours d'études supérieures comme un rite à part entière.

#### 01. 4.2.2 / À quoi servent les rites ?

Van Gennep focalise son attention sur la dimension de *passage* : les rites de passage permettent précisément de passer d'un état à un autre. Il étudie la façon dont le passage se construit. Ce faisant, il évacue le questionnement sur la fonction sociale du rite. À quoi servent les rites pour une société ? À nommer et marquer, certainement, mais quelle est la fonction sociale de ces étapes symboliques au travers desquelles certains individus sont appelés ? C'est la base de la critique de Van Gennep par Max Gluckman<sup>38</sup>, pour lequel la fonction sociale des rites de passage est de résoudre des conflits, des tensions inhérentes à tout groupe social, à toutes constellations de relations sociales<sup>39</sup>.

Mettre en évidence la fonction sociale des rites de passage, c'est ce à quoi s'attelle Pierre Bourdieu, qui nomme ces rites des rites d'institutionnalisation (ou de consécration, ou encore de légitimation), en critiquant l'appellation de passage. Pour Bourdieu, le propre du rite d'institution est de séparer les initiés de ceux qui ne seront jamais admis au rite, et d'instituer des différences marquées socialement entre ceux que le rite concerne et les autres. Selon lui, « tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire, ou, ce qui revient au même, à opérer solennellement, c'est-à-dire de manière licite et extra-ordinaire, une transgression des limites constitutives de l'ordre social et de l'ordre mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix<sup>40</sup> ».

C'est l'efficacité symbolique des rites d'institution qui est à prendre en compte, c'est-à-dire le « pouvoir qui leur appartient d'agir sur le réel en agissant sur la représentation du réel<sup>41</sup> ». Autrement dit, selon Bourdieu, être diplômé ne reflète pas une réalité (meilleures compétences intellectuelles, par exemple) mais est le résultat d'une représentation de la réalité et contribue à façonner cette réalité (ceux qui sont diplômés auraient de meilleures compétences et, surtout, auraient droit à une certaine place dans l'ordre social). C'est la thèse qu'il développe dans son analyse des classes préparatoires aux Grandes écoles françaises<sup>42</sup>. Cela ne revient pas à dire que l'enseignement n'a pas de fonction éducative et pédagogique : les effets

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.11

<sup>38</sup> "I have tried to list almost all Van Gennep's statements on social relations in order to do justice to his perspicacity and achievement; but I have merely been able to list them, since I do not believe it is possible to work any consistent and systematic vision of social relations out of his book". GLUCKMAN, Max, *Essays on the ritual of social relations*, Manchester, Manchester University Press, 1962, p.7

<sup>39</sup> *Ibid.*, pp.30-52

<sup>40</sup> BOURDIEU, Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, vol.43, n°1, p.58

<sup>41</sup> *Ibid.*, p.59

<sup>42</sup> BOURDIEU, Pierre, « Épreuve scolaire et consécration sociale : les classes préparatoires aux Grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, vol.39, n°1, pp.3-70

techniques de la transmission des savoirs et des savoir-faire ne sont pas mis en cause. Bourdieu appelle simplement à ne pas négliger notre attention aux autres fonctions de l'enseignement supérieur, ce qu'il nomme l'efficacité magique d'initiation et de consécration, ce que nous nommerons dans cette étude la fonction sociale de l'enseignement supérieur. Cette fonction sociale est une fonction d'assignation, de consécration et de différenciation.

Plus largement, Bourdieu défend l'idée que les rites d'institution exercent leur efficacité symbolique en transformant et la personne consacrée et ses modalités d'interaction avec les autres. D'une part, les autres, « la société », adaptent leur vision et leurs comportements envers la personne consacrée. D'autre part, la personne consacrée adapte la vision qu'elle a d'elle-même et adopte des comportements qu'elle estime adaptés à son statut social.

#### **01. 4.2.3 / Quel intérêt pour cette recherche ?**

En quelques mots, le concept de rite de passage :

- » définit un changement de statut social ;
- » est indissociable des mythes et croyances sociales d'un groupe, indissociable de l'ordre du symbolique. Bourdieu affirme ainsi : « Le diplôme appartient tout autant à la magie que les amulettes<sup>43</sup> » ;
- » s'illustre dans un mécanisme par étapes : séparation (étrangeté), marginalité (apprentissage), agrégation (affiliation) ;
- » est associé à des mutations corporelles, à des transformations dans l'ordre du corps ou, tout au moins, est associé à des effets physiques.

Analyser la réussite et les parcours dans l'enseignement supérieur à partir du concept de rite de passage permet d'appréhender les processus étudiés en saisissant l'importance de leur dimension symbolique, de l'investissement émotionnel des étudiants et de l'importance sociale de sanctionner les parcours. Sur cette base, différentes considérations se dessinent, qui feront l'objet de l'analyse du troisième chapitre.

Appréhender les études supérieures sous l'angle des rites de passage permet de bien saisir l'importance cruciale de ce qui se joue (de manière, certes, plus ou moins consciente et plus ou moins accentuée) pour les apprenants. Il s'agit d'une épreuve vitale, en ce qu'elle détermine ce qu'ils sont et ce qu'ils sont appelés à devenir. Elle implique une transformation personnelle pas spécialement proportionnelle à l'investissement de l'apprenant dans le processus. À cet égard, nous retrouvons dans différents témoignages recueillis pendant nos entretiens une conviction, une acceptation de l'importance de l'enjeu, même dans le cas d'étudiants moins engagés dans leurs études.

Penser les études supérieures à partir du concept de « rite de passage » ou de « rite d'initiation », au-delà de l'intérêt conceptuel, permet selon nous de penser la réussite autrement :

- » La réussite est abordée du point de vue de l'apprenant, de l'individu ;
- » L'enjeu est aussi d'ordre symbolique et social, il est au moins autant à prendre en compte que l'enjeu d'acquisition de savoir et savoir-faire ;
- » Différents moments clés peuvent être mis en évidence : plus ils correspondent à des moments difficiles du parcours, plus il est nécessaire d'offrir un soutien ;

---

<sup>43</sup> BOURDIEU, Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *loc.cit.*, p.59

- » Les éléments qui expliquent la « réussite » des rites de passage en anthropologie peuvent nous aider à penser les éléments favorisant la réussite d'un parcours d'études supérieures : présence de formateurs à la fois experts, exigeants et bienveillants, intégration, reconnaissance, etc.

## 01.5 / CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

### 01.5.1 / LE CHOIX DE LA DÉMARCHE

La démarche adoptée dans cette recherche est interprétative ; elle vise à la fois à expliquer (analyser) et comprendre (donner du sens) les processus étudiés. Il s'agit de décrire les parcours (*quoi ?*) et de comprendre comment certains facteurs favorisent la réussite, c'est-à-dire leur fonction au sein d'un parcours (*comment et pourquoi?*). La perspective est dite socioconstructiviste, en ce qu'elle s'interroge sur le sens que les agents donnent à leur réussite, comment ils l'expliquent.

#### 01.5.1.1 / Sources et données

Les données utilisées dans cette étude sont issues de deux méthodes de récolte :

- » Un questionnaire diffusé auprès des établissements d'enseignement supérieur en avril 2017, s'adressant à tous les étudiants arrivant en fin de bachelier (les étudiants diplômables en 2016-2017)<sup>44</sup> ;
- » 17 entretiens réalisés en août et septembre 2017 auprès d'étudiants ayant répondu préalablement au questionnaire<sup>45</sup>.

L'analyse est également nourrie par des sources secondaires : la littérature sur la réussite et l'aide à la réussite dans l'enseignement supérieur, dans le contexte belge francophone et ailleurs, ainsi que par la littérature anthropologique sur la notion de « rite de passage »<sup>46</sup>.

#### 01.5.1.2 / Le terrain

La population étudiée dans cette recherche se compose de tous les étudiants en bachelier de l'enseignement supérieur (toutes formes confondues : enseignement artistique, universités, hautes écoles, enseignement de promotion sociale) qui remplissent les conditions d'une éventuelle diplomation en 2016-2017 ; autrement dit, tous les étudiants en dernière année de bachelier en 2016-2017 (même s'il n'existe plus strictement d'années d'études).

Cette décision a été prise en raison de la volonté d'ancrer l'étude dans les particularités du décret « Paysage »<sup>47</sup>. Cela mène à une ambiguïté : il s'agit d'une étude sur la réussite en bachelier (parcours académique menant à l'obtention d'un diplôme de premier cycle), mais la population étudiée ne satisfait pas encore au critère, puisqu'elle n'a pas encore obtenu ce diplôme. Elle était, lors de l'enquête, en voie de l'être, après validation des crédits du second quadrimestre 2016-2017. Parmi la population visée, il faut

---

<sup>44</sup> Voir 01.5.2 de ce rapport

<sup>45</sup> Voir 01.5.3 de ce rapport

<sup>46</sup> Voir 01.4.2 de ce rapport

<sup>47</sup> Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, 2013

prendre en compte le fait qu'une proportion des étudiants ne sera jamais diplômée, par exemple ceux qui ne déposeront pas leur travail de fin d'études (TFE) et ne compléteront pas leur parcours.

## 01. 5.2 / LE QUESTIONNAIRE

### 01. 5.2.1 / Pourquoi le questionnaire ?

Le but d'un questionnaire en sciences sociales et en sciences de l'éducation est d'expliquer une pratique ou un usage ; dans cette étude, il s'agit de la réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.

Le questionnaire vise à établir un « état des lieux » des parcours de réussite en bachelier, il a été envoyé à tous les étudiants concernés, c'est-à-dire toute la population étudiée. Le questionnaire est global, transversal, avec des questions qui touchent aux parcours (variables dépendantes ; parcours s'inscrivant dans le cadre du décret « Paysage ») et aux facteurs les influençant (variables indépendantes ; éléments académiques et pédagogiques, profil personnel et d'engagement des étudiants).

La valeur du questionnaire est exploratoire, il ne vise pas à produire des chiffres et des statistiques. L'objectif, à travers les différentes thématiques abordées, est de faire émerger, d'une part, des parcours académiques de réussite et, d'autre part, des corrélations entre ces parcours et des facteurs composant les variables indépendantes.

Le questionnaire ne vise pas à décrire une réalité neutre, il ne prétend pas saisir cette réalité dans sa globalité et la raconter de manière exhaustive. Comme le souligne François de Singly, « l'enquête en sociologie explicative a pour objectif de proposer une théorie qui « explique », qui démontre comment le réel est déterminé socialement<sup>48</sup> ». C'est bien un point de vue sur le réel que les résultats du questionnaire permettront de construire, un point de vue partiellement déterminé et limité en amont et en aval par les éléments suivants :

- » « la délimitation opérée par la définition de l'objet<sup>49</sup> » : on s'intéresse aux personnes arrivées en fin de bachelier, et on considère leur parcours comme un parcours « de réussite » ;
- » « la sélection des éléments jugés pertinents au travers de questions<sup>50</sup> » : on a défini en amont les variables indépendantes qui allaient être testées ;
- » « le tri par l'activité de codage et de recodage des informations recueillies<sup>51</sup> », c'est-à-dire la façon dont on analyse les données ;
- » « la lecture d'une partie seulement des données<sup>52</sup> » : certains résultats sont favorisés et approfondis au détriment d'autres.

---

<sup>48</sup> DE SINGLY, François, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 2016, p.16

<sup>49</sup> *Ibid.*, p.17

<sup>50</sup> *Ibidem*

<sup>51</sup> *Ibidem*

<sup>52</sup> *Ibidem*

### 01. 5.2.2/ La construction du questionnaire

Le questionnaire a été rédigé entre février et avril 2017, sous la supervision du comité de pilotage de l'étude<sup>53</sup>. Afin de cibler les parcours de réussite, les éléments pertinents ont été isolés et formulés en questions.

Une partie des questions visait à isoler les variables dépendantes, c'est-à-dire celles qui concernent les parcours de réussite, les variables que nous cherchons à comprendre et analyser. L'objectif est de comprendre le parcours mené par l'étudiant au sein de l'enseignement supérieur depuis 2014-2015, d'identifier les moments clés, les contraintes et opportunités rencontrées, les structures et/ou personnes ressources, et de faire émerger une ligne du temps des différents parcours.

Pour approcher les parcours, différentes notions ont été mises en évidence. Pour chacune de ces notions, un ou plusieurs indicateurs ont été déterminés ; à chaque indicateur correspondent une ou plusieurs questions. Le tableau ci-dessous illustre les concepts, les indicateurs et les questions associées pour les variables dépendantes.

CONCEPTS / NOTIONS QUI DÉCRIVENT LE PARCOURS	INDICATEURS / DIMENSIONS DE LA NOTION	QUESTIONS ASSOCIÉES
<b>Durée des études</b>	Début des études	5
	Début des études actuelles	6
<b>Type d'études</b>	Avec sélection	7, 10, 11, 12
	Artistiques	7, 8, 9
<b>Particularités dans le parcours</b>	Valorisation des acquis de l'expérience	13
	Réorientation	17, 18
	Allègement	28
	Interruption temporaire	29, 30
<b>Cohérence du programme</b>	Programme personnalisé	21
	Résultats en première année	24
	Résultats en 2015-2016	25
	Résultats en 2016-2017	26
<b>Mobilité</b>	Mobilité inter-établissements	31
	Mobilité à l'étranger	32, 33, 34

Tableau 1 - Construction du questionnaire

<sup>53</sup> Ce comité de pilotage a suivi le développement de la recherche du début à la fin ; il s'est réuni régulièrement pour discuter des avancées de l'étude. Il était composé de Colette Malcorps (EPHEC), Jacques Laffineur (UCL), Mireille Houart (UNamur), Désiré Nkizamacumu (HEPH-Condorcet), Martine Claes (Promotion sociale), Charlotte Muuls (UNECOF), Virginie Jortay (ESAC), Catherine Ceuppens (ARES) et François Dufays puis Noémie Solheid (ARES).

Les autres questions, divisées en thématiques, visaient à isoler les variables indépendantes, c'est-à-dire celles qui influencent potentiellement les parcours. La même démarche a été adoptée : détermination des notions rendant compte des variables indépendantes, opérationnalisation par la création des indicateurs et des questions associées. Le tableau ci-dessous l'illustre :

CONCEPTS / NOTIONS	INDICATEURS / DIMENSIONS DE LA NOTION	QUESTIONS ASSOCIÉES
<b>Profil étudiant</b>	Forme et type d'enseignement	2
	Lieu d'enseignement	3
	Intitulé de la formation	4
<b>Profil pédagogique : dispositifs d'aide à la réussite</b>	Usage des outils d'aide à la réussite	14, 15, 16
	Usage des outils d'aide à la construction du programme annuel	22, 23
	Usage d'outils d'aide à la réorientation	19
	Usage des nouvelles technologies	20
<b>Socialisation au sein de l'établissement et avec les pairs</b>	Participation à des activités extra-académiques au sein de l'établissement	35
	Intégration par le parrainage	36, 37
	Relations avec les pairs	38, 39, 46, 47
<b>Profil d'engagement</b>	Assiduité aux cours	40
	Assiduité au travail	41
	Organisation	42, 44, 45
	Proactivité	43
	Genre	48
<b>Profil personnel</b>	Âge	49
	Lieu de vie	50
	Langue maternelle	51, 52, 53
<b>Origine socioéconomique et culturelle</b>	Capital culturel (études)	54, 55, 73 (pionnier), 76
	Capital socioéconomique (milieu professionnel)	56, 57
	Bénéficiaire d'allocations et aide	61, 62, 63, 64
<b>Situation socioéconomique Situation familiale</b>	Situation familiale	72
	Personnes à charge	74
	Éloignement du lieu d'études	75
<b>Situation professionnelle</b>	Durée de l'expérience professionnelle	65
	Insertion professionnelle // aux études	66, 70, 71
	Équilibre études / travail	67, 68, 69
<b>Parcours scolaire antérieur</b>	Précédentes études ou diplômes (en FWB ou non)	58, 59, 60
	Secondaire : préparation	77, 84, 85
	Secondaire : continuité linguistique	78, 80
	Secondaire : parcours accidenté	79, 82, 83
	Effet établissement	81

Tableau 2 - Construction du questionnaire 2

Le questionnaire complet figure en annexe.

### 01. 5.2.3 / La diffusion du questionnaire

Le questionnaire a été envoyé à tous les étudiants concernés, par la procédure suivante :

- » Le lien renvoyant vers le questionnaire a été envoyé par e-mail, le vendredi 21 avril 2017, à toutes les autorités des établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il leur a été demandé de le transmettre à tous les étudiants concernés ;
- » Un rappel (sous forme de demande de relance auprès des étudiants concernés) a été envoyé le mercredi 3 mai 2017 ;
- » Il n'y a pas d'information disponible sur les établissements qui ont ou pas transmis le questionnaire aux étudiants, ni sur ceux qui ont relayé ou pas la relance. Aucune information n'est non plus disponible sur les étudiants qui n'auraient pas eu connaissance du questionnaire malgré le relais par leur établissement.

Le choix s'est porté sur un questionnaire en ligne<sup>54</sup> par e-mail, pour différentes raisons :

- » Facilité d'une gestion centrale par l'enquêteur : création du questionnaire sur un logiciel *ad hoc* (*SurveyMonkey*), envoi du questionnaire à tous les établissements via e-mail, envoi du questionnaire par les établissements aux étudiants concernés via e-mail ;
- » Diminution des délais d'envoi, de récolte et de traitement des données : pas d'envois postaux, pas d'encodage. La diminution des coûts (financier et en temps) est l'un des points forts du mode d'administration en ligne<sup>55</sup> ;
- » Possibilité pour les répondants de répondre au questionnaire où et quand ils le souhaitent, voire en plusieurs temps, afin de profiter de la possibilité d'augmenter le taux de réponse.

Certains désavantages doivent toutefois être mis en évidence :

- » Jusqu'à la première moitié des années 2000, de nombreux chercheurs rappelaient que l'accès au numérique était limité au sein de la population<sup>56</sup>. En 2017, ceci nous semble ne plus s'appliquer, particulièrement au sein de la population étudiante de l'enseignement supérieur : les outils numériques sont utilisés par les établissements eux-mêmes pour communiquer avec leurs étudiants, et ces derniers remplissent toute une série de formalités en ligne ((ré)inscription, inscription aux options, dépôt de devoirs, accès aux ressources, etc.) ;
- » La sécurité et la confidentialité des données peuvent être mises à mal. Différentes mesures ont été prises dans le cadre de cette recherche pour minimiser les risques<sup>57</sup>.

Sax, Gilmartin et Bryant se sont intéressées aux questionnaires en ligne dans les cas où la population étudiée est constituée des étudiants de l'enseignement supérieur<sup>58</sup>. Elles mettent en évidence les avantages d'un tel mode d'administration de questionnaire auprès des étudiants à l'université, tout en s'interrogeant sur la comparabilité avec un questionnaire « papier » : le taux de réponse aux questionnaires en ligne est-il plus élevé qu'aux questionnaires « papier » ? Les étudiants refusant de répondre à un

<sup>54</sup> TOEPOEL, Vera, *Doing surveys online*, Thousand Oaks, SAGE, 2016, 258pp

<sup>55</sup> DILLMAN, Don A, SMYTH, Jolene D., CHRISTIAN, Leah Melani, *Internet, Phone, Mail and Mixed-Method Surveys. The Tailored Design Method*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2014, 509pp

<sup>56</sup> SAX, Linda J., GILMARTIN, Shannon K., BRYANT, Alyssa N., « Assessing Response Rates and Nonresponse Bias in Web and Paper Surveys », *Research in Higher Education*, vol.44, n°4, 2003, p.410

<sup>57</sup> Voir Charte éthique du questionnaire

<sup>58</sup> SAX, Linda J., GILMARTIN, Shannon K., BRYANT, Alyssa N., *loc.cit.*, p.409-432

questionnaire en ligne sont-ils les mêmes que ceux qui refusent de répondre à un questionnaire « papier » ? Elles étudient alors les taux de réponses et les biais liés aux refus de répondre à travers quatre modes différents de diffusion d'un questionnaire : papier, papier avec possibilité de répondre en ligne, en ligne avec incitant, en ligne sans incitant<sup>59</sup>. Cette étude menée en 2001 fait émerger comme résultat un taux plus faible de participation pour les questionnaires en ligne (avec ou sans incitant), et les auteurs proposent d'expliquer ce taux de participation plus faible par un accès peu régulier à l'adresse e-mail universitaire, un manque de confiance dans la sécurité des données récoltées en ligne, un questionnaire trop long (32 pages électroniques, contre 4 pages papier). Seize ans plus tard, certains de ces obstacles nous semblent dépassés, comme expliqué ci-dessus.

#### **01. 5.2.4 / La récolte des données : taux de réponses, erreurs et biais**

Après la récolte des données, un tri doit être effectué pour éliminer les questionnaires complets mais invalides : ceux qui ne correspondent pas au terrain (malgré une première question éliminatoire), ceux qui ne comportent que des réponses fantaisistes, etc.

Il faut distinguer entre les différents statuts au sein de l'échantillon :

- » Les questionnaires complets et valides (I) ;
- » Les questionnaires incomplets (P) ;
- » Les refus de répondre (R) ;
- » Les personnes qui n'ont pas pu être contactées (NC) ;
- » Autre (O) ;
- » Les personnes inéligibles (IE).

Le taux de réponse peut être calculé avec la formule suivante :  $[I / (I+P+R+NC+O+IE)]$ .

##### *a) Les questionnaires complets (I)*

On compte 2 505 répondants, c'est-à-dire des personnes qui ont complété un questionnaire valide, dont les réponses seront prises en compte dans l'analyse.

Le taux de réponse (approximatif, car calculé sur la base de chiffres de la population totale datant des années précédentes) est d'environ 8 %.

Les différentes formes d'enseignement sont bien représentées, même si on observe une petite surreprésentation des universités (9,4 % de taux de réponse) et une participation moins importante des ESA<sup>60</sup> (3,6 %). Il est difficile d'évaluer la représentativité et le taux de réponse pour l'EPS<sup>61</sup> car il n'y a pas de chiffres pour les étudiants concernés.

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p.410

<sup>60</sup> Écoles supérieures des arts

<sup>61</sup> Enseignement de promotion sociale

	TOTAL	UNIVERSITÉ	HAUTE ÉCOLE	ESA	EPS
<b>Questionnaires complets et valides</b>	2 505 (avec EPS) 2 266 (sans EPS)	991	1 224	51	239
<b>Représentation des répondants par forme d'enseignement</b>	100 %	39,6 %	48,9 %	2 %	9,5 %
<b>Représentation des répondants par forme d'enseignement sauf EPS</b>	100 %	43,7 %	54 %	2,3 %	
<b>Population par forme d'enseignement</b>	28 018	10 525	16 084	1 409	
<b>Représentation par forme d'enseignement sauf EPS</b>	100 %	37,6 %	57,4 %	5 %	
<b>Taux de réponse</b>	8,9 % 8,1 % (sans EPS)	9,4 %	7,6 %	3,6 %	

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en FWB ; les chiffres sur la population d'étudiants par forme d'enseignement :

- » Université : données 2013-2014
- » Hautes écoles et ESA : données 2015-2016

**Tableau 3 - Taux de participation**

*b) Les questionnaires incomplets (P)*

Il y a 2 177 questionnaires incomplets : des personnes ont commencé à répondre au questionnaire, mais ne sont pas arrivées au bout, et n'ont pas finalisé leur participation. Les réponses ne sont dès lors pas comparables aux questionnaires complets ; les questionnaires incomplets ne sont pas pris en compte dans l'analyse.

*c) Les refus de répondre (R) et les personnes qui n'ont pas pu être contactées (NC)*

Le questionnaire permet de récolter des informations sur les répondants ; la grande inconnue est le profil des personnes qui n'ont pas répondu au questionnaire. Cette inconnue (qui sont les personnes qui n'ont pas souhaité répondre ? Leur profil diffère-t-il de celui des répondants ?) ne nous permet pas de tirer des conclusions statistiques sur la population étudiée. C'est ce que l'on nomme le biais de non-réponse, c'est-à-dire le biais qui apparaît lorsque les répondants à un questionnaire sont différents de ceux qui ne répondent pas en termes de variables démographiques ou attitudinales<sup>62</sup>. Dans le cas de la population étudiante aux États-Unis, Sax, Gilmartin et Bryant rapportent la tendance suivante : les femmes répondent plus volontiers ; les personnes issues des minorités ethniques sont souvent moins bien représentées<sup>63</sup>. Dans notre cas, il semble que les répondants ont un profil de réussite particulier, puisque plus de 60 % d'entre eux disent avoir validé tous leurs crédits en fin de première année.

Les femmes constituent 67,60 % des répondants (1 688 femmes pour 799 hommes et 10 « neutres »). Il semble donc qu'il y ait un biais de genre<sup>64</sup>.

Les biais de représentation concernant la réussite en fin de première année et le genre restent identiques si on élargit à tous les questionnaires (complets et incomplets).

<sup>62</sup> SAX, Linda J., GILMARTIN, Shannon K., BRYANT, Alyssa N., *loc.cit.*, p.411

<sup>63</sup> *Ibid.*, p.413

<sup>64</sup> Les femmes constituent 57 % de la population étudiante en bachelier.

#### d) Autre (O) et personnes inéligibles (IE)

Certains commentaires complétés sont invalides et ne sont pas pris en compte dans l'analyse. Il s'agit, par exemple, de personnes n'étant pas en bachelier (malgré une première question éliminatoire<sup>65</sup>) ou de personnes qui ont répondu au questionnaire de manière complètement fantaisiste.

#### 01. 5.2.5 / L'analyse des données

La méthodologie de l'analyse des données (catégorisation, codage, construction des indices, construction des idéaux types et tableaux croisés) est détaillée au long du chapitre III.

#### 01. 5.2.6 / Les limites du questionnaire

Une des limites propre à la méthode par questionnaire est la suivante : on recueille des informations sur des pratiques, mais de façon indirecte. Le chercheur n'observe pas la pratique directement, il interroge et reçoit une information sur ce que l'agent / le répondant dit de sa pratique. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamborédon et Jean-Claude Passeron prévenaient ainsi les chercheurs : « Les questions les plus objectives, celles qui portent sur les conduites, ne recueillent jamais que le résultat d'une observation effectuée par le sujet sur ses propres conduites. Aussi l'interprétation ne vaut-elle que si elle s'inspire de l'intention expresse de discerner méthodiquement des actions les déclarations d'intention et les déclarations d'action qui peuvent entretenir avec l'action des rapports allant de l'exagération valorisante ou de l'omission par souci de secret jusqu'aux déformations, aux réinterprétations et même aux oublis sélectifs<sup>66</sup> ». Dans notre cas, c'est particulièrement la réponse à certaines questions sur les pratiques d'étude qui risque de subir l'influence d'une volonté, consciente ou non, de l'étudiant de valoriser ses pratiques. À la question « assistez-vous aux cours ? », par exemple, des étudiants peu assidus pourraient être tentés de répondre qu'ils assistent aux cours, même s'il leur a été garanti que le questionnaire était anonyme.

### 01. 5.3 / L'ENTRETIEN

#### 01. 5.3.1 / Pourquoi l'entretien ?

Le questionnaire a permis la mise en évidence de tendances, de relations entre variables, et la construction de profils types de parcours de réussite. L'objectif des entretiens est, lui, d'approfondir différents types de parcours, de mettre en récit et d'exemplifier les parcours, en reconstruisant leur fil narratif : parcours individuel, entrée dans l'enseignement supérieur, déroulement des études, résultat des évaluations, dispositifs dont la personne a bénéficié / aurait voulu bénéficier, opportunités et contraintes sur le parcours, relation à l'établissement.

Si le questionnaire permet de produire une sociologie explicative, en saisissant les déterminants des pratiques, l'entretien est la méthode qui permet de produire une sociologie compréhensive, de saisir le sens

---

<sup>65</sup> Question 1 : « êtes-vous étudiant(e) en dernière année de bachelier ? ».

<sup>66</sup> BOURDIEU, Pierre, CHAMBORÉDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas, 1968

des pratiques et de comprendre les processus en cours<sup>67</sup>. La deuxième partie de cette recherche vise à construire une « sociologie des étudiants qui réussissent ».

La méthode d'enquête par entretien est donc ici complémentaire à la méthode d'enquête par questionnaire. Elle vise à contextualiser les informations obtenues préalablement par le questionnaire, de façon à permettre leur interprétation<sup>68</sup>. Ce qui est central, ce sont donc les processus, les relations de l'étudiant à son environnement : établissement, pairs, contexte familial, intégration dans des dispositifs d'aide, etc. ; autrement dit la socialisation, le capital culturel et social, les facultés et possibilités d'autonomisation et d'épanouissement.

### 01. 5.3.2 / La construction de la grille d'entretien

Un seul entretien est prévu par étudiant rencontré. Cela s'explique par plusieurs raisons :

- » Des raisons pratiques et logistiques : contrainte temporelle de la durée de l'étude, ciblage et disponibilité des interviewés ;
- » Des raisons méthodologiques : l'entretien est relativement structuré et directif, basé sur une grille d'entretien « semi-ouverte » ;
- » Des raisons propres à l'enquête en cours : une partie des données a déjà été récoltée au moyen du questionnaire.

Cette recherche s'inspire de la méthode proposée notamment par Irving Seidman<sup>69</sup> et ses trois entretiens en ce qui concerne leur structure. La grille d'entretien ne s'apparente pas à un formulaire ou questionnaire rigide, c'est au contraire un guide souple pour l'entretien, un support. L'entretien commence par des questions qui aident à inscrire le parcours académique du participant dans son contexte de vie :

- » Comment ?
- » D'où ?
- » Expériences précédentes ?
- » Environnement familial, et rapport familial aux études supérieures (parents ou proches diplômés, etc.) ?

Ensuite, viennent les questions sur le parcours lui-même :

- » Retour sur le parcours en fonction des réponses au questionnaire ;
- » Quand et comment s'est passée l'entrée ? ;
- » Comment s'est passée l'année ? ;
- » Comment se passaient les blocus et évaluations ? ;
- » Identifier comment l'étudiant explique avoir dépassé les obstacles rencontrés.

L'objectif est de saisir les pratiques de l'étudiant (on ne demande pas ce qu'il pense de, mais ce qui s'est passé et comment).

---

<sup>67</sup> DE SINGLY, François, *op.cit.*, p.18

<sup>68</sup> BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2012, p.43

<sup>69</sup> SEIDMAN, Irving, *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, New York/London, Teachers College Press, 2006, p.17

Enfin, vient la mise en perspective du parcours :

- » Quelles sont les aides reçues ou qui auraient été bienvenues ?
- » Comment l'étudiant perçoit-il les opportunités de son parcours ?
- » Comment l'étudiant perçoit-il les contraintes de son parcours ?

On pose des questions sur des comportements, des pratiques, que l'on différencie des questions sur des opinions et ressentis (mobilisées pour inviter à une mise en perspective du récit).

La grille d'entretien intègre également le cadre conceptuel développé dans la recherche : une approche anthropologique qui vise à comprendre les études supérieures comme des rites de passage ou d'institution<sup>70</sup>. Dès lors, une attention toute particulière est donnée à la temporalité du parcours (moments clés de l'entrée, du parcours et de la sortie du parcours), aux figures d'autorité et à leur rôle dans le parcours (proches, autorités de l'institution, services de l'institution, corps professoral) et à l'implication physique et émotionnelle des apprenants dans leur parcours (symptômes physiques du stress et de l'effort, sens du sacrifice, du mérite, de l'effort).

### 01. 5.3.3 / Sélection et contact des interviewés / La construction de l'échantillon de répondants

Huit-cent-vingt-et-un répondants ont marqué leur accord pour être recontactés pour un entretien. Un incitant est offert, sous la forme d'un chèque « Sport et Culture ». L'échantillon a ensuite été construit sur la base des réponses apportées au questionnaire, veillant à représenter les différents parcours types, avec, pour chaque parcours dans la mesure du possible, un profil « majoritaire », c'est-à-dire un profil présentant les caractéristiques des variables indépendantes positivement corrélées au parcours, et un profil « déviant », c'est-à-dire un profil ne présentant pas les caractéristiques des variables indépendantes positivement corrélées au parcours.

NUM	NOM	GENRE	PA <sup>71</sup>	FORME	LIEU	DATE
1	Andreea <sup>72</sup>	F	PA1	Université	Liège	29/08/2017
2	Anaïs	F	PA1	Université	Liège	29/08/2017
3	Hakim	M	PA2	Haute école	Bruxelles	30/08/2017
4	Camille	F	PA2	Haute école	Mons	5/09/2017
5	L	F	PA3	Haute école	Bruxelles	Entretien non réalisé
6	T	F	PA3	Haute école	Bruxelles	Entretien non réalisé
7	Julie	F	PA4	Haute école	Liège	24/08/2017
8	Carole	F	PA4	Université HD	Charleroi	5/09/2017
9	Elodie	F	PA5	Promotion sociale	Luxembourg	29/09/2017
10	Damien	M	PA5	Université	Bruxelles	30/08/2017
11	Rémi	M	PA5	Haute école	Bruxelles	30/08/2017
12	Victoria	F	PA6	Haute école	Bruxelles	18/08/2017
13	Théo	M	PA6	Université	Namur	29/09/2017
14	Manon	F	PA2	ESA	Bruxelles	18/08/2017
15	Chloé	F	PA8	Haute école	Tournai	5/09/2017
16	Mathieu	M	PA8	Université	Bruxelles	8/09/2017
17	Raphaël	M	PA9	Université	Bruxelles	8/09/2017

<sup>70</sup> Voir section 01.4.2

<sup>71</sup> PA = parcours académique. Voir chapitre 3

<sup>72</sup> Tous les prénoms ont été modifiés

NUM	NOM	GENRE	PA <sup>71</sup>	FORME	LIEU	DATE
18	J	F	PA9	Université	Louvain-La-Neuve	Entretien non réalisé
19	Céline	F	PA5	Université	Charleroi	5/09/2017
20	R	M	PA5	ESA	Bruxelles	Entretien non réalisé
21	Almaz	F	PA6	Université	Liège	24/08/2017

Tableau 4 - Répondants aux entretiens

#### 01. 5.3.4 / La conduite des entretiens

Comme précisé ci-dessous, nous disposons d'une grille d'entretien, d'une liste de questions élaborées à partir de la question centrale et des hypothèses de recherche. Dans la pratique, toutefois, il faut se souvenir que conduire un entretien n'équivaut pas à soumettre oralement un nouveau questionnaire au répondant. L'entretien est une conversation ; il constitue un temps d'écoute actif pour le chercheur et un espace de reconstruction narrative de son expérience pour le répondant. Cela signifie deux choses. Premièrement, la suite des questions doit être cohérente. D'abord, par rapport aux thématiques abordées, la grille doit être construite de façon à ce que s'enchaînent logiquement les questions, sans coq-à-l'âne ni pot-pourri<sup>73</sup>. Ensuite, par rapport au déroulement de l'entretien : le chercheur doit pouvoir s'adapter, rebondir sur certaines questions, recentrer l'entretien si nécessaire, etc. Deuxièmement, l'entretien doit être mené comme une conversation. Cette longue citation illustre parfaitement le tour que doit prendre l'entretien pour constituer un matériau d'analyse riche :

« Si l'enquêteur énumère une liste de questions sur un ton morne, ou pire encore, les lit comme s'il s'agissait d'un questionnaire, la personne va aussitôt adapter le même style pour répondre, se limitant à des phrases brèves, correspondant aux pensées de surface qu'elle a de plus immédiatement disponibles, sans s'engager personnellement. Il faut se démarquer radicalement de ce style, qui produit un matériau inadapté à la méthode compréhensive. Dans le questionnaire, le ton et la formulation des questions invitent logiquement à des réponses brèves et claires : oui ou non, choix multiples, phrase « ouverte » mais succincte. Ce type de questionnement instaure une hiérarchie dans l'interaction : l'enquêté se soumet à l'enquêteur, acceptant ses catégories, et attend sagement la question suivante. Le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie, le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. Parfois, ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent que l'on a réussi à provoquer l'engagement et jouent un rôle positif de respiration, pour l'enquêteur comme pour l'enquêté. Ils ne doivent toutefois pas durer trop longtemps, au risque de déstructurer l'entretien, qui dérive vers un échange mou. Pour atteindre les informations essentielles, l'enquêteur doit en effet s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires définit un rôle différent. L'enquêteur est maître du jeu, il définit les règles et pose les questions ; l'informateur au début se contente de répondre. C'est ensuite que tout se joue : il doit sentir que ce qu'il dit est parole d'or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central. Il n'est pas vaguement interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. Ainsi, l'échange parvient à trouver son équilibre, entre deux rôles forts et contrastés. Et l'informateur comprend que s'il plonge plus profondément en lui-même, parvenant à exprimer davantage de savoir, il renforce encore son pouvoir dans l'interaction<sup>74</sup> ».

D'ailleurs, plutôt que de poser des questions au sens strict, il s'agit d'inviter au récit : « pouvez-vous me raconter / expliquer comment... ».

<sup>73</sup> KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011, p.44

<sup>74</sup> *Ibid.*, pp.46-47

La durée des entretiens est d'environ une heure. La date et le lieu de l'entretien sont trouvés d'un commun accord, en s'adaptant au maximum aux disponibilités des participants, et en les rencontrant dans un lieu qui leur convient. La seule condition pour l'endroit était qu'il soit suffisamment calme pour y discuter pendant environ une heure. Certains entretiens ont eu lieu à l'ARES.

