

**DE LA NECESSAIRE PRISE EN COMPTE DU SENTIMENT D'EFFICACITE
PERSONNELLE CHEZ LES ETUDIANTS ENGAGES DANS UN PROCESSUS DE
PROMOTION DE LA REUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE SUPERIEUR**

Jim Plumat

Haute Ecole Louvain en Hainaut
Catégorie technique
Section Automobile
18A, avenue de l'Hôpital
7000 Mons en Belgique
jim.plumat@helha.be

Mots-clés : efficacité, efficience, échec, scolaire.

Résumé. L'identification des étudiants de première année engagés dans l'enseignement technique supérieur qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé mais des performances réelles faibles constitue vraiment un enjeu important pour les services d'aide à la réussite. L'introduction d'un concept nouveau, le sentiment d'efficience perçue, construit à partir du sentiment d'efficacité personnelle, semble prometteur.

1. Introduction

Beaucoup de recherches sociologiques antérieures ont montré l'influence du contexte socioéconomique des étudiants comme facteur explicatif dans la réussite ou l'échec scolaires de ceux-ci. Cependant, la réalité apparaît bien moins simple et de nombreuses recherches en sciences de l'éducation montrent que beaucoup plus de paramètres doivent être pris en compte pour expliquer ces corrélations (Perrenoud, 1970).

Ainsi, le sentiment de compétence ou d'efficacité perçues semble être un facteur explicatif essentiel dans la persévérance et la réussite académique des étudiants en première année de l'enseignement supérieur et universitaire (Galand, 2006 ; Neuville, Frenay & Bourgeois, 2007, Neuville, 2009). Pour Bandura (Bandura, 2002), initiateur du concept de l'efficacité personnelle perçue, le développement des compétences n'a pas grand effet sur la performance elle-même et sur les croyances d'efficacité. Par contre, l'efficacité perçue a un impact plus important sur la performance scolaire, ici le nombre d'examens réussis ou la note obtenue, et sur la persévérance. L'efficacité perçue contribuerait ainsi à la performance intellectuelle et augmenterait l'intérêt et les attitudes positives envers un contenu disciplinaire donné. *A priori*, il n'y a pas de relation simple entre la croyance d'efficacité et l'attente de résultats. Cependant, pour la plupart des objectifs cognitifs, les étudiants qui s'estiment hautement efficaces obtiendront de bons résultats et inversement, et donc lorsque le niveau d'efficacité personnelle perçue est élevé, le niveau de performance le sera également. Cependant, les croyances d'efficacité n'expliquent pas tous les résultats escomptés quand les résultats réels ne sont pas contrôlés par la performance...

Qu'en est-il de ces croyances d'efficacité chez les étudiants de première année dans l'enseignement technique supérieur ? Contrairement à l'université, le public qui accède à l'enseignement supérieur non universitaire est beaucoup plus diversifié qu'à l'université. Ce sentiment de compétence est-il lié à un public particulier ? Enfin, les services d'aide à la réussite, désormais obligatoires dans les Hautes Ecoles en Belgique depuis peu, ne semblent pas être aussi efficaces que prévu. Est-ce dû à la diversité du public ? Enfin, les moyens limités des Hautes

Ecoles tant financiers qu'en ressources humaines avec un public beaucoup plus important qu'à l'université ne devraient-ils pas mieux cibler les étudiants qui en ont réellement besoin ?

2. Présentation de l'enquête

2.1 Composition du public

Pour explorer cette problématique, nous avons présenté deux questionnaires (Q1 et Q2) aux étudiants de première année de l'enseignement supérieur technique destiné à devenir technicien supérieur dans le secteur de l'automobile. Le public est constitué de 89 étudiants (86 garçons et 3 filles) provenant de l'enseignement général (EG), de l'enseignement technique de transition (TT) et de l'enseignement technique qualifiant (TQ) et professionnel (TP). D'une manière récurrente depuis quelques années, près de la moitié des étudiants proviennent de l'enseignement technique secondaire (TT + TQ + TP). Pour l'année académique 2009-2010 :

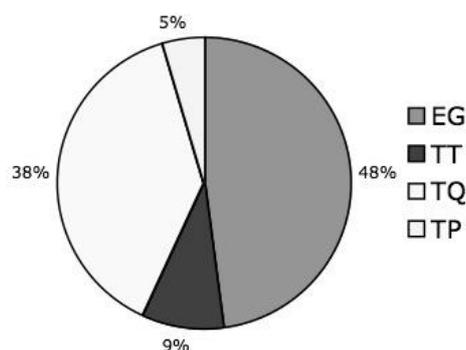


Figure 1. Répartition en pourcents de la population des étudiants en fonction de leur passé scolaire (EG = enseignement général, TT = enseignement technique de transition, TQ = enseignement technique de qualification et TP = enseignement technique professionnel).