#### **01. 5.3.5/ Retranscription et usage des entretiens**

Tous les entretiens ont été enregistrés. Ils n'ont pas été intégralement retranscrits. La restitution, inspirée de la démarche proposée par Jean-Claude Kaufmann<sup>75</sup>, a été opérée de deux façons :

- » Rédaction d'une fiche biographique individuelle pour chaque répondant, un récit du parcours ;
- » Rédaction de fiches thématiques : « soutiens », « relations avec les pairs », « relations avec les formateurs », « moments clés du parcours », « sacrifice, investissement et mérite », « rapport au corps », etc. Chaque fiche thématique est divisée en deux parties : au-dessus, les phrases prononcées par le répondant et qui nous interpellent (ce que nous rapportons), en-dessous, nos observations, le concept qui nous vient à l'esprit, une idée plus pratique (comment nous l'expliquons).

N'est donc retranscrit que ce qui est jugé digne d'intérêt : des phrases parlantes, des anecdotes intéressantes ou révélatrices, « des épisodes intrigants ; des catégories de pensée indigènes bien argumentées ; des éléments très proches des hypothèses en cours d'élaboration<sup>76</sup> ».

#### **01. 5.3.6/ Les limites de l'entretien**

Certaines limites propres à la méthodologie par entretien sont à prendre en compte :

- » La relation entre l'interviewer et l'interviewé. Dans notre cas, nous n'avons pas d'information sur la façon dont le répondant se représente l'ARES. Considère-t-il cette dernière (et l'interviewer) comme une figure d'autorité dans son parcours ? Cela influe-t-il sur sa liberté de parole ? A-t-il l'impression d'être contrôlé par une autorité de l'enseignement supérieur ?
- » Il existe peut-être des thèmes que le répondant n'ose pas aborder ou développer : une fraude ou une position critique sur son établissement ou le système d'enseignement supérieur, par exemple.

Afin de minimiser les biais induits par ces limites, l'interviewer veille à ne pas paraître une « menace » pour le répondant<sup>77</sup> :

- » en étant clair et transparent sur l'objectif de l'étude et l'usage qui sera fait des données récoltées ;
- » en assurant au répondant le caractère anonyme de son récit ;
- » en présentant rapidement l'institution « ARES ».

---

<sup>75</sup> Ibidem

<sup>76</sup> *Ibid.*, p.79

<sup>77</sup> FODDY, William, *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1993, p.112

## 01.6 / LIMITES DE LA RECHERCHE

Il est important de préciser ce que cette recherche n'est pas :

- » Elle n'est pas une évaluation du décret « Paysage ». Elle ne vise pas à évaluer la mise en œuvre de différents éléments du décret ou à comparer la réussite « avant » et « après » son entrée en vigueur.
- » Elle n'est pas une recension de toutes les pratiques de promotion de la réussite mises en œuvre dans les différents établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objet de l'étude, son terrain et sa méthode (récolte de données auprès des étudiants eux-mêmes et pas auprès des établissements) ne le permettait pas.

Par ailleurs :

- » L'étude est une étude sociologique ; elle s'intéresse à des faits sociaux ; elle n'a aucune prétention en psychologie de l'éducation, même si la littérature en psychologie de l'éducation a contribué à la compréhension des phénomènes observés. ;
- » L'étude est à même de rendre compte de pratiques rapportées par les étudiants eux-mêmes ; elle permet d'accéder à des perceptions, de prendre en compte le vécu et le ressenti des étudiants interrogés.

## 01.7 / PLAN DE LA RECHERCHE

Ce rapport de recherche est divisé, outre l'introduction et la conclusion, en trois chapitres. Chacun des chapitres est divisé en plusieurs sections et sous-sections. Dans ce *chapitre d'introduction*, la problématique, les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche ont été présentées, ainsi qu'un bref état de la littérature et l'approche conceptuelle adoptée (anthropologie des « rites de passage » ou « d'institution »). Les choix méthodologiques ont été expliqués, en développant les méthodes de questionnaire et d'entretiens.

Le *deuxième chapitre* a pour objectif de présenter le cadre contextuel dans lequel s'inscrit la recherche. Trois axes sont développés. D'abord, la présentation du système de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, pour comprendre sa communautarisation et, surtout, les types et formes d'enseignement qu'il recouvre. Ensuite, une présentation des interactions internationales et européennes, avec notamment le processus de Bologne et les processus de massification et de mobilité associés. Enfin, le décret « Paysage » est brièvement abordé, afin de saisir les modifications principales apportées au fonctionnement des études.

Les troisième et quatrième chapitres sont deux chapitres d'analyse, et visent à répondre aux deux questions de recherche principales :

- » Quels sont les parcours de réussite identifiables dans le premier cycle de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie Bruxelles depuis 2014 ? (Q1)
- » Comment ces parcours nous permettent-ils de penser des pratiques de promotion de la réussite correspondant aux besoins et perceptions de leurs destinataires ? (Q2)

Le *troisième chapitre* est consacré à l'analyse des données récoltées grâce au questionnaire. Après un bref rappel méthodologique (*première section*), la *deuxième section* analyse la répartition des variables dépendantes et construit sur cette base les profils types de parcours académiques. La *troisième section*

recherche les corrélations entre ces profils types et les diverses variables indépendantes. Une dernière section présente les données principales, en termes de profil personnel et de profil académique et pédagogique, pour chaque parcours type. Elle met aussi en évidence les types d'outils de promotion de la réussite plébiscités par chaque profil type. Le chapitre répond aux questions mineures suivantes :

- » Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 ? (Qa)
- » Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants ? (Qb)

Le *quatrième chapitre* procède à l'analyse des récits et expériences récoltés au travers des entretiens. Il s'interroge sur les moments et facteurs clés des différents parcours étudiés, associés à des rites de passage ou d'institution. Il répond à la question mineure suivante :

- » Quel est le terreau commun à la réussite, tous parcours types confondus ? (Qd)

Au fil de ces deux chapitres est également traitée cette question :

- » Des dispositifs particuliers conviennent-ils à des parcours types particuliers ? (Qc)

La *conclusion* rappelle la démarche et les objectifs de l'étude. Elle présente et développe les résultats utiles pour mieux comprendre et encourager la réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.

## 02. LE SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE : ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

### 02.1 / L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

#### 02.1.1 / UN ENSEIGNEMENT COMMUNAUTARISÉ

Depuis 1989, l'enseignement, y compris supérieur, est communautarisé en Belgique ; cela signifie qu'il relève des communautés, au nombre de trois : française, germanophone et flamande<sup>78</sup>. Chaque communauté organise le système éducatif de son rôle linguistique. La structure générale de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles est aujourd'hui organisée par le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études<sup>79</sup>, entré en vigueur à partir de l'année académique 2014-2015. Ce texte est complété par plusieurs décrets : un décret de 1991 organise l'enseignement de promotion sociale<sup>80</sup>, tandis que les hautes écoles font l'objet d'un décret de 1995<sup>81</sup> et les écoles d'art de textes de 1999<sup>82</sup> et 2001<sup>83</sup>. Les règles de financement sont établies par la loi de 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires, modifiée à de nombreuses reprises. Par ailleurs, différents décrets régissent la finançabilité des étudiants de l'enseignement supérieur<sup>84</sup>.

La Fédération Wallonie-Bruxelles organise et subventionne les établissements d'enseignement supérieur qui relèvent de sa compétence. Les établissements s'associent au sein de pôles académiques (5), qui visent à promouvoir les collaborations, notamment en matière de mobilité, d'orientation, et de soutien aux étudiants. L'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur) fédère les établissements, ces derniers restant autonomes tant vis-à-vis de l'ARES que des pôles<sup>85</sup>.

<sup>78</sup> Voir par exemple DE BOUTTEMONT, Cécile, « Le système éducatif belge », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, n°37, pp.101-108 ; BRUSSELMANS-DEHAIRS, Christiane, « Belgium », in HÖRNER, Wolfgang, DÖBERT, Hans, REUTER, Lutz R., VON KOPP, Botho (eds), *The Education Systems of Europe*, Springer, 2015, pp.99-116

<sup>79</sup> Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=I01)

<sup>80</sup> Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=16184&referant=I01&bck\\_ncda=34369&bck\\_referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=16184&referant=I01&bck_ncda=34369&bck_referant=I01)

<sup>81</sup> Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=19109&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=19109&referant=I01)

<sup>82</sup> Décret du 17 mai 1999 relatif à l'enseignement supérieur artistique : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=23486&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=23486&referant=I01)

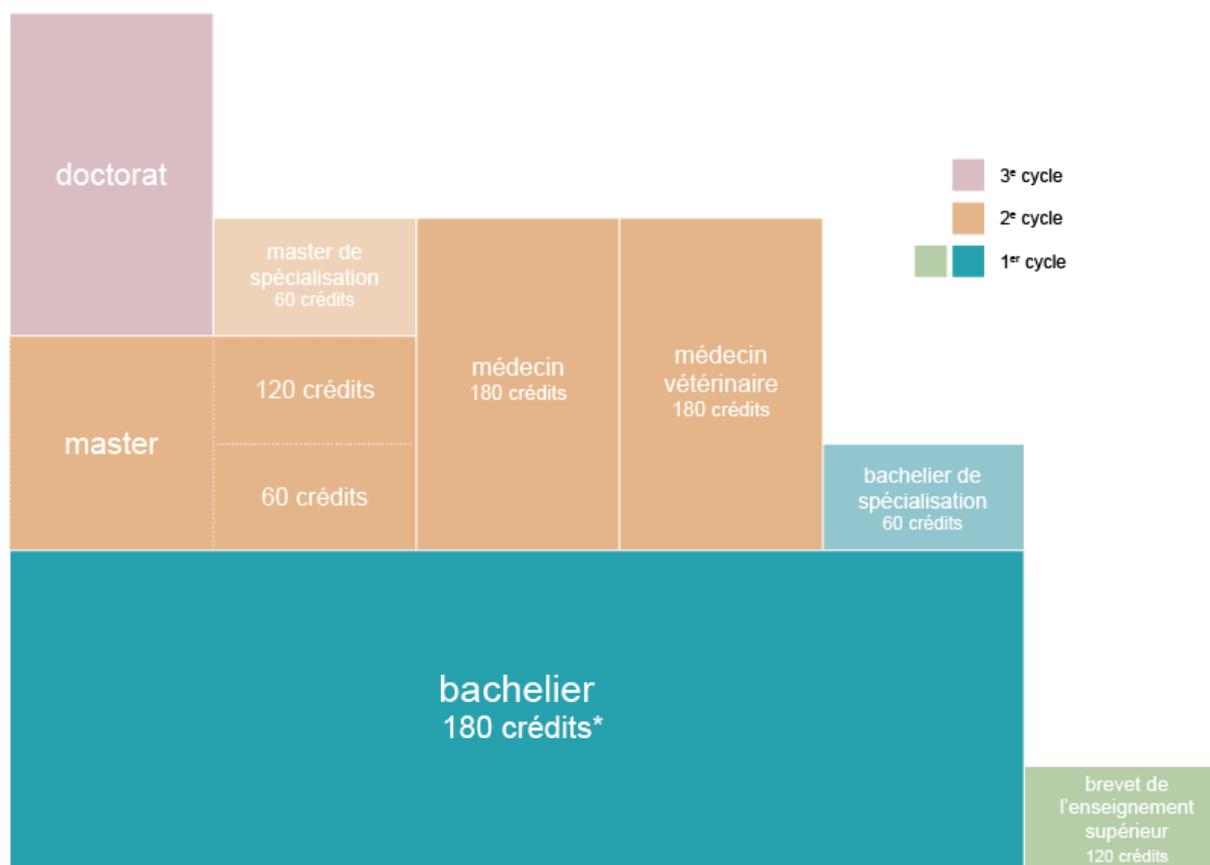
<sup>83</sup> Décret du 20 décembre 2001 fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants) : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=26621&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=26621&referant=I01)

<sup>84</sup> Décret du 9 septembre 1996 relatif au financement des Hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française ([http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=19970&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=19970&referant=I01)), décret du 11 avril 2014 adaptant le financement des établissements d'enseignement supérieur à la nouvelle organisation des études ([http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=40234&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=40234&referant=I01)), décret du 16 juin 2016 relatif au refinancement de l'enseignement supérieur ([http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=42823&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=42823&referant=I01))

<sup>85</sup> Voir section 02.3.1

## 02. 1.2 / UN ENSEIGNEMENT DIVERSIFIÉ : TYPES, FORMES ET DOMAINES

Il existe différentes sortes de formations dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. La formation supérieure initiale comprend deux « types » d'enseignement : le type court (de type professionnalisant et en un seul cycle comptant 180 voire, dans certains cas, 240 crédits) et le type long (organisé en deux cycles – bachelier et master – et comptant entre 240 et 360 crédits). C'est le premier cycle, pour les formations des deux types, qui fait l'objet de cette étude. La formation complémentaire est également organisée : elle vise une spécialisation (bacheliers dans le type court et masters dans le type long) ou un 3<sup>e</sup> cycle (doctorat).



\* Le bachelier : sage-femme et le bachelier : infirmier responsable de soins généraux comprennent 240 crédits.

Figure 1 - L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>86</sup>

Il existe différentes formes d'enseignement :

- » en établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale, au nombre de 86 ;
- » en hautes écoles, au nombre de 20 ;
- » en écoles supérieures des arts, au nombre de 16 ;
- » en universités, au nombre de 6.

<sup>86</sup> Source : <https://www.ares-ac.be/fr/etudes-superieures/organisation-des-etudes>

Enfin, depuis 2013, les études supérieures sont organisées en quatre secteurs et 24 domaines, chaque formation s'inscrivant dans l'un de ces domaines.

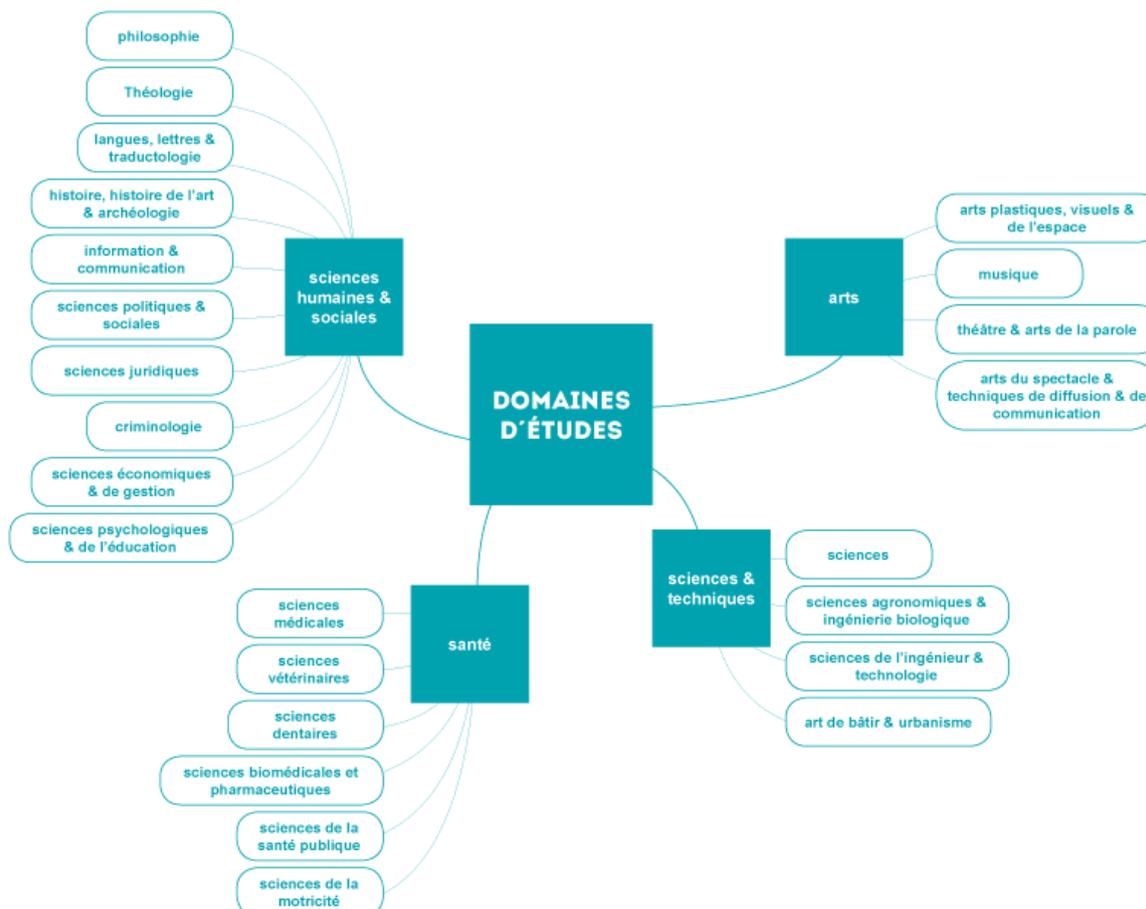


Figure 2 - Les domaines d'études<sup>87</sup>

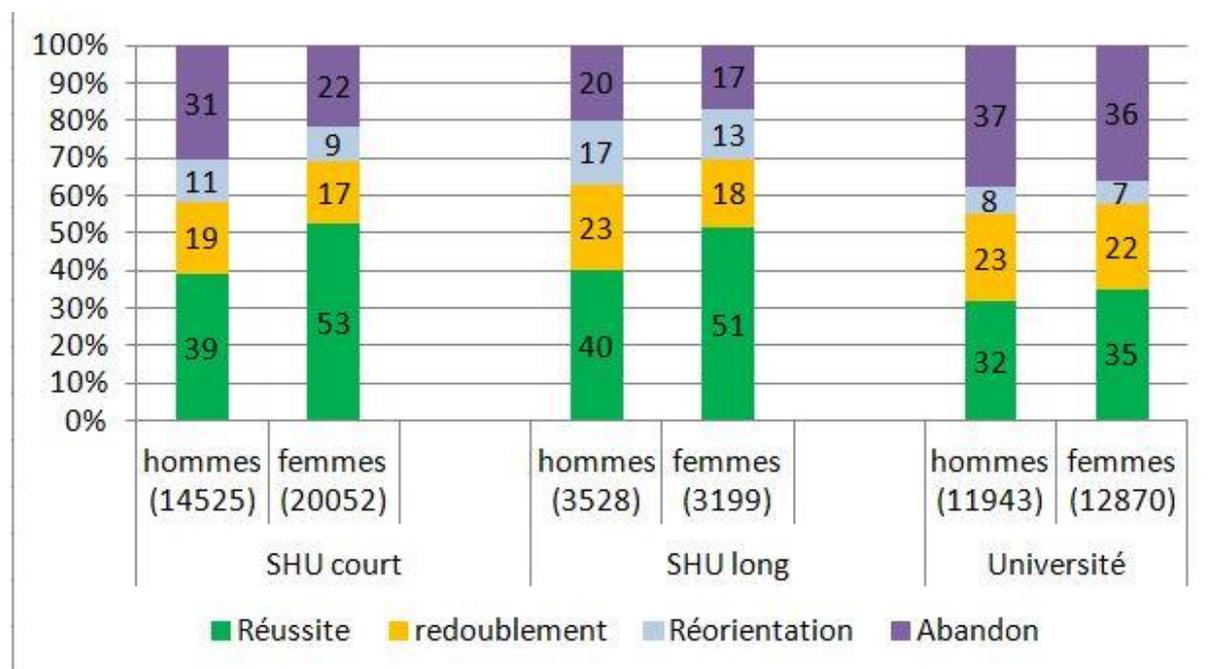
## 02. 1.3 / LA POPULATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR<sup>88</sup>

L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles compte 210 000 étudiants, dont la majorité fréquente une université (41 %) ou une haute école (40 %), les écoles supérieures des arts et les établissements de promotion sociale attirant respectivement 3 % et 16 % de la population étudiante. Septante-quatre pour cent de ces 210 000 étudiants sont inscrits dans un cycle de bachelier.

<sup>87</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/etudes-superieures/domaines-d-etudes>

<sup>88</sup> Voir <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques>

Le taux de réussite en première année de l'enseignement supérieur avoisine les 40 % (36 % pour les hommes, 46 % pour les femmes), et est plus élevé en haute école qu'à l'université, par exemple :



SHU : supérieur hors université

Figure 3 - La réussite en première année de bachelier<sup>89</sup>

En 2014, le taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population âgée de 30 à 34 ans est de 40,1 % en Wallonie et de 47,5 % à Bruxelles<sup>90</sup>, même si l'on observe des disparités intrarégionales, avec un taux moindre de diplômés dans la région de Charleroi, par exemple, qui ne compte pas d'université<sup>91</sup>.

## 02.2 / LE PROCESSUS DE BOLOGNE<sup>92</sup>

Le Processus de Bologne est lancé en juin 1999 à l'issue du sommet tenu dans cette ville et de la signature d'une déclaration par les ministres de l'enseignement supérieur de 29 États européens. La coopération s'effectue dans un cadre intergouvernemental et n'est pas limitée à l'Union européenne (elle compte 48 membres<sup>93</sup>), mais la Commission européenne joue toutefois un rôle moteur important<sup>94</sup>.

<sup>89</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs#01-taux-de-r%C3%A9ussite-de-r%C3%A9orientation-de-redoublement-et-d%E2%80%99abandon-en-1re-ann%C3%A9e-de-bachelier>

<sup>90</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs#04-proportion-des-30-34-ans-dipl%C3%B4m%C3%A9s-de-l%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur>

<sup>91</sup> ALBIN, Didier, « Un déficit de diplômés du supérieur », *Le Soir*, 18 décembre 2017

<sup>92</sup> Voir European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf); [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_fr](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_fr);

<sup>93</sup> <http://www.ehea.info/pid34250/members.html>

<sup>94</sup> CROCHÉ, Sarah, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », *Émulations*, 2009, pp.3-14

Le Processus de Bologne vise à :

- » créer un système de diplômes facilement reconnaissables et comparables entre pays membres, avec notamment la mise en place du cadre européen des certifications (CEC), l'introduction du système de trois cycles (bachelier – master – doctorat), la généralisation des ECTS<sup>95</sup> et du supplément au diplôme ;
- » promouvoir la mobilité de la population de l'enseignement supérieur (étudiants, professeurs, chercheurs) ;
- » promouvoir un enseignement de qualité, avec par exemple la mise en place de systèmes d'évaluation des apprentissages. En Fédération Wallonie-Bruxelles, cela a conduit à la création de l'AEQES, l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur<sup>96</sup> ;
- » développer la notion d'apprentissage tout au long de la vie. En Fédération Wallonie-Bruxelles, cela se traduit par la réflexion et le développement de la formation continue<sup>97</sup>.

## 02.3 / LE DÉCRET « PAYSAGE » DE 2013

En 2013, le décret « Paysage » modifie et précise la structure, l'organisation des études et le fonctionnement de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur promue par le Processus de Bologne.

### 02.3.1 / LA STRUCTURE<sup>98</sup>

Le décret crée l'ARES, Académie de recherche et d'enseignement supérieur, un organisme d'intérêt public qui se substitue aux organes d'avis préexistants (CIUF<sup>99</sup>, CGHE<sup>100</sup>, CSESA<sup>101</sup>) et est une « fédération des établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, chargée de garantir l'exercice des différentes missions d'enseignement supérieur, de recherche et de service à la collectivité [...] et de susciter les collaborations entre les établissements<sup>102</sup> ». Les établissements d'enseignement supérieur y sont notamment représentés dans diverses commissions permanentes, dont la Commission de l'aide à la réussite (CAR)<sup>103</sup>, à l'origine de la présente recherche.

Les pôles académiques sont constitués en ASBL et comptent comme membres des établissements d'enseignement supérieur, dont au moins une université, en fonction de leur proximité géographique. Il existe cinq pôles :

- » « le Pôle de Liège-Luxembourg, sur le territoire des Provinces de Liège et de Luxembourg ;
- » le Pôle Louvain, sur le territoire de la province du Brabant wallon ;

---

<sup>95</sup> European Credit Transfer Scale

<sup>96</sup> <http://www.aeqes.be/>

<sup>97</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/a-propos/instances/commissions-permanentes/formation-continue-cofoc>

<sup>98</sup> Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=l02](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02); Titre II

<sup>99</sup> Conseil interuniversitaire de la Communauté française

<sup>100</sup> Conseil général des hautes écoles

<sup>101</sup> Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique

<sup>102</sup> Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=l02](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02); Titre II, Chapitre 2, Article 20

<sup>103</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/a-propos/instances/commissions-permanentes/aide-a-la-reussite-car>

- » le Pôle de Bruxelles, sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale ;
- » le Pôle hainuyer, sur le territoire de la Province de Hainaut ;
- » le Pôle de Namur, sur le territoire de la Province de Namur<sup>104</sup> ».

Les pôles ont pour mission de permettre la concertation et la collaboration entre les établissements membres, notamment en matière d'information, d'orientation et d'aide à la réussite.

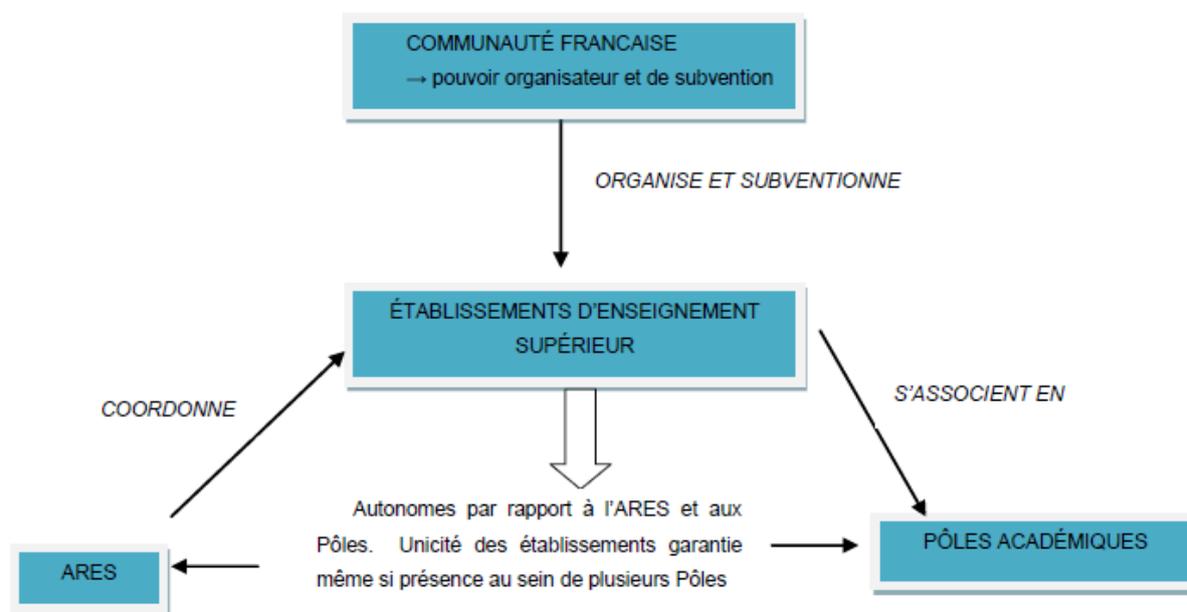


Figure 4 - La structure de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

## 02. 3.2 / L'ORGANISATION DES ÉTUDES<sup>105</sup>

Le décret modifie l'organisation des études. On passe d'une logique de réussite d'années d'études à une logique d'accumulation de crédits. On ne parle plus d'années d'études mais de programmes d'études. L'étudiant s'inscrit donc dans un cursus, c'est-à-dire un ensemble cohérent d'un ou plusieurs cycles d'études, comprenant un certain nombre de crédits, répartis en unités d'enseignement comprenant elles-mêmes une ou plusieurs activités d'apprentissage. Concrètement, un étudiant qui s'inscrit pour la première fois en première année de bachelier est automatiquement inscrit aux 60 premiers crédits (programme obligatoire défini par l'établissement). Pour pouvoir s'inscrire l'année académique suivante, à la poursuite du cursus de bachelier, il doit avoir obtenu au moins 45 de ces 60 crédits. Les éventuels crédits restants sont appelés résiduels et sont intégrés au programme de l'année suivante. Cela signifie qu'après la première année au programme obligatoire, les étudiants composent un programme annuel spécifique, appelé PAE (programme annuel de l'étudiant), sous réserve de l'accord du jury. Un PAE est constitué, sauf exception, d'au moins 60 crédits par année académique.

L'année académique est organisée en trois quadrimestres (14/09 – 31/01 ; 01/02 – 30/06 ; 01/07 – 13/09). À l'issue de chaque quadrimestre, une période d'évaluations est prévue. Les crédits sont octroyés par unité

<sup>104</sup> Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=l02](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02); Titre II, Chapitre 3, Article 62

<sup>105</sup> Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=l02](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02); Titre III

d'enseignement (même si celle-ci est constituée de plusieurs activités d'apprentissage différentes) et le seuil de réussite est fixé à 10/20.

### **02. 3.3 / L'AIDE À LA RÉUSSITE<sup>106</sup>**

Le décret « Paysage » prévoit que les établissements organisent la promotion de la réussite de leurs étudiants, au sein même des établissements, d'une part, et en collaboration avec d'autres établissements, d'autre part. Il est à noter que l'aide évoquée concerne prioritairement les étudiants de première année de bachelier. Les mesures consistent notamment en la création de centres de didactique au sein des pôles, l'offre d'activités pédagogiques aux étudiants (méthodologie, remédiations, guidances, etc.), des services de conseil et d'accompagnement dans le choix des programmes d'études, la possibilité de réorientation et/ou d'allègement en cours d'année, etc.

---

<sup>106</sup> Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=l02](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02); Titre III, Chapitre 11

## 03. PARCOURS ACADÉMIQUES ET PROFILS D'ÉTUDIANTS : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

### 03.1 / MÉTHODOLOGIE DU QUESTIONNAIRE

Toutes les informations sur la construction du questionnaire, sa diffusion et la récolte des données (taux de réponses, erreurs et biais) sont développées dans la section de l'introduction<sup>107</sup>.

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données récoltées grâce au questionnaire. Les deux sections suivantes concernent la catégorisation et la construction des indices pour les variables dépendantes, puis indépendantes. La deuxième partie du chapitre procède à l'analyse en établissant les tableaux croisés permettant de vérifier la corrélation entre les variables indépendantes et chacun des profils types de parcours académiques. Dans une troisième partie, les parcours types sont présentés en fonction des corrélations établies dans les tableaux croisés et les outils d'aide à la réussite les plus plébiscités par parcours type sont répertoriés.

Avant de procéder à cela, il faut préciser le sort réservé aux (rares) questions ouvertes du questionnaire. Pour pouvoir traiter les données, il a fallu catégoriser les réponses obtenues. Il s'agissait de regrouper les réponses (2 505 réponses différentes par question ouverte), et de les coder pour pouvoir les intégrer à la construction des indices. Les différentes étapes sont expliquées dans les sections dédiées aux indicateurs concernés.

#### 03. 1.1 / CATÉGORISATION, CODAGE ET CONSTRUCTION DES INDICES : VARIABLES DÉPENDANTES

Dans un premier temps, les variables dépendantes ont été codées, avec l'objectif de faire émerger des profils types de parcours académiques, par le biais de la construction d'un indice typologique.

Sur la base des indicateurs (voir tableau 1), des indices numératifs ont été construits. La présente section en détaille le processus.

##### 03. 1.1.1 / Durée des études

Pour calculer cet indice, la première étape est la catégorisation et le codage des questions 5 et 6, toutes deux des questions ouvertes.

- » Les réponses à la question 5 (En quelle année avez-vous entamé vos études supérieures ?) sont réparties en 5 catégories :
  - » 1 : réponse 2014 ;
  - » 2 : réponses 2012 et 2013 ;
  - » 3 : réponses 2010 et 2011 ;
  - » 4 : réponses « avant 2010 » (scénario probable d'une reprise d'études) ;

---

<sup>107</sup> Voir section 01.5.2

- » 0 : pas de réponse ou réponse invalide.
- » La même catégorisation a été appliquée à la question 6 (début des études actuelles).
- » **Les scores obtenus dans chaque question sont ensuite additionnés pour construire l'indice :**
  - » 6 points ou plus : parcours « long », c'est-à-dire un parcours commencé avant 2010 ou à partir de 2010 ou 2011, y compris pour les études actuelles ;
  - » entre 3 et 5 points : parcours « détourné », c'est-à-dire parcours commencé à partir de 2012 ou 2013 + parcours commencé en 2010 ou 2011 mais pas pour les études actuelles ;
  - » 2 points : parcours « direct » : parcours commencé en 2014, à la fois pour les études supérieures en général et pour les études actuelles.

	COURT (2) - DIRECT	MOYEN (3-5) - DÉTOURNÉ	LONG (6 ET +)	RÉPONSES INVALIDES	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 084	1 231	105	85	2 505
<b>Pourcentage</b>	43,3 %	49,1 %	4,2 %	3,4 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 1 084 répondants, soit 43,3 % d'entre eux, ont un parcours direct ;</li> <li>» 1 231 répondants, soit 49,1 % d'entre eux, ont un parcours intermédiaire ;</li> <li>» 105 répondants, soit 4,2 % d'entre eux, ont un parcours long.</li> </ul>					

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 5 - Durée des études**

### 03. 1.1.2 / Parcours particuliers

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir, comme pour l'indice sur la durée des études, un indice numératif. Ainsi :

- » Question 13 (Avez-vous bénéficié d'une valorisation des acquis de l'expérience ?) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Je ne sais pas ce qu'est la valorisation des acquis de l'expérience : 0 point
- » Question 17 (sur la réorientation) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 18 (En cas de réorientation, le deuxième choix d'études est-il le domaine d'études actuel ?) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 28 (allègement de programme) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Je ne sais pas : 0 point
- » Question 29 (interruption de parcours) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » **Les scores obtenus dans chaque question sont ensuite additionnés pour construire l'indice :**
  - » Entre 3 et 5 points : parcours atypique
  - » 1 ou 2 points : parcours particulier
  - » 0 point : parcours classique

	CLASSIQUE (0)	PARTICULIER (1-2)	ATYPIQUE (3-5)	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 874	590	41	2 505
<b>Pourcentage</b>	74,8 %	23,6 %	1,6 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 1 874 répondants, soit 74,8 % d'entre eux, ont un parcours classique, sans réorientation, VAE, allègement ou interruption ;</li> <li>» 590 répondants, soit 23,6 % d'entre eux, ont un parcours particulier ;</li> <li>» 41 répondants, soit 1,6 % d'entre eux, ont un parcours atypique.</li> </ul>				
Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles				

Tableau 6 - Particularité du parcours

### 03. 1.1.3/ Cohérence du programme

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. Ainsi :

- » Question 21 (suivi du programme proposé par l'établissement) :
  - » Oui : 0 point
  - » Non : 1 point
- » Question 24 (situation en fin de première année) :
  - » Validation de tous les crédits / Je ne m'en souviens pas : 0 point
  - » Validation entre 45 et 59 crédits : 1 point
  - » Validation entre 30 et 44 crédits / Validation de moins de 30 crédits : 2 points
- » Question 25 (composition du programme en 2015-2016) :
  - » Plus de 60 crédits / Moins de 60 crédits : 1 point
  - » 60 crédits / Je ne sais pas : 0 point
- » Question 26 (composition du programme en 2016-2017) :
  - » Plus de 60 crédits / Moins de 60 crédits : 1 point
  - » 60 crédits / Je ne sais pas : 0 point

	FAIBLE (0)- CLASSIQUE	MOYEN (1-5)- PERSONNALISÉ	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 069	1 436	2 505
<b>Pourcentage</b>	42,7 %	57,3 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 1 069 répondants, soit 42,7 % d'entre eux, ont un parcours classique, en ayant suivi et réussi chaque année les blocs de 60 crédits ;</li> <li>» 1 436 répondants, soit 57,3 % d'entre eux, ont un parcours personnalisé ; leur programme a été adapté à leur situation pendant leur parcours.</li> </ul>			
Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles			

Tableau 7 - Cohérence du programme

### 03. 1.1.4/ Mobilité

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. Ainsi :

- » Question 31 (mobilité inter-établissements) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point

- » Question 32 (mobilité à l'étranger) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point

	SANS MOBILITÉ (0)	MOBILITÉ (1-2)	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 915	590	2 505
<b>Pourcentage</b>	76,4 %	23,6 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 1 915 répondants, soit 76,4 % d'entre eux, ont un parcours sans mobilité ;</li> <li>» 590 répondants, soit 23,6 % d'entre eux, ont un parcours avec mobilité, qu'il s'agisse d'une mobilité inter-établissements, à l'étranger, ou des deux.</li> </ul>			

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 8 - Mobilité**

### 03. 1.1.5/ Indice regroupé pour construction de l'indice typologique : personnalisation

Pour construire l'indice typologique, il était nécessaire de réduire le nombre d'indice numératif à deux :

- » Celui sur la durée des études est conservé tel quel ;
- » Un nouvel indice est créé, nommé « personnalisation du parcours », et basé sur les indices « particularité » (réorientation, VAE et/ou allègement), « cohérence » (suivi du programme proposé par l'établissement) et « mobilité » (inter-établissements et/ou à l'étranger). Les scores de chacun de ces indices ont été additionnés entre eux :
  - » 5 points et plus : parcours très personnalisé ;
  - » Entre 1 et 4 points : parcours personnalisé ;
  - » 0 point : parcours classique.