Les étudiants issus de l'enseignement qualifiant TQ (38 %) et professionnel TP (5 %) ont suivi un parcours scolaire qui ne les destinent, *a priori*, pas à l'enseignement supérieur. Leur formation professionnalisante dans l'enseignement secondaire devrait les conduire sur le marché de l'emploi plutôt qu'à poursuivre des études supérieures. Cependant, comme en Belgique il n'existe aucune restriction pour l'accessibilité à l'enseignement supérieur, tous les élèves issus de l'enseignement secondaire peuvent accéder à l'enseignement supérieur. La population estudiantine concernée, majoritairement masculine, est également caractérisée par un taux d'étudiants doubleurs particulièrement élevé (30,3 %).

2.2 Présentation des questionnaires Q1 et Q2

2.2.1 Le questionnaire Q1

Ce premier questionnaire nominatif, a été soumis à tous les étudiants dans les premiers jours de l'année académique. Il est constitué de 20 items et chacun de ceux-ci est énoncé sous forme d'une affirmation. C'est par rapport à chaque affirmation que l'étudiant est amené à se positionner (de *tout à fait vrai* à *je ne sais que répondre*). Ce questionnaire est sensé recueillir les conceptions que l'étudiant a par rapport à lui-même (connaissance de soi) et par rapport au milieu académique dans lequel il va évoluer (connaissance du milieu scolaire, des tâches et des moyens à mobiliser).

Propositions	Tout à fait vrai	Plus ou moins vrai	Plutôt faux	Je ne sais pas répondre
Je pense pouvoir dire que je me connais bien, tant au niveau de				

mes qualités que de mes faiblesses.				
-------------------------------------	--	--	--	--

Tableau 1. Exemple d'item lié à la connaissance qu'a l'étudiant de lui-même.

Comme on le sait, l'image de soi semble être un facteur important pour la réussite ou l'échec scolaire et les élèves en difficulté scolaire qui ne revisitent pas leurs conceptions de soi initiales, protègent leur estime de soi en développant ou en protégeant leurs conceptions de soi positives. Or, on le sait, les stratégies d'autoprotection de l'estime de soi mentionnées sont des freins à l'amélioration de la connaissance de soi (Martinot, 1995, 2001).

Dès lors, connaître initialement les conceptions de soi des étudiants et voir si un groupe d'étudiants en échec développent des conceptions de soi positives pourrait être indicateur d'un groupe d'étudiants cherchant à s'*autoprotéger*. De même, la connaissance des conceptions des étudiants du milieu académique, c'est-à-dire les moyens à mobiliser, les tâches à effectuer et les enjeux, pourrait justifier une action future concernant l'information à leur apporter.

2.2.2 Le questionnaire Q2

Ce second questionnaire, également nominatif, est présenté aux étudiants après la session d'examens qui clôture le premier quadrimestre et avant que les résultats leur soient officiellement communiqués. L'objectif est de faire émerger les représentations de l'étudiant par rapport à sa performance estimée et aux causes qu'il peut identifier. Premièrement, il s'agit de demander à l'étudiant le nombre d'examens supposés réussis et donc sa performance estimée PE. Comme nous le verrons ultérieurement, un pourcentage non négligeable d'étudiants n'a qu'une idée très vague de ses compétences réelles et souvent ils se surestiment. Ce questionnaire présente également vingt-cinq items formulés de manière causale par rapport à la performance estimée par l'étudiant. Par rapport à chacun de ces items, l'étudiant se positionne en indiquant s'il le juge *vrai et déterminant*, *vrai mais non déterminant*, *faux* ou *sans rapport* avec sa performance. Les items visent à faire émerger les causes supposées de la performance de l'étudiant par rapport à trois domaines. Le premier est en rapport avec l'étudiant lui-même, dans sa manière de gérer son stress, sa méthode de travail, la qualité de son étude, la planification et l'organisation de celle-ci. Via ces items, nous recueillerons ainsi son sentiment d'efficacité personnelle EP. Le second domaine est celui du rôle causal supposé de l'institution académique dans lequel l'étudiant a évolué durant un quadrimestre et ce dans toutes ses dimensions ; le rôle des enseignants, l'organisation des cours, le niveau d'exigence, etc. Enfin, le troisième domaine est celui relatif à l'historique scolaire de l'étudiant, il s'agit de mesurer le ressenti de l'étudiant par rapport à son parcours antérieur dans l'enseignement secondaire la filière suivie, la préparation aux études, le niveau en mathématiques, etc.