	CLASSIQUE (0)	PERSONNALISÉ (1-4)	TRÈS PERSONNALISÉ (5 ET PLUS)	TOTAL
<b>Effectifs</b>	680	1 574	251	2 505
<b>Pourcentage</b>	27 %	63 %	10 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 680 répondants, soit 27 % d'entre eux, ont un parcours classique ;</li> <li>» 1 574 répondants, soit 63 % d'entre eux, ont un parcours personnalisé ;</li> <li>» 251 répondants, soit 10 % d'entre eux, ont un parcours très personnalisé.</li> </ul>				

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 9 - Personnalisation**

### 03. 1.1.6/ Construction de l'indice typologique

Pour obtenir des profils types de parcours académiques, l'indice typologique est construit en croisant deux indices numératifs : celui sur la durée des études, et celui sur la personnalisation des études. On obtient alors 9 profils types, qu'on nomme :

- » PA1 : parcours direct et classique ;
- » PA2 : parcours direct et personnalisé ;
- » PA3 : parcours direct et très personnalisé ;
- » PA4 : parcours intermédiaire et classique ;
- » PA5 : parcours intermédiaire et personnalisé ;
- » PA6 : parcours intermédiaire et très personnalisé ;
- » PA7 : parcours long et classique ;
- » PA8 : parcours long et personnalisé ;
- » PA9 : parcours long et très personnalisé.

		PERSONNALISATION DU PARCOURS						TOTAL	
		Classique		Personnalisé		Très Personnalisé			
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>		
DURÉE DU PARCOURS	<b>Direct</b>	<i>Effectifs</i>	PA1 : 465	68,4 %	PA2 : 596	37,9 %	PA3 : 23	9,2 %	1 084
		<i>Pourcentage</i>	42,9 %	18,6 %	55 %	23,8 %	2,1 %	0,9 %	100 %
	<b>Intermédiaire</b>	<i>Effectifs</i>	PA4 : 186	27,4 %	PA5 : 851	54,1 %	PA6 : 194	77,3 %	1 231
		<i>Pourcentage</i>	15,1 %	7,4 %	69,1 %	34 %	15,8 %	7,7 %	100 %
	<b>Long</b>	<i>Effectifs</i>	PA7 : 4	0,6 %	PA8 : 71	4,5 %	PA9 : 30	12 %	105
		<i>Pourcentage</i>	3,8 %	0,2 %	67,6 %	2,8 %	28,6 %	1,2 %	100 %
	<b>Indéterminé</b>	<i>Effectifs</i>	25		56		4		85
<b>TOTAL</b>			680	100 %	1 574	100 %	251	100 %	2505 / 100%

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 10 - Parcours type

- » PA1 - Le PA direct et classique regroupe 465 répondants, soit 18,6 % du total. 68,4 % des répondants ayant un parcours classique ont aussi un parcours direct. 42,9 % des répondants ayant un parcours direct ont aussi un parcours classique.
- » PA 2 - Le PA direct et personnalisé regroupe 596 répondants, soit 23,8 % du total. 37,9 % des répondants ayant un parcours personnalisé ont aussi un parcours direct. 55 % des répondants ayant un parcours direct ont aussi un parcours personnalisé.
- » PA 3 - Le PA direct et très personnalisé regroupe 23 répondants, soit 0,9 % du total. 9,2 % des répondants ayant un parcours très personnalisé ont aussi un parcours direct. 2,1 % des répondants ayant un parcours direct ont aussi un parcours très personnalisé.
- » PA 4- Le PA intermédiaire et classique regroupe 186 répondants, soit 7,4 % du total. 27,4 % des répondants ayant un parcours classique ont aussi un parcours intermédiaire. 15,1 % des répondants ayant un parcours intermédiaire ont aussi un parcours classique.
- » PA 5 - Le PA intermédiaire et personnalisé regroupe 851 répondants, soit 34 % du total. 54,1 % des répondants ayant un parcours personnalisé ont

aussi un parcours intermédiaire. 69,1 % des répondants ayant un parcours intermédiaire ont aussi un parcours personnalisé.

- » PA 6 - Le PA intermédiaire et très personnalisé regroupe 194 répondants, soit 7,7 % du total. 77,3 % des répondants ayant un parcours très personnalisé ont aussi un parcours intermédiaire. 15,8 % des répondants ayant un parcours intermédiaire ont aussi un parcours très personnalisé.
- » PA 7 - Le PA long et classique regroupe 4 répondants, soit 0,2 % du total. 0,6 % des répondants ayant un parcours classique ont aussi un parcours long. 3,8 % des répondants ayant un parcours long ont aussi un parcours classique.
- » PA 8 - Le PA long et personnalisé regroupe 71 répondants, soit 2,8 % du total. 4,5 % des répondants ayant un parcours personnalisé ont aussi un parcours long. 67,6 % des répondants ayant un parcours long ont aussi un parcours personnalisé.
- » PA 9 - Le PA long et très personnalisé regroupe 30 répondants, soit 1,2 % du total. 12 % des répondants ayant un parcours très personnalisé ont aussi un parcours long. 28,6 % des répondants ayant un parcours long ont aussi un parcours très personnalisé.

La catégorie « Indéterminé » reprend les réponses invalides de l'indicateur « durée des études ». On observe que :

- » la plupart des étudiants se retrouvent dans les catégories PA 2 et 5, c'est-à-dire des parcours directs ou intermédiaires personnalisés ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours classique ont aussi un parcours direct ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours personnalisé ont un parcours intermédiaire ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours très personnalisé ont un parcours intermédiaire ;
- » la plupart des étudiants ont un parcours personnalisé, quelle que soit la durée de leur parcours.

### **03. 1.2 / CATÉGORISATION, CODAGE ET CONSTRUCTION DES INDICES : VARIABLES INDÉPENDANTES**

Dans un second temps, les variables indépendantes ont été codées, avec l'objectif de les regrouper au sein d'indices numératifs pouvant être croisés avec les profils types de parcours académiques.

Sur la base des indicateurs (tableau 2), des indices numératifs ont été construits. La présente section en détaille le processus.

#### **03. 1.2.1 / Profil étudiant**

Pour le profil étudiant, les réponses sont simplement codées, de façon à pouvoir être croisées dans les tableaux avec les parcours types. Aucun indice ni score n'est construit.

- » Question 2 (forme et type d'enseignement) :
  - » En bachelier EPS : 1
  - » En bachelier professionnalisant ESA : 2
  - » En bachelier de transition en haute école : 3
  - » En bachelier à l'université : 4
  - » En bachelier professionnalisant en haute école : 5
  - » En bachelier de transition ESA : 6
  - » Autre : 0
- » Question 3 (lieu des études) :
  - » Bruxelles-Capitale : 1 – 885 répondants soit 35,3 %
  - » Brabant wallon : 2 – 217 répondants soit 8,7 %
  - » Hainaut : 3 – 413 répondants soit 16,5 %
  - » Namur : 4 – 259 répondants soit 10,3 %
  - » Liège : 5 – 629 répondants soit 25,1 %
  - » Luxembourg : 6 – 102 répondants soit 4,1 %
- » Question 4 (intitulé de la formation). Il s'agissait d'une question ouverte, dont les réponses ont été catégorisées comme suit :
  - » Sciences humaines et sociales : 1
  - » Santé : 2
  - » Sciences et techniques : 3
  - » Artistique : 4

### 03. 1.2.2/ Soutien pédagogique

Cet indice est relatif à l'aide à la réussite dont a bénéficié le répondant pendant son parcours. Pour le calculer, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. Ainsi :

- » Question 14 (outils d'aide à la réussite) :
  - » Appel à 5 ou plus outils d'aide à la réussite : 2 points
  - » Appel à 1 à 4: 1 point
  - » Appel à aucun : 0 point
- » Question 19 (soutien dans le cadre d'une réorientation) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Je ne sais pas : 0 point
- » Question 23 (composition du programme annuel de l'étudiant) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Autre / Sans objet : 0 point
- » **Le score obtenu dans chaque question est ensuite additionné pour construire l'indice :**
  - » Soutien important : 3-4
  - » Soutien moyen : 2
  - » Soutien faible : 1
  - » Soutien nul : 0

	NUL (0)	FAIBLE (1)	MOYEN (2)	IMPORTANT (3-4)	TOTAL
<b>Effectifs</b>	127	786	1 174	418	2 505
<b>Pourcentage</b>	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

Tableau 11 - Soutien pédagogique

### 03. 1.2.3/ Socialisation au sein de l'établissement

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. Ainsi :

- » Question 35 (participation à des groupes au sein de l'établissement) :
  - » 0 : 0 point
  - » 1-2 : 1 point
  - » 3 et + : 2 point
- » Question 36 (programme de parrainage comme pupille) :
  - » Plusieurs Oui : 2 points
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point

- » Question 38 (échanges sur les réseaux sociaux) :
  - » Oui, régulièrement : 2 points
  - » Oui, parfois : 1 point
  - » Non, jamais : 0 point
- » Question 46 (étudier seul ou en groupe) :
  - » Seul : 0 point
  - » En groupe : 1 point
  - » Seul et en groupe : 1 point
- » Question 47 (lieu d'étude) :
  - » Chez vous : 0 point
  - » À la bibliothèque ou dans un local de votre établissement : 1 point
  - » Les deux : 1 point
  - » Sans objet : 0 point
- » **Les scores obtenus dans chaque question sont ensuite additionnés pour construire l'indice :**
  - » Plus de 3 point : Très sociable
  - » 2-3 points : Moyennement sociable
  - » 0-1 point : Peu sociable

	PEU SOCIABLE (0-1)	MOYENNEMENT SOCIABLE (2-3)	TRÈS SOCIABLE (+ DE 4)	TOTAL
<b>Effectifs</b>	694	1 244	567	2 505
<b>Pourcentage</b>	27,7 %	49,7 %	22,6 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 694 répondants, soit 27,7 % d'entre eux, ont un profil peu sociable ;</li> <li>» 1 244 répondants, soit 49,7 % d'entre eux, ont un profil moyennement sociable ;</li> <li>» 567 répondants, soit 22,6 % d'entre eux, ont un profil très sociable.</li> </ul>				

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 12 - Socialisation

### 03. 1.2.4 / Engagement dans les études

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. Ainsi :

- » Question 40 (assiduité aux enseignements) :
  - » J'assiste à tous / la plupart des cours / ateliers : 2 points
  - » J'assiste aux cours / ateliers obligatoires, mais pas toujours aux autres : 1 point
  - » Rarement / Jamais / Sans objet : 0 point
- » Question 41 (régularité de l'étude et des travaux personnels) :
  - » Dès le début du quadrimestre : 2 points
  - » Une fois le quadrimestre bien entamé : 1 point
  - » Avant la période d'évaluations (blocus) / Pendant la période d'évaluation / Sans objet : 0 point
- » Question 42 (temps consacré aux études) : Addition pour chaque année d'études, ce qui peut mener à un maximum de 6 points, car seules les trois dernières années ont été prises en compte :
  - » J'estime avoir consacré le temps nécessaire : 2 points
  - » J'aurais pu faire plus : 1 point
  - » Je n'ai pas consacré suffisamment de temps / Je ne sais pas / Sans objet : 0 point

- » Question 43 (activités d'autoformation) :
  - » 3 activités ou plus : 2 points
  - » 1 activité : 1 point
  - » 0 activité : 0 point
- » Question 44 (réalisation d'un planning) :
  - » Oui, durant toute l'année académique : 2 points
  - » Oui, pendant les périodes de blocus et d'évaluation : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 45 (respect du planning) :
  - » Toujours : 2 points
  - » La plupart du temps : 1 point
  - » Parfois / Jamais / Sans objet : 0 point
- » **Les scores obtenus dans chaque question sont ensuite additionnés pour construire l'indice :**
  - » Entre 13 et 16 points : profil très engagé ;
  - » Entre 9 et 12 points : profil engagé ;
  - » Entre 5 et 8 points : profil moyennement engagé ;
  - » Entre 0 et 4 points : profil faiblement engagé.

La catégorisation a été réalisée a posteriori de la récolte des données, afin de garantir un équilibre entre les catégories tout en faisant émerger les profils extrêmes.

	FAIBLEMENT ENGAGÉ	MOYENNEMENT ENGAGÉ	ENGAGÉ	TRÈS ENGAGÉ	TOTAL
<b>Effectifs</b>	233	970	1 076	226	2 505
<b>Pourcentage</b>	9,3 %	38,7 %	43 %	9 %	100 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>» 233 répondants, soit 9,3 % d'entre eux, ont un profil faiblement engagé ;</li> <li>» 970 répondants, soit 38,7 % d'entre eux, ont un profil moyennement engagé ;</li> <li>» 1 076 répondants, soit 43 % d'entre eux, ont un profil engagé ;</li> <li>» 226 répondants, soit 9 % d'entre eux, ont un profil très engagé.</li> </ul>					

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 13 - Profil d'engagement**

### 03. 1.2.5 / Profil personnel

Pour le profil personnel, les réponses sont simplement codées, de façon à pouvoir être croisées dans les tableaux avec les parcours types. Aucun indice ni score n'est construit, car les thématiques diversifiées des questions ne se prêtent pas à la construction d'un indice unique.

- » Question 48 (genre) :
  - » Féminin : 1
  - » Masculin : 2
  - » Neutre : 3

	FÉMININ	MASCULIN	NEUTRE	PAS DE RÉPONSE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 687	799	10	9	2 505
<b>Pourcentage</b>	67.3 %	31,9 %	0,4 %	0,4 %	100 %

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 14 - Genre**

- » Question 49 (année de naissance) :
  - » 1996 et après : 1
  - » 1994-1995 : 2
  - » 1990-1993 : 3
  - » Avant 1990 : 4

	CATÉGORIE 1 (1996 ET APRÈS)	CATÉGORIE 2 (1994-1995)	CATÉGORIE 3 (1990-1993)	CATÉGORIE 4 (AVANT 1990)	PAS DE RÉPONSE OU INVALIDE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	745	943	578	212	27	2 505
<b>Pourcentage</b>	29,7 %	37,7 %	23,1 %	8,5 %	1,1 %	100 %

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 15 - Année de naissance

- » Question 50 (où vivez-vous ?) :
  - » Bruxelles-Capitale : 1
  - » Brabant wallon : 2
  - » Hainaut : 3
  - » Namur : 4
  - » Liège : 5
  - » Luxembourg : 6
  - » Brabant flamand : 7
  - » Autre : 0

	BRUXELLES- CAPITALE	BRABANT WALLON	HAINAUT	NAMUR	LIÈGE	LUXEMBOUR G	BRABANT FLAMAND	AUTRE	PAS DE RÉPONSE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	597	248	460	261	541	184	84	111	19	2 505
<b>Pourcentage</b>	23,8 %	9,9 %	18,4 %	10,4 %	21,6 %	7,3 %	3,4 %	4,4 %	0,8 %	100 %

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 16 - Lieu de résidence

### 03. 1.2.6 / Capital culturel

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. Le capital des répondants est évalué sur la base des facteurs suivants : familiarité avec la langue française, niveau d'études et situation professionnelle des parents (continuité ou étudiant pionnier). Ainsi :

- » Question 51 (langue maternelle du répondant) :
  - » Français : 1 point
  - » Néerlandais / Autre : 0 point

- » Question 52 (maîtrise du français par la mère) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Sans objet : 0 point
- » Question 53 (maîtrise du français par le père) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Sans objet : 0 point
- » Question 54 (niveau d'études de la mère) :
  - » Enseignement supérieur (court, long ou doctorat) : 1 point
  - » Sans diplôme / Enseignement primaire / Enseignement secondaire / Sans objet : 0 point
- » Question 55 (niveau d'études du père) :
  - » Enseignement supérieur (court, long ou doctorat) : 1 point
  - » Sans diplôme / Enseignement primaire / Enseignement secondaire / Sans objet : 0 point
- » Question 73 (étudiant pionnier<sup>108</sup>)
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 76 (soutien familial) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 56 : (profession de la mère) : cette question est codée pour le traitement des données mais ne fait pas l'objet d'un score ; elle n'entre donc pas en compte dans la construction de l'indice thématique. Elle sera testée en tableau croisé dans la même section que l'indice :
  - » Employée : 1
  - » Ouvrière : 2
  - » Cadre : 3
  - » Fonctionnaire : 4
  - » Indépendante : 5
  - » Sans profession : 6
  - » Sans objet : 7
  - » Autre : 0
- » Question 57 (profession du père) : cette question est codée pour le traitement des données mais ne fait pas l'objet d'un score ; elle n'entre donc pas en compte dans la construction de l'indice thématique. Elle sera testée en tableau croisé dans la même section que l'indice :
  - » Employé : 1
  - » Ouvrier : 2
  - » Cadre : 3
  - » Fonctionnaire : 4
  - » Indépendant : 5
  - » Sans profession : 7
  - » Sans objet : 7
  - » Autre : 0

---

<sup>108</sup> Premier de sa famille proche (père, mère, frères et sœurs) à faire des études supérieures

- » Les scores obtenus dans chaque question (à l'exception des questions 56 et 57) sont ensuite additionnés pour construire l'indice :
  - » Entre 5 et 7 points : capital élevé
  - » 3-4 points : capital moyen
  - » Entre 0 et 2 points: capital faible

	CAPITAL FAIBLE (0-3)	CAPITAL MOYEN (4-6)	CAPITAL ÉLEVÉ (7)	TOTAL
<b>Effectifs</b>	155	1 476	874	2 505
<b>Pourcentage</b>	6,2 %	58,9 %	34,9 %	100 %

- » 155 répondants, soit 6,2 % d'entre eux, ont un capital faible ;
- » 1 476 répondants, soit 58,9 % d'entre eux, ont un capital moyen ;
- » 874 répondants, soit 34,9 % d'entre eux, ont un capital élevé.

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 17 - Capital culturel

### 03. 1.2.7 / Situation socioéconomique

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. La situation socioéconomique des répondants est évaluée sur la base du facteur suivant : l'étudiant bénéficie-t-il d'allocations et d'aide ? Le questionnaire n'a pas permis de récolter des informations supplémentaires plus précises, comme le revenu mensuel ou annuel. Ainsi :

- » Question 61 (bourse Fédération Wallonie-Bruxelles) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
  - » Je ne souhaite pas répondre : exclusion du calcul de l'indice
- » Question 62 (aide de l'établissement) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
  - » Je ne souhaite pas répondre : exclusion du calcul de l'indice
- » Question 63 (CPAS) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
  - » Je ne souhaite pas répondre : exclusion du calcul de l'indice
- » Les scores obtenus dans chaque question sont ensuite additionnés pour construire l'indice :
  - » 1 point ou plus : bénéficiaire d'aides et/ou allocations
  - » 0 point : non bénéficiaire

	BÉNÉFICIAIRE	NON-BÉNÉFICIAIRE	NE SOUHAITE PAS RÉPONDRE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	607	1 808	90	2 505
<b>Pourcentage</b>	24,2 %	72,2 %	3,6 %	100 %

- » 607 répondants, soit 24,2 % d'entre eux, sont bénéficiaires d'une aide sociale ;
- » 1 808 répondants, soit 72,2 % d'entre eux, ne sont pas bénéficiaires d'une aide sociale ;
- » 90 répondants, soit 3,6 % d'entre eux, n'ont pas souhaité répondre.

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 18 - Situation socioéconomique

### 03. 1.2.8 / Situation familiale

Pour le profil personnel, les réponses sont simplement codées, de façon à pouvoir être croisées dans les tableaux avec les parcours types. Aucun indice ni score n'est construit.

- » Question 74 (nombre d'enfants) :
  - » Oui : 2
  - » Non : 1

	PAS D'ENFANTS	1 OU PLUSIEURS ENFANTS	PAS DE RÉPONSE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	2 371	116	18	2 505
<b>Pourcentage</b>	94,7 %	4,6 %	0,7 %	100 %
» 2 371 répondants, soit 94,7 % d'entre eux, n'ont pas d'enfants ;				
» 116 répondants, soit 4,6 % d'entre eux, ont un ou plusieurs enfants ;				
» 18 répondants, soit 0,7 % d'entre eux, n'ont pas répondu à la question.				

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 19 - Enfants

- » Question 75 (distance établissement) :
  - » Moins d'une demi-heure : 1
  - » Entre une demi-heure et une heure : 2
  - » Entre une heure et deux heures : 3
  - » Plus de deux heures : 4

	1	2	3	4	PAS DE RÉPONSE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 248	929	276	34	18	2 505
<b>Pourcentage</b>	49,8 %	37,1 %	11 %	1,4 %	0,7 %	100 %
» 1 248 répondants, soit 49,8 % d'entre eux, mettent moins d'une demi-heure pour rejoindre leur établissement depuis leur domicile ;						
» 929 répondants, soit 37,1 % d'entre eux, mettent entre une demi-heure et une heure pour rejoindre leur établissement depuis leur domicile ;						
» 276 répondants, soit 11 % d'entre eux, mettent entre une et deux heures pour rejoindre leur établissement depuis leur domicile ;						
» 34 répondants, soit 1,4 % d'entre eux, mettent plus de deux heures pour rejoindre leur établissement depuis leur domicile ;						
» 18 répondants, soit 0,7 % d'entre eux, n'ont pas répondu à la question.						

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 20 - Distance établissement

### 03. 1.2.9 / Situation professionnelle

Pour calculer cet indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif. La situation professionnelle des répondants est évaluée sur la base des facteurs suivants : la durée de l'expérience professionnelle, l'insertion professionnelle par rapport aux études, l'équilibre entre études et travail. Ainsi :

- » Question 65 (durée de l'expérience professionnelle) :
  - » Pas d'expérience : 0 point
  - » Moins d'1 an : 1 point
  - » Entre 1 et 5 ans : 1 point
  - » Entre 5 et 10 ans : 2 points
  - » Entre 10 et 15 ans : 2 points

- » Plus de 15 ans : 2 points
- » Question 66 (travaillez-vous ?) :
  - » Oui (3 versions) : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 68 (quand travaillez-vous ?) :
  - » À temps plein, la journée : 2 points
  - » À temps partiel, la journée : 1 point
  - » Le soir et/ou le week-end : 1 point
  - » Pendant les vacances et congés scolaires : 1 point
- » Question 69 (travaillez-vous pendant les évaluations ?) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 70 (pour quelles raisons travaillez-vous ?) :
  - » Parce que je subviens à l'ensemble de mes besoins : 2 points
  - » Pour financer mes études : 2 points
  - » Pour financer mes loisirs : 1 point
  - » Pour développer une expérience professionnelle : 1 point
- » **Les scores obtenus dans chaque question sont ensuite additionnés pour construire l'indice :**
  - » « Travailleur » : 7 points et plus
  - » « Jobiste » : 5-6 points
  - » « Étudiant » : 0-4 points

	ÉTUDIANT	JOBISTE	TRAVAILLEUR	TOTAL
<b>Effectifs</b>	1 144	640	721	2 505
<b>Pourcentage</b>	46 %	25,5 %	28,8 %	100 %
» 1 144 répondants, soit 46 % d'entre eux, sont « étudiants », c'est-à-dire que leur activité d'étudiant prime sur une éventuelle activité rémunérée ; » 640 répondants, soit 25,5 % d'entre eux, sont « jobistes », c'est-à-dire qu'ils exercent une activité rémunérée en complément de leur activité d'étudiant ; » 721 répondants, soit 28,8 % d'entre eux, sont « travailleurs », c'est-à-dire que leur activité rémunérée occupe une part importante de leur temps, en parallèle de leur activité d'étudiant.				
Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles				

**Tableau 21 - Situation professionnelle**

### 03. 1.2.10 / Parcours scolaire antérieur

Cette thématique donne naissance à deux indices numératifs différents. D'abord, un indice sur les études supérieures précédentes. Le parcours d'études supérieures antérieur est évalué sur la base des facteurs suivants : existence de ce parcours ou non, suivi en Fédération Wallonie-Bruxelles, et résultat du parcours (diplômation ou non). Ensuite, un indice sur le parcours scolaire secondaire. Le parcours scolaire secondaire des répondants est évalué sur la base des facteurs suivants : précédentes études secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, préparation aux études supérieures pendant le secondaire, continuité linguistique des études, effet établissement.

Pour calculer chaque indice, un score a été attribué à chaque possibilité de réponse, afin d'établir un indice numératif.

a) *Premier indice*

- » Question 58 (diplôme de l'enseignement supérieur) :
  - » Oui : 2 points
  - » Non : 0 point
- » Question 59 (études suivies en Fédération Wallonie-Bruxelles). Cette question ne fait pas l'objet d'un score, elle ne contribue donc pas à construire l'indice, mais à le spécifier :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » Question 60 (études précédentes sans diplôme) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non : 0 point
- » L'indice est construit de la façon suivante :
  - » 2 points (et plus) : diplôme précédent
  - » 1 point : études précédentes sans diplôme
  - » 0 point : premières études dans l'enseignement supérieur

	DIPLÔME PRÉCÉDENT	ÉTUDES PRÉCÉDENTES SANS DIPLÔME	PREMIÈRES ÉTUDES DANS L'ES	TOTAL
<b>Effectifs</b>	305	709	1 491	2 505
<b>Pourcentage</b>	12,2 %	28,3 %	59,5 %	100 %
» 305 répondants, soit 12,2 % d'entre eux, possèdent déjà un diplôme d'enseignement supérieur, obtenu en Fédération Wallonie-Bruxelles ou non ; » 709 répondants, soit 28,3 % d'entre eux, ont suivi d'autres études d'enseignement supérieur, sans obtenir de diplôme ; » 1 491 répondants, soit 59,5 % d'entre eux, n'ont jamais suivi d'autres études supérieures que celles en cours.				

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 22 - Parcours précédent dans l'enseignement supérieur**

b) *Second indice*

- » Question 77 (préparation aux études supérieures) :
  - » Oui : 1 point
  - » Non / Sans objet : 0 point
- » Question 78 (lieu des études secondaires) :
  - » Fédération Wallonie-Bruxelles : 1 point
  - » Autre : 0 point
- » Question 80 (langue des études secondaires) :
  - » Français : 1 point
  - » Autre : 0 point
- » Question 81 (forme d'enseignement) : cette question ne fait pas l'objet d'un score, elle ne contribue donc pas à construire l'indice, mais à le spécifier, et à s'interroger sur un éventuel « effet établissement » :
  - » Artistique : 1
  - » Technique de transition : 2
  - » Technique de qualification : 3
  - » Professionnel : 4
  - » Général : 5

- » Sans objet : 6
- » Autre : 0
- » Question 82 (redoublement secondaire) :
  - » Jamais : 1 point
  - » Autre : 0 point
- » Question 83 (redoublement primaire) :
  - » Jamais : 1 point
  - » Autre : 0 point
- » Question 84 (choix d'option) :
  - » Oui, et études prévues : 1 point
  - » Autre : 0 point
- » Question 85 (préparation) :
  - » 1 ou plus : 1 point
  - » 0 : 0 point
- » **L'indice est construit de la façon suivante :**
  - » 6-7 points : continuité forte. L'exemple type est un étudiant qui a effectué ses études en français en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui a choisi ses options en prévision de son choix futur d'études supérieures, s'est renseigné sur l'enseignement supérieur pendant ses deux dernières années de secondaire, et n'a pas rencontré de difficultés majeures durant son parcours primaire / secondaire.
  - » 4-5 points : continuité moyenne
  - » 0-3 points : rupture

	CONTINUITÉ FORTE	CONTINUITÉ MOYENNE	RUPTURE	TOTAL
<b>Effectifs</b>	973	1 289	243	2 505
<b>Pourcentage</b>	38,8 %	51,5 %	9,7 %	100 %

» 973 répondants, soit 38,8 % d'entre eux, ont une continuité forte entre études secondaires et études supérieures ;  
 » 1 289 répondants, soit 51,5 % d'entre eux, ont une continuité moyenne entre études secondaires et études supérieures ;  
 » 243 répondants, soit 9,7 % d'entre eux, témoignent d'une rupture entre leur parcours en secondaires et leurs études supérieures.

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 23 - Continuité avec les études secondaires**

## 03.2 / LES TABLEAUX CROISÉS

Les tableaux croisés, ou tables de contingence, sont des outils permettant d'analyser la liaison statistique entre deux variables. L'explication fournie par Pierre Mercklé permet d'en comprendre le fonctionnement et l'utilité :

« Pour prendre un exemple classique, si on veut analyser la liaison statistique entre origine sociale et réussite scolaire, on y figurera en lignes les valeurs possibles de la variable mesurant l'origine sociale (les différentes catégories socioprofessionnelles des pères, en général), en colonnes les valeurs possibles de celle mesurant la réussite scolaire (les différents niveaux de diplômes atteints par les enfants), et dans chacune des cellules formées par les intersections des lignes et des colonnes, les effectifs ou les proportions d'individus présentant simultanément les deux caractéristiques correspondantes. Plus la distribution des niveaux de diplôme atteints par les enfants d'une origine sociale donnée s'éloigne de la distribution moyenne, mesurée sur l'ensemble du tableau et figurée dans ses marges par une ligne ou une colonne intitulée « Total », « Ensemble » ou « Moyenne », plus la relation entre cette origine sociale et la réussite scolaire est attestée<sup>109</sup> ».

Un tableau croisé se construit de la façon suivante : la variable dépendante (celle que l'on cherche à analyser) figure en colonnes, tandis que la variable indépendante figure en lignes. On peut composer différentes sortes de tableaux croisés : simples, en strates, en effectifs, en pourcentage, etc. Cette partie de l'analyse procède à l'analyse des données via des tableaux croisés simples (ne croisant que deux variables par tableau : la variable dépendante « profils académiques » et une variable indépendante), présentés en effectifs et en pourcentages, lus en pourcentages en lignes ; c'est-à-dire que chaque case présente le pourcentage de répondants au sein de la population concernée par la variable indépendante et relevant de tel ou tel profil type<sup>110</sup>.

Dans chaque colonne, il s'agit de souligner le plus fort et le plus faible pourcentage, qui sont ensuite comparés au pourcentage intitulé « Total général » : s'il s'en écarte de façon significative (plus de 5 points), cela indique une relation entre les deux variables<sup>111</sup>. Autrement dit : la variable indépendante est corrélée au parcours académique. Les variations observées sont ensuite énoncées par écrit, en marquant la logique comparative (« les personnes qui possèdent telle caractéristique ont plus de probabilité de mener tel parcours académique que les personnes possédant telle autre caractéristique »). Attention, toutefois : il ne s'agit pas d'énoncer une quelconque loi, l'énoncé reste probabiliste. Dans le cas contraire, cela revient à confondre corrélation et causalité, à réifier les idéaux types et à renforcer l'idée d'un déterminisme social indépassable.

Le fait d'observer une corrélation ne signifie pas que la variable indépendante influe directement sur les parcours ; cela signifie simplement qu'on observe une relation entre le fait de posséder l'une ou l'autre caractéristique et la probabilité d'avoir tel ou tel parcours. Pour analyser l'influence d'une variable, il faut aller plus loin que la recherche d'une corrélation, et analyser les résultats par une régression. Un logiciel comme SPSS peut être utilisé pour cela. C'est un autre type d'analyse, qui viserait alors à tirer des conclusions statistiques des résultats du questionnaire, ce qui n'est pas l'objet du présent rapport de recherche.

<sup>109</sup> MERCKLÉ, Pierre, « Tableau Croisé », in PAUGAM, Serge (dir), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2010

<sup>110</sup> Pour comprendre aisément comment lire un tableau croisé : <https://www.fun-mooc.fr/asset-v1:grenoblealpes+92001+session01+type@asset+block/mod5-cap2.pdf> et <https://www.fun-mooc.fr/asset-v1:grenoblealpes+92001+session01+type@asset+block/mod5-cap3.pdf>

<sup>111</sup> DE SINGLY, François, *op.cit.*, p.97

Par ailleurs, le fait qu'il n'y ait pas de corrélation observable ne signifie pas qu'il n'y a aucun lien entre la variable et le parcours ou la réussite des études. Cela signifie seulement qu'il n'y a pas de lien observable lorsqu'on regarde les choses sous cet angle. On aurait pu observer les faits sous un autre angle : comparer ceux qui ont persévéré et ceux qui ont abandonné leurs études, par exemple. Autre exemple : au lieu de différencier les bénéficiaires d'aides des non-bénéficiaires, on aurait pu s'interroger sur une différence entre les bénéficiaires, les non-bénéficiaires en difficulté financière et les autres.

*Certaines questions ne se prêtaient pas à la recherche d'une corrélation. Les résultats du tableau croisé sont alors présentés pour information sur la répartition des répondants au sein des différents parcours types en fonction de la variable.*

*Lorsqu'une corrélation est observée, le texte surligné renvoie aux pourcentages surlignés de la même couleur dans le tableau.*

### 03. 2.1 / INDICATEUR VI1 : LE PROFIL ÉTUDIANT

#### 03. 2.1.1 / La forme et le type d'enseignement

FORME ET TYPE D'ENSEIGNEMENT	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										Total général
	PA1 <sup>112</sup>	PA2 <sup>113</sup>	PA3 <sup>114</sup>	PA4 <sup>115</sup>	PA5 <sup>116</sup>	PA6 <sup>117</sup>	PA7 <sup>118</sup>	PA8 <sup>119</sup>	PA9 <sup>120</sup>	Autres	
<b>Autre (veuillez préciser)</b>	2	15	2	7	21	6		3	1	6	63
<b>En bachelier à l'université</b>	250	272	7	40	285	75		22	13	25	989
<b>En bachelier dans l'enseignement de promotion sociale</b>	26	48	4	27	77	14	2	22	5	11	236
<b>En bachelier de transition dans l'enseignement supérieur artistique</b>	9	1		3						1	14

<sup>112</sup> Parcours direct et classique

<sup>113</sup> Parcours direct et personnalisé

<sup>114</sup> Parcours direct et très personnalisé

<sup>115</sup> Parcours intermédiaire et classique

<sup>116</sup> Parcours intermédiaire et personnalisé

<sup>117</sup> Parcours intermédiaire et très personnalisé

<sup>118</sup> Parcours long et classique

<sup>119</sup> Parcours long et personnalisé

<sup>120</sup> Parcours long et très personnalisé

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
En bachelier de transition en haute école	28	41	1	13	67	20		4	1	7	182
En bachelier professionnalisant dans l'enseignement supérieur artistique	3	15		4	11	3					36
En bachelier professionnalisant en haute école	147	204	9	92	390	76	2	20	10	35	985
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 24 - Parcours académiques / Formes d'enseignement (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
FORME ET TYPE D'ENSEIGNEMENT	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Autre (veuillez préciser)	3,17 %	23,81 %	3,17 %	11,11 %	33,33 %	9,52 %	0,00 %	4,76 %	1,59 %	9,52 %	100,00 %
En bachelier à l'université	25,28 %	27,50 %	0,71 %	4,04 %	28,82 %	7,58 %	0,00 %	2,22 %	1,31 %	2,53 %	100,00 %
En bachelier dans l'enseignement de promotion sociale	11,02 %	20,34 %	1,69 %	11,44 %	32,63 %	5,93 %	0,85 %	9,32 %	2,12 %	4,66 %	100,00 %
En bachelier de transition dans l'enseignement supérieur artistique	64,29 %	7,14 %	0,00 %	21,43 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	7,14 %	100,00 %
En bachelier de transition en haute école	15,38 %	22,53 %	0,55 %	7,14 %	36,81 %	10,99 %	0,00 %	2,20 %	0,55 %	3,85 %	100,00 %
En bachelier professionnalisant dans l'enseignement supérieur artistique	8,33 %	41,67 %	0,00 %	11,11 %	30,56 %	8,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
En bachelier professionnalisant en haute école	14,92 %	20,71 %	0,91 %	9,34 %	39,59 %	7,72 %	0,20 %	2,03 %	1,02 %	3,55 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 25 - Parcours académiques / Formes d'enseignement (pourcentage)

Ce tableau permet de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de la forme d'enseignement qu'ils suivent. On observe que :

- » les étudiants de promotion sociale sont plus nombreux à avoir un parcours long que les autres étudiants. Par ailleurs, ils sont moins nombreux que les autres étudiants à effectuer un parcours direct ;

- » il n'y a pas d'étudiant en école supérieure artistique engagé dans un parcours long. Les étudiants en ESA (type long) sont plus nombreux à avoir un parcours direct et classique que les autres étudiants, tandis que les étudiants en ESA (type court), sont, eux, plus nombreux à effectuer un parcours direct et personnalisé.

### 03. 2.1.2 / Le lieu des études

LIEU ÉTABLISSEMENT	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										Total général
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	
Brabant wallon	44	66	2	10	68	12		3	3	9	217
Bruxelles-Capitale	156	196	9	51	331	80	2	24	7	29	885
Hainaut	91	91	2	40	124	24		18	4	19	413
Liège	109	138	8	52	217	57		16	11	21	629
Luxembourg	18	19		12	36	5	2	5		5	102
Namur	47	86	2	21	75	16		5	5	2	259
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 26 - Parcours académiques / Lieu établissements (nombre)

LIEU ÉTABLISSEMENT	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										Total général
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	
Brabant wallon	20,28 %	30,41 %	0,92 %	4,61 %	31,34 %	5,53 %	0,00 %	1,38 %	1,38 %	4,15 %	100,00 %
Bruxelles-Capitale	17,63 %	22,15 %	1,02 %	5,76 %	37,40 %	9,04 %	0,23 %	2,71 %	0,79 %	3,28 %	100,00 %
Hainaut	22,03 %	22,03 %	0,48 %	9,69 %	30,02 %	5,81 %	0,00 %	4,36 %	0,97 %	4,60 %	100,00 %
Liège	17,33 %	21,94 %	1,27 %	8,27 %	34,50 %	9,06 %	0,00 %	2,54 %	1,75 %	3,34 %	100,00 %
Luxembourg	17,65 %	18,63 %	0,00 %	11,76 %	35,29 %	4,90 %	1,96 %	4,90 %	0,00 %	4,90 %	100,00 %
Namur	18,15 %	33,20 %	0,77 %	8,11 %	28,96 %	6,18 %	0,00 %	1,93 %	1,93 %	0,77 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 27 - Parcours académiques / Lieu établissements (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et du lieu de leur établissement.