Propositions	Vrai et déterminant	Vrai mais pas déterminant	Faux	Ne me concerne pas
Mon bagage scolaire initial s'est révélé insuffisant				

Tableau 2. Exemple d'item lié au rôle qu'aurait joué le secondaire sur la performance.

2.3 Questions de recherche

Le problème qui nous occupe ici est celui de l'échec scolaire (session de janvier) des étudiants en première année de l'enseignement technique supérieur alors qu'un service d'aide à la réussite a été mis en place depuis quelques années déjà au sein de l'institution. En rapport avec cette problématique, nous énonçons quelques questions de recherche.

2.3.1 Causes identifiées par les étudiants

Les étudiants identifient-ils bien les causes relatives à leur performance et celles-ci sont-elles communes aux étudiants ? Peut-on établir un lien entre les conceptions qu'ont les étudiants au début de leur année académique et les explications causales dégagées par ceux-ci ? Ces explications causales et ces conceptions sont-elles partagées par tous les étudiants ?

2.3.2 Identification des groupes d'étudiants "à risque"

Un sentiment, bien partagé parmi les enseignants de première année, semble indiquer que les étudiants les plus faibles, qualifiés d'étudiants « à risque », sur le plan scolaire profiteraient finalement assez peu des services de l'aide à la réussite et une forme d'optimisme naïf serait particulièrement bien associée à ce profil d'étudiants. Cette surestimation de leurs capacités pourrait donc les convaincre de ne pas s'investir dans les différents ateliers méthodologiques qui leur sont proposés. Peut-on identifier une catégorie d'étudiants qui adoptent ce comportement dans l'enseignement supérieur ? Dans l'affirmative, une identification précoce permettrait de les conscientiser préventivement.

2.3.3 L'efficacité personnelle perçue des étudiants

Comme signalé, le sentiment de compétences ou de l'efficacité personnelle perçue jouerait un rôle essentiel sur la performance et tout particulièrement dans le milieu scolaire. Dans quelle mesure, cette efficacité personnelle perçue EP peut-elle être mise en évidence chez les étudiants et est-elle corrélée avec les performances réelles PR ? Cette EP est-elle plus spécifiquement présente pour une catégorie d'étudiants ? Dans l'affirmative, celle-ci correspond-t-elle à la précédente ?

3. Résultats de l'enquête

3.1 Connaissances de soi et connaissance du milieu académique

Les étudiants de première année que nous avons interrogés, quels que soient leurs origines scolaires dans l'enseignement secondaire, leur statut au sein de l'institution scolaire (primo-arrivants vs doubleurs), semblent tous avoir une idée claire (moyenne = 87,5) et peu dispersée (écart type = 9,6) du milieu académique CM dans lequel ils vont évoluer. De même, ils semblent tous avoir bien identifié leur connaissance de soi CS (moyenne = 86,0), c'est-à-dire leurs points forts et faibles et les moyens à mettre en oeuvre pour réussir leur année. On peut noter que la dispersion des conceptions CS des étudiants est un peu plus importante (écart type CS = 13,6) mais non significative.

Il apparaît une corrélation assez importante ($R = 0,55$), voir figure 2, entre les connaissances estimées qu'ont les étudiants d'eux-mêmes CS et celle du milieu académique CM.

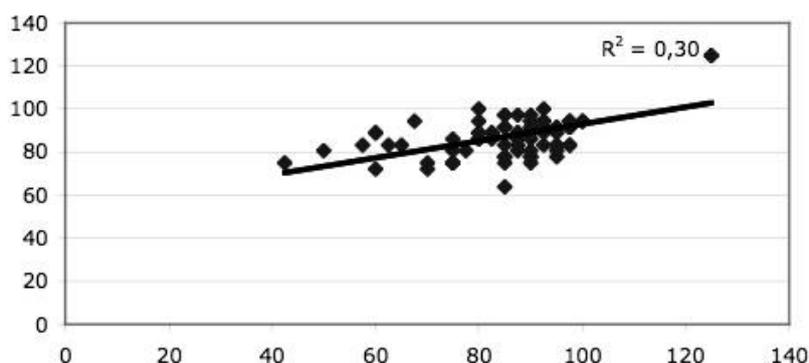


Figure 2. Corrélation ($R = 0,55$) entre la connaissance du milieu CM (en ordonnée) en fonction de la connaissance d'eux-même CS (en abscisse).

En début d'année, les connaissances qu'ont les étudiants d'eux-mêmes CS semblent assez bien liées aux connaissances du milieu CM dans lequel les étudiants évolueront. Ainsi, ceux qui semblent peu ou mal se connaître indiquent également une méconnaissance relative du milieu académique dans lequel ils évolueront. Aucune différence significative n'est notée pour les différents types d'étudiants suivant leur origine ou leur passé scolaire, tous les étudiants semblent donc constituer un groupe relativement homogène.

3.2 L'efficacité personnelle perçue, la performance estimée et la performance réelle

L'efficacité personnelle perçue EP par l'étudiant est mesurée *via* le questionnaire Q2 dans lequel une partie des items mesurent les représentations qu'a l'étudiant par rapport à la gestion de son stress, à son organisation et à son travail personnel. De fait, comme signalé précédemment (Bandura, 2002), l'efficacité personnelle EP perçue par l'étudiant fait référence au sentiment dont il témoigne sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances.

Par contre, la performance estimée PE fera référence directement au résultat anticipé par l'étudiant, à savoir le nombre d'examens supposés réussis, valeur relevée *via* le questionnaire Q2. La performance réelle PR est simplement obtenue d'une part par la moyenne des notes des étudiants au terme du quadrimestre ou d'autre part par le nombre d'examens effectivement réussis. Nous utiliserons indistinctement le symbole PR pour ces deux mesures. Celles-ci sont très fortement corrélées ($R = 0,90$) et le contexte devrait empêcher toute confusion.

3.2.1 L'efficacité personnelle perçue EP

L'efficacité personnelle perçue par les étudiants n'est que faiblement corrélée ($R = 0,45$), voir figure 3 ci-dessous, avec la performance réelle PR de ceux-ci. Nous ne notons *aucune* différence significative de l'efficacité personnelle EP perçue suivant le passé scolaire des étudiants ; quelle que soit la formation dans le secondaire, les étudiants se perçoivent également efficaces.

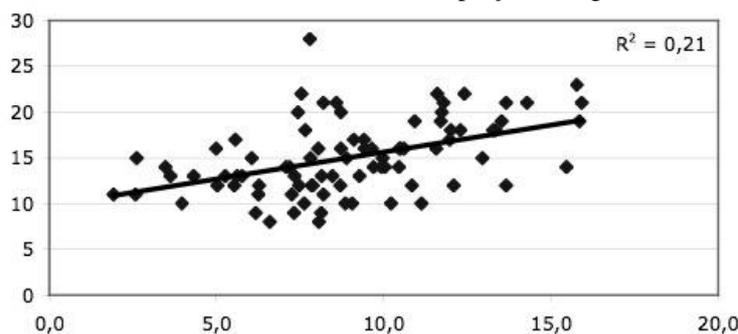


Figure 3. Corrélation ($R = 0,45$) entre l'efficacité personnelle perçue EP (en ordonnée) par l'étudiant et la moyenne des notes PR obtenues au terme du premier quadrimestre (en abscisse).

Par contre, les étudiants doubleurs ont un sentiment de compétence, une efficacité perçue, significativement plus importante que les primo-arrivants ($T = 6,1$; $p = 0,02$). De par leur expérience académique antérieure, on peut comprendre que ces étudiants qui recommencent une première année dans l'enseignement supérieur, affichent des sentiments de gestion de leur stress et de leur étude plus affirmés.

3.2.2 Les performances estimée PE et réelle PR

Les étudiants provenant de l'enseignement général annoncent une performance estimée PE significativement plus importante que les étudiants provenant de l'enseignement technique de transition ($T = 2,5$; $p = 0,01$) et que ceux issus de l'enseignement professionnel ($T = 2,4$; $p = 0,00$). Les étudiants doubleurs annoncent également une performance perçue plus importante que leurs pairs primo-arrivants ($T = 43$; $p = 0,00$). La performance réelle PR, ici le nombre d'exams effectivement réussis, est significativement différente suivant l'origine scolaire des étudiants. Les étudiants issus de l'enseignement secondaire général présentent un taux de réussite significativement plus important que leur pairs issus de l'enseignement technique de transition ($T = 2,2$; $p = 0,04$), issus du qualifiant ($T = 2,7$; $p = 0,01$) et de l'enseignement professionnel ($T = 4,6$; $p = 0,00$). De même, les notes obtenues en fin du premier quadrimestre par les étudiants issus de l'enseignement technique qualifiant TQ et de l'enseignement technique professionnel EP sont significativement plus faibles que celles obtenues par les étudiants issus de l'enseignement général EG. Enfin, les étudiants doubleurs affichent également une performance réelle significativement plus grande ($T = 8,98$; $p = 0,00$). Les étudiants issus de l'enseignement général ainsi que les étudiants doubleurs témoignent donc d'une performance personnelle perçue et d'une performance réelle bien corrélées et significativement plus importantes.