### 03. 2.2 / INDICATEUR VI2 : LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Faible	201	174	4	74	225	48	4	19	7	30	786
Important	21	110	9	11	171	59		11	16	10	418
Moyen	211	282	10	92	415	81		36	7	40	1 174
Nul	32	30		9	40	6		5		5	127
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 28 - Parcours académiques / Soutien pédagogique (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Faible	25,57 %	22,14 %	0,51 %	9,41 %	28,63 %	6,11 %	0,51 %	2,42 %	0,89 %	3,82 %	100,00 %
Important	5,02 %	26,32 %	2,15 %	2,63 %	40,91 %	14,11 %	0,00 %	2,63 %	3,83 %	2,39 %	100,00 %
Moyen	17,97 %	24,02 %	0,85 %	7,84 %	35,35 %	6,90 %	0,00 %	3,07 %	0,60 %	3,41 %	100,00 %
Nul	25,20 %	23,62 %	0,00 %	7,09 %	31,50 %	4,72 %	0,00 %	3,94 %	0,00 %	3,94 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 29 - Parcours académiques / Soutien pédagogique (pourcentage)

Ce tableau permet de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et du soutien pédagogique dont ils ont bénéficié. On observe que :

- » les étudiants qui ont bénéficié d'un soutien faible ou nul sont **5 fois plus nombreux** que ceux qui bénéficient d'un soutien important à être engagés dans un parcours classique et direct. On peut supposer que ces étudiants n'ont pas la nécessité d'une aide importante, autrement dit : ce n'est probablement pas parce

qu'ils ne bénéficient pas d'aide qu'ils réussissent directement, mais parce qu'ils réussissent directement qu'ils n'ont pas besoin d'une aide importante. La relation est inversée. Cette observation s'inscrit en porte à faux avec l'idée selon laquelle « ceux qui bénéficieraient de l'aide à la réussite sont ceux qui en ont le moins besoin » ;

- » les étudiants bénéficiant d'un soutien important sont **plus nombreux** à suivre un parcours intermédiaire personnalisé ou très personnalisé que ceux qui bénéficient d'un soutien faible ou nul.

### 03. 2.3 / INDICATEUR VI3 : SOCIALISATION AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT

SOCIALISATION	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	FAUX	Total général
<b>Moyennement sociable</b>	229	292	13	95	419	102	2	36	10	46	1 244
<b>Peu sociable</b>	123	154	5	62	246	44	2	24	9	25	694
<b>Très sociable</b>	113	150	5	29	186	48		11	11	14	567
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 30 - Parcours académique / Socialisation au sein de l'établissement (nombre)

SOCIALISATION	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	FAUX	Total général
<b>Moyennement sociable</b>	18,41 %	23,47 %	1,05 %	7,64 %	33,68 %	8,20 %	0,16 %	2,89 %	0,80 %	3,70 %	100,00 %
<b>Peu sociable</b>	17,72 %	22,19 %	0,72 %	8,93 %	35,45 %	6,34 %	0,29 %	3,46 %	1,30 %	3,60 %	100,00 %
<b>Très sociable</b>	19,93 %	26,46 %	0,88 %	5,11 %	32,80 %	8,47 %	0,00 %	1,94 %	1,94 %	2,47 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 31 - Parcours académiques / Socialisation au sein de l'établissement (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur socialisation au sein de l'établissement. Il n'y a pas de corrélation observable.

### 03. 2.4 / INDICATEUR VI4 : ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										Total général
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	
<b>Engagé</b>	238	266	12	88	340	62		24	10	36	1 076
<b>Faiblement engagé</b>	28	39		10	102	26	1	15	6	6	233
<b>Moyennement engagé</b>	140	224	11	66	358	95	2	29	12	33	970
<b>Très engagé</b>	59	67		22	51	11	1	3	2	10	226
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 32 - Parcours académique / Engagement dans les études (nombre)

ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										Total général
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	
<b>Engagé</b>	22,12 %	24,72 %	1,12 %	8,18 %	31,60 %	5,76 %	0,00 %	2,23 %	0,93 %	3,35 %	100,00 %
<b>Faiblement engagé</b>	12,02 %	16,74 %	0,00 %	4,29 %	43,78 %	11,16 %	0,43 %	6,44 %	2,58 %	2,58 %	100,00 %
<b>Moyennement engagé</b>	14,43 %	23,09 %	1,13 %	6,80 %	36,91 %	9,79 %	0,21 %	2,99 %	1,24 %	3,40 %	100,00 %
<b>Très engagé</b>	26,11 %	29,65 %	0,00 %	9,73 %	22,57 %	4,87 %	0,44 %	1,33 %	0,88 %	4,42 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 33 - Parcours académique / Engagement dans les études (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur engagement dans les études. On observe que :

- » les étudiants très engagés sont **2 fois plus nombreux** à avoir un parcours direct et classique que ceux qui sont faiblement engagés. De la même façon, les étudiants très engagés sont **2 fois plus nombreux** à avoir un parcours direct et personnalisé que ceux qui sont faiblement engagés. Les étudiants très engagés sont en général 2 fois plus nombreux à avoir un parcours direct que ceux qui sont faiblement engagés, sauf quand leur parcours est aussi très personnalisé ;
- » les étudiants faiblement engagés sont **2 fois plus nombreux** à avoir un parcours intermédiaire et personnalisé que ceux qui sont très engagés. De la même façon, les étudiants faiblement engagés sont **2,5 fois plus nombreux** à avoir un parcours intermédiaire et très personnalisé que ceux qui sont très engagés. Cela

s'inverse pour les parcours intermédiaires et classiques, où les étudiants très engagés et engagés sont **2 fois plus nombreux** que les étudiants faiblement engagés ;

- » la durée du parcours est corrélée à un engagement plus faible. En effet, les étudiants faiblement engagés sont **beaucoup plus nombreux** à avoir un parcours long et personnalisé que les autres. De la même façon, les étudiants faiblement engagés sont **plus nombreux** à avoir un parcours long et très personnalisé que les autres. Le point commun entre engagement faible et parcours long se trouve probablement dans des facteurs tiers, liés à l'âge, au travail, etc. En parallèle, la durée du parcours de ces étudiants nous fait supposer une persévérance de leur part.

### 03. 2.5 / INDICATEUR VI5 : PROFIL PERSONNEL

#### 03. 2.5.1 / Le genre

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE												
GENRE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général	
Féminin	309	427	15	136	558	124	3	41	17	57	1 687	
Masculin	154	164	8	50	287	66	1	29	12	28	799	
Neutre	2	3			1	3			1		10	
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>594</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>846</b>	<b>193</b>	<b>4</b>	<b>70</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 496</b>	

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 34 - Parcours académique / Genre (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE												
GENRE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général	
Féminin	18,32 %	25,31 %	0,89 %	8,06 %	33,08 %	7,35 %	0,18 %	2,43 %	1,01 %	3,38 %	100,00 %	
Masculin	19,27 %	20,53 %	1,00 %	6,26 %	35,92 %	8,26 %	0,13 %	3,63 %	1,50 %	3,50 %	100,00 %	
Neutre	20,00 %	30,00 %	0,00 %	0,00 %	10,00 %	30,00 %	0,00 %	0,00 %	10,00 %	0,00 %	100,00 %	
<b>Total général</b>	<b>18,63 %</b>	<b>23,80 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,45 %</b>	<b>33,89 %</b>	<b>7,73 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,80 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,41 %</b>	<b>100,00 %</b>	

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 35 - Parcours académiques / Genre (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur genre. On observe qu'il n'y a pas de corrélation entre le genre et le type de parcours.

### 03. 2.5.2 / L'âge

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
ANNÉE DE NAISSANCE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>1996 et +</b>	342	329	6	12	19	3				34	745
<b>1994-1995</b>	74	176	9	89	462	98		1	1	33	943
<b>1990-1993</b>	20	50	4	55	299	85	2	34	21	8	578
<b>Avant 1990</b>	25	33	4	29	62	7	2	34	8	8	212
<b>Invalide</b>	4	8		1	9	1		2		2	27
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 36 - Parcours académiques / Année de naissance (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
ANNÉE DE NAISSANCE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>1996 et +</b>	45,91 %	44,16 %	0,81 %	1,61 %	2,55 %	0,40 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,56 %	100,00 %
<b>1994-1995</b>	7,85 %	18,66 %	0,95 %	9,44 %	48,99 %	10,39 %	0,00 %	0,11 %	0,11 %	3,50 %	100,00 %
<b>1990-1993</b>	3,46 %	8,65 %	0,69 %	9,52 %	51,73 %	14,71 %	0,35 %	5,88 %	3,63 %	1,38 %	100,00 %
<b>Avant 1990</b>	11,79 %	15,57 %	1,89 %	13,68 %	29,25 %	3,30 %	0,94 %	16,04 %	3,77 %	3,77 %	100,00 %
<b>Invalide</b>	14,81 %	29,63 %	0,00 %	3,70 %	33,33 %	3,70 %	0,00 %	7,41 %	0,00 %	7,41 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 37 - Parcours académiques / Année de naissance (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur année de naissance. On observe que :

- » les étudiants nés avant 1990 sont **plus nombreux** à faire un parcours long. Cela s'explique par la variable elle-même. Il est difficilement possible pour une personne née en 1996 ou 1995 d'être engagée dans un parcours long (c'est-à-dire un parcours commencé au plus tard en 2011). C'est éventuellement possible pour une personne née en 1994. Malgré tout, si on compare les étudiants nés avant 1990 et ceux nés entre 1990 et 1993, on observe qu'il y a presque 3 fois plus d'étudiants nés avant 1990 qui ont un parcours long et classique ou personnalisé que ceux nés entre 1990 et 1993. La corrélation ne s'observe pas pour les parcours longs et très personnalisés ;
- » les étudiants nés en 1996 sont **bien plus nombreux** que les autres à avoir un parcours direct et classique ou personnalisé que les autres. Cela s'explique par la variable elle-même. Ces étudiants qui avaient 18 ans en 2014 peuvent difficilement se trouver dans un autre type de parcours que le direct, même si une petite proportion a un parcours intermédiaire ;
- » les personnes nées avant 1990 (reprise d'études probable) sont **3 fois plus nombreuses** à avoir un parcours direct et classique et **2 fois plus nombreux** à avoir un parcours direct et personnalisé que les personnes nées entre 1990 et 1993.

### 03. 2.5.3 / Le lieu de résidence

LIEU DE RÉSIDENCE	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										Total général
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	
<b>Autre (veuillez préciser)</b>	21	19	1	17	36	7		3	1	6	111
<b>Brabant flamand</b>	14	16	1	2	36	12		3			84
<b>Brabant wallon</b>	54	76	1	12	77	13		2	4	9	248
<b>Bruxelles-Capitale</b>	97	134	7	40	226	47	2	17	6	21	597
<b>Hainaut</b>	95	109	4	33	144	31		17	4	23	460
<b>Liège</b>	95	120	9	43	181	47		17	10	19	541
<b>Luxembourg</b>	37	42		18	60	17	2	4		4	184
<b>Namur</b>	49	75		21	83	18		8	5	2	261
<b>Total général</b>	<b>462</b>	<b>591</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>843</b>	<b>192</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>84</b>	<b>2 486</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 38 - Parcours académiques / Lieu de résidence (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
LIEU DE RÉSIDENCE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Autre (veuillez préciser)</b>	18,92 %	17,12 %	0,90 %	15,32 %	32,43 %	6,31 %	0,00 %	2,70 %	0,90 %	5,41 %	100,00 %
<b>Brabant flamand</b>	16,67 %	19,05 %	1,19 %	2,38 %	42,86 %	14,29 %	0,00 %	3,57 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
<b>Brabant wallon</b>	21,77 %	30,65 %	0,40 %	4,84 %	31,05 %	5,24 %	0,00 %	0,81 %	1,61 %	3,63 %	100,00 %
<b>Bruxelles-Capitale</b>	16,25 %	22,45 %	1,17 %	6,70 %	37,86 %	7,87 %	0,34 %	2,85 %	1,01 %	3,52 %	100,00 %
<b>Hainaut</b>	20,65 %	23,70 %	0,87 %	7,17 %	31,30 %	6,74 %	0,00 %	3,70 %	0,87 %	5,00 %	100,00 %
<b>Liège</b>	17,56 %	22,18 %	1,66 %	7,95 %	33,46 %	8,69 %	0,00 %	3,14 %	1,85 %	3,51 %	100,00 %
<b>Luxembourg</b>	20,11 %	22,83 %	0,00 %	9,78 %	32,61 %	9,24 %	1,09 %	2,17 %	0,00 %	2,17 %	100,00 %
<b>Namur</b>	18,77 %	28,74 %	0,00 %	8,05 %	31,80 %	6,90 %	0,00 %	3,07 %	1,92 %	0,77 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,58 %</b>	<b>23,77 %</b>	<b>0,93 %</b>	<b>7,48 %</b>	<b>33,91 %</b>	<b>7,72 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,86 %</b>	<b>1,21 %</b>	<b>3,38 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 39 - Parcours académiques / Lieu de résidence (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur lieu de résidence.

### 03. 2.6 / INDICATEUR VI6 : CAPITAL CULTUREL

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
CAPITAL CULTUREL	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Capital élevé</b>	188	222	5	62	284	64	1	20	4	24	874
<b>Capital faible</b>	21	28	4	11	58	16		10	1	6	155
<b>Capital moyen</b>	256	346	14	113	509	114	3	41	25	55	1 476
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 40 - Parcours académiques / Capital culturel (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
CAPITAL CULTUREL	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Capital élevé	21,51 %	25,40 %	0,57 %	7,09 %	32,49 %	7,32 %	0,11 %	2,29 %	0,46 %	2,75 %	100,00 %
Capital faible	13,55 %	18,06 %	2,58 %	7,10 %	37,42 %	10,32 %	0,00 %	6,45 %	0,65 %	3,87 %	100,00 %
Capital moyen	17,34 %	23,44 %	0,95 %	7,66 %	34,49 %	7,72 %	0,20 %	2,78 %	1,69 %	3,73 %	100,00 %
Total général	18,56 %	23,79 %	0,92 %	7,43 %	33,97 %	7,74 %	0,16 %	2,83 %	1,20 %	3,39 %	100,00 %

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 41 - Parcours académiques / Capital culturel (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de capital culturel. On observe que :

- » les étudiants ayant un capital culturel faible sont moins nombreux que les autres à avoir un parcours direct, sauf s'il est très personnalisé ;
- » les étudiants à capital culturel faible sont plus nombreux que les autres à avoir un parcours personnalisé ou très personnalisé.

### 03. 2.6.1 / Profession des parents

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
PROFESSION DE LA MÈRE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Autre (veuillez préciser)	38	39	2	16	71	12	2	11	6	7	204
Cadre	20	28		9	44	6		3		4	114
Employée	161	215	8	53	303	68		17	9	29	863
Fonctionnaire	93	101	3	31	124	31		12	4	11	410
Indépendante	51	78	5	24	90	23		8	4	7	290
Ouvrière	22	23	1	17	54	8	1	6	2	5	139
Sans objet	22	32	3	11	34	11		4	2	4	123
Sans profession	55	74	1	25	121	31	1	10	3	16	337
Total général	462	590	23	186	841	190	4	71	30	83	2 480

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 42 - Parcours académiques / Profession de la mère (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
PROFESSION DE LA MÈRE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Autre (veuillez préciser)</b>	18,63 %	19,12 %	0,98 %	7,84 %	34,80 %	5,88 %	0,98 %	5,39 %	2,94 %	3,43 %	100,00 %
<b>Cadre</b>	17,54 %	24,56 %	0,00 %	7,89 %	38,60 %	5,26 %	0,00 %	2,63 %	0,00 %	3,51 %	100,00 %
<b>Employée</b>	18,66 %	24,91 %	0,93 %	6,14 %	35,11 %	7,88 %	0,00 %	1,97 %	1,04 %	3,36 %	100,00 %
<b>Fonctionnaire</b>	22,68 %	24,63 %	0,73 %	7,56 %	30,24 %	7,56 %	0,00 %	2,93 %	0,98 %	2,68 %	100,00 %
<b>Indépendante</b>	17,59 %	26,90 %	1,72 %	8,28 %	31,03 %	7,93 %	0,00 %	2,76 %	1,38 %	2,41 %	100,00 %
<b>Ouvrière</b>	15,83 %	16,55 %	0,72 %	12,23 %	38,85 %	5,76 %	0,72 %	4,32 %	1,44 %	3,60 %	100,00 %
<b>Sans objet</b>	17,89 %	26,02 %	2,44 %	8,94 %	27,64 %	8,94 %	0,00 %	3,25 %	1,63 %	3,25 %	100,00 %
<b>Sans profession</b>	16,32 %	21,96 %	0,30 %	7,42 %	35,91 %	9,20 %	0,30 %	2,97 %	0,89 %	4,75 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,63 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,93 %</b>	<b>7,50 %</b>	<b>33,91 %</b>	<b>7,66 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,86 %</b>	<b>1,21 %</b>	<b>3,35 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 43 - Parcours académiques / Profession de la mère (pourcentage)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
PROFESSION DU PÈRE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Autre (veuillez préciser)</b>	36	34		13	79	13		12	3	6	196
<b>Cadre</b>	44	61	4	30	101	27	1	7	1	8	284
<b>Employé</b>	123	149	7	37	187	50	1	8	9	18	589
<b>Fonctionnaire</b>	62	83	4	24	101	21		5	3	13	316
<b>Indépendant</b>	105	125	3	38	180	35		16	5	14	521
<b>Ouvrier</b>	56	84	3	30	114	20	1	14	3	16	341
<b>Sans objet</b>	23	31	2	11	52	14	1	7	4	7	152
<b>Sans profession</b>	15	23		3	27	11		2	2	1	84
<b>Total général</b>	<b>464</b>	<b>590</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>841</b>	<b>191</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>83</b>	<b>2483</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 44 - Parcours académiques / Profession du père (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
PROFESSION DU PÈRE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Autre (veuillez préciser)</b>	18,37 %	17,35 %	0,00 %	6,63 %	40,31 %	6,63 %	0,00 %	6,12 %	1,53 %	3,06 %	100,00 %
<b>Cadre</b>	15,49 %	21,48 %	1,41 %	10,56 %	35,56 %	9,51 %	0,35 %	2,46 %	0,35 %	2,82 %	100,00 %
<b>Employé</b>	20,88 %	25,30 %	1,19 %	6,28 %	31,75 %	8,49 %	0,17 %	1,36 %	1,53 %	3,06 %	100,00 %
<b>Fonctionnaire</b>	19,62 %	26,27 %	1,27 %	7,59 %	31,96 %	6,65 %	0,00 %	1,58 %	0,95 %	4,11 %	100,00 %
<b>Indépendant</b>	20,15 %	23,99 %	0,58 %	7,29 %	34,55 %	6,72 %	0,00 %	3,07 %	0,96 %	2,69 %	100,00 %
<b>Ouvrier</b>	16,42 %	24,63 %	0,88 %	8,80 %	33,43 %	5,87 %	0,29 %	4,11 %	0,88 %	4,69 %	100,00 %
<b>Sans objet</b>	15,13 %	20,39 %	1,32 %	7,24 %	34,21 %	9,21 %	0,66 %	4,61 %	2,63 %	4,61 %	100,00 %
<b>Sans profession</b>	17,86 %	27,38 %	0,00 %	3,57 %	32,14 %	13,10 %	0,00 %	2,38 %	2,38 %	1,19 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,69 %</b>	<b>23,76 %</b>	<b>0,93 %</b>	<b>7,49 %</b>	<b>33,87 %</b>	<b>7,69 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,86 %</b>	<b>1,21 %</b>	<b>3,34 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 45 - Parcours académiques / Profession du père (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et du statut professionnel de leurs parents. On n'observe pas de corrélation.

### 03. 2.7 / INDICATEUR VI7 : SITUATION SOCIOÉCONOMIQUE

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
AIDES SOCIALES	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Bénéficiaire</b>	69	91	5	26	150	33		8	5	13	400
<b>Ne souhaite pas répondre</b>	9	17		4	22	3		1		4	60
<b>Non-bénéficiaire</b>	387	488	18	156	679	158	4	62	25	68	2045
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 46 - Parcours académiques / Aides sociales (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
AIDES SOCIALES	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Bénéficiaire</b>	17,25 %	22,75 %	1,25 %	6,50 %	37,50 %	8,25 %	0,00 %	2,00 %	1,25 %	3,25 %	100,00 %
<b>Ne souhaite pas répondre</b>	15,00 %	28,33 %	0,00 %	6,67 %	36,67 %	5,00 %	0,00 %	1,67 %	0,00 %	6,67 %	100,00 %
<b>Non-bénéficiaire</b>	18,92 %	23,86 %	0,88 %	7,63 %	33,20 %	7,73 %	0,20 %	3,03 %	1,22 %	3,33 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 47 - Parcours académiques / Aides sociales (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur statut (ou non) de bénéficiaires d'aides sociales. On n'observe pas de corrélation.

### 03. 2.8 / INDICATEUR V18 : SITUATION FAMILIALE

#### 03. 2.8.1 / Enfants

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
VIE FAMILIALE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Pas d'enfant</b>	452	571	21	171	808	188	2	57	25	76	2 371
<b>1 ou plusieurs enfants</b>	12	23	2	15	32	4	2	14	5	7	116
<b>Total général</b>	<b>464</b>	<b>594</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>840</b>	<b>192</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>83</b>	<b>2 487</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 48 - Parcours académiques / Enfants (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
VIE FAMILIALE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Pas d'enfant</b>	19,06 %	24,08 %	0,89 %	7,21 %	34,08 %	7,93 %	0,08 %	2,40 %	1,05 %	3,21 %	100,00 %
<b>1 ou plusieurs enfants</b>	10,34 %	19,83 %	1,72 %	12,93 %	27,59 %	3,45 %	1,72 %	12,07 %	4,31 %	6,03 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,66 %</b>	<b>23,88 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,48 %</b>	<b>33,78 %</b>	<b>7,72 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,85 %</b>	<b>1,21 %</b>	<b>3,34 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 49 - Parcours académiques / Enfants (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et du fait qu'ils aient ou non un ou plusieurs enfants. On observe que :

- » les étudiants ayant un ou plusieurs enfants sont presque **2 fois moins nombreux** que les autres à avoir un parcours direct et classique. De manière générale, ils sont **moins nombreux** que les autres à avoir un parcours direct, **sauf** si ce parcours est très personnalisé ;
- » les étudiants ayant un ou plusieurs enfants sont presque **2 fois plus nombreux** que les autres à avoir un parcours intermédiaire et classique ;
- » ces étudiants sont **plus nombreux** à avoir un parcours long. La variable âge permet certainement d'expliquer la relation entre les longs parcours et le fait d'avoir un ou des enfants.

### 03. 2.8.2 / Distance domicile-établissement

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
DISTANCE DOMICILE-ÉTABLISSEMENT	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Entre une demi-heure et une heure</b>	188	202	7	76	321	70	1	33	8	23	929
<b>Entre une et deux heures</b>	58	68	2	16	87	31		3	5	6	276
<b>Moins d'une demi-heure</b>	210	310	14	92	427	90	3	32	17	53	1 248
<b>Plus de deux heures</b>	5	10		1	11	2		3		2	34
<b>Total général</b>	<b>461</b>	<b>590</b>	<b>23</b>	<b>185</b>	<b>846</b>	<b>193</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>84</b>	<b>2 487</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 50 - Parcours académiques / Distance établissement (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
DISTANCE DOMICILE-ÉTABLISSEMENT	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Entre une demi-heure et une heure</b>	20,24 %	21,74 %	0,75 %	8,18 %	34,55 %	7,53 %	0,11 %	3,55 %	0,86 %	2,48 %	100,00 %
<b>Entre une et deux heures</b>	21,01 %	24,64 %	0,72 %	5,80 %	31,52 %	11,23 %	0,00 %	1,09 %	1,81 %	2,17 %	100,00 %
<b>Moins d'une demi-heure</b>	16,83 %	24,84 %	1,12 %	7,37 %	34,21 %	7,21 %	0,24 %	2,56 %	1,36 %	4,25 %	100,00 %
<b>Plus de deux heures</b>	14,71 %	29,41 %	0,00 %	2,94 %	32,35 %	5,88 %	0,00 %	8,82 %	0,00 %	5,88 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,54 %</b>	<b>23,72 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,44 %</b>	<b>34,02 %</b>	<b>7,76 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,85 %</b>	<b>1,21 %</b>	<b>3,38 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 51 - Parcours académiques / Distance établissement (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de la distance entre leur domicile et leur établissement. On n'observe pas de corrélation.

### 03. 2.9 / INDICATEUR VI9 : SITUATION PROFESSIONNELLE

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
SITUATION PROFESSIONNELLE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Étudiant</b>	252	295	7	97	350	62	1	30	9	41	1 144
<b>Jobiste</b>	137	172	6	40	200	51	2	8	7	17	640
<b>Travailleur</b>	76	129	10	49	301	81	1	33	14	27	721
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 52 - Parcours académiques / Situation professionnelle (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
SITUATION PROFESSIONNELLE	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Étudiant	22,03 %	25,79 %	0,61 %	8,48 %	30,59 %	5,42 %	0,09 %	2,62 %	0,79 %	3,58 %	100,00 %
Jobiste	21,41 %	26,88 %	0,94 %	6,25 %	31,25 %	7,97 %	0,31 %	1,25 %	1,09 %	2,66 %	100,00 %
Travailleur	10,54 %	17,89 %	1,39 %	6,80 %	41,75 %	11,23 %	0,14 %	4,58 %	1,94 %	3,74 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 53 - Parcours académiques / Situation professionnelle (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leur situation professionnelle. On observe que :

- » les « travailleurs » sont **2 fois moins nombreux** à avoir un parcours direct et classique que les autres. De manière générale, ils sont **moins nombreux** à avoir un parcours direct, **sauf** si ce parcours est très personnalisé. Dans ce cas, ils sont même **deux fois plus nombreux** que les « étudiants » à avoir un parcours direct et très personnalisé ;
- » les « travailleurs » sont de manière générale **plus nombreux** à personnaliser leur parcours que les autres étudiants.

### 03. 2.10 / INDICATEUR VI10 : PARCOURS SCOLAIRE ANTÉRIEUR

#### 03. 2.10.1 / Continuité avec les études secondaires

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
CONTINUITÉ AVEC LES ÉTUDES SECONDAIRES	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
Continuité forte	60	85	4	25	123	36	1	12	7	11	364
Continuité moyenne	161	195	5	58	264	51		20	8	25	787
Rupture	244	316	14	103	464	107	3	39	15	49	1 354
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 54 - Parcours académiques / Études secondaires (nombre)

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
CONTINUITÉ AVEC LES ÉTUDES SECONDAIRES	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Continuité forte</b>	16,48 %	23,35 %	1,10 %	6,87 %	33,79 %	9,89 %	0,27 %	3,30 %	1,92 %	3,02 %	100,00 %
<b>Continuité moyenne</b>	20,46 %	24,78 %	0,64 %	7,37 %	33,55 %	6,48 %	0,00 %	2,54 %	1,02 %	3,18 %	100,00 %
<b>Rupture</b>	18,02 %	23,34 %	1,03 %	7,61 %	34,27 %	7,90 %	0,22 %	2,88 %	1,11 %	3,62 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 55 - Parcours académiques / Études secondaires (pourcentage)

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leurs études secondaires. On n'observe pas de corrélation.

### 03. 2.10.2 / Études supérieures antérieures

TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE											
PRÉCÉDENTES ÉTUDES	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Premières études dans l'ES</b>	364	451	14	146	632	141	4	56	22	68	1898
<b>Diplôme précédent</b>	32	54	4	14	69	20		7	3	4	207
<b>Études précédentes sans diplôme</b>	69	91	5	26	150	33		8	5	13	400
<b>Total général</b>	<b>465</b>	<b>596</b>	<b>23</b>	<b>186</b>	<b>851</b>	<b>194</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>30</b>	<b>85</b>	<b>2 505</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 56 - Parcours académiques / Études précédentes (nombre)

PRÉCÉDENTES ÉTUDES	TYPE DE PARCOURS ACADÉMIQUE										
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	Autres	Total général
<b>Premières études dans l'ES</b>	19,18 %	23,76 %	0,74 %	7,69 %	33,30 %	7,43 %	0,21 %	2,95 %	1,16 %	3,58 %	100,00 %
<b>Diplôme précédent</b>	15,46 %	26,09 %	1,93 %	6,76 %	33,33 %	9,66 %	0,00 %	3,38 %	1,45 %	1,93 %	100,00 %
<b>Études précédentes sans diplôme</b>	17,25 %	22,75 %	1,25 %	6,50 %	37,50 %	8,25 %	0,00 %	2,00 %	1,25 %	3,25 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>18,56 %</b>	<b>23,79 %</b>	<b>0,92 %</b>	<b>7,43 %</b>	<b>33,97 %</b>	<b>7,74 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>2,83 %</b>	<b>1,20 %</b>	<b>3,39 %</b>	<b>100,00 %</b>

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 57 - Parcours académiques / Études précédentes (pourcentage)**

Ces tableaux permettent de visualiser la répartition des étudiants en fonction de leur type de parcours académique et de leurs études précédentes dans l'enseignement supérieur. On n'observe pas de corrélation.

### 03.3 / LES PROFILS TYPES DES PARCOURS DE RÉUSSITE

La construction de l'indice typologique a fait émerger neuf profils types de parcours académiques différents, qui ont ensuite été croisés avec les indices issus des variables indépendantes. Cette section présente les corrélations trouvées pour tout profil. Pour chaque profil type est approfondie la question sur l'usage des outils d'aide à la réussite. Pour rappel, l'indice « soutien pédagogique » a été calculé en prenant en compte le nombre d'outils d'aide à la réussite dont l'étudiant a bénéficié, qu'il ait par ailleurs trouvé cette aide utile ou non. Il s'agit maintenant de mettre en évidence, par profil, les outils d'aide à la réussite que les étudiants ont estimé « utiles » et « très utiles » dans leur cas. Les réponses obtenues ici seront mises en perspective avec les récits récoltés grâce aux entretiens. L'objectif de cette démarche est de contribuer à la réflexion sur la pertinence des outils d'aide à la réussite en fonction des profils académiques.

#### 03.3.1 / PROFIL 1 : PARCOURS DIRECT ET CLASSIQUE

Cette catégorie regroupe 465 étudiants, qui ont en commun un parcours direct (commencé en 2014, il devrait se terminer en 2017) et classique (aucun élément de personnalisation du parcours : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

##### 03.3.1.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à être engagés dans le profil 1 (parcours direct et classique) que les autres étudiants :

- » Étudiants de l'enseignement supérieur artistique ;
- » Étudiants qui ont bénéficié d'un soutien pédagogique faible ou nul ;
- » Étudiants très engagés ;
- » Étudiants nés en 1996 et après. Si on s'intéresse aux étudiants plus âgés : ceux avant 1990 (plus que ceux entre 1990 et 1993).

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont moins nombreux à se trouver dans le profil 1 (parcours direct et classique) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement de promotion sociale ;
- » Étudiants à capital culturel faible ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Étudiants « travailleurs ».

##### 03.3.1.2 / Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA1 TOTALE
<b>Guidances</b>	48	18	66	14,2 %
<b>Conseiller aux études</b>	29	8	37	8 %
<b>Tests diagnostiques</b>	8	5	13	2,8 %
<b>Séances de méthodologie</b>	97	46	143	30,8 %
<b>Cours de langues</b>	96	65	161	34,6 %
<b>Formations proposées par les bibliothèques</b>	77	31	108	23,2 %
<b>Ressources sur internet</b>	109	51	160	34,4 %

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA1 TOTALE
<b>Parrainage</b>	31	15	46	9,9 %
<b>Tutorat</b>	41	24	65	14 %
<b>Remédiation</b>	43	33	76	16,3 %
<b>Supports écrits</b>	94	38	132	28,4 %
<b>Blocus assistés</b>	19	8	27	5,8 %
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	130	61	191	41,1 %
<b>Autres</b>	1	9	10	2,2 %

» Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 41,1 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;

» Viennent ensuite les cours de langues (34,6 %), les ressources sur internet (34,4 %), les séances de méthodologie (30,8 %) et les supports écrits (28,4 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 58 - Outils d'aide à la réussite PA1

### 03. 3.2 / PROFIL 2 : PARCOURS DIRECT ET PERSONNALISÉ

Cette catégorie regroupe 596 étudiants, qui ont en commun un parcours direct (commencé en 2014, il devrait se terminer en 2017) et personnalisé (entre 1 et 4 points pour l'indice « personnalisation » : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.2.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 2 (parcours direct et personnalisé) que les autres :

- » Étudiants très engagés ;
- » Étudiants nés en 1996 et après. Si on s'intéresse aux étudiants plus âgés : ceux avant 1990 (plus que ceux entre 1990 et 1993).

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont moins nombreux à se trouver dans le profil 2 (parcours direct et personnalisé) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement de promotion sociale ;
- » Étudiants à capital culturel faible ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Étudiants « travailleurs ».

#### 03. 3.2.2 / Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA2 TOTALE
<b>Guidances</b>	73	20	93	15,6 %
<b>Conseiller aux études</b>	57	16	73	12,2 %
<b>Tests diagnostiques</b>	26	3	29	4,9 %
<b>Séances de méthodologie</b>	164	60	224	37,6 %
<b>Cours de langues</b>	123	105	228	38,3 %
<b>Formations proposées par les bibliothèques</b>	109	52	161	27 %
<b>Ressources sur internet</b>	137	64	201	33,7 %
<b>Parrainage</b>	44	18	62	10,4 %
<b>Tutorat</b>	66	25	91	15,3 %

596

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA2 TOTALE
<b>Remédiation</b>	66	49	115	19,3 %
<b>Supports écrits</b>	129	64	193	32,4 %
<b>Blocus assistés</b>	25	17	42	7 %
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	161	96	257	43,1 %
<b>Autres</b>	0	6	6	1 %

» Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 43,1 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;

» Viennent ensuite les cours de langues (38,3 %), les séances de méthodologie (37,6 %), les ressources sur internet (33,7 %) et les supports écrits (32,4 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 59 - Outils d'aide à la réussite PA2

### 03. 3.3 / PROFIL 3 : PARCOURS DIRECT ET TRÈS PERSONNALISÉ

Cette catégorie regroupe 23 étudiants, qui ont en commun un parcours direct (commencé en 2014, il devrait se terminer en 2017) et très personnalisé (plus de 5 points pour l'indice « personnalisation » : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.3.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 3 (parcours direct et très personnalisé) que les autres :

- » Étudiants à capital culturel faible ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Étudiants « travailleurs ».

Il apparaît donc que les étudiants qu'on retrouve plus que les autres dans ce parcours très personnalisé (mais qui reste direct, effectué en 3 ans) sont des étudiants présentant des caractéristiques particulières, qui laisseraient prévoir un allongement ou des difficultés dans leur parcours. Sur cette base, il peut être supposé que les différentes facettes de la personnalisation du parcours ont permis à ces étudiants un parcours direct même si, rappelons-le, corrélation n'est pas causalité.

#### 03. 3.3.2 / Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA3 TOTALE
<b>Guidances</b>	4	2	6	26,1 %
<b>Conseiller aux études</b>	5	0	5	21,7 %
<b>Tests diagnostiques</b>	1	1	2	8,7 %
<b>Séances de méthodologie</b>	7	3	10	43,5 %
<b>Cours de langues</b>	6	3	9	39,1 %
<b>Formations proposées par les bibliothèques</b>	5	2	7	30,4 %
<b>Ressources sur internet</b>	8	6	14	60,9 %
<b>Parrainage</b>	3	0	3	13 %
<b>Tutorat</b>	2	0	2	8,7 %

23<sup>121</sup>

<sup>121</sup> Le nombre peu élevé d'étudiants dans ce PA pose la question de la pertinence des pourcentages. Ils ont tout de même été établis par souci de cohérence avec l'ensemble des données analysées.

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA3 TOTALE
<b>Remédiation</b>	3	1	4	17,4 %
<b>Supports écrits</b>	7	4	11	47,8 %
<b>Blocus assistés</b>	3	3	6	26 %
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	8	5	13	56,5 %
<b>Autres</b>	0	0	0	0 %

» Les étudiants mettent principalement en évidence les ressources sur internet : ils sont 60,9 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;  
 » Viennent ensuite la disponibilité d'un enseignant en particulier (56,5 %), les supports écrits (47,8 %), les séances de méthodologie (43,5 %) et les cours de langues (39,1 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 60 - Outils d'aide à la réussite PA3**

### 03. 3.4 / PROFIL 4 : PARCOURS INTERMÉDIAIRE ET CLASSIQUE

Cette catégorie regroupe 186 étudiants, qui ont en commun un parcours intermédiaire (commencé entre 2010 et 2013, il devrait se terminer en 2017) et classique (aucun élément de personnalisation du parcours : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.4.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 4 (parcours intermédiaire et classique) que les autres :

- » Étudiants engagés et très engagés ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants.