3.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle SEP

Lorsque l'on interroge les étudiants, revient dans les propos tenus, et ce d'une manière récurrente, leur difficulté à évaluer la quantité de travail nécessaire à fournir effectivement pour atteindre l'objectif visé. Certains sousestiment le travail à fournir et s'octroient alors une efficacité cognitive très grande, d'autres, au contraire (et plus rarement), travaillent beaucoup en minimisant la rentabilité du temps d'étude investi avec un risque de découragement certain.

Pour intégrer cette idée de *rentabilité cognitive perçue*, nous ajouterons aux deux concepts qui sont l'efficacité personnelle perçue EP et la performance perçue PE, un troisième – le sentiment d'efficacité personnelle – qui reliera ces deux premiers. Nous définissons ainsi le sentiment d'efficacité personnelle ou SEP comme le rapport entre les performances estimées par l'étudiant PE et l'efficacité personnelle supposée EP de celui-ci. Ainsi, un étudiant peut avoir un sentiment d'une efficacité personnelle importante – d'une rentabilité cognitive significative – si, pour une efficacité personnelle perçue faible, il estime ses performances académiques importantes. Dès lors, le sentiment d'efficacité personnelle traduira pour l'étudiant, le "rendement" entre le résultat supposé de son investissement - ses performances estimées PE et l'investissement perçu par l'étudiant – son efficacité personnelle EP. Une première analyse nous indique que le SEP ne dépend *ni* de sa formation antérieure *ni* de son passé scolaire (primo-arrivant vs doubleur).

3.2.4 Les niveaux de conscience des étudiants NC

Les étudiants qui se caractérisent par un SEP élevé affichent donc un sentiment de confiance particulièrement fort dans leurs capacités et les conséquences de celles-ci. De fait, plus leur efficacité personnelle perçue est modeste et plus ils annoncent une performance élevée, plus l'efficacité perçue sera importante. Encore faut-il confronter ce sentiment d'efficacité personnelle SEP avec la performance réelle PR et regarder dans quelle mesure ce sentiment d'efficacité affichée tient ses promesses !

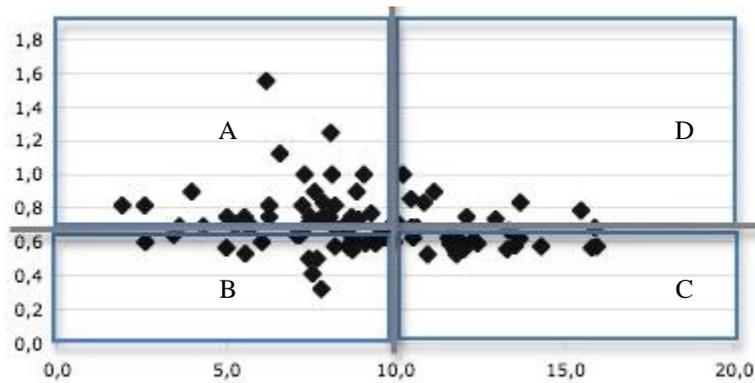


Figure 4 : Evolution du sentiment d'efficacité personnelle SEP (en ordonnée) en fonction de la moyenne des notes obtenues au terme du premier quadrimestre PR (en abscisse). Quatre zones peuvent ainsi être déterminés ; A, B, C et D.

Comme on peut le voir sur la figure 5, les résultats réellement obtenus PR par les étudiants sont distribués autour de la médiane (10/20). A droite de cette ligne, les étudiants ont une moyenne des notes égales ou supérieures à 10/20. En ordonnée, la ligne horizontale, présente la valeur moyenne du SEP des étudiants. Cette ligne divise ceux-ci en deux parties distinctes : les étudiants qui affichent une efficacité personnelle perçue plus importante que la moyenne (au dessus de la ligne) et les étudiants qui ont le sentiment d'une efficacité plus faible que la moyenne (en dessous de la ligne).