### 03. 3.4.2 / Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION PA4 TOTALE
Guidances	17	5	22	11,8 %
Conseiller aux études	16	5	21	11,3 %
Tests diagnostiques	7	0	7	3,8 %
Séances de méthodologie	53	11	64	34,4 %
Cours de langues	35	26	61	32,8 %
Formations proposées par les bibliothèques	24	9	33	17,7 %
Ressources sur internet	40	21	61	32,8 %
Parrainage	15	4	19	10,2 %
Tutorat	26	12	38	20,4 %
Remédiation	20	9	29	15,6 %
Supports écrits	40	21	61	32,8 %
Blocus assistés	11	1	12	6,5 %
Disponibilité d'enseignants	52	29	81	43,5 %
Autres	3	3	6	3,2 %

186

» Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 43,5 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;  
 » Viennent ensuite les séances de méthodologie (34,4 %), puis les ressources sur internet, les supports écrits et les cours de langues (32,8 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 61 - Outils d'aide à la réussite PA4

### 03. 3.5 / PROFIL 5 : PARCOURS INTERMÉDIAIRE ET PERSONNALISÉ

Cette catégorie regroupe 851 étudiants, qui ont en commun un parcours intermédiaire (commencé entre 2010 et 2013, il devrait se terminer en 2017) et personnalisé (entre 1 et 4 points pour l'indice « personnalisation » : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.5.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 5 (parcours intermédiaire et personnalisé) que les autres :

- » Étudiants bénéficiant d'un soutien pédagogique important ;
- » Étudiants faiblement engagés ;
- » Étudiant ayant un capital culturel faible ;
- » Étudiants « travailleurs ».

#### 03. 3.5.2 / Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION TOTALE PA5
Guidances	95	29	124	14,6 %
Conseiller aux études	78	20	98	11,5 %
Tests diagnostiques	18	6	24	2,8 %
Séances de méthodologie	173	76	249	29,3 %
Cours de langues	156	130	286	33,6 %
Formations proposées par les bibliothèques	135	45	180	21,2 %

851

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION TOTALE PA5
<b>Ressources sur internet</b>	179	84	263	30,9 %
<b>Parrainage</b>	48	20	68	8 %
<b>Tutorat</b>	79	32	111	13 %
<b>Remédiation</b>	113	39	152	17,9 %
<b>Supports écrits</b>	176	68	244	28,7 %
<b>Blocus assistés</b>	31	28	59	6,9 %
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	210	143	353	41,4 %
<b>Autres</b>	6	12	18	2,1 %

- » Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 41,4 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;
- » Viennent ensuite les cours de langues (33,6 %), les ressources sur internet (30,9 %), les séances de méthodologie (29,3 %) et les supports écrits (28,7 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Tableau 62 - Outils d'aide à la réussite PA5**

### 03. 3.6 / PROFIL 6 : PARCOURS INTERMÉDIAIRE ET TRÈS PERSONNALISÉ

Cette catégorie regroupe 194 étudiants, qui ont en commun un parcours intermédiaire (commencé entre 2010 et 2013, il devrait se terminer en 2017) et très personnalisé (plus de 5 points pour l'indice « personnalisation » : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.6.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 6 (parcours intermédiaire et très personnalisé) que les autres :

- » Étudiants bénéficiant d'un soutien pédagogique important ;
- » Étudiants faiblement engagés ;
- » Étudiants à capital culturel faible ;
- » Étudiants « travailleurs ».

### 03. 3.6.2 / Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION TOTALE PA6
<b>Guidances</b>	15	7	22	11,3 %
<b>Conseiller aux études</b>	14	5	19	9,8 %
<b>Tests diagnostiques</b>	1	1	2	1 %
<b>Séances de méthodologie</b>	44	12	56	28,9 %
<b>Cours de langues</b>	40	35	75	38,7 %
<b>Formations proposées par les bibliothèques</b>	18	5	23	11,9 %
<b>Ressources sur internet</b>	30	26	56	28,9 %
<b>Parrainage</b>	9	8	17	8,8 %
<b>Tutorat</b>	22	8	30	15,5 %
<b>Remédiation</b>	27	10	37	19,1 %
<b>Supports écrits</b>	33	13	46	23,7 %
<b>Blocus assistés</b>	9	3	12	6,2 %
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	46	31	77	39,7 %
<b>Autres</b>	0	5	5	2,6 %

194

» Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 39,7 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;  
 » Viennent ensuite les cours de langues (38,7 %), les séances de méthodologie et les ressources sur internet (28,9 %), puis les supports écrits (23,7 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 63 - Outils d'aide à la réussite PA6

### 03. 3.7 / PROFIL 7 : PARCOURS LONG ET CLASSIQUE

Cette catégorie regroupe 4 étudiants, qui ont en commun un parcours long (commencé avant 2010, sauf dans certains cas, il devrait se terminer en 2017) et classique (aucun élément de personnalisation du parcours : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.7.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 7 (parcours long et classique) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement de promotion sociale ;
- » Étudiants nés avant 1990 ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants.

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont moins nombreux à se trouver dans le profil 7 (parcours long et classique) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement supérieur artistique (aucun).

### 03. 3.7.2/ Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL		POPULATION TOTALE PA7
<b>Guidances</b>	0	0	0		4
<b>Conseiller aux études</b>	0	0	0		
<b>Tests diagnostiques</b>	0	0	0		
<b>Séances de méthodologie</b>	0	0	0		
<b>Cours de langues</b>	0	0	0		
<b>Formations proposées par les bibliothèques</b>	0	0	0		
<b>Ressources sur internet</b>	0	0	0		
<b>Parrainage</b>	0	0	0		
<b>Tutorat</b>	0	1	1	25 %	
<b>Remédiation</b>	0	0	0		
<b>Supports écrits</b>	1	0	1	25 %	
<b>Blocus assistés</b>	0	1	1	25 %	
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	2	1	3	75 %	
<b>Autres</b>	0	0	0		
<ul style="list-style-type: none"> <li>» Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 75 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;</li> <li>» Le nombre très peu élevé d'étudiants dans ce parcours ne permet pas d'extraire des résultats pertinents.</li> </ul>					
Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles					

Tableau 64 - Outils d'aide à la réussite PA7

### 03. 3.8 / PROFIL 8 : PARCOURS LONG ET PERSONNALISÉ

Cette catégorie regroupe 71 étudiants, qui ont en commun un parcours long (commencé avant 2010, sauf dans certains cas, il devrait se terminer en 2017) et personnalisé (entre 1 et 4 points pour l'indice « personnalisation » : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.8.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 8 (parcours long et personnalisé) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement de promotion sociale ;
- » Étudiants faiblement engagés ;
- » Étudiants nés avant 1990 ;
- » Étudiants à capital culturel faible ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Étudiants « travailleurs ».

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont moins nombreux à se trouver dans le profil 8 (parcours long et personnalisé) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement supérieur artistique (aucun).

### 03. 3.8.2/ Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION TOTALE PA8
<b>Guidances</b>	11	3	14	19,7 %
<b>Conseiller aux études</b>	3	1	4	5,6 %
<b>Tests diagnostiques</b>	1	0	1	1,4 %
<b>Séances de méthodologie</b>	12	6	18	25,4 %
<b>Cours de langues</b>	12	8	20	28,2 %
<b>Formations proposées par les bibliothèques</b>	6	9	15	21,1 %
<b>Ressources sur internet</b>	12	10	22	31 %
<b>Parrainage</b>	2	1	3	4,2 %
<b>Tutorat</b>	6	3	9	12,7 %
<b>Remédiation</b>	5	6	11	15,5 %
<b>Supports écrits</b>	8	10	18	25,4 %
<b>Blocus assistés</b>	1	2	3	4,2 %
<b>Disponibilité d'enseignants</b>	11	18	29	40,8 %
<b>Autres</b>	0	9	9	12,7 %

71

- » Les étudiants mettent principalement en évidence la disponibilité d'un enseignant en particulier : ils sont 40,8 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;
- » Viennent ensuite les ressources sur internet (31 %), les cours de langues (28,2 %), puis les supports écrits et les séances de méthodologie (25,4 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 65 - Outils d'aide à la réussite PA8

### 03. 3.9 / PROFIL 9 : PARCOURS LONG ET TRÈS PERSONNALISÉ

Cette catégorie regroupe 30 étudiants, qui ont en commun un parcours long (commencé avant 2010, sauf dans certains cas, il devrait se terminer en 2017) et très personnalisé (plus de 5 points pour l'indice « personnalisation » : aménagement du programme, mobilité, VAE, réorientation, allègement ou interruption temporaire).

#### 03. 3.9.1 / Corrélations

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à se trouver dans le profil 9 (parcours long et très personnalisé) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement de promotion sociale ;
- » Étudiants faiblement engagés ;
- » Étudiants nés avant 1990 ;
- » Étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Étudiants « travailleurs ».

Les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont moins nombreux à se trouver dans le profil 9 (parcours long et très personnalisé) que les autres :

- » Étudiants de l'enseignement supérieur artistique (aucun).

### 03. 3.9.2/ Usage des outils d'aide à la réussite

OUTIL	UTILE	TRÈS UTILE	TOTAL	POPULATION TOTALE PA9
Guidances	6	2	8	26,7 %
Conseiller aux études	0	1	1	3,3 %
Tests diagnostiques	0	0	0	
Séances de méthodologie	9	3	12	40 %
Cours de langues	7	2	9	30 %
Formations proposées par les bibliothèques	3	2	5	16,7 %
Ressources sur internet	4	3	7	23,3 %
Parrainage	1	2	3	10 %
Tutorat	4	1	5	16,7 %
Remédiation	9	1	10	33,3 %
Supports écrits	8	5	13	43,3 %
Blocus assistés	4	1	5	16,7 %
Disponibilité d'enseignants	4	8	12	40 %
Autres	0	2	2	6,7 %

- » Les étudiants mettent principalement en évidence les supports écrits : ils sont 43,3 % à estimer que cela leur a été utile ou très utile ;
- » Viennent ensuite les séances de méthodologie et la disponibilité d'un enseignant en particulier (40 %), la remédiation (33,3 %) et les cours de langues (30 %).

Ce tableau porte sur des étudiants en fin de bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles

Tableau 66 - Outils d'aide à la réussite PA9

### 03. 3.10 / USAGE ET SATISFACTION DES OUTILS D'AIDE À LA RÉUSSITE PAR PROFIL ACADÉMIQUE : COMPARAISON

La comparaison entre les différents tableaux présentant les outils d'aide à la réussite les plus plébiscités par les étudiants (ceux qu'ils ont trouvés utiles ou très utiles) met en exergue différents éléments :

TAUX DE SATISFACTION PAR PA	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7 <sup>122</sup>	PA8	PA9	MOYENNE
Disponibilité d'enseignants	41,1 % (1)	43,1 % (1)	56,5 % (2)	43,5 % (1)	41,4 % (1)	39,7 % (1)	75 % (1)	40,8 % (1)	40 % (2)	43,3 %
Ressources sur internet	34,4 % (3)	33,7 % (4)	60,9 % (1)	32,8 % (3)	30,9 % (3)	28,9 % (3)	0	31 % (2)	23,3 %	34,5 %
Cours de langues	34,6 % (2)	38,3 % (2)	39,1 % (5)	32,8 % (3)	33,6 % (2)	38,7 % (2)	0	28,2 % (3)	30 % (4)	34,4 %
Séances de méthodologie	30,8 % (4)	37,6 % (3)	43,5 % (4)	34,4 % (2)	29,3 % (4)	28,9 % (3)	0	25,4 % (4)	40 % (2)	33,7 %
Supports écrits	28,4 % (5)	32,4 % (5)	47,8 % (3)	32,8 % (3)	28,7 % (5)	23,7 % (4)	25 %	25,4 % (4)	43,3 % (1)	32,8 %
Formations proposées par les bibliothèques	23,2 %	27 %	30,4 %	17,7 %	21,2 %	11,9 %	0	21,1 %	16,7 %	21,2 %
Remédiation	16,3 %	19,3 %	17,4 %	15,6 %	17,9 %	19,1 %	0	15,5 %	33,3 %	19,3 %

<sup>122</sup> Avec seulement 4 étudiants, les données pour ce parcours sont difficilement exploitables

Taux de satisfaction par PA	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7 <sup>122</sup>	PA8	PA9	MOYENNE
									(3)	
<b>Guidances</b>	14,2 %	15,8 %	26,1 %	11,8 %	14,6 %	11,3 %	0	19,7 %	26,7 %	17,5 %
<b>Tutorat</b>	14 %	15,3 %	8,7 %	20,4 %	13	15,5 %	25 %	12,7 %	16,7 %	14,5 %
<b>Conseillers aux études</b>	8 %	12,2 %	21,7 %	11,3 %	11,5 %	9,8 %	0	5,6 %	3,3 %	10,4 %
<b>Blocus assistés</b>	5,8 %	7 %	26 %	6,5 %	6,9 %	6,2 %	25 %	4,2 %	16,7 %	9,9 %
<b>Parrainage</b>	9,9 %	10,4 %	13 %	10,2 %	8 %	8,8 %	0	4,2 %	10 %	9,3 %
<b>Tests diagnostiques</b>	2,8 %	4,9 %	8,7 %	3,8 %	2,8 %	1 %	0	1,4 %	0	3,2 %

Tableau 67 - Usage des outils d'aide à la réussite par PA

- » « La disponibilité d'un enseignant en particulier » arrive en tête dans la plupart des parcours académiques, à l'exception des PA 3 (parcours direct et très personnalisé) et PA 9 (parcours long et très personnalisé) où sont en tête, respectivement, « les ressources sur internet » et « les supports écrits ». Le taux d'étudiants ayant trouvé cet « outil » utile ou très utile est d'environ 40 % dans la plupart des PA. « La disponibilité d'un enseignant en particulier » est toutefois en deuxième position tant pour le PA3 que pour le PA9, et il est à noter que le taux de satisfaction ne diffère pas des autres parcours, il est même proportionnellement plus élevé pour le PA3. La relation avec les enseignants et le soutien que les étudiants peuvent trouver auprès d'eux, fait l'objet de questions dans les entretiens ;
- » « Les séances de méthodologie » sont plébiscitées par les étudiants, avec certains écarts ;
- » On observe la présence d'un « top 5 », avec de légères variations dans la place qu'occupent les différents outils en fonction des parcours :
  - » « Disponibilité d'un enseignant en particulier » ;
  - » « Ressources sur internet » : le taux de satisfaction oscille entre 28 et 35 % pour tous les parcours, sauf le parcours long et très personnalisé (23 %) ;
  - » « Cours de langues » ;
  - » « Séances de méthodologie » : pour les parcours directs et intermédiaires, le taux de satisfaction tourne autour des 30 % ;
  - » « Supports écrits » ;
- » Seul le PA9 (parcours long et très personnalisé) est satisfait (33,3 %) des programmes de remédiation et les fait entrer dans son « top 5 ». Le taux ne dépasse pas 20 % dans tous les autres cas. Les étudiants du PA9 sont également proportionnellement plus nombreux à souligner l'utilité des guidances ;
- » Les autres outils proposés étaient : les guidances, les conseillers aux études, les tests diagnostiques, les formations proposées par les bibliothèques, le parrainage, le tutorat et les blocus assistés ;
- » Il est à noter que certains outils ne sont pas proposés dans tous les établissements, comme les blocus assistés ;
- » Il ne s'agit pas ici de proposer les dimensions informelles de disponibilité et de bienveillance en remplacement des dispositifs formels mais d'affirmer à quel point ils se complètent, à quel point ces dispositifs formels doivent s'accompagner d'une posture humaine d'ouverture, d'accueil, d'accompagnement de la part des acteurs de l'institution. Le facteur humain émerge comme un incontournable, c'est lui qui est plébiscité en premier plan par les étudiants ;
- » Il est utile de rappeler à ce stade qu'il ne s'agit pas d'une étude de l'impact de tel ou tel outil d'aide à la réussite. Cette section rapporte ce que les étudiants interrogés dans le questionnaire perçoivent

comme plus utile dans leur parcours ; elle se réfère à la perception des étudiants interrogés de tel ou tel outil, elle ne juge pas leur efficacité objective.

### 03.4 / CONCLUSION

Ce chapitre avait pour objectif de répondre à deux des questions de recherche de l'étude :

- » Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 (Qa) ?
- » Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants (Qb) ?

Le chapitre est basé sur l'analyse des données issues du questionnaire diffusé auprès des étudiants de fin de bachelier en avril 2017.

#### 03.4.1 / QUELS SONT LES PROFILS TYPES DE PARCOURS ACADÉMIQUES OBSERVABLES DEPUIS 2014 ? (QA)

Dans un premier temps, les variables dépendantes ont été codées, avec l'objectif de faire émerger des profils types de parcours académiques, par le biais de la construction d'un indice typologique.

Le premier indice construit est celui concernant la durée des études, avec trois possibilités :

- » Un parcours **direct** : en 3 ans, commencé en 2014 ;
- » Un parcours **intermédiaire** : en 4-5 ans, commencé à partir de 2012 ou 2013 ; voire plus (6 ou 7 ans, commencé en 2010 ou 2011) si réorientation pendant le parcours ;
- » Un parcours **long** : commencé avant 2010 ; si aucune réorientation pendant le parcours, cela comprend aussi les parcours commencés en 2010 ou 2011.

Le second indice concerne la personnalisation des études et prend en compte :

- » La « *particularité* » du parcours : l'étudiant a-t-il bénéficié d'une VAE ou d'un allègement de programme ? A-t-il interrompu momentanément son parcours ou fait une réorientation ?
- » La « *cohérence* » du parcours : l'étudiant a-t-il suivi les programmes annuels proposés par son établissement ? Au contraire, a-t-il modifié son programme annuel ?
- » La « *mobilité* » pendant le parcours : l'étudiant a-t-il effectué un séjour (étude ou stage) à l'étranger ? L'étudiant a-t-il connu une mobilité interétablissement en Fédération Wallonie-Bruxelles (suivre un cours dans un autre établissement que le sien) ?

Le second indice débouche lui aussi sur trois possibilités :

- » Un parcours **classique** : l'étudiant a suivi le programme proposé par l'établissement sans modifications ; il n'a connu ni réorientation, ni interruption, ni allègement de programme ; il n'a pas effectué de mobilité ;
- » Un parcours **personnalisé** ;
- » Un parcours **très personnalisé**.

L'indice typologique est alors construit, en croisant les deux indices numératifs « durée » et « personnalisation » du parcours. Neuf profils types sont alors obtenus<sup>123</sup> :

- » PA1 : parcours **direct et classique** ;
- » PA2 : parcours **direct et personnalisé** ;
- » PA3 : parcours **direct et très personnalisé** ;
- » PA4 : parcours **intermédiaire et classique** ;
- » PA5 : parcours **intermédiaire et personnalisé** ;
- » PA6 : parcours **intermédiaire et très personnalisé** ;
- » PA7 : parcours **long et classique** ;
- » PA8 : parcours **long et personnalisé** ;
- » PA9 : parcours **long et très personnalisé**.

On observe notamment que :

- » la plupart des étudiants se retrouvent dans les catégories PA5 (intermédiaire et personnalisé – 34 %) et PA2 (direct et personnalisé – 23,8 %) ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours classique ont aussi un parcours direct ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours personnalisé ou très personnalisé ont un parcours intermédiaire ;
- » la plupart des étudiants ont un parcours personnalisé, quelle que soit la durée de leur parcours.

### **03. 4.2 / QUELS SONT LES LIENS OBSERVABLES ENTRE LES TYPES DE PARCOURS ET LES PROFILS ÉTUDIANTS ? (QB)**

Dans un second temps, les variables indépendantes ont été codées et regroupées en différents indices numératifs pouvant être croisés avec les parcours académiques. Ces indices numératifs sont au nombre de 10 :

- » Le *profil étudiant* : lieu des études, forme d'enseignement, intitulé des études ;
- » Le *soutien pédagogique* dont a bénéficié l'étudiant pendant son parcours dans le cadre de ses études, d'une éventuelle réorientation et de la composition de son programme annuel ;
- » La *socialisation* au sein de l'établissement : participation à des groupes d'étudiants, des programmes de parrainage, échanges sur les réseaux sociaux, etc. ;
- » L'*engagement dans les études* : assiduité aux enseignements, régularité dans le travail personnel, prévision et planification, activités d'autoformation ;
- » Le *profil personnel* : genre, âge, lieu de résidence ;
- » Le *capital culturel* : langue maternelle du répondant et de ses parents, niveau d'études des deux parents, profession des deux parents ;
- » La *situation socioéconomique* : l'étudiant bénéficie-t-il d'aides sociales ? ;
- » La *situation familiale* : l'étudiant a-t-il un ou plusieurs enfants ? Vit-il loin de l'établissement ? ;
- » La *situation professionnelle* : quelle est l'insertion professionnelle de l'étudiant, et quel est l'équilibre entre le travail et les études, le cas échéant ?

---

<sup>123</sup> Voir tableau 10

- » Le *parcours scolaire antérieur* : lieu des études secondaires, diplôme précédent (de l'enseignement supérieur), langue des études secondaires, préparation aux études supérieures pendant les études secondaires.

Sur cette base, les parcours académiques ont été croisés avec chacun des indices ci-dessus, dans des tableaux croisés ou tableaux de contingence. Il s'agit de vérifier l'émergence de corrélations, c'est-à-dire de l'existence d'une relation statistique entre deux variables ; cela signifie alors qu'on observe une relation entre le fait de posséder l'une ou l'autre caractéristique et la probabilité d'avoir tel ou tel parcours. Les principales observations sont les suivantes :

- » Parcours académiques et formes d'enseignement :
  - » Les étudiants de l'enseignement de promotion sociale sont plus nombreux à avoir un parcours long que les autres étudiants ; ils sont moins nombreux à avoir un parcours direct ;
  - » Les étudiants en école supérieure artistique sont plutôt engagés dans des parcours directs ;
- » Parcours académiques et soutien pédagogique :
  - » Un soutien pédagogique important n'est pas corrélé à un parcours direct, au contraire. Cela va à l'encontre de l'idée selon laquelle « ceux qui bénéficieraient de l'aide à la réussite sont ceux qui en ont le moins besoin » ;
  - » Le soutien pédagogique important est corrélé à un parcours personnalisé ou très personnalisé : les étudiants qui personnalisent leur parcours sont-ils plus susceptibles que les autres de chercher et obtenir un soutien pédagogique ? ;
- » Parcours académiques et socialisation au sein de l'établissement : pas de corrélation observée ;
- » Parcours académiques et engagement dans les études :
  - » Les étudiants très engagés sont plus susceptibles d'avoir un parcours direct et classique que les étudiants faiblement engagés ;
  - » Les étudiants faiblement engagés sont plus susceptibles d'avoir un parcours non direct, mais surtout personnalisé ou très personnalisé ;
  - » La durée du parcours est corrélée à un engagement plus faible ;
- » Parcours académiques et âge :
  - » Si on s'intéresse aux étudiants nés avant 1993, il apparaît que ceux nés avant 1990 sont plus susceptibles d'avoir un parcours direct et classique ou direct et personnalisé que ceux qui sont nés entre 1990 et 1993 ;
- » Parcours académiques et capital culturel :
  - » Les étudiants ayant un capital culturel faible sont moins nombreux que les autres à avoir un parcours direct, sauf s'il est très personnalisé ;
  - » Les étudiants à capital culturel faible sont plus nombreux que les autres à avoir un parcours personnalisé ou très personnalisé ;
- » Parcours académiques et aides sociales : pas de corrélation observée ;
- » Parcours académiques et situation professionnelle :
  - » Les étudiants « travailleurs » ont plus tendance que les autres étudiants à personnaliser leur parcours ;
- » Parcours académiques et parcours scolaire antérieur : pas de corrélation observée.

La dernière section de ce chapitre présentait les corrélations principales pour chacun des parcours académiques :

- » Parcours direct et classique : étudiants de l'enseignement supérieur artistique, étudiants qui ont bénéficié d'un soutien pédagogique faible ou nul, étudiants très engagés ;
- » Parcours direct et personnalisé : étudiants très engagés ;
- » Parcours direct et très personnalisé : étudiants à capital culturel faible, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs » ;
- » Parcours intermédiaire et classique : étudiants engagés ou très engagés, étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Parcours intermédiaire et personnalisé : étudiants bénéficiant d'un soutien pédagogique important, étudiants faiblement engagés, étudiants ayant un capital culturel faible, étudiants « travailleurs » ;
- » Parcours intermédiaire et très personnalisé : étudiants bénéficiant d'un soutien pédagogique important, étudiants faiblement engagés, étudiants à capital culturel faible, étudiants « travailleurs » ;
- » Parcours long et classique : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants nés avant 1990, étudiants ayant un ou plusieurs enfants ;
- » Parcours long et personnalisé : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants faiblement engagés, étudiants nés avant 1990, étudiants à capital culturel faible, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs » ;
- » Parcours long et très personnalisé : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants faiblement engagés, étudiants nés avant 1990, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs ».

Enfin, pour chaque profil type, est approfondie la question de l'usage des outils d'aide à la réussite, afin d'initier la réflexion sur la troisième question de recherche.

### **03. 4.3 / DES DISPOSITIFS PARTICULIERS CONVIENNENT-ILS À DES PARCOURS TYPES PARTICULIERS ?**

Il s'agissait de mettre en évidence, par profil, les outils d'aide à la réussite que les étudiants ont estimé « utiles » et « très utiles » dans leur cas. Plusieurs éléments peuvent être observés :

- » La « disponibilité d'un enseignant en particulier » est « l'outil » que les étudiants trouvent le plus utile. Il ne s'agit pas d'un dispositif, mais de l'expression d'une relation informelle, du soutien que les étudiants ont pu trouver auprès d'un ou de professeurs. Cette dimension est approfondie au cours des entretiens, pour comprendre en quoi la disponibilité d'un enseignant peut se révéler si utile dans un parcours d'étudiant ;
- » Les autres outils les plus plébiscités par les étudiants sont les ressources sur internet, les cours de langues, les séances de méthodologie et les supports écrits. Il s'agit là d'outils répandus, accessibles à tous les étudiants (ils ne visent pas les étudiants en difficulté), dont deux concernent les ressources d'apprentissage (internet, supports écrits) et deux des apprentissages didactiques concrets (les langues dans un cas, la méthodologie dans l'autre) ;
- » Certains outils sont peu plébiscités par les étudiants, comme les guidances, les tutorats, les parrainages, les conseillers aux études, les blocus assistés ou les tests diagnostiques. Il faut noter que certains de ces outils ne sont pas proposés dans tous les établissements d'enseignement supérieur, une partie des étudiants n'y a simplement pas eu accès. Toutefois, il semble qu'il est important de s'interroger sur la nature de ces outils peu plébiscités : la plupart d'entre eux visent à aider à résoudre des problèmes, l'hypothèse est faite que c'est en tout cas ainsi qu'ils sont perçus. Dans cette optique, ils seraient destinés aux étudiants en difficulté. Pour solliciter ce type d'aide, l'étudiant doit donc,

d'abord, se sentir en difficulté, ensuite, accepter de le reconnaître et de l'exprimer. Peut-être cela explique-t-il aussi le peu d'usage de ces outils. Cette piste est explorée au cours des entretiens ;

- » À cet égard, il est intéressant d'observer que des outils comme les « remédiations » et les « guidances » sont plus plébiscités par les étudiants dont le parcours est long et très personnalisé (et dont on peut supposer qu'ils ont rencontré des difficultés pendant leur parcours).

## 04. RÉUSSIR SON PARCOURS : MISE EN RÉCIT

L'analyse des données issues du questionnaire a permis la mise en évidence de tendances, de relations entre variables et la construction de profils types de parcours de réussite. Le travail par entretien vise, lui, à approfondir les différents types de parcours, les mettre en récit et les exemplifier, en reconstruisant leur fil narratif.

Ce chapitre a pour objectif de :

- » présenter les parcours académiques et les profils étudiants des répondants rencontrés (1. Quels parcours académiques pour quels profils étudiants ?) ;
- » saisir les particularités des différents parcours : récits, comparaison en fonction des parcours et des profils (2. Récits : les trois temps du parcours) ;
- » comprendre le terreau commun de ce qui fait la réussite (3. L'apprenant au centre d'une approche globale).

### 04.1 / LES PARCOURS DES PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS

Dans cette section, sont présentés les parcours et les profils des étudiants ayant participé aux entretiens. Il s'agit de reprendre, et d'approfondir, les deux questions traitées dans le chapitre II :

- » Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 ? (Qa)
- » Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants ? (Qb)

L'objectif était de mener au moins deux entretiens par type de parcours. Toutefois :

- » aucun entretien n'a pu être mené pour le PA3, le parcours direct et très personnalisé. Les deux étudiants ont annulé l'entretien tard dans le processus et n'ont pas répondu aux relances ;
- » aucun entretien n'a pu être mené pour le PA7, le parcours long et classique. Cette catégorie comprend 4 étudiants, dont un a accepté de participer, mais il n'a pas été possible de trouver un moment qui lui convenait et qui restait compatible avec le calendrier des entretiens ;
- » un seul entretien a pu être mené pour le PA9, le parcours long et très personnalisé ; l'une des répondantes ne s'est pas présentée à l'entretien prévu et il n'a pas été possible de le reprogrammer.

NUM	NOM	GENRE	PA <sup>124</sup>	FORME	LIEU	DATE
1	Andreea <sup>125</sup>	F	PA1	Université	Liège	29/08/2017
2	Anais	F	PA1	Université	Liège	29/08/2017
3	Hakim	M	PA2	Haute école	Bruxelles	30/08/2017
4	Camille	F	PA2	Haute école	Mons	5/09/2017
5	L	F	PA3	Haute école	Bruxelles	Entretien non réalisé
6	T	F	PA3	Haute école	Bruxelles	Entretien non réalisé
7	Julie	F	PA4	Haute école	Liège	24/08/2017
8	Carole	F	PA4	Université HD	Charleroi	5/09/2017
9	Elodie	F	PA5	Promotion sociale	Luxembourg	29/09/2017
10	Damien	M	PA5	Université	Bruxelles	30/08/2017
11	Rémi	M	PA5	Haute école	Bruxelles	30/08/2017

<sup>124</sup> PA : parcours académique

<sup>125</sup> Tous les prénoms ont été modifiés

NUM	NOM	GENRE	PA <sup>124</sup>	FORME	LIEU	DATE
12	Victoria	F	PA6	Haute école	Bruxelles	18/08/2017
13	Théo	M	PA6	Université	Namur	29/09/2017
14	Manon	F	PA2	ESA	Bruxelles	18/08/2017
15	Chloé	F	PA8	Haute école	Tournai	5/09/2017
16	Mathieu	M	PA8	Université	Bruxelles	8/09/2017
17	Raphaël	M	PA9	Université	Bruxelles	8/09/2017
18	J	F	PA9	Université	Louvain-La-Neuve	Entretien non réalisé
19	Céline	F	PA5	Université	Charleroi	5/09/2017
20	R	M	PA5	ESA	Bruxelles	Entretien non réalisé
21	Almaz	F	PA6	Université	Liège	24/08/2017

Tableau 68 - Répondants aux entretiens

#### 04. 1.1 / LES PARCOURS DIRECTS ET CLASSIQUES

Les tableaux croisés réalisés lors de l'analyse des données issues du questionnaire ont mis en exergue des corrélations entre chacun des parcours types et certaines variables indépendantes, de trois ordres :

- » Variables illustrant le soutien pédagogique (aide à la réussite) dont a bénéficié l'étudiant pendant son parcours ;
- » Variables illustrant l'engagement de l'étudiant dans son parcours ;
- » Variables liées au profil personnel de l'étudiant : âge, capital culturel, situation familiale, situation professionnelle.

Ainsi, les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont plus nombreux à être engagés dans le PA1 (parcours direct et classique) que les autres étudiants : avoir bénéficié d'un soutien pédagogique faible ou nul, être très engagé dans ses études. A contrario, les étudiants présentant une des caractéristiques suivantes sont moins nombreux à se trouver dans ce parcours que les autres : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants à capital culturel faible, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs ».

##### 04. 1.1.1 / Andreea

- » Âge : 32 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2014
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : langues et littératures modernes
- » Soutien pédagogique : important
- » Capital culturel : faible
- » Engagement : moyen

Andreea est née en 1985 en Roumanie. Après ses études secondaires, elle commence à travailler, car elle n'a, dit-elle, pas les moyens financiers d'entamer des études supérieures. En 2010, à 25 ans, elle arrive en Belgique, seule, après avoir évalué la possibilité d'entamer des études en Italie, auprès de sa mère qui travaille dans ce pays. Mais le coût trop élevé des études en Italie, et la rencontre avec son compagnon belge, qu'elle épouse en 2016, la convainquent de se lancer dans des études en Belgique. Au cours de l'entretien, elle évoque souvent son époux, qu'elle dépeint comme un soutien crucial dans son parcours.

Lorsqu'elle arrive en Belgique, elle ne parle pas du tout français, et consacre ses premières années sur le territoire à apprendre la langue. Elle complète également son dossier d'équivalence de diplôme secondaire, la procédure durant 18 mois.

En 2014, elle commence un bachelier en langues et littératures modernes. Elle se souvient d'une entrée à l'université un peu impressionnante avec, très vite, du travail à réaliser. Elle estime que son âge (29 ans) la rendait plus consciente de l'ampleur de la tâche. Chacune de ses trois années de bachelier est réussie (60 crédits). Elle réussit sa première année sans seconde session. La deuxième et la troisième année, elle présente certains examens à nouveau en deuxième session. Au cours de l'entretien, elle apparaît comme une étudiante engagée, qui réfléchit attentivement à son programme et à ses possibilités pour l'avenir. Ainsi, elle réfléchit longuement quant au choix de ses cours mineurs. Elle a consulté le service *Info Études* de son université dans le cadre de sa réflexion pour un choix de master ; elle a également sollicité, au cours de son bachelier, le service d'aide à la réussite de son université, pour une aide à la planification ; elle a assisté à d'autres séances d'information, notamment méthodologiques. Elle évoque des difficultés liées à son apprentissage récent du français et sa méconnaissance de la culture belge et francophone ; elle travaille énormément pour combler les lacunes. En première année, elle a suivi des cours de remédiation.

Lorsqu'elle décrit son mode de fonctionnement par rapport aux études, Andreea apparaît comme une étudiante très assidue aux cours et à son travail à domicile. Elle a un bon contact général avec les enseignants et organise son travail tout au long de l'année, afin de bien répartir la charge. En période de blocus, elle adopte un rythme particulier, très routinier ; il s'agit vraiment d'un temps particulier de sa vie d'étudiante. Elle se sent fière lorsque ses notes sont bonnes. Il est important pour elle de faire plus que le minimum, de viser plus haut que le 10.

#### **04. 1.1.2 / Anaïs**

- » Âge : 21 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2014
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : ingénieur civil
- » Soutien pédagogique : faible
- » Capital culturel : élevé
- » Engagement : très engagée

Anaïs est née en 1996, au sein d'un foyer d'universitaires : sa mère est médecin et son père ingénieur civil. Elle effectue sa scolarité primaire et secondaire en partie en Allemagne et en Roumanie, où sont affectés ses parents, tout en suivant un programme d'instruction en famille pour obtenir son Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS).

Elle entame ses études supérieures en 2014, après avoir suivi les cours de propédeutique et réussi l'examen d'admission en ingénieur civil. Son parcours se passe bien, elle réussit avec facilité. Très engagée dans ses études, elle suit les cours avec assiduité, et travaille régulièrement dès le début du quadrimestre.

Elle n'a pas bénéficié d'outils d'aide à la réussite, et estime ne pas en avoir eu besoin. En cas de difficultés rencontrées dans les matières, elle s'adresse à son père et son frère, tous deux ingénieurs civils.

## 04. 1.2 / LES PARCOURS DIRECTS ET PERSONNALISÉS

Les étudiants très engagés dans leurs études sont plus nombreux à avoir un profil direct et personnalisé (PA2) que les autres. A contrario, les étudiants de l'enseignement de promotion sociale, ceux à capital culturel faible, les étudiants « travailleurs » ou ceux qui ont un ou plusieurs enfants sont moins nombreux que les autres à être engagés dans ce parcours.

### 04. 1.2.1 / Camille

- » Âge : 21 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2014
- » Forme d'enseignement : haute école
- » Domaine d'études : ergothérapie
- » Soutien pédagogique : important
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : très engagée

Camille est née en 1996. Après une scolarité secondaire studieuse, bonne élève, elle se renseigne sur des études de type long ; elle pense d'abord à l'interprétariat. Alors qu'elle se renseigne en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> secondaire (salon SIEP, par exemple), elle décide de s'orienter dans le « social » ou le « paramédical ». Elle s'engage en 2014 dans un cursus en ergothérapie. Elle explique avoir trouvé la voie qui lui convient parfaitement, mais ses proches ont peu compris son choix. Ses parents souhaitaient qu'elle entame des études universitaires, et ont été déçus qu'elle opte pour l'ergothérapie, une profession qu'ils connaissaient peu par ailleurs. Peu de ses proches ont fait des études supérieures, et les études semblent avoir été un rendez-vous manqué pour certains membres de la famille. Camille évoque ainsi la scolarité difficile de certains, l'obligation de travailler pour d'autres. Sa belle-famille est, elle, une famille de diplômés universitaires. Elle rencontre son futur mari à 15 ans, lui en a 10 de plus, et un diplôme d'ingénieur en poche. Au cours de l'entretien, elle évoque régulièrement le soutien de son mari, qui l'a par exemple rassurée et soutenue dans son choix de s'inscrire en haute école plutôt qu'à l'université.

En septembre 2014, pour sa rentrée, elle explique être dans un état d'esprit positif, motivé. Toutefois, les débuts sont difficiles, elle travaille tous les jours mais éprouve des difficultés dans des « grosses » matières. En janvier, elle obtient notamment une note de 3/20. Elle travaille alors certaines matières avec son compagnon, et suit des tutorats dans son établissement, sur lesquels elle a un avis mitigé, le côté positif de ces tutorats résidant selon Camille dans l'obtention de « tuyaux » sur le cours et l'examen. Elle adapte complètement sa méthode de travail pour les matières où elle rencontre des difficultés. Elle réussit finalement sa première année (avec un examen en seconde session). En 2015-2016, elle valide la plupart de ses crédits, mais elle traîne un cours résiduel, qu'elle réussit en 2017, grâce à un « tuyau » (elle étudie sur la base de questions d'années précédentes, seule façon selon elle de faire face à la notation avec points négatifs). En juin 2017, elle présente un examen final, ses stages et son TFE, qu'elle représente en août 2017.

Camille est très amère lorsqu'elle parle du fonctionnement de son école, du manque de considération et de respect qu'elle ressent, des attentes des enseignants envers les étudiants. Elle rencontre notamment un problème lors de la présentation de son TFE en juin ; après avoir préparé son travail en concertation avec sa directrice durant l'année, elle arrive à sa présentation orale. Là, elle voit son travail « se faire descendre » par une des deux lectrices, suivie par le reste du jury, et échoue finalement avec la note de

9,6/20. Elle se sent agressée, et trahie par sa directrice. Je la rencontre quelques jours avant sa seconde défense, en septembre 2017. La confiance est rompue, sauf avec sa coordinatrice de stage, également membre du jury, et qui la soutient. Elle vit très mal cette période, et décide de « bétonner » son travail pour ne plus prêter flanc à la critique, tout en adoptant un profil bas lors de la défense, choix stratégique qui lui permettra selon elle de réussir. Elle termine finalement son cursus avec succès en septembre 2017.

#### **04. 1.2.2 / Hakim**

- » Âge : 24 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2014
- » Forme d'enseignement : haute école
- » Domaine d'études : bachelier en gestion des ressources humaines
- » Soutien pédagogique : moyen
- » Capital culturel : faible
- » Engagement : moyen

Hakim est né en 1993. Aîné d'une famille de cinq enfants, il grandit dans un quartier qu'il décrit comme défavorisé de la région Bruxelloise. Il est le premier de sa famille à entamer (et terminer) des études supérieures, avec un bachelier commencé en 2014, en gestion des ressources humaines. Il est en parallèle sportif de haut niveau, en équipe nationale.

La fin de sa scolarité secondaire, à partir de la 5<sup>e</sup> secondaire, a été difficile en raison de son investissement croissant dans le sport de haut niveau. Il passe du général au technique de transition pour ses deux dernières années du secondaire. À cette époque, déjà, il réfléchit à des études supérieures, convaincu qu'il lui faut obtenir un diplôme. Il est important pour ses parents également qu'il fasse des études. Il assiste à des journées « portes ouvertes », remplit des questionnaires d'orientation sur internet, en discute avec des personnes de son entourage ayant fait des études (par exemple, un membre de son club de sport lui-même diplômé en bachelier).

Hakim opte pour un bachelier en gestion des ressources humaines, qui offre selon lui de nombreuses opportunités professionnelles. Il réussit ses trois années, avec des deuxièmes sessions et quelques crédits résiduels. C'est un étudiant qui semble dégager une certaine confiance en soi et maîtriser ses émotions en raison notamment de sa pratique sportive de haut niveau. Il estime qu'il a toujours, depuis l'école, été indépendant dans sa façon de travailler. Hakim se caractérise par un engagement moyen, mais malgré tout par une certaine rigueur, une certaine méthode de fonctionnement lui permettant de faire face.

Pendant son parcours, il bénéficie de certaines initiatives d'aide à la réussite : cours de méthodologie de travail en première année, cours de langues (néerlandais, avec exercices en ligne), séances de remédiation organisées par certains professeurs.

Au moment de notre entretien (août 2017), il se réjouit de l'obtention de son diplôme, qu'il considère comme le meilleur moment de son parcours. Alors qu'Hakim était le premier à entamer des études supérieures dans sa famille, il a été suivi par sa sœur, en bachelier de soins infirmiers.

#### 04. 1.2.3 / Manon

- » Âge : 24 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2014
- » Forme d'enseignement : école supérieure des arts
- » Domaine d'études : bachelier en montage-scripte
- » Soutien pédagogique : moyen
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : très engagée

Manon est née en 1993. Son parcours secondaire est difficile : elle redouble deux fois, change d'établissement. Elle est la première de sa famille à entamer des études supérieures. En 2014, elle tente le concours d'admission dans une école supérieure des arts, pour étudier le montage et le scripte. À sa surprise, elle est admise et commence son parcours, qui se passe bien. Elle est motivée, a trouvé sa voie, et le système d'enseignement semble lui convenir. Elle réussit ses trois années et se passionne pour ses projets ; elle évoque aussi de grosses périodes de stress, conduisant à une altération du sommeil, une diminution de ses activités sociales et de ses visites à la famille pour se plonger corps et âme dans ses études.

Manon met en évidence des spécificités propres à l'enseignement artistique ainsi qu'à la taille de sa promotion (20 étudiants) : l'encadrement pédagogique s'apparente à un compagnonnage, un suivi attentif et bienveillant pour l'entrée dans la profession. Elle n'a pas bénéficié des outils d'aide à la réussite courants, qui ne semblent pas adaptés à son type d'études.

### 04. 1.3 / LES PARCOURS INTERMÉDIAIRES ET CLASSIQUES

#### 04. 1.3.1 / Julie

- » Âge : 25 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2010
- » Forme d'enseignement : haute école
- » Domaine d'études : bachelier agrégé en enseignement secondaire inférieur (AESI) en français – français langue étrangère
- » Soutien pédagogique : faible
- » Capital culturel : élevé
- » Engagement : très engagée

Julie est née en 1992. Elle vient d'une famille de diplômés : ses parents sont tous les deux enseignants dans le secondaire, sa sœur est avocate et son frère, ingénieur. Elle termine en juin 2017 un bachelier AESI en français – français langue étrangère, avec grade.

Ce n'était pourtant pas son premier choix, puisqu'en 2010, elle entame des études de droit à l'université. Elle réussit ses deux premières années, et échoue en 3<sup>e</sup> (difficultés avec un cours). Elle s'interroge sur les études choisies, et recommence tout de même sa troisième année, en s'inscrivant déjà à des cours de master.

L'année suivante, elle décide de se réorienter et d'entamer des études en vue de devenir enseignante de français dans le secondaire, contre l'avis de ses parents. Elle trouve sa voie, passionnée par ses nouvelles études. Son parcours (2014-2017) est un succès (assiduité, engagement, bonnes notes, stages prometteurs), même si les débuts ne se sont pas faits sans crainte.

Elle ne sollicite pas les possibilités d'aide à la réussite, elle n'en a pas besoin. Julie estime avoir acquis à l'université une méthodologie de travail, une rigueur, une résistance au stress qui l'ont aidée pour ses cours et ses stages. Elle met en évidence un climat qu'elle trouve positif au sein de l'établissement, elle utilise les mots « familial », « confiance », « humain », « tourné vers la personne » tant en ce qui concerne les enseignants que les services administratifs.

Elle évoque au cours de l'entretien sa rigueur au travail, la méthodologie et la résistance au stress acquises à l'université, sa passion pour le domaine, la bienveillance de l'équipe éducative et administrative, la confiance et le soutien de ses professeurs (au prix parfois de mauvaises relations avec les autres étudiants). Julie parle aussi du rythme soutenu, d'un grand stress et d'une charge de travail importante, liée en partie selon elle à l'entrée en vigueur du décret « Paysage ». Elle raconte une rigueur mentale et physique importante : sacrifice de ses activités sociales et sportives, hygiène de vie, etc. Elle évite par exemple tout job étudiant, afin de se consacrer à ses études.

#### **04. 1.3.2/ Carole**

- » Âge : 44 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 1992/2014 (reprise d'études)
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation
- » Soutien pédagogique : faible
- » Capital culturel : faible
- » Engagement : moyennement engagée

Carole est née en 1973. Elle est française et dispose d'un diplôme de cycle court en secrétariat. Après s'être installée en Belgique et avoir travaillé pendant des années comme secrétaire, elle décide de reprendre des études et entame en 2014 un bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation en horaire décalé. Elle travaille donc la journée, et se rend à ses cours le soir. Elle bénéficie d'aménagements horaires (congé éducation) lui permettant de préparer et présenter ses examens.

Elle a choisi un domaine d'études qui l'intéresse, qui était proposé en enseignement universitaire en horaire décalé dans sa ville, et dans lequel elle espère travailler après l'obtention de son diplôme.

Elle réussit chacune de ses trois années, en validant tous ses crédits, et en répartissant ses examens sur les deux sessions. Elle décrit des difficultés liées à son horaire chargé, qui lui laisse peu de temps pour étudier ses cours pendant le quadrimestre. Elle fait toutefois preuve de rigueur et d'organisation pour planifier au mieux son année et ses évaluations.

Elle a bénéficié de peu d'outils d'aide à la réussite ; elle explique que la formation proposée par la bibliothèque lui a été utile, mais estime que l'offre de ce type d'outils aux étudiants en horaire décalé est insuffisante. Elle souhaiterait que lui soient proposés plus d'outils (séminaires de méthodologie, rencontre avec un coach, etc.).

## 04. 1.4 / LES PARCOURS INTERMÉDIAIRES ET PERSONNALISÉS

### 04. 1.4.1 / Élodie

- » Âge : 25 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2011
- » Forme d'enseignement : enseignement de promotion sociale
- » Domaine d'études : bachelier en comptabilité
- » Soutien pédagogique : faible
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : engagée

Élodie est née en 1992 ; elle est une étudiante pionnière ; aucun de ses deux parents n'est diplômé de l'enseignement supérieur. Son conjoint, lui, a réalisé un bachelier en sciences économiques.

Lorsqu'elle termine ses études secondaires, elle s'inscrit pour une année de « 7<sup>e</sup> maths » afin de se préparer à l'examen d'entrée en ingénieur civil, qu'elle réussit en 2011. Elle entame sa première année, qu'elle échoue, et se réinscrit une deuxième fois. Après son deuxième échec, qu'elle attribue à son sens de la fête, elle décide d'arrêter les études et de travailler comme carreleuse ; elle commence une formation en IFAPME à cette fin. Ses parents lui conseillent toutefois d'obtenir, un parallèle, un diplôme de l'enseignement supérieur : elle s'inscrit en bachelier en comptabilité en enseignement de promotion sociale.

Son parcours se passe bien, elle trouve un équilibre entre son travail et sa formation de carreleuse en journée, ses études en promotion sociale le soir, et la vie familiale (son premier enfant naît en 2016). Elle réussit tous ses modules, et estime que tant la charge de travail que les matières étudiées sont abordables. Les matières ne semblent pas lui poser de difficultés particulières. Elle n'a eu usage d'aucun outil d'aide à la réussite.

### 04. 1.4.2 / Damien

- » Âge : 23 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2012
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en sciences humaines et sociales
- » Soutien pédagogique : important
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : très engagé

Damien est né en 1994. Il grandit à l'étranger et effectue sa scolarité secondaire dans un lycée français. Après l'obtention de son baccalauréat, il se rend en France et s'inscrit dans une école de commerce. Il y passe deux ans, mais ne s'y sent pas bien ; il souffre aussi d'être éloigné de sa famille.

Il décide de se réorienter, et commence, en 2014, un bachelier en sciences humaines à l'université en Belgique. Son parcours se passe bien au niveau académique, il valide les 60 crédits de son programme chaque année. Il est plutôt déçu par la relation avec les professeurs qu'il trouve parfois peu professionnels (en essayant, par exemple, d'imposer leurs vues) et distants (il lui a été difficile de trouver un enseignant acceptant de lui écrire une lettre de recommandation malgré une participation active aux cours et une

bonne réussite). Il estime aussi que peu d'information est délivrée par l'institution et les différents services (secrétariat, par exemple) sur les possibilités de choix d'options ou d'orientation.

Il estime avoir, déjà en France, acquis une bonne méthode de travail. Il a bénéficié de certains outils d'aide à la réussite : guidances pour un cours de droit (qu'il juge utile et dont a dépendu sa réussite du cours).

#### **04. 1.4.3 / Rémi**

- » Âge : 23 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2012
- » Forme d'enseignement : haute école
- » Domaine d'études : bachelier en électromécanique
- » Soutien pédagogique : faible
- » Capital culturel : élevé
- » Engagement : engagé

Rémi est né en 1994. En 2012, il décide d'entamer des études d'ingénieur industriel en haute école. Il échoue deux années de suite, et se réoriente vers un bachelier professionnalisant de technicien électromécanique. Il s'agit pour lui d'un choix par défaut, s'imposant en raison de ses difficultés à suivre le cursus d'ingénieur industriel.

Il réussit chacune des trois années en suivant le programme proposé par l'établissement. Son parcours se passe bien, il estime même les cours faciles voire ennuyeux. Il décide alors de suivre en parallèle des modules de formation dans l'enseignement de promotion sociale : anglais et gestion des ressources humaines.

Il apprécie et met en évidence la disponibilité et l'implication des enseignants, et donne l'exemple d'un de ses enseignants qui l'a soutenu dans la réalisation d'un projet. Il trouve également une forme de soutien en dehors de son établissement, auprès du SIEP où il se rend pour un test d'orientation ou pour s'informer sur les possibilités de formations.

#### **04. 1.4.4 / Céline**

- » Âge : 23 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2012
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en sciences économiques et de gestion
- » Soutien pédagogique : moyen
- » Capital culturel : élevé
- » Engagement : faible

Céline est née en 1994, au sein d'un foyer où les deux parents sont diplômés universitaires. À la fin de ses études secondaires, elle commence des études de médecine en 2012. Dès la première année, elle pense à se réorienter, car elle éprouve des difficultés et ne se sent pas « faite pour cela ». Elle échoue, mais décide malgré tout de se réinscrire. À la fin de la deuxième année, elle décide de se réorienter et choisit les sciences économiques. En 2014-2015, elle commence donc un bachelier en sciences économiques et de gestion.

Si elle est un peu stressée à l'idée de commencer une « troisième première », elle sent tout de suite que le domaine l'intéresse et elle s'intègre facilement à la vie et aux codes universitaires sans pour autant être une étudiante très engagée : elle n'assiste pas à certains cours, s'y met parfois tard pour étudier, etc. Son expérience en médecine l'a habituée à des gros volumes de matière à étudier, elle a donc déjà acquis une certaine méthodologie. Elle termine sa première année et valide 50 crédits ; elle s'inscrit donc l'année suivante au programme du deuxième bloc auquel s'ajoutent les crédits résiduels. En 2016-2017, elle suit le programme du troisième bloc auquel s'ajoute un cours résiduel.

Elle sollicite peu d'outils d'aide à la réussite, elle estime ne pas en avoir besoin, et trouve un soutien dans sa sphère familiale : sa mère neuropsychologue a par exemple discuté avec elle de son type de mémoire et de comment adapter son travail et son étude en fonction ; son père est expert-comptable, il peut l'aider dans les matières économiques, et lui offre un premier accès au métier grâce à des stages. Elle dit discuter énormément de ses études avec ses parents. Elle témoigne d'une certaine autonomie dans ses apprentissages : lecture de revues économiques, suivi de cours en ligne ouverts et massifs (MOOCs), etc.

## **04. 1.5 / LES PARCOURS INTERMÉDIAIRES ET TRÈS PERSONNALISÉS**

### **04. 1.5.1 / Victoria**

- » Âge : 23 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2012
- » Forme d'enseignement : haute école
- » Domaine d'études : bachelier d'assistante en psychologie
- » Soutien pédagogique : moyen
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : très engagée

Victoria est née en 1994. C'est une étudiante « pionnière » (première de sa famille à faire des études supérieures), même si son petit frère l'a suivie ensuite. Ses parents ne sont pas belges et connaissent mal le système éducatif.

Après des études secondaires en technique de transition (sciences sociales), Victoria souhaite entamer des études supérieures ; elle veut encore étudier, ne se sent pas prête à « aller travailler ». Elle discute avec ses enseignants, assiste à des journées « portes ouvertes ». Elle hésite entre un cursus d'architecte d'intérieur et la psychologie, choisit la psychologie, en haute école, car la formation lui semble plus pratique, elle pense que les enseignants connaîtront mieux et seront plus attentifs aux élèves. Lorsque nous nous rencontrons en fin de bachelier, elle n'est pas sûre d'avoir fait le bon choix, mais dit n'avoir pas eu le courage de se réorienter.

En septembre 2012, Victoria fait sa rentrée en bachelier d'assistant en psychologie. Elle est rapidement surprise par la charge de travail, elle a du mal à s'organiser et fait beaucoup de choses « en dernière minute ». Elle bisse sa première année, et continue les années suivantes avec toujours des crédits résiduels (et des cours qu'elle nomme « cours boulets »). 2015-2016 aurait pu être sa dernière année, mais elle échoue à la plupart de ses examens, rencontre des problèmes personnels et décroche pour de courtes périodes à plusieurs reprises.

Pendant son parcours, elle bénéficie de séances de tutorat ; elle estime que cela l'a beaucoup aidée, notamment pour obtenir des « tuyaux » sur les cours et les examens. Pendant ses cinq années d'études, toutefois, elle ne semble pas avoir pris le pli méthodologique pour organiser son travail, elle confie même que le tout devient de plus en plus difficile pour elle. Victoria exprime de grosses difficultés dans ses études, principalement pour ce qui relève du travail personnel et de l'étude. Ses stages, au contraire, semblent toujours bien se passer, elle insiste sur le fait que ses maîtres de stage et superviseurs ont toujours été contents de son travail et de son implication. Par contre, les blocus constituent de gros moments de doute. Pendant son parcours, elle décroche légèrement à plusieurs reprises, pendant de courtes périodes, deux ou trois semaines, parce qu'elle se sent perdue. Pendant ces moments, elle fait des jobs étudiants, pour se déconnecter. Sa volonté d'obtenir un diplôme la pousse toujours à reprendre le cours de son parcours.

Elle contacte le service d'aide à la réussite de son établissement pendant sa dernière année, parce qu'elle a le sentiment de ne plus y arriver. Elle pense qu'elle aurait dû effectuer cette démarche plus tôt, l'enseignante rencontrée là-bas se montre très soutenante. Ensemble, elles ont fait le point sur sa situation, et dressé un tableau lui permettant de visualiser sa charge de travail, les difficultés rencontrées et les choses à mettre en place pour y faire face.

Lorsque nous nous rencontrons, Victoria a terminé ses examens, et doit encore défendre son TFE. Elle me contacte quelques semaines plus tard pour m'annoncer qu'elle a été diplômée.

#### **04. 1.5.2/ Théo**

- » Âge : 22 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2013
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en sciences chimiques
- » Soutien pédagogique : important
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : moyennement engagé

Théo est né en 1995, il est le premier de sa famille à entamer des études supérieures. Il commence en 2013 un bachelier en sciences chimiques à l'université.

Après avoir hésité à se réorienter en cours d'année, il échoue sa première année, en obtenant moins de 30 crédits. Il attribue cet échec à son manque de travail et de méthodologie dans le travail.

Les trois années suivantes se passent bien, il valide chacune de ses années, avec parfois des crédits résiduels. Il explique qu'il a changé sa façon de travailler, a mieux organisé son temps et mieux approché ses cours. Il estime d'ailleurs qu'il a consacré suffisamment de temps à ses études pendant ces trois années, contrairement à sa première année. Pendant l'entretien, il ne lie pas sa nouvelle méthode et sa réussite à des outils d'aide à la réussite dont il aurait bénéficié. Son questionnaire indique cependant qu'il a bénéficié de nombreux outils, et la discussion permet de les mettre à jour... et de faire un lien avec sa réussite : guidances hebdomadaires proposées à tous les étudiants sur le programme général de cours, ressources écrites (livre « guide » de l'étudiant), séminaire de méthodologie sur la prise de notes et la réalisation de synthèses, formations proposées par les bibliothèques, parrainage, aide spécifique d'un enseignant, etc.

Il est intéressant de relever que ces outils sont venus à Théo plus qu'il n'est allé les chercher. Il ne les identifiait d'ailleurs pas spontanément comme une « aide à la réussite ». Ils ont contribué à son affiliation au métier d'étudiant sans qu'il n'ait eu le sentiment d'être stigmatisé comme étudiant en difficulté.

#### **04. 1.5.3 / Almaz**

- » Âge : 24 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2010
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en sciences pharmaceutiques
- » Soutien pédagogique : important
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : faiblement engagée

Almaz est née en 1993, au Maroc. Après une scolarité en lycée français, elle se rend en France pour entamer des études supérieures. Elle s'inscrit en médecine en 2010, pour une année universitaire qu'elle décrit comme « vide », où elle s'est peu préoccupée de ses études. En 2011-2012, elle s'inscrit à l'université en Belgique, toujours en médecine. Après deux tentatives infructueuses, et deux années qu'elle juge perdues, elle s'inscrit en 2013-2014 en bachelier en sciences biomédicales. Elle réussit sa première année, et décide de s'inscrire en 2014-2015 en bachelier de pharmacie (programme du deuxième bloc). Son avancée dans le parcours est marquée par beaucoup de difficultés et un programme composé de toujours plus de 60 crédits (en raison de cours résiduels).

Almaz décrit des blocages et du stress face à l'ampleur de la tâche ; elle est peu engagée dans ses études, décrochant parfois des cours pendant plusieurs semaines ou étudiant ses matières d'examen en dernière minute. Elle raconte qu'elle est très déprimée par périodes, au point de vouloir tout laisser tomber. Elle ressent beaucoup de culpabilité envers ses parents, qui la soutiennent financièrement.

Elle explique sa persistance par le soutien de ses parents, auprès desquels elle retourne l'été, et par le soutien de certaines personnes au sein de l'établissement, principalement la conseillère pédagogique de sa faculté. Par contre, elle regrette le type de relation qui s'établit à l'université entre les enseignants et les étudiants, surtout ceux qui sont peu impliqués dans leurs études. Elle raconte combien, en secondaire, le soutien et la bienveillance de ses enseignants étaient essentiels pour elle. Par ailleurs, son job d'étudiante semble lui apporter la reconnaissance dont elle a besoin : elle se sent efficace et utile.

Elle a peu sollicité des outils d'aide à la réussite. Au début, elle estime ne pas en avoir besoin, elle ne veut pas surcharger son programme. Ensuite, elle n'ose plus faire les démarches, et n'a pas envie d'être stigmatisée comme étudiante à problèmes.

### **04. 1.6 / LES PARCOURS LONGS ET PERSONNALISÉS**

#### **04. 1.6.1 / Chloé**

- » Âge : 24 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2011
- » Forme d'enseignement : haute école

- » Domaine d'études : bachelier en kinésithérapie
- » Soutien pédagogique : moyen
- » Capital culturel : élevé
- » Engagement : moyennement engagée

Chloé est née en 1993. Après une scolarité secondaire orientée vers les matières scientifiques, elle hésite entre des études d'ingénieur et de kinésithérapeute. Son père, lui-même kinésithérapeute, lui déconseille cette seconde voie... dans laquelle elle décide pourtant de s'engager. Elle entame son parcours en 2011, dans une haute école de sa ville, choix qu'elle regrette aujourd'hui ; elle met en évidence le fait que le cursus proposé à l'université lui aurait mieux convenu. En 2012-2013, elle recommence sa première année, avec trois cours à repasser. En 2013-2014, elle entame sa deuxième année de bachelier, qu'elle doit recommencer en 2014-2015, avec un seul cours. En 2015-2016, elle entame le programme du troisième bloc de bachelier, et termine en 2016-2017 à la fois son programme de bachelier et son année de master. Chloé met en évidence le fait que son parcours aurait été différent si elle l'avait commencé dans le système mis en place par le décret « Paysage » : elle aurait pu continuer son parcours avec des crédits résiduels. Son échec en deuxième année de bachelier, pour un cours, lui laisse un goût amer. Elle souligne aussi ce qu'elle estime être des cafouillages de l'établissement quant à la mise en œuvre des règles de fonctionnement établies par le décret, notamment sur la validation des unités d'enseignement.

Elle est assez engagée dans ses études, elle assiste à la plupart des cours même si elle se sent bien plus attirée par les stages. Ce sont d'ailleurs les stages, dont elle dit qu'ils la passionnent et que son travail et ses compétences sont reconnues, qui la motivent, malgré les difficultés et la longueur de son parcours, à persévérer.

Elle a peu bénéficié d'outils d'aide à la réussite, et met surtout en évidence le soutien et les bonnes relations développées avec ses maîtres de stage.

#### **04. 1.6.2/ Mathieu**

- » Âge : 26 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2011
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en droit
- » Soutien pédagogique : moyen
- » Capital culturel : élevé
- » Engagement : engagé

Mathieu est né en 1991, au sein d'une famille d'universitaires. Il s'intéresse au notariat (la profession de son père) et entame en 2011 un bachelier en droit.

Son parcours est jalonné par des difficultés importantes. Dès l'entrée à l'université, il dit se laisser aller à la grande liberté accordée. Très vite, il lâche les cours et se consacre à d'autres activités. Il développe une assuétude importante qui l'éloigne de son cursus. Il échoue deux fois sa première année, en 2011-2012 et 2012-2013 : il n'allait pas aux cours et ne se présentait pas aux examens. Il persiste toutefois et en 2013-2014, il valide sa première année. En 2014-2015, il échoue à une partie importante de son programme de deuxième année. En 2015-2016, il dit se reprendre en main ; il sollicite une aide professionnelle pour lutter contre sa dépendance, il s'impose des horaires et pratiques d'étude stricts ; il

valide son année. En 2016-2017, il termine avec succès son bachelier. Il met en évidence le soutien de sa famille, qui explique sa persévérance.

Il bénéficie de quelques outils d'aide à la réussite et, surtout, il fait appel à un service privé de blocus assisté. Il estime cette expérience utile car très personnalisée, elle lui a permis de structurer son temps et son travail. Il pense au contraire ne pas avoir besoin des outils proposés à l'université car il juge que chacun doit trouver sa propre méthode, la façon de compenser ses faiblesses et d'optimiser ses points forts : une séance générale de méthodologie ne peut, selon lui, remplir cet objectif.

## **04. 1.7 / LES PARCOURS LONGS ET TRÈS PERSONNALISÉS**

### **04. 1.7.1 / Raphaël**

- » Âge : 31 ans
- » Année d'entrée dans l'enseignement supérieur : 2006
- » Forme d'enseignement : université
- » Domaine d'études : bachelier en ingénieur civil
- » Soutien pédagogique : important
- » Capital culturel : moyen
- » Engagement : engagé

Raphaël est né en 1986. La fin de sa scolarité secondaire est marquée par des difficultés familiales et personnelles. Il quitte le foyer familial à 16 ans, il décroche de l'école. Il est soutenu financièrement par le CPAS et rencontre divers problèmes administratifs et de santé, avant de reprendre son dernier cycle d'études secondaires en enseignement de promotion sociale, qu'il réussit. Il a alors le projet d'entamer des études d'ingénieur civil. N'estimant pas avoir le bagage nécessaire, il s'inscrit, en 2006, pour une année en ingénieur industriel dans une haute école. À l'été 2007, il échoue par deux fois à l'examen d'entrée en ingénieur civil, et décide de s'inscrire en « 7<sup>e</sup> math » dans un établissement secondaire. Fort de cette nouvelle expérience, il réussit l'examen d'admission et entame, en 2008-2009, sa première année de bachelier en ingénieur civil.

Très vite, les difficultés s'accumulent pour Raphaël : pédagogiques (il estime manquer de connaissances théoriques et de méthodologie du travail), familiales, personnelles (il explique souffrir d'un trouble de l'attention rendant difficile sa concentration et son travail), financières (il dépend toujours de l'aide du CPAS). Il échoue une première fois. En 2009-2010, il échoue une seconde fois. Il est autorisé à se réinscrire et bénéficie d'un étalement en 2010-2011 et 2011-2012. À l'issue de ces deux années, il n'a pas encore validé tous ses crédits, et est finalement autorisé à se réinscrire une quatrième fois en première année en 2012-2013. Il s'inscrit alors en 2<sup>e</sup> année de bachelier, et bénéficie d'un étalement, en 2013-2014 et 2014-2015. En 2015-2016, il entame son programme avec des cours du 3<sup>e</sup> bloc de bachelier, tout en ayant à son programme des crédits résiduels du 2<sup>e</sup> bloc. En 2016-2017, il termine son programme de bachelier (30 ECTS) tout en entamant une partie du programme de master (20 ECTS).

Son parcours est marqué par la persévérance. Raphaël est engagé dans ses études : il assiste aux cours et consacre beaucoup de temps à son travail, par exemple. Face aux difficultés rencontrées, il cherche un soutien et des solutions auprès de :

- » la coach pédagogique de sa faculté, qui connaît son parcours, ses difficultés, mais aussi sa motivation et ses capacités. C'est par exemple avec elle qu'il organise son étalement et, de manière plus générale, son programme annuel ;
- » certains membres de l'équipe enseignante de la faculté ; il explique qu'une partie de ses enseignants l'a soutenu et encouragé à persévérer ;
- » professionnels de la santé pour ses problèmes de santé et ses troubles de l'attention.

Il bénéficie de certains outils d'aide à la réussite, comme les séances de méthodologie ou les guidances, qu'il juge très utiles. Il estime d'ailleurs que l'aide à la réussite proposée dans sa faculté est utile, mais il insiste sur le fait que les difficultés pédagogiques ne constituant pas son seul problème, il était nécessaire dans son cas, de mettre en œuvre un soutien à différents niveaux. Il estime qu'il est important que l'institution universitaire prenne en compte les difficultés d'ordre personnel, social, familial, médical que rencontrent les étudiants.

Les outils de promotion de la réussite qu'il met en évidence sont : le soutien de la coach pédagogique de sa faculté, les guidances et les séminaires de méthodologie.

## 04.2 / RÉCITS : LES TROIS TEMPS DU PARCOURS

### 04.2.1 / LES DÉBUTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : ENTRÉE, ACCUEIL ET PREMIÈRES (DÉS)ILLUSIONS

Les profils d'entrée<sup>126</sup> dans le supérieur sont très divers, ainsi que l'illustre l'analyse des données issues du questionnaire<sup>127</sup> et des entretiens. Tous ces profils n'ont pas les mêmes possibilités d'accès à l'enseignement supérieur et n'y ont pas les mêmes chances de réussite, ainsi que l'ont analysé, dans le cas français, Bourdieu et Passeron, dans un ouvrage devenu une référence en la matière<sup>128</sup>. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la démocratisation, entendue au sens *quantitatif*, ou massification s'observe : il y a bel et bien une augmentation du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur (36 % en 20 ans et 3,6 % entre 2012 et 2014)<sup>129</sup>. Cela n'implique pas une démocratisation *qualitative*, qui renvoie à l'accès de groupes sociaux spécifiques au niveau de l'enseignement supérieur<sup>130</sup>. Si le public de l'enseignement supérieur s'est, au cours des dernières décennies, féminisé, il ne semble toutefois pas s'élargir en ce qui concerne les groupes socioéconomiques défavorisés. Il y a une dizaine d'années déjà, Van Campenhoudt, Dell'Aquila et Dupriez rappelaient les facteurs antérieurs au parcours et influençant celui-ci, les facteurs d'entrée<sup>131</sup> : le sexe et l'appartenance socioéconomique<sup>132</sup>, donc, mais aussi la trajectoire scolaire antérieure<sup>133</sup> et l'effet établissement<sup>134</sup>.

<sup>126</sup> Ces profils d'entrée sont déterminés par les caractéristiques d'entrée : variables sociodémographiques (niveau socioéconomique, genre, âge), personnalité, parcours scolaire et capacités cognitives. DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikhaël, GALAND, Benoît, *loc.cit.*, pp.107-111

<sup>127</sup> Voir Chapitre III

<sup>128</sup> BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *op.cit.*

<sup>129</sup> <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs#01-%C3%A9volution-du-nombre-d%E2%80%99hommes-et-de-femmes-dans-l%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur>

<sup>130</sup> MAROY, Christian, *loc.cit.*

<sup>131</sup> VAN CAMPENHOUDT, Maud, DELL'AQUILA, Francesco, DUPRIEZ, Vincent, *loc.cit.*

<sup>132</sup> Sur la combinaison de ces deux facteurs et la probabilité de « réussite » des études, voir LAFONTAINE, Dominique, DUPRIEZ, Vincent, VAN CAMPENHOUDT, Maud, VERMANDELE, Catherine, « Le succès des « héritières » : effet conjugué

Les étudiants rencontrés, quel que soit leur profil d'entrée, ont tous « réussi », ils sont en tout cas arrivés en fin de bachelier (même si une partie continue un parcours de master). Les difficultés rencontrées dans les parcours ne s'expliquent pas toutes, loin de là, par l'origine socioculturelle ou les caractéristiques d'entrée. Ainsi, Mathieu, qui semble pourtant tout destiné à des études universitaires et choisit la même filière professionnelle que son père, a connu un début de parcours très difficile, et même au moment de notre entretien, rien ne semble encore certain. Les années d'études sont douloureuses pour Chloé également, qui s'est engagée elle aussi sur la même voie que son père. Dès lors, la reconstruction des différents narratifs récoltés en entretien permet de s'interroger sur ce qui est le terreau commun à la réussite, en dépit de ces caractéristiques d'entrée.

Une fois la décision « de faire des études » effectuée, quel que soit le profil d'entrée, vient le moment du choix des études ; celui-ci résulte de multiples chemins : vocation pour les uns, hasard pour les autres, réflexion stratégique parfois. Quoi qu'il en soit, les études et l'obtention du diplôme sont considérées par les étudiants comme un objectif de vie, une étape (naturelle pour certains, moins pour d'autres) nécessaire pour l'insertion, l'entrée dans la vie professionnelle. Pour Carole, en reprise d'études, c'est un moyen incontournable pour trouver un meilleur emploi, mieux payé, plus intéressant et plus motivant. La dimension de gratification sociale<sup>135</sup> offerte par le diplôme est bien présente dans la volonté des uns et des autres de commencer des études supérieures : il ne s'agit pas uniquement d'étudier pour accumuler du savoir et développer des savoir-faire, mais d'obtenir une gratification sociale, un statut social particulier, celui de diplômé, dont on attend des bénéfices particuliers (en termes de reconnaissance sociale, de salaire, de niveau d'emploi, etc.). Dès l'entrée est donc bien présente l'idée implicite que les études supérieures servent à différencier socialement les diplômés des autres.

Hakim explique pourquoi il a choisi ces études-là :

« Il y a beaucoup d'opportunités, de possibilités pour un travail plus tard, c'est surtout ce à quoi j'ai pensé... je ne voulais pas faire des études pour me retrouver à me tourner les pouces après avoir eu mon diplôme. Je veux avoir du travail et être sûr d'avoir toujours du travail. [...] Je ne voulais pas me lancer dans quelque chose que je regretterais plus tard ».

Victoria, qui veut étudier la psychologie, choisit une haute école plutôt que l'université :

« je ne voulais pas passer du secondaire à « unif » et être plongée dans un auditoire, et encore maintenant, ce n'est pas fait pour moi, je pense... ».

Certains choisissent la voie familiale, comme Mathieu, Chloé, Céline ou Anaïs, parfois contre l'avis des proches, comme Julie et Elodie. D'autres se lancent dans des domaines dont ils ne savent rien, avec ou sans le soutien de leurs proches, comme Manon ou Camille. Pour Victoria, le choix des études supérieures est en continuité avec son option en secondaire, où elle a eu l'occasion de se familiariser avec la psychologie.

Finalement, quels que soient les profils d'entrée et les choix d'études, tous se retrouvent, à l'heure de commencer leurs études, sur le pas de la même porte : ils partagent un certain nombre d'interrogations, de certitudes, et se préparent à découvrir un nouvel univers. C'est l'entrée dans le « temps de l'étrangeté »

---

du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université », *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2012, n°179, pp.29-48

<sup>133</sup> MORLAIX, Sophie, SUCHAUT, Bruno, « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 2012, n°180, pp.77-94

<sup>134</sup> GALDILOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil, *loc.cit.*

<sup>135</sup> BOURDIEU, Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *loc.cit.*, p.59

décrit par Alain Coulon : « *L'étudiant novice se trouve d'abord dans la phase de la séparation d'avec le passé familial, au cours de laquelle il perd les repères antérieurs : il lui faut « oublier » ce qu'il connaît bien*<sup>136</sup> ». C'est le moment de l'entrée, de la réunion d'accueil en auditoire, des premiers cours et premières exigences, qu'il faut parfois du temps pour appréhender. Certains étudiants rapportent des propos et un environnement parfois durs (Julie, Camille), mais qui visent en tous les cas à signifier à l'apprenant que le chemin ne sera pas facile et qu'il aura à faire ses preuves.

Julie se souvient du discours entendu lors de son entrée en première année, qui donnait le ton de ce qu'étaient les études qu'elle avait alors choisies :

« « Regardez sur votre banquette, vous êtes une rangée de dix ; dans un an, il n'y en aura plus qu'un sur dix qui sera là ». Et c'était tous les jours des petits discours comme ça, des petites piques. Tout est fait pour détruire l'autre ».

Victoria est impressionnée tant par son nouvel environnement, qu'elle trouve « grandiose » que par le discours d'accueil :

« Heureusement, j'étais avec deux personnes de ma classe, de secondaire, ça m'a un peu rassurée. [...] Ils nous ont dit, je me souviens, qu'il fallait travailler, qu'il fallait être motivés, qu'il y en a beaucoup qui allaient partir en janvier... ça, ça m'a... qu'il y en a beaucoup qui ne passeraient même pas les examens, qu'il y en a beaucoup qu'on ne verrait plus, que c'était un grand tri, en fait. Et pour passer en deuxième aussi, pareil. [...] Ils nous ont préparés, ils nous ont dit qu'il fallait de la détermination ».

D'autres étudiants ont un souvenir plus positif de leur entrée, comme Manon, ou encore Andreea, qui craignait pourtant et doutait de sa capacité à entamer des études supérieures en raison de son profil particulier (reprise d'études, non-francophone, nouvellement arrivée en Belgique) :

« Je me sentais... comme si ce n'était pas ma place, seule, c'était très difficile. Mais, assez vite, je me suis rendue compte que les autres étudiants, ils se sentaient aussi comme ça, parce que c'est pour tout le monde le premier jour. [...] *[Concernant la séance d'accueil :]* C'était une réunion assez accueillante, par rapport à ce que j'ai entendu dans d'autres unifs. [...] Déjà, ici, je n'ai jamais senti que je prenais la place de quelqu'un. Parce qu'on est tous là, on a tous le droit d'être là, et chacun fait ses preuves. Il n'y a pas un examen, on passe, si on veut suivre, on le fait ».

Le souvenir de Julie sur son entrée en haute école, lors de sa réorientation, est tout différent de son entrée à l'université :

« Il y a vraiment une approche humaine, on m'a tout expliqué, etc. [...] On nous appelait déjà par notre prénom ».

Camille, elle, entre confiante en haute école ; elle entame, enfin, les études qu'elle a choisies après mûre réflexion et, déjà, elle se sait « faite pour cela ». Son état d'esprit est positif, elle est motivée, désireuse et pressée d'apprendre son métier. Toutefois, les débuts sont difficiles, malgré un travail quotidien et studieux, elle rencontre des difficultés importantes dans certaines matières et elle se sent blessée par la façon dont une partie du corps professoral considère selon elle les étudiants de première année ; elle rapporte cela en entretien, avec des mots très durs :

« En première, vraiment, on est des sous-merdes entre guillemets, je vais parler crû, mais c'est vraiment ça. On a tout à apprendre, on est limite des gros débiles, et voilà, quoi ».

De manière générale, elle se sent déçue par ce qu'elle vit comme de la défiance ou du mépris :

« Au début, je trouvais que c'était bien, les profs, l'école... et en fait, avec les années,...c'est peut-être pas bien à dire mais [...] ils *[les enseignants]* m'ont vraiment dégoûtée, je trouve qu'ils ont un esprit très tordu et que... comment dire, je ne les mets pas tous dans le même sac, il y en a qui sont bien, mais il y en a pas mal, c'est un peu... « N'importe qui ne devient pas ergo*[thérapeute]* », un peu vouloir

<sup>136</sup> COULON, Alain, *op.cit.*, p.10

revendiquer le métier d'ergo, « ce n'est pas facile », etc. et du coup, ils tirent dans le tas, quoi, c'est vraiment impressionnant ».

Les désillusions de Camille la conduisent à reconsidérer ses relations avec ses enseignants, à qui elle a le sentiment de devoir prouver, sans cesse, qu'elle mérite l'accès à la profession.

Les premiers jours, premières semaines ou premiers mois de l'entrée dans l'enseignement supérieur amènent le nouvel étudiant à confronter ses attentes à la réalité du terrain. Les spécificités du métier ou des matières étudiées ne sont peut-être pas exactement celles auxquelles il s'attendait, l'importance des matières ou l'approfondissement attendu peut surprendre, l'autonomie et la liberté peuvent conduire certains à se perdre. La charge de travail et la difficulté à s'organiser ont été pour Victoria deux obstacles de taille. Mathieu, lui, se laisse prendre par la grande liberté qui va de pair avec son entrée à l'université : il ne vit plus chez ses parents, personne ne surveille ses allées et venues ni son assiduité aux cours, il laisse petit à petit libre cours au développement d'assuétudes importantes, pour finalement décrocher complètement, et échouer dans de nombreuses matières.

La session de janvier, souvent, clôture cette première phase d'entrée, et constitue un choc pour certains étudiants, qui ne s'attendaient pas à « ça » :

« La session de janvier, je me suis un peu demandé ce qui m'arrivait. [...] Ce qui est compliqué, en première, c'est vraiment les gros cours qu'on se prend sur la tête, et on n'a pas la méthode, je trouve<sup>137</sup> ».

Chloé ou Rémi rapportent la même chose.

En conclusion, l'entrée dans les études supérieures se caractérise par une première série d'étapes :

- » Le choix même d'entamer des études supérieures, qui dépend de différents facteurs d'entrée et s'explique par différentes motivations : tradition familiale, gratification sociale attendue, prévision d'un avenir professionnel, etc. ;
- » Le choix du domaine d'études, lui aussi résultat de motivations différentes selon les profils : tradition familiale, passion nouvelle ou plus ancienne, choix rationnel, etc. ;
- » L'entrée en elle-même, la découverte de l'établissement, de ses règles, de son fonctionnement, avec son lot de découvertes et, dans certains cas, de désillusions.

## 04. 2.2 / LES ANNÉES D'ÉTUDES

Coulon développe la notion de « temps de l'apprentissage » : « Elle est une période souvent douloureuse, faite d'incertitudes et de doutes, au cours de laquelle l'étudiant est anxieux. Il n'a pas plus de passé, mais pas encore de futur. Il est dans l'entre-deux, n'a plus de repères. À la nécessaire dé-structuration qui accompagne l'oubli de son passé, ne succède pas tout de suite la re-structuration qui le fera passer définitivement dans la troisième phase<sup>138</sup> ». Il s'agit chez Coulon d'une phase durant quelques semaines, quelques mois tout au plus, puisqu'il analyse la façon dont les apprenants s'affilient au métier d'étudiant. Dans cette recherche, le spectre est plus large : c'est la période des années d'études, où l'étudiant est engagé dans son parcours mais pas encore assuré d'en voir la fin, où son monde scolaire s'organise, de façon plus ou moins intense, autour de divers lieux (salles de cours, bibliothèques, salles d'examens,

<sup>137</sup> Entretien n°4, Camille, PA2, 05/09/2017

<sup>138</sup> COULON, Alain, *op.cit.*, p.10

laboratoires, lieux de stage, ateliers, etc.) et dans une temporalité particulière (début de quadrimestre, échéances à respecter, périodes de blocus et d'épreuves, etc.).

Au détour d'une phrase, en réponse à une question, les exemples de la façon dont les étudiants sont transformés par leur parcours s'accumulent :

« Je m'étais forgée une grosse carapace à l'université, en mordant sur ma chique. Déjà, les oraux, c'est une sacrée épreuve en droit. Ça, ça m'avait forgé une certaine personnalité que je n'aurais pas eu à 18 ans<sup>139</sup> ». « J'ai beaucoup plus de confiance en moi. Je me sens... disons... déjà, l'université ouvre l'esprit. [...] J'ai commencé à me poser des questions [sur Dieu, sur la religion]. Et ça, l'esprit critique, c'est une des choses que je n'avais pas avant<sup>140</sup> ».

Ce qui est intériorisé, ce sont, d'une part, les normes et pratiques propres au niveau de l'enseignement supérieur et aux études ou métier choisis ; c'est aussi l'intériorisation des contraintes, des exigences, des normes de fonctionnement. Coulon rappelle combien cette dimension est centrale dans l'apprentissage du « métier d'étudiant » : « *apprendre le métier d'étudiant consiste à apprendre les nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle, et à faire en sorte que les enseignants, qui sont aussi les évaluateurs des étudiants, reconnaissent qu'ils en manifestent une maîtrise suffisante pour l'exercer. Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir cette compétence, il faut aussi apprendre la manière de montrer qu'on la possède. [...] Il faut exhiber sa compétence, montrer qu'on est devenu un « pair », qu'on attribue le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements<sup>141</sup> ».*

C'est en partie ce à quoi fait référence la notion de « curriculum caché » proposé par Perrenoud : « *le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement<sup>142</sup> ».* Cette idée de curriculum caché, d'apprentissages autres que les savoirs et savoir-faire du domaine est d'autant plus difficile à cerner précisément que le propre des rites d'institution comme les études supérieures est de fonder leur légitimité sur des marqueurs réputés objectifs. Ainsi, Bourdieu met en évidence le fait que les études, diplômes et concours constituent des rites à l'efficacité symbolique élevée en ce qu'ils semblent se fonder sur des différences objectives<sup>143</sup> : la réussite des examens, épreuves et concours estimés objectifs puisqu'ils viseraient uniquement à évaluer des connaissances, savoirs et savoir-faire clairement formulés. Cette apparente objectivité est à la fois intériorisée par les apprenants (l'idée que pour réussir, il « suffit » d'être assidu au travail) et mise en cause par leurs expériences : ils « savent » ce qu'il faut faire pour réussir et pourtant, ils ne parviennent pas, pour certains, à le mettre en place.

Cette intériorisation est commune à tous les étudiants rencontrés, quel que soit leur degré d'engagement ou la façon dont ils réussissent. Ils tiennent tous à exprimer le fait qu'ils connaissent et comprennent les règles du jeu, et les trouvent légitimes. Andreea, sur son choix de se lancer dans des études en français, alors qu'elle n'a commencé à apprendre cette langue qu'en 2011, affirme :

« Ce sont des choix que j'assume ».

Cette intériorisation fait suite aux possibles désillusions à l'entrée dans l'enseignement supérieur et exprime une étape importante dans la vie d'étudiant. L'apprenant, après avoir abandonné ses illusions et s'être

<sup>139</sup> Entretien n°7, Julie, PA4, 24/08/2017

<sup>140</sup> Entretien n°1, Andreea, PA1, 29/08/2017

<sup>141</sup> COULON, Alain, *op.cit.*, p.11

<sup>142</sup> PERRENOUD, Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in HOUSSAYE, Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p.61

<sup>143</sup> BOURDIEU, Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *loc.cit.*, p.59

défait d'une certaine naïveté, apprend à prendre et tenir sa place au sein de la structure (celle d'étudiant, et puis de diplômé, d'expert ou de professionnel à venir), sans remise en cause : si certains se montrent critiques, voire très critiques, quant à certains aspects de leurs études ou de leur institution, tous se soumettent aux règles pour atteindre leurs objectifs, à l'image de Camille, révoltée par la façon dont s'est passée l'évaluation de son travail de fin d'études et s'adaptant néanmoins à ce qui est attendu d'elle. Souvent, il importe aussi à l'interviewé de mettre en avant la difficulté des études ou du métier choisis, et donc sa propre valeur à sortir victorieux de l'épreuve. Le discours de Julie sur sa propre évolution pendant ses études de future enseignante illustre ce processus :

« Je pense que je suis beaucoup plus mature et plus raisonnable, dans le sens où en commençant, on se dit un peu qu'on va révolutionner l'enseignement, ça va être super facile, ça va aller, et en fait on se rend compte sur le terrain que chaque individu est différent. [...] Je suis plus raisonnable dans le sens où, maintenant, je ne vise pas la lune avec telle classe parce que je sais bien que ce ne sera pas possible, mais déjà faire avancer un petit peu [...], c'est déjà bien. Je suis beaucoup plus posée aussi, parce qu'avant, j'avais énormément de stress en moi. [...] Maintenant, je suis confiante et je sais que j'en ai été capable, donc maintenant, je ne doute plus. *[sur le métier d'enseignante :]* C'est beaucoup, beaucoup plus difficile que ce qu'on imagine ».

Cette intériorisation, et la transformation progressive des apprenants par leur parcours, permet l'engagement, rend possible certains sacrifices et renforce l'idée du mérite associé aux études supérieures.

Il n'y a toutefois aucune certitude, pendant cette période, que l'épreuve sera couronnée de succès et que les années d'études déboucheront sur un diplôme. Il faut pourtant se jeter corps et âme, être prêt à sacrifier son temps, ses loisirs, ses activités, ses relations sociales :

« J'avais aussi le but de prouver à mes parents que j'en étais capable. Moi, il n'y avait vraiment aucune possibilité d'échec, donc il fallait que j'y aille à fond. [...] Il a fallu oser. Ça a été un choix un peu difficile à accepter pour mes parents... Même pour moi, de me dire de recommencer à zéro, et je ne savais bien évidemment pas si j'allais réussir ou pas tout compte fait. Je savais que j'allais tout mettre en œuvre pour réussir, mais bon, on ne sait jamais. [...] J'ai fait une croix sur ma vie sociale, vraiment. Et même encore ici, pendant trois ans, plus aucune vie sociale. [...] Ma vie était tournée autour de ça, vraiment, dès le premier jour. [...] J'ai réussi, mais au prix de ne plus avoir de vie sociale. [...] Déjà, je faisais énormément de sport, là c'était complètement impossible de faire du sport. Je faisais du piano aussi, je prenais des cours de piano et de solfège, j'ai complètement abandonné<sup>144</sup> ».

Et s'il faut être prêt à s'investir autant, c'est non seulement pour acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires, mais aussi pour mériter. Mériter d'être à cette place, mériter d'arriver, peut-être, au bout de son parcours. Tous les étudiants rencontrés s'attardent d'une façon ou d'une autre sur les mécanismes de sélection, et mettent en évidence la rigueur et les pratiques qu'ils ont adoptées pour « mériter » d'avancer dans leur parcours. Hakim explique par exemple que, même s'il n'est pas l'étudiant le plus studieux qui soit, il a « toujours suivi une certaine manière de travailler », alors qu'il se souvient de sa première année d'études :

« La première année était une année assez compliquée. Sur nonante élèves *[sic]*, on n'était plus que vingt-cinq ».

« Je jugeais de l'importance des cours et de la nécessité d'être présent ou pas. [...] Quand le blocus arrivait, on va dire une semaine avant le blocus, je coupais tout, je diminuais les entraînements et là, la méthode que j'ai décidé d'appliquer, c'était surtout, dans un premier temps, voir les cours que j'ai, les syllabus qui me manquent, est-ce que j'ai tout. Je mets en place tout ce dont j'aurai besoin pendant le blocus. [...] 2. Réécrire les cours. [...] 3. Je planifiais en fonction de l'ordre des examens. [...] Je savais ce que je devais faire et j'ai toujours essayé de me préparer au mieux ».

Julie, elle aussi, met en évidence le fait que le travail et l'investissement sont récompensés :

« Ici, vraiment, on voit que quand on travaille, on peut vraiment être bien récompensé. Et ce n'est pas à la tête du client, on va dire. Donc, peu importe d'où on vient, ce qu'on a fait avant, ça, on met vraiment

<sup>144</sup> Entretien n°7, Julie, PA4, 24/08/2017

de côté quand on arrive ici, et tant qu'on prouve qu'on travaille bien et qu'on fait des efforts, on peut être bien récompensé ».

Même les étudiants les moins engagés reconnaissent et intériorisent cette dimension. Hakim explique par exemple :

« En soi, je vois mon parcours comme réussi. Mais je suis quelqu'un qui se repose parfois sur ses acquis. Donc... j'aurais pu, par exemple, en deuxième, en première, réussir encore beaucoup plus que ça. [...] Là, pour le stage de fin d'études et mon TFE, là, je m'étais dit : « je vais bien terminer mes exams, je vais bien terminer mes études », et là, je suis rentré dans une dynamique positive, ce qui a fait que, ben, j'ai fini à 17/20 mon stage et 16/20 à mon TFE... et je pense que je vais peut-être avoir La Grande Distinction ».

Hakim nous signifie ainsi un élément qui revient au fil des entretiens : l'apprenant a saisi les normes ; même s'il n'excelle pas, il a saisi ce qui fait la réussite, et il sait, théoriquement, ce qu'il devrait mettre en œuvre pour réussir. Et s'il sait ce qu'il faut faire pour réussir et même pour exceller, cela veut dire qu'il en a la capacité, la possibilité.

A contrario, pas un seul étudiant rencontré estimait ne pas avoir mérité sa réussite, ou estimait n'avoir rien fait pour réussir. Même Victoria, habitée par le doute et le questionnement sur ses capacités et sa motivation, montre par ses choix et ce qu'elle explique en entretien que, elle aussi, a compris les règles du jeu... et rappelle qu'elle aurait pu faire plus.

Ces considérations sur l'intériorisation et l'engagement renvoient à ce que Bourdieu appelle l'efficacité symbolique : le rite, ou le parcours, a pour finalité sociale de fournir une gratification sociale aux futurs diplômés. L'intériorisation des normes et l'engagement dans le parcours apparaissent tournés vers cette finalité : d'une part, les apprenants adaptent leurs comportements, leurs pratiques à leur statut (d'étudiant, d'abord, de diplômé ensuite) ; d'autre part, les comportements de la société (des « initiateurs », mais aussi des proches, puis des pairs) se modifient et s'adaptent également : le récit de Camille met en exergue la façon dont une enseignante réservait mépris et condescendance aux « première année », pour devenir de plus en plus accessible, amicale et respectueuse au fur et à mesure que les étudiants avançaient dans leur parcours et faisaient leurs preuves.

Cet engagement dans le parcours d'études ne se fait pas sans implications diverses, notamment physiques. Ainsi, au cours des entretiens, les étudiants sont amenés à réfléchir sur le rapport entre leur parcours et la façon dont ils se sentent. La plupart décrivent alors diverses manifestations physiques (maux de dos, insomnies, maux de ventre ou de tête) résultant de situations de mal-être ou de stress dans leurs études. Andreea évoque son état en période de blocus et d'examens :

« Je suis très stressée, ça me prend beaucoup d'énergie. J'ai failli faire un ulcère. J'entre dans un tunnel, je ne pense qu'à ça, je ne parle que de ça, je n'arrive pas à décrocher ».

Elle dit d'ailleurs prendre un décontractant musculaire la nuit qui précède un examen.

Camille, en larmes, me raconte les déboires rencontrés lors de la remise et de la défense de son TFE ; je lui demande comment elle se sentait pendant cette période :

«Vous voyez dans quel état certains profs peuvent mettre leurs élèves. [...], ça ne peut pas continuer, ce genre de trucs, des fois, je me dis que je devrais me lancer dans l'enseignement et me battre contre les gens qui détruisent les élèves comme ça. [...] Je suis quelqu'un qui a quand même confiance en moi, mais je peux vite être cassée. [...] Et avec le TFE, c'est ce qui m'est arrivé. J'ai été super anxieuse, je me réveillais parfois en pleine nuit. [...] En fait, ce que j'ai eu, c'est des insomnies, des douleurs dans le dos, atroces, parce que quand je stresse, je me contracte très, très fort ; je n'extériorise pas beaucoup ; et du coup, des douleurs dans le dos, beaucoup, ce qui m'empêchait de dormir aussi, c'était un peu un cercle vicieux. [...] Je pratiquais beaucoup de relaxation, après, voilà, **je n'avais pas le choix, je devais avancer**. Ce n'est pas vivable d'être tout le temps stressée comme ça ; j'étais tout le temps stressée ».

Les entretiens permettent aussi de relever que, la plupart du temps, les étudiants se soumettent à ces désagréments et ces douleurs. Victoria semble avancer dans la douleur, aussi bien physique que morale. Les périodes de blocus et d'examens sont pour elle synonymes de doute, de difficultés, de manque de motivation :

« Plus je suis dans cette école, moins j'ai de motivation. J'ai un blocage, j'ai l'impression que je n'y arriverai pas ».

Elle décrit des maux de ventre et de tête récurrents et handicapants... elle explique aussi ne pas en chercher la cause médicale ni consulter spécifiquement pour cela : elle impute ces maux au stress et à l'anxiété ; il n'est pas tellement question de chercher à s'en soulager que de les supporter stoïquement, comme une part du sacrifice exigé par le parcours.

En ce qui concerne le rapport au corps, un autre phénomène peut s'observer : un investissement physique intense (en lien avec d'autres formes d'exigences), voire une volonté de changer physiquement pour correspondre à l'idée qu'on se fait de son rôle. Julie en est un exemple :

« Je prenais des vitamines et je me disais « super régime alimentaire, je dois faire attention à ce que je mange pour avoir plein de vitamines », et je me disais « voilà, malheureusement, je mets un peu mes amis entre parenthèses et tout ça, mais c'est vraiment pour avoir un diplôme ». [...] Je me renfermais [*dans ma bulle*] pour être au top niveau... même au niveau du sommeil, même si je ne dormais pas énormément parce que je devais tout le temps travailler, ben, je me disais « il me faut x heures de sommeil ». [...] Physiquement, j'ai perdu vingt kilos. [...] Un train de vie hyperactif, pas assez de sommeil, pas le temps de manger, un rythme effréné qui fait qu'on oublie un peu de profiter comme je profitais avant. Je me suis dit aussi « il faut que je sois au top de ma forme, autant physiquement que mentalement », et ça m'a aidée à avoir confiance en moi. [...] C'est passé vraiment par le stress, l'alimentation, le rythme de vie. [*Quand j'étais plus grosse*], je ne me sentais pas totalement en adéquation avec une perfection mentale et le travail à fond ».

Hakim, qui est un sportif de haut niveau, ne rapporte rien de semblable ; au contraire, il fait preuve d'une certaine constance, d'une maîtrise émotionnelle même en période de stress, et ne relève pas de changements physiques liés à son parcours :

« C'est ça l'avantage d'avoir fait du sport de haut niveau. C'est que les moments spéciaux, on les ressent souvent, donc on est souvent stressé, souvent paniqué, depuis très jeune. On apprend petit à petit à gérer un peu tout ça, à gérer ses émotions, à gérer son stress. [...] J'ai appris petit à petit à contrôler un peu tout ça ».

En conclusion, la période des années d'études est marquée par plusieurs caractéristiques :

- » Une intériorisation des normes et pratiques de l'établissement, mais aussi du domaine d'études et de l'enseignement supérieur en général : l'apprenant s'affilie, au sens de Coulon, au métier d'étudiant ; il fait preuve de maîtrise du curriculum autant formel que caché. Les étudiants expriment le fait qu'ils connaissent et comprennent les règles du jeu et les trouvent, en général, légitimes. « Je sais comment agir pour réussir » ;
- » Un investissement en conséquence, un engagement qui renforce l'idée du mérite associée aux études supérieures. « C'était difficile, mais j'y suis arrivé, j'ai fait ce qu'il fallait » ;
- » Cet engagement dans le parcours s'apparente, à certains moments du parcours au moins, à des sacrifices. L'étudiant s'impose une discipline, des habitudes, un horaire, voire un régime particulier. Pour certains, c'est toute l'année, pour d'autres, en période de blocus et d'évaluations seulement. Dans certains cas, des manifestations physiques s'observent également : maux de dos, de tête ou de ventre, anxiété, insomnies.

## 04. 2.3 / LES ÉPREUVES FINALES

C'est le moment du stage final, du grand projet qui couronne le parcours, ou encore le temps du TFE ou du mémoire. C'est ensuite le temps des remises de diplômes, de plus en plus ritualisées dans certains établissements. Pour certains, c'est le moment de « finir en beauté » le parcours, comme Hakim qui vise la distinction, voire la grande distinction, comme Manon, qui s'investit énormément dans son projet final, véritable projet professionnel, ou encore comme Victoria, qui aimerait rendre fière sa directrice de mémoire.

Camille, elle, vit cette dernière épreuve dans la droite ligne des désillusions accumulées depuis son entrée dans l'enseignement supérieur. Elle ressent la même défiance, et une forme d'injustice dans l'évaluation faite par les enseignants ; par ses propos, elle exprime que le corps enseignant cherche par l'évaluation quelque chose de plus que la simple évaluation des savoirs ou savoir-faire ; c'est son mérite, sa légitimité à accéder à la profession, qui est en jeu :

« L'examen final, bon, ils ont fait ça à la mitraille. [...] C'est un énorme examen. [...] En fait, moi je suis sortie de là en me disant que ça avait été, il y a plein de gens qui sont sortis de là en se disant que ça avait été, en fait, ils ont mitraillé tout le monde. Tout le monde a été pété ».

Elle explique les problèmes rencontrés lors de la défense de son TFE, la façon dont elle a vécu ce qu'elle considère comme la dépréciation de son travail et de son investissement par une partie du jury :

« Ca m'a vraiment cassée, quoi. [...] Ce jour-là, je suis rentrée, j'étais mortifiée. [...] La première chose qu'elle m'a dite, c'est « je trouve que ce travail est minimaliste », elle a vraiment tout caricaturé du début à la fin. Elle m'a cassée du début à la fin ».

Pour parer à cela, Camille abandonne d'ailleurs en partie sa volonté à démontrer son savoir-faire (même si elle explique avoir « bétonné » son TFE à ce niveau pour la seconde session), en adoptant le comportement qu'elle pense approprié ; celui de laisser les professionnels exprimer leur savoir, et de reconnaître une forme d'infériorité à ce niveau :

« Si on te fait une remarque, tu dis « oui, c'est vrai » [*quoi que tu en penses*] ».

Pour réussir ce qu'elle appelle ses « boulets », Victoria procède de la même façon, et cherche, après plusieurs tentatives infructueuses, à comprendre les attentes du professeur (y compris, et surtout, implicites) plutôt qu'à mieux retenir le contenu du cours ; en d'autres mots, elle arrive à intégrer le curriculum caché, au-delà du formel. Sa plus grande épreuve est peut-être le temps passé à ses études (5 ans au lieu de 3) :

« Ca traîne, on est là depuis longtemps, et on essaye de se motiver pour sortir le plus vite possible ».

Elle décrit d'ailleurs ses deux dernières années (sur les cinq) comme difficiles ; elle éprouve de plus en plus de mal à se concentrer, notamment.

Les différents récits d'entretiens font apparaître une dimension importante pour tous les étudiants rencontrés : celle de se sentir accepté dans le parcours d'études, reconnu comme un étudiant capable de suivre le cursus, d'obtenir son diplôme et, pour les bacheliers professionnalisants, d'accéder à la profession. Souvent, ce qui blesse les étudiants, les décourage ou les met en colère, ce n'est ni la difficulté intrinsèque des études, ni l'injonction de « faire ses preuves », mais celle de se sentir nié dans sa légitimité à être étudiant et réussir son parcours. Autrement dit, la mise à l'épreuve, si elle est accompagnée d'une posture de bienveillance, d'intégration et de reconnaissance n'est pas un problème, au contraire : la dimension de sacrifice et de mérite est généralement intériorisée par les étudiants, ils considèrent qu'il s'agit là d'une étape normale de leur parcours. Quand cette mise à l'épreuve, cette injonction à « faire ses preuves » est vécue comme une défiance, un mépris, une appréciation non-objective et sélective, les

cartes deviennent troubles pour les étudiants, qui ne savent plus comment bien agir pour réussir ; cela ouvre la voie au découragement, voire au dégoût.

Ainsi, Julie explique ce qui l'a en partie conduite à abandonner son premier choix d'études :

« Si on faisait une distinction, ce n'était jamais assez. Il fallait faire une grande distinction ou même la plus grande distinction pour être vraiment apprécié à une certaine valeur ».

La séance d'accueil lors de l'entrée dans les études, par exemple, constitue un élément important dans le besoin d'intégration et de reconnaissance ; on peut ainsi opposer le premier discours entendu par Julie, qui a été le début d'un enchaînement de désillusions et de difficultés la conduisant à abandonner ses études et à se réorienter, à l'accueil positif reçu par Andreea lors de son entrée à l'université, accueil qui l'a convaincue qu'elle était légitime à cette place d'étudiante.

Les épreuves finales sont aussi un moment-pilier, où les attentes des étudiants en termes de reconnaissance sont importantes. Le désarroi et la déception de Camille par rapport à la façon dont a été reçu son TFE viennent en partie de là :

« J'ai vraiment bossé comme une folle, et ce travail n'a pas été récompensé ».

Il s'agit donc de reconnaître l'importance des enjeux émotionnels, symboliques et sociaux dans les parcours d'études supérieures. Les négliger revient à passer à côté de déterminants importants de la réussite. Acquérir le savoir suffisant, trouver la bonne méthode, s'engager réellement dans ses études et « s'affilier » au métier d'étudiant, tout cela dépend en partie de la possibilité pour les étudiants de se sentir réellement à leur place, accueillis dans l'institution et soutenus dans leur parcours. Parfois, la volonté de prouver qu'on est à sa place socialement peut aussi être un moteur. Ainsi, Hakim explique une partie de sa volonté de réussir ses études par son envie de démentir les propos blessants d'un de ses enseignants de secondaire :

« Quand j'étais en cinquième et que j'avais raté un cours, le prof m'a dit clairement : « [Hakim], les sportifs de haut niveau ne savent pas aligner une phrase correctement. Tu dois choisir entre le sport et les études ». Et je m'étais dit que je vais prouver le contraire ».

En conclusion, la période de la fin du parcours se caractérise par l'existence d'épreuves finales, aussi bien formelles (TFE, stage, projet) que tacites (reconnaissance de l'entrée dans la profession via, par exemple, l'attitude des enseignants).

### **04.3 / RÉUSSIR : L'APPRENANT AU CENTRE D'UNE APPROCHE GLOBALE**

L'une des questions guidant cette recherche est la suivante :

- » Quel est le terreau commun à la réussite, tous parcours types confondus ? (Qd)

Il apparaît que le besoin de reconnaissance et d'intégration, la présence de figures de soutien « salvatrices » à certaines étapes, ... tous ces éléments entendus au fil des entretiens, quelle que soit la diversité des parcours, mettent en évidence l'importance d'une approche d'accompagnement global, prenant en compte également les enjeux émotionnels et sociaux d'un parcours d'études supérieures.

La notion d'accompagnement dans l'enseignement supérieur a été l'objet d'une réflexion menée, entre autres, par Cosnefroy et Annot<sup>145</sup>. Accompagner n'est pas juste aider : la relation est différente, se veut moins hiérarchisée que dans la conception traditionnelle de la relation étudiant-institution d'enseignement ; elle induit aussi l'idée d'autonomie de l'étudiant, et donc moins d'interventions directes ; il s'agit d'être là, de proposer des ressources pour permettre à l'apprenant de construire son propre parcours. Rached et Gharib décrivent l'accompagnement comme « une présence bienveillante, assurée par l'accompagnateur à l'étudiant accompagné <sup>146</sup> » ; il présuppose confiance et respect. De Ketele rappelle la proximité étymologique entre les termes d'accompagnement et de compagnonnage<sup>147</sup>, ce qui fait écho à la relation à ses enseignants décrite par Manon.

L'analyse des questionnaires et la récolte des récits d'entretiens dégagent plusieurs pistes quant à un accompagnement global mettant l'apprenant au centre.

#### **04. 3.1 / L'ADAPTABILITÉ DES PARCOURS**

*D'abord, il apparaît que réussir dans l'enseignement supérieur repose sur une adaptabilité des parcours, d'autant plus nécessaire que le profil est particulier et/ou résilient.*

C'était l'une des observations tirées de l'analyse des questionnaires<sup>148</sup>. Il apparaît en effet que les étudiants à profil particulier (un âge plus avancé, un capital culturel faible, des enfants à charge, un travail prenant en parallèle des études, etc.) sont plus nombreux que les autres étudiants à s'inscrire dans des parcours très personnalisés (adaptation du programme annuel de l'étudiant, interruption temporaire, mobilité, réorientation, etc.). Dans les parcours directs, on trouve peu de ces étudiants « particuliers », sauf quand leur parcours est très personnalisé. Le parcours de Raphaël est aussi significatif, à un autre égard. Il a par exemple bénéficié d'années d'étalement pour raisons médicales. Le fait, depuis 2014, de ne plus « réussir » ou « échouer » une année, mais de continuer son parcours avec des crédits résiduels facilite la décision du CPAS de continuer à subvenir à certains de ses besoins. Autre cas, autre exemple : celui de Rémi dont le parcours est facilité par la possibilité de suivre, en parallèle, des formations diverses en promotion sociale, formations qui ne font pas partie de son bachelier mais qu'il estime complémentaires et qui, surtout, continuent à susciter sa motivation et sa curiosité, alors qu'après certaines difficultés, il qualifie son bachelier « d'ennuyeux ».

#### **04. 3.2 / DES PRATIQUES DE PROMOTION DE LA RÉUSSITE INTÉGRÉES AUX PARCOURS**

*Les pratiques de promotion de la réussite sont mieux reçues si elles ne sont pas présentées comme telles, et si elles sont intégrées au programme de l'étudiant, sans apparaître comme une « béquille de secours ».*

<sup>145</sup> COSNEFROY, Laurent, ANNOT, Emmanuelle, « Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.9-15

<sup>146</sup> RACHED, Patricia, GHARIB, Yvette, « Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.58

<sup>147</sup> DE KETELE, Jean-Marie, « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation », *Recherche et formation*, 2014, n°77, p.76

<sup>148</sup> Voir chapitre 3

Lorsque nous rencontrons Théo en septembre 2017, il explique ne pas avoir eu recours à l'aide à la réussite durant son bachelier, bien que les réponses qu'il avait apportées à son questionnaire quelques mois plus tôt laissent penser le contraire. Il nous explique qu'après avoir échoué en première année, il a changé de méthode, et détaille sa nouvelle méthode, cohérente et appliquée. Il ne parvient toutefois pas à expliquer comment ce changement est intervenu et comment il a pu le mettre en place. Au fil de la discussion, il révèle plusieurs éléments qu'il n'avait pas assimilés à une forme d'aide à la réussite : un séminaire de méthodologie du travail universitaire en première année et un ouvrage pédagogique utile et, surtout, des séances de guidance volontaire, adressées et ouvertes à tous les étudiants de première année pour revenir sur des points divers des cours du programme, en fonction des demandes des étudiants. L'intérêt de cette initiative est d'être à la fois intégrée à l'horaire (une plage hebdomadaire qui ne se chevauche pas avec d'autres cours), ouverte et adressée à tous mais pas obligatoire, elle ne donne par exemple pas lieu à l'obtention de crédits ; comme le rappellent Rached et Gharib, le propre de l'accompagnement est justement de ne pas être imposé (ni à l'accompagné, ni à l'accompagnant)<sup>149</sup>.

L'analyse des données issues des questionnaires révélait aussi un attrait plus grand des étudiants pour des outils généraux, s'adressant à tous, plutôt que pour des outils qu'ils considéraient comme réservés aux étudiants en difficulté.

#### **04. 3.3 / UN SOUTIEN RÉEL, À LA FOIS EMPATHIQUE ET EXPERT**

*La réussite, et plus encore dans des situations difficiles ou de résilience, repose sur des soutiens réels, à la fois empathiques et experts. Ce soutien peut être trouvé au sein de l'institution (service d'aide à la réussite, enseignants, services administratifs), de la famille ou ailleurs (réseau social).*

Dans le contexte belge, Serge Dupont, Benoît Galand et Frédéric Nils se sont intéressés à différentes formes de soutien (celui du superviseur de mémoire, de la famille, des pairs et de l'institution) pour mettre en évidence le fait que ce soutien a un impact sur la motivation de l'étudiant en favorisant un plus grand engagement, facteur de réussite au mémoire de fin d'études<sup>150</sup>. La psychologie de l'éducation expose ainsi le lien indirect entre soutien et réussite. Les différents récits d'entretiens permettent de dégager l'importance du soutien, notamment dans les moments difficiles. Dans certains cas, le soutien reçu dans un moment de crise, de grande difficulté, contribue à expliquer la persistance de l'étudiant, le fait qu'il ait continué. Les récits de Raphaël et Almaz l'illustrent. Raphaël connaît un parcours long, marqué par des difficultés diverses : environnement familial difficile, peu de ressources financières, problèmes de santé, difficultés dans la façon d'aborder les matières, etc. Il est engagé depuis 2008 dans le même parcours de bachelier et arrive en 2017 en fin de bachelier. À plusieurs reprises au cours de l'entretien, il souligne le soutien de la coach pédagogique de sa faculté, faisant avec lui le point sur les difficultés et les possibilités d'y faire face, l'encourageant à persévérer. Almaz évoque elle aussi à plusieurs reprises le soutien rencontré auprès des services administratifs de sa faculté, expliquant même que leurs encouragements l'ont convaincue de continuer lorsqu'elle était proche d'abandonner. Elle termine elle aussi péniblement son bachelier en 2017. Victoria également racontait comment le soutien de sa directrice de mémoire l'encourageait à continuer et à donner le meilleur d'elle-même pour, dit-elle « la rendre fière ».

<sup>149</sup> RACHED, Patricia, GHARIB, Yvette, *loc.cit.*, pp.58

<sup>150</sup> DUPONT, Serge, GALAND, Benoît, NILS, Frédéric, « The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 2015, vol.65, pp.227-237

#### 04. 3.3.1 / Le soutien des enseignants

La proximité avec les enseignants est mise en évidence par les étudiants rencontrés comme un élément très positif de leur parcours, favorisant leur réussite. Le rôle des enseignants est central : ils sont le contact privilégié de l'étudiant dans son parcours, ils transmettent les savoirs, inculquent les savoir-faire et, plus encore, évaluent et valident la façon dont l'apprenant se conforme aux normes de ce nouveau monde. Bourdieu décrit par exemple comment, d'une part, les enseignants des classes préparatoires aux grandes écoles françaises ont ainsi une fonction « d'entraîneurs », et comment la relation entre ces enseignants et leurs élèves a une influence importante ; ils sont des « initiateurs »<sup>151</sup>.

Julie insiste ainsi sur le « climat un peu familial » au sein de son établissement :

« Les profs sont très disponibles. [...] On crée vraiment une relation, on se connaît vraiment bien. [...] La totalité des professeurs ici est super accessible. Ils aident même en dehors des cours, on peut toujours leur envoyer un mail. [...] C'est vraiment quelque chose qui est bénéfique et qui aide beaucoup ».

C'est aussi le rôle des maîtres de stage, initiateurs au métier, qui est évoqué, ici encore par Julie :

« Franchement, la plupart de mes maîtres de stage étaient plutôt dans la transmission, dans la bienveillance. [...] Le reste des maîtres de stage [sauf un] a été vraiment très enthousiaste au niveau du stage, de ce qui était de l'aide et des conseils. J'ai vraiment beaucoup appris aussi sur le terrain grâce à eux ».

À cet égard, l'exemple de Manon apparaît comme significatif ; elle termine un bachelier dans une école d'art, et décrit la relation avec ses enseignants comme une relation « presque de collègues », plus proche du compagnonnage que de la transmission autoritaire de savoir. Pour Victoria, également, les stages (et la relation privilégiée avec une superviseuse et une maître de stage) sont un élément central du parcours. Tout au long de notre entretien, elle évoque le fait qu'elle a adoré et très bien réussi ses stages, elle insiste sur le rôle positif, soutenant de sa superviseuse, qui croit en ses capacités et le lui fait savoir. La relation avec sa superviseuse de stage, qui est aussi sa directrice de TFE, influe sur sa motivation et le travail qu'elle fournit :

« Je dois la rendre fière. Ce qu'elle a vu en stage, j'aimerais bien qu'elle le revoie dans le mémoire. Du coup, oui, c'est *boostant* ».

A contrario, les périodes de cours, plus anonymes, et qui demandent plus d'organisation et d'étude, sont systématiquement synonymes de difficultés et de manque de motivation pour Victoria.

Au contraire, une relation distante et dépersonnalisée est considérée comme un élément négatif du parcours. Damien évoque avec une forme de déception et de dédain le comportement de certains de ses professeurs, qu'il juge à la fois incohérent et irrespectueux. Almaz évoque avec regret son parcours de secondaire et la relation qu'elle avait avec ses enseignants, qu'elle décrit comme encourageants, soutenant :

« Ils croyaient en moi, et quand tu as quelqu'un qui te dit, vas-y, tu peux le faire, ça te motive vachement ».

En contraste, elle décrit la relation avec ses enseignants à l'université comme distante, anonyme :

« Les profs, je ne leur en veux pas, hein, ils connaissent les bons élèves. Pourquoi ils parleraient avec une étudiante comme moi qui ne fait rien, qui ne vient même pas à leur cours ? [...] [Pourtant,] j'aimerais bien parler avec les profs, qu'ils me connaissent. Des étudiants dans ma situation, il n'y en a

<sup>151</sup> BOURDIEU, Pierre, «Épreuve scolaire et consécration sociale : Les classes préparatoires aux Grandes écoles », *loc.cit.*, pp.13-21

pas beaucoup dans mon année, on est peut-être, quoi, cinq-six, pourquoi ils ne viennent pas vers nous en disant « on voit bien qu'il y a un problème, on va trouver un suivi pour dépasser ce blocage » ? ».

D'ailleurs, sa réussite et sa persistance semble toujours liées à des moments de soutien, trouvés non pas auprès des professeurs mais auprès d'une conseillère pédagogique ou de sa famille.

Aucun étudiant ne remet en cause la légitimité de l'enseignant à le juger et l'évaluer, tous expriment le sentiment que c'est à eux, étudiants, de se conformer aux attentes de l'établissement et de l'enseignant pour mériter leur réussite. Néanmoins, se sentir considérés et reconnus pour ce qu'ils sont, en dépit de leurs résultats ou de leur engagement, constitue apparemment un élément important.

#### 04. 3.3.2/ Un soutien à la fois expert et bienveillant

Au-delà de la relation avec les enseignants, les entretiens permettent de mettre en évidence un élément qui favorise la réussite, quels que soient les parcours : le soutien d'un tiers à la fois bienveillant et expert. Bienveillant et empathique, en ce qu'il encourage et comprend. Expert, en ce qu'il connaît le monde des études supérieures, et pousse l'apprenant à l'engagement et aux sacrifices nécessaires pour réussir. Ainsi, Andreea évoque plusieurs fois son mari<sup>152</sup> au cours de l'entretien :

« Encore une fois, je suis entourée de gens qui me comprennent, et de gens qui savent m'aider, me pousser quand il faut. [...] Mon mari est un peu plus âgé. Il a la patience de comprendre quand j'ai besoin de temps, il m'aide quand il faut. [...] Il m'a toujours dit « il faut savoir se faire mal », « il faut savoir aller jusqu'au bout », et ça, c'est une chose que je me dis toujours ; j'ai toujours l'impression que je vais décrocher, que je n'arriverai pas au bout. Et c'est une lutte constante, moi, que je fais ; je m'oblige à faire mes devoirs. Et il m'aide avec ça, par exemple, le soir, quand je suis fatiguée ou que je n'ai pas envie, il me dit « allez, bon, tu vas travailler. Tu as trainé assez, ton examen est dans deux jours ». Et quand il me dit ça, là, je commence à stresser, je dis « oui, oui, tu as raison, je vais aller étudier », donc... Et c'est quelqu'un qui ne va pas non plus me dire « ah oui, mais tu es fatiguée, va dormir ». [...] Il me dit toujours « tu tiens bon », il fait attention à ce que je mange bien, je boive bien, que je fasse du sport. [...] Et ça, je pense que pour que les élèves *[sic]*, ils ont besoin de... ce qui n'est pas évident avec des parents qui n'ont pas nécessairement fait des études. Et j'ai vu ça avec ma maman ».

Au contraire, l'entourage proche, lorsqu'il ne saisit pas entièrement les enjeux pour ne pas avoir « vécu l'expérience » peut constituer une entrave. Camille raconte ainsi comment ses proches, peu familiers des études supérieures, ont tenté de décourager son choix de la haute école qu'ils percevaient comme un choix par défaut par rapport à l'université :

« Ca a été un peu un choc pour ma famille parce que eux s'attendaient à ce que j'aille à l'université. J'ai toujours été l'élève studieuse, etc. Ils n'ont pas trop accepté que je dise « ben, non, je ne fais pas l'unif, je fais la haute école » [...], ça a été un peu tendu au début, ils essayaient de me persuader que j'allais regretter. [...] Ma famille, comme ils ne s'y connaissent pas tellement dans les études, ça leur a fait peur, ils se sont dits « purée, elle passe de l'unif à la haute école » ».

Andreea évoque aussi le soutien peu utile de sa maman : pleine de bonne volonté, elle ne comprend cependant pas, selon Andreea, ce qu'étudier implique. Elle revient sur le soutien de sa maman plusieurs fois au cours de l'entretien, en expliquant d'ailleurs qu'elle ne la voulait plus jamais à ses côtés pendant une session d'examens.

Ce soutien expert et bienveillant peut se trouver au sein de la famille, comme Andreea avec son mari ou Céline auprès de ses parents, mais aussi : auprès d'enseignants et maitres de stage, comme le décrivent Victoria et Julie, ou auprès de services d'aide à la réussite (coachs ou conseillers pédagogiques), voire de

<sup>152</sup> Diplômé universitaire lui-même. « C'est quelqu'un qui a aussi fait des hautes études, donc c'est quelqu'un qui comprend ce que c'est travailler, et qu'il faut parfois négliger la vie de famille, et même domestique, et qui m'a permis de mettre les études quand même avant autre chose ». Entretien n°1, Andreea, PA1, 29/08/2017

services administratifs (secrétariat facultaire), comme l'évoquent Raphaël et Almaz ; parfois auprès de services extérieurs à l'établissement, comme Rémi qui expliquait se rendre régulièrement au SIEP.

#### 04. 3.4 / SOUTIEN INTÉGRÉ / INTÉGRAL

*Les pratiques d'aide à la réussite ne s'appliquent pas indépendamment du reste ; elles sont d'autant plus utiles qu'elles sont en lien avec d'autres formes de soutien : psychologique et social, par exemple.*

La notion de posture d'accompagnement<sup>153</sup> permet de penser cette dernière remarque ; des analyses menées en d'autres lieux ont également montré le lien entre cet accompagnement intégral et la motivation de l'étudiant. Rached et Gharib ont par exemple étudié l'impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants de l'enseignement supérieur dans une enquête menée auprès d'étudiants de l'Université Saint-Joseph, au Liban<sup>154</sup>. Cet accompagnement intégral comprenait une approche cumulée d'un accompagnement personnel (« qui aide l'étudiant à cultiver une image de soi positive, une idée de lui-même qui se base sur des éléments encourageants<sup>155</sup> »), social (« qui contribue à l'affiliation de l'étudiant au milieu universitaire en renforçant sa socialisation<sup>156</sup> ») et pédagogique (qui « aide l'étudiant à percevoir la valeur du but à atteindre<sup>157</sup> »). De nouveau, l'exemple de Raphaël permet de comprendre l'intérêt d'une diversité de l'accompagnement, surtout quand les difficultés pédagogiques s'expliquent en partie par, et ne sont pas résolubles sans la prise en compte, des difficultés financières ou de santé. On peut s'interroger sur le fait de savoir si un accompagnement intégral (diversifié, donc) suffit ou s'il est utile de penser une forme d'accompagnement intégré, avec par exemple la collaboration, dans le respect de la vie privée des étudiants, entre différents services d'aide et de soutien aux étudiants.

---

<sup>153</sup> COSNEFROY, Laurent, ANNOOT, Emmanuelle, *loc.cit.*, pp.9-15

<sup>154</sup> RACHED, Patricia, GHARIB, Yvette, *loc.cit.*, pp.57-71

<sup>155</sup> *Ibid.*, p.58

<sup>156</sup> *Ibidem*

<sup>157</sup> *Ibid.*, p.59

## 05. CONCLUSION

### 05.1 / RAPPEL DU SUJET : PROBLÉMATIQUE, QUESTIONS, HYPOTHÈSES

Ce rapport de recherche avait comme point de départ le constat de la persistance des problèmes d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur malgré le développement qualitatif et quantitatif des pratiques de promotion de la réussite. Il s'agissait de mettre en évidence des « parcours de réussite » dans un premier cycle de l'enseignement supérieur. L'objectif de la recherche était d'exemplifier des parcours et de montrer les dispositifs qui ont permis à des étudiants, notamment en difficulté, d'arriver au bout de leur parcours ; cela afin de proposer des pistes de réflexion pour adapter au mieux les pratiques institutionnelles et personnelles d'aides à la réussite aux besoins et perceptions de leurs destinataires.

Les questions guidant la recherche étaient les suivantes :

- » Quels sont les parcours de réussite identifiables dans le premier cycle de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2014 (Q1) ?
  - » Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 (Qa) ?
  - » Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants (Qb) ?
- » Comment ces parcours nous permettent-ils de penser des pratiques de promotion de la réussite correspondant aux besoins et perceptions de leurs destinataires (Q2) ?
  - » Des dispositifs particuliers conviennent-ils à des parcours types particuliers (Qc) ?
  - » Quel est le terreau commun à la réussite, tous parcours types confondus (Qd) ?

Afin de répondre à ces questions, les hypothèses suivantes étaient proposées :

- » Les études supérieures s'assimilent à une étape transitoire, symbolique. Cela a pour effet que la réussite implique la prise en compte des facteurs émotionnels et sociaux et l'existence de conditions communes : affiliation, soutien de formateurs experts et bienveillants, résilience, résistance, reconnaissance, etc. (H1)
- » 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. (H2)

La méthodologie de la recherche était basée sur :

- » un questionnaire diffusé auprès des établissements d'enseignement supérieur en avril 2017, s'adressant à tous les étudiants arrivant en fin de bachelier (les étudiants diplômables en 2016-2017) ;
- » 17 entretiens réalisés en août et septembre 2017 auprès d'étudiants ayant préalablement répondu au questionnaire.

La population étudiée se composait de tous les étudiants en fin de bachelier de l'enseignement supérieur, toutes formes d'enseignement confondues.

## 05.2 / PRINCIPAUX RÉSULTATS

### 05. 2.1 / Q1 : QUELS SONT LES PARCOURS DE RÉUSSITE IDENTIFIABLES DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES DEPUIS 2014 ?

Cette question a été développée dans le deuxième chapitre du rapport, « Parcours académiques et profils d'étudiants : analyse du questionnaire », basé sur l'analyse des données issues du questionnaire diffusé auprès des étudiants de fin de bachelier en avril 2017.

#### 05. 2.1.1 / Quels sont les profils types de parcours académiques observables depuis 2014 ? (Qa)

Neuf profils types de parcours académiques ont été mis en évidence, à partir d'informations sur la durée<sup>158</sup> et la personnalisation<sup>159</sup> du parcours :

- » PA1 : parcours **direct et classique** – Un parcours en trois ans en ayant suivi le programme proposé par l'établissement, sans modification ;
- » PA2 : parcours **direct et personnalisé** – Un parcours en trois ans en ayant personnalisé son programme (programme annuel ou mobilité, par exemple) ;
- » PA3 : parcours **direct et très personnalisé** – Un parcours en trois ans en ayant beaucoup personnalisé son programme (programme annuel particulier et mobilité, par exemple) ;
- » PA4 : parcours **intermédiaire et classique** – Un parcours commencé en 2012 ou 2013 (2010 ou 2011 dans certains cas), en ayant suivi le programme proposé par l'établissement, sans modification ;
- » PA5 : parcours **intermédiaire et personnalisé** – Un parcours commencé en 2012 ou 2013 (2010 ou 2011 dans certains cas), en ayant personnalisé son programme (programme annuel, mobilité, interruption temporaire, réorientation, etc.) ;
- » PA6 : parcours **intermédiaire et très personnalisé** – Un parcours commencé en 2012 ou 2013 (2010 ou 2011 dans certains cas), en ayant beaucoup personnalisé son programme (programme annuel, mobilité, interruption temporaire, réorientation, etc.) ;
- » PA7 : parcours **long et classique** – Un parcours commencé avant 2010, en ayant suivi le programme proposé par l'établissement (concerne presque exclusivement des reprises d'études) ;
- » PA8 : parcours **long et personnalisé** – Un parcours commencé avant 2010, en ayant personnalisé son programme (programme annuel, mobilité, interruption temporaire, reprise d'études, réorientation, etc.) ;
- » PA9 : parcours **long et très personnalisé** – Un parcours commencé avant 2010, en ayant beaucoup personnalisé son programme (programme annuel, mobilité, interruption temporaire, reprise d'études, réorientation, etc.).

<sup>158</sup> Un parcours **direct** : en 3 ans, commencé en 2014 ; un parcours **intermédiaire** : en 4-5 ans, commencé à partir de 2012 ou 2013 ; voire plus (6 ou 7 ans, commencé en 2010 ou 2011) si réorientation pendant le parcours ; un parcours **long** : commencé avant 2010 ; si aucune réorientation pendant le parcours, cela comprend aussi les parcours commencé en 2010 ou 2011.

<sup>159</sup> Un parcours **classique** : l'étudiant a suivi le programme proposé par l'établissement, sans modifications ; il n'a connu ni réorientation, ni interruption, ni allègement de programme ; il n'a pas effectué de mobilité ; un parcours **personnalisé** ; un parcours **très personnalisé**.

On observe notamment<sup>160</sup> que :

- » la plupart des étudiants se retrouvent dans les catégories PA5 (intermédiaire et personnalisé – 34 %) et PA2 (direct et personnalisé – 23,8 %) ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours classique ont aussi un parcours direct ;
- » la plupart des étudiants ayant un parcours personnalisé ou très personnalisé ont un parcours intermédiaire ;
- » la plupart des étudiants ont un parcours personnalisé, quelle que soit la durée de leur parcours.

#### 05. 2.1.2 / Quels sont les liens observables entre les types de parcours et les profils étudiants ? (Qb)

Ces profils types de parcours académiques ont ensuite été croisés avec différentes variables caractérisant le profil personnel et d'engagement des étudiants. Ces variables étaient au nombre de 10. Il s'agissait de vérifier l'émergence de corrélations, c'est-à-dire de l'existence d'une relation statistique entre deux variables ; cela signifie alors qu'on observe une relation entre le fait de posséder l'une ou l'autre caractéristique et la probabilité d'avoir tel ou tel parcours. Les principales observations sont les suivantes :

- » Parcours académiques et formes d'enseignement :
  - » Les étudiants de l'enseignement de promotion sociale sont plus nombreux à avoir un parcours long que les autres étudiants ; ils sont moins nombreux à avoir un parcours direct ;
  - » Les étudiants en école supérieure artistique sont plutôt engagés dans des parcours directs ;
- » Parcours académiques et soutien pédagogique<sup>161</sup> :
  - » Un soutien pédagogique important n'est pas corrélé à un parcours direct, au contraire. Cela va à l'encontre de l'idée selon laquelle « ceux qui bénéficieraient de l'aide à la réussite sont ceux qui en ont le moins besoin » ;
  - » Le soutien pédagogique important est corrélé à un parcours personnalisé ou très personnalisé : les étudiants qui personnalisent leur parcours sont-ils plus susceptibles que les autres de chercher et obtenir un soutien pédagogique ?
- » Parcours académiques et socialisation au sein de l'établissement<sup>162</sup> : pas de corrélation observée ;
- » Parcours académiques et engagement dans les études<sup>163</sup> :
  - » Les étudiants très engagés sont plus susceptibles d'avoir un parcours direct et classique que les étudiants faiblement engagés ;
  - » Les étudiants faiblement engagés sont plus susceptibles d'avoir un parcours non direct, mais surtout personnalisé ou très personnalisé ;
  - » La durée du parcours est corrélée à un engagement plus faible ;

---

<sup>160</sup> Voir tableau 10

<sup>161</sup> Le *soutien pédagogique* dont a bénéficié l'étudiant pendant son parcours dans le cadre de ses études, d'une éventuelle réorientation et de la composition de son programme annuel.

<sup>162</sup> La *socialisation* au sein de l'établissement : participation à des groupes d'étudiants, des programmes de parrainage, échange sur les réseaux sociaux, etc.

<sup>163</sup> L'*engagement dans les études* : assiduité aux enseignements, régularité dans le travail personnel, prévision et planification, activités d'autoformation.

- » Parcours académiques et âge :
  - » Si on s'intéresse aux étudiants nés avant 1993, il apparaît que ceux nés avant 1990 sont plus susceptibles d'avoir un parcours direct et classique ou direct et personnalisé que ceux qui sont nés entre 1990 et 1993 ;
- » Parcours académiques et capital culturel<sup>164</sup> :
  - » Les étudiants ayant un capital culturel faible sont moins nombreux que les autres à avoir un parcours direct, sauf s'il est très personnalisé ;
  - » Les étudiants à capital culturel faible sont plus nombreux que les autres à avoir un parcours personnalisé ou très personnalisé ;
- » Parcours académiques et aides sociales : pas de corrélation observée ;
- » Parcours académiques et situation professionnelle<sup>165</sup> :
  - » Les étudiants « travailleurs » ont plus tendance que les autres étudiants à personnaliser leur parcours ;
- » Parcours académiques et parcours scolaire antérieur<sup>166</sup> : pas de corrélation observée.

La dernière section du deuxième chapitre présentait les corrélations principales pour chacun des parcours académiques :

- » **Parcours direct et classique** : les étudiants de l'enseignement supérieur artistique, les étudiants qui ont bénéficié d'un soutien pédagogique faible ou nul, les étudiants très engagés ; toutes ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA1 que les autres catégories ;
- » **Parcours direct et personnalisé** : étudiants très engagés ; cette catégorie a plus de probabilité d'être engagée dans un PA2 que les autres catégories ;
- » **Parcours direct et très personnalisé** : étudiants à capital culturel faible, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs » ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA3 que les autres catégories ;
- » **Parcours intermédiaire et classique** : étudiants engagés ou très engagés, étudiants ayant un ou plusieurs enfants ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA4 que les autres catégories ;
- » **Parcours intermédiaire et personnalisé** : étudiants bénéficiant d'un soutien pédagogique important, étudiants faiblement engagés, étudiants ayant un capital culturel faible, étudiants « travailleurs » ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA5 que les autres catégories ;
- » **Parcours intermédiaire et très personnalisé** : étudiants bénéficiant d'un soutien pédagogique important, étudiants faiblement engagés, étudiants à capital culturel faible, étudiants « travailleurs » ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA6 que les autres catégories ;
- » **Parcours long et classique** : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants nés avant 1990, étudiants ayant un ou plusieurs enfants ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA7 que les autres catégories ;

<sup>164</sup> Le *capital culturel* : langue maternelle du répondant et de ses parents, niveau d'études des deux parents, profession des deux parents.

<sup>165</sup> La *situation professionnelle* : quelle est l'insertion professionnelle de l'étudiant et quel est l'équilibre entre le travail et les études, le cas échéant ?

<sup>166</sup> Le *parcours scolaire antérieur* : lieu des études secondaires, diplôme précédent (de l'enseignement supérieur), langue des études secondaires, préparation aux études supérieures pendant les études secondaires.

- » **Parcours long et personnalisé** : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants faiblement engagés, étudiants nés avant 1990, étudiants à capital culturel faible, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs » ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA8 que les autres catégories ;
- » **Parcours long et très personnalisé** : étudiants de l'enseignement de promotion sociale, étudiants faiblement engagés, étudiants nés avant 1990, étudiants ayant un ou plusieurs enfants, étudiants « travailleurs » ; ces catégories ont plus de probabilité d'être engagées dans un PA9 que les autres catégories.

Il existe donc bien des liens, des corrélations entre certaines caractéristiques et l'engagement dans tel ou tel parcours académique. Toutefois, il est important de rappeler que :

- » ces corrélations ne sont pas des causalités. Ce n'est pas parce que l'étudiant possède tel caractéristique qu'il est engagé dans tel parcours. Un troisième facteur peut par exemple être le lien entre la caractéristique et le parcours ;
- » ces corrélations ne sont pas déterministes. Elles ne signifient pas qu'un étudiant possédant tel caractéristique est socialement contraint à tel parcours. D'autres facteurs entrent en jeu.

## **05. 2.2 / Q2 : COMMENT CES PARCOURS NOUS PERMETTENT-ILS DE PENSER DES PRATIQUES D'AIDE À LA RÉUSSITE CORRESPONDANT AUX BESOINS ET PERCEPTIONS DE LEURS DESTINATAIRES ?**

La deuxième question guidant la recherche s'intéressait aux pratiques de promotion de la réussite, et à leurs rapports avec les profils académiques et les profils d'étudiants. Cette question a été abordée dans la dernière section du deuxième chapitre, « Parcours académiques et profils d'étudiants : analyse du questionnaire » et développée dans le troisième chapitre, « Réussir son parcours : mise en récit », basé sur l'analyse des entretiens.

### **05. 2.2.1 / Des dispositifs particuliers conviennent-ils à des parcours types particuliers ? (Qc)**

Dans la dernière section du troisième chapitre, il s'agissait de mettre en évidence, par profil, les outils d'aide à la réussite que les étudiants ont estimé « utiles » et « très utiles » dans leur cas. Plusieurs éléments peuvent être observés :

- » La « disponibilité d'un enseignant en particulier » est « l'outil » que les étudiants trouvent le plus utile. Il ne s'agit pas d'un dispositif, mais de l'expression d'une relation informelle, du soutien que les étudiants ont pu trouver auprès d'un ou de professeurs. Cette dimension est approfondie au cours des entretiens, pour comprendre en quoi la disponibilité d'un enseignant peut se révéler si utile dans un parcours d'étudiant ;
- » Les autres outils les plus plébiscités par les étudiants sont : les ressources sur internet, les cours de langues, les séances de méthodologie et les supports écrits. Il s'agit là d'outils répandus, accessibles à tous les étudiants (ils ne visent pas les étudiants en difficulté), dont deux concernent les ressources d'apprentissage (internet, supports écrits) et deux des apprentissages didactiques concrets (les langues dans un cas, la méthodologie dans l'autre) ;
- » Certains outils sont peu plébiscités par les étudiants, comme les guidances, les tutorats, les parrainages, les conseillers aux études, les blocus assistés ou les tests diagnostiques. Il faut noter que

certaines de ces outils n'étant pas proposés dans tous les établissements d'enseignement supérieur, une partie des étudiants n'y a simplement pas eu accès. Toutefois, il semble qu'il est important de s'interroger sur la nature de ces outils peu plébiscités : la plupart d'entre eux visent à aider à résoudre des problèmes, l'hypothèse est faite que c'est en tout cas ainsi qu'ils sont perçus. Dans cette optique, ils seraient destinés aux étudiants en difficulté. Pour solliciter ce type d'aide, l'étudiant doit donc, d'abord, se sentir en difficulté, ensuite, accepter de le reconnaître et de l'exprimer. Peut-être cela explique-t-il aussi le peu d'usage de ces outils. Cette piste est explorée au cours des entretiens ;

- » À cet égard, il est intéressant d'observer que des outils comme les « remédiations » et les « guidances » sont plus plébiscitées par les étudiants dont le parcours est long et très personnalisé (et dont on peut supposer qu'ils ont rencontré des difficultés pendant leur parcours).

#### **05. 2.2.2 / Quel est le terreau commun à la réussite, tous parcours types confondus ? (Qd)**

Enfin, le troisième chapitre, basé sur l'analyse des différents récits d'entretiens, met à jour l'existence d'un terreau commun, quelle que soit la diversité des parcours et des profils : besoin de reconnaissance, d'intégration et d'affiliation, besoin de figures de soutien « salvatrices » à certaines étapes... tout cela souligne l'importance d'une approche d'accompagnement global, prenant en compte également les enjeux émotionnels et sociaux d'un parcours d'études supérieures. Différentes observations peuvent alors être mises en évidence :

- » Réussir dans l'enseignement supérieur repose sur une adaptabilité des parcours, d'autant plus nécessaire que le profil est particulier et/ou résilient ;
- » Les pratiques de promotion de la réussite sont mieux reçues si elles ne sont pas présentées comme telles, et si elles sont intégrées au programme de l'étudiant, sans apparaître comme une béquille de secours ;
- » La réussite, et plus encore dans des situations difficiles ou de résilience, repose sur des soutiens réels, à la fois empathiques et experts. Ce soutien peut être trouvé au sein de l'institution (services d'aides à la réussite, enseignants, services administratifs), de la famille ou ailleurs (réseau social) ;
- » Les pratiques d'aide à la réussite ne s'appliquent pas indépendamment du reste ; elles sont d'autant plus utiles qu'elles sont en lien avec d'autres formes de soutien : psychologique et social, par exemple.

## BIBLIOGRAPHIE

### MONOGRAPHIES ET OUVRAGES COLLECTIFS

- » BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2012, 126pp
- » BOUDON, Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973, 334pp
- » BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, 179pp
- » BOURDIEU, Pierre, CHAMBORÉDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas, 1968, 357pp
- » COULON, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 219pp
- » DE SINGLY, François, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 2016, 132pp
- » DILLMAN, Don A, SMYTH, Jolene D., CHRISTIAN, Leah Melani, *Internet, Phone, Mail and Mixed-Method Surveys. The Tailored Design Method*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2014, 509pp
- » DOUGLAS, Mary, *Purity and Danger. An analysis of concepts of pollution and taboo*, New York, Routledge, 1966, 188pp
- » FODDY, William, *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1993, 228pp
- » GLUCKMAN, Max, *Essays on the ritual of social relations*, Manchester, Manchester University Press, 1962, 190pp
- » GOGUEL D'ALLONDANS, Thierry, *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold Van Gennep*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002, 146pp
- » HÖRNER, Wolfgang, DÖBERT, Hans, REUTER, Lutz R., VON KOPP, Botho (eds), *The Education Systems of Europe*, Springer, 2015
- » KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011, 126pp
- » NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Marianne, NOEL, Bernadette, WERTZ, Vincent, *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2013
- » SEIDMAN, Irving, *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, New York/London, Teachers College Press, 2006, 162pp
- » TOEPOEL, Vera, *Doing surveys online*, Thousand Oaks, SAGE, 2016, 258pp
- » VAN GENNEP, Arnold, *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry, 1909, 288pp

### ARTICLES DE REVUES SCIENTIFIQUES

- » BOURDIEU, Pierre, « Epreuve scolaire et consécration sociale : les classes préparatoires aux Grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, vol.39, n°1, pp.3-70
- » BOURDIEU, Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, vol.43, n°1, pp.58-63
- » CLEGG, Sue, « Conceptualising higher education research and/or academic development as 'fields' : a critical analysis », *Higher Education Research and Development*, vol.31, n°5, 2012, pp.667-678

- » COSNEFROY, Laurent, ANNOOT, Emmanuelle, « Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.9-15
- » COSNEFROY, Laurent, HOFFMANN, Christian, DOUADY, Julien, « L'accompagnement pédagogique », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.29-44
- » CROCHÉ, Sarah, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », *Émulations*, 2009, pp.3-14
- » DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile, « Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet », *Sociologie et sociétés*, 1987, vol.19, n°2, pp.87-101
- » DE BOUTTEMONT, Cécile, « Le système éducatif belge », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, n°37, pp.101-108
- » DE CLERQ, Mikaël, GALAND, Benoît, FRENAY, Marianne, « Transition from high school to university : a person-centered approach to academic achievement », *European Journal of Psychology of Education*, vol.32, n°1, 2017, pp.39-59
- » DEEM, Rosemary, « What is the Nature of the Relationship between Changes in European Higher Education and Social Sciences Research on Higher Education and (Why) Does it Matter? », *Journal of European Integration*, vol.37, n°2, 2015, pp.263-279
- » DE KETELE, Jean-Marie, « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.73-85
- » DRAELANTS, Hugues, « L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2013, vol.42, n°1
- » DUPONT, Serge, GALAND, Benoît, NILS, Frédéric, « The impact of different sources of social support on academic performance : Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 2015, vol.65, pp.227-237
- » DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 2015, n°191, pp.105-136
- » FOUCAULT, Michel, « Des espaces autres », *Empan*, 2004, n°54, vol.2, pp.12-19
- » GALDIOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil, « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2012, vol.41, n°1, pp.125-150
- » GLEYSE, Jacques, VALETTE, Muriel, « Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport. Trois exemples particuliers pour participer à la construction d'une théorie », *Corps et cultures*, 1999, n°4, 17pp
- » HAMEL, Jacques, « La socio-anthropologie, un nouveau lien entre la sociologie et l'anthropologie », *Socio-anthropologie*, 1997, vol.1
- » HOUART, Mireille, BAILLET, Dorothée, COBUT, Bernard, VANDEN EYNDE, Céline, DUCHÂTEAU, Dominique, GOEMAERE, Sabine, LANOTTE, Anne-France, OGER, Laurence, PLUMAT, Jim, POLLET, Marie-Christine, SLOSSE, Pauline, SALMON, Didier, « Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2011, n°27, vol.1, pp.1-20
- » KOHOUTEK, Jan, « Three Decades of Implementation Research in Higher Education : Limitations and Prospects of Theory Development », *Higher Education Quarterly*, 2013, Vol.67, n°1, pp.56-79
- » KUZHABEKOVA, Aliya, HENDEL, Darwin D., CHAPMAN, David W., « Mapping Global Research on International Higher Education », *Research in Higher Education*, vol.56, n°8, 2015, pp.861-882

- » LAFONTAINE, Dominique, DUPRIEZ, Vincent, VAN CAMPENHOUDT, Maud, VERMANDELE, Catherine, « Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université », *Revue française de pédagogie*, avril-juin, 2012, n°179, pp.29-48
- » LAGHZAOU, Ghizlaine, « L'initiation : le corps dans tous ses états », *Études françaises*, 2005, vol.41, n°2, pp.25-41
- » MACFARLANE, Bruce, GRANT, Barbara, « The growth of higher education studies: from forerunners to pathtakers », *Higher Education Research and Development*, 2012, vol.31, n°5, pp.621-624
- » MORLAIX, Sophie, SUCHAUT, Bruno, « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 2012, n°180, pp.77-94
- » RACHED, Patricia, GHARIB, Yvette, « Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur », *Recherche et formation*, 2014, n°77, pp.57-85
- » SAX, Linda J., GILMARTIN, Shannon K., BRYANT, Alyssa N., « Assessing Response Rates and Nonresponse Bias in Web and Paper Surveys », *Research in Higher Education*, vol.44, n°4, 2003, pp.409-432
- » TIGHT, Malcolm, « Research into higher education: an a-theoretical community of practice? », *Higher Education Research and Development*, 2004, vol.23, n°4, pp.395-411
- » WARD, Lester F., « Rapport de la sociologie à l'anthropologie », *Socio-anthropologie*, 1997, vol.1
- » WELLS, Ryan S., STAGE, Frances K., « Past, Present, and Future of Critical Quantitative Research in Higher Education », *New Directions for Institutional Research*, 2015, n°163, pp.103-112
- » ZEPKE, Nick, « Student engagement research in higher education : questioning an academic orthodoxy », *Teaching in Higher Education*, 2014, vol.19, n°6, pp.697-708

## ARTICLES D'OUVRAGES COLLECTIFS

- » BOUDON, Raymond, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », dans BOUDON, Raymond, BULLE, Nathalie, CHERKAOU, Mohammed (ed), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, pp.151-170
- » BRUSSELMANS-DEHAIRS, Christiane, « Belgium », in HÖRNER, Wolfgang, DÖBERT, Hans, REUTER, Lutz R., VON KOPP, Botho (eds), *The Education Systems of Europe*, Springer, 2015, pp.99-116
- » HOUART, Mireille, « Accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage », in DAELE, Amaury, SYLVESTRE, Emmanuel, *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur. Cadres de référence, outils de travail et de développement*, Bruxelles, De Boeck, 2016, pp.91-108
- » MERCKLÉ, Pierre, « Tableau Croisé », in PAUGAM, Serge (dir), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010
- » PERRENOUD, Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in HOUSSAYE, Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp.61-76
- » SHUMAR, Wesley, MIR, Shabana, « Cultural Anthropology Looks at Higher Education », in LEVINSON, Bradley A.U., POLLOCK, Mica (eds), *A Companion to the Anthropology of Education*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2011, pp.445-494

## RAPPORTS ET WORKING PAPERS

- » ARCHER, Claude, « L'enseignement supérieur : un double filtre social ? », *Education – Formation*, Avril 2008, e-287
- » DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nathalie, DUPONT, Serge, PARMENTIER, Philippe, FRENAY, Marianne, « De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone », *Les cahiers de recherche du Girsef*, Juin 2014, n°98
- » VAN CAMPENHOUDT, Maud, DELL'AQUILA, Francesco, DUPRIEZ, Vincent, « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, Décembre 2008, n°65

## DOCUMENTS OFFICIELS / SOURCES OFFICIELLES

- » <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques>
- » [http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/travailvie/formation/instruction/superieur\\_30-34\\_ans/](http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/travailvie/formation/instruction/superieur_30-34_ans/)
- » Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=16184&referant=I01&bck\\_ncda=34369&bck\\_referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=16184&referant=I01&bck_ncda=34369&bck_referant=I01)
- » Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=19109&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=19109&referant=I01)
- » Décret du 9 septembre 1996 relatif au financement des Hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=19970&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=19970&referant=I01)
- » Décret du 17 mai 1999 relatif à l'enseignement supérieur artistique : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=23486&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=23486&referant=I01)
- » Décret du 20 décembre 2001 fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants) : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=26621&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=26621&referant=I01)
- » Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=39681&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=I01)
- » Décret du 11 avril 2014 adaptant le financement des établissements d'enseignement supérieur à la nouvelle organisation des études : [http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=40234&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=40234&referant=I01)
- » Décret du 16 juin 2016 relatif au refinancement de l'enseignement supérieur ([http://gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=42823&referant=I01](http://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=42823&referant=I01))
- » European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015 : Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf)

## ARTICLES DE PRESSE

- » ALBIN, Didier, « Un déficit de diplômés du supérieur », *Le Soir*, 18 décembre 2017
- » LHUILLIER, Vanesse, « Trop de Bruxellois faiblement diplômés », *Le Soir*, 7 novembre 2017
- » MAROY, Christian, « Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle*, octobre 2008

L'ARES est la fédération des établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Organisme d'intérêt public, elle est chargée de soutenir ces établissements dans leurs missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. Elle fédère 6 universités, 19 hautes écoles, 16 écoles supérieures des arts et 86 établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale dont elle organise la concertation et pour lesquels elle promeut les collaborations à l'échelle nationale et internationale. L'ARES est donc relativement unique en Europe puisqu'elle fédère l'ensemble des types d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

En tant que coupole unique, l'ARES assure au secteur de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles une coordination globale. Elle veille notamment à la cohérence de l'offre de formation et à son adéquation au

marché de l'emploi, elle soutient les établissements dans leurs efforts de représentation et de relations internationales et formule des recommandations en matière de politique de recherche scientifique ou artistique. L'Académie fournit l'information sur les études supérieures en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle coordonne également l'engagement des établissements en matière d'apprentissage tout au long de la vie, de promotion de la réussite ou encore de coopération au développement. Enfin, elle collecte et traite un ensemble de données scientifiques et statistiques touchant au secteur dans une optique de veille, d'évaluation et d'amélioration des pratiques en faveur de la qualité des enseignements ou de l'accompagnement des quelque 200 000 étudiants que comptent les établissements.

**POUR EN SAVOIR + :** [WWW.ARES-AC.BE](http://WWW.ARES-AC.BE)

Les termes utilisés dans ce rapport doivent être entendus dans leur sens épiciène, en sorte qu'ils visent les femmes et les hommes.



ACADÉMIE  
DE RECHERCHE ET  
D'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES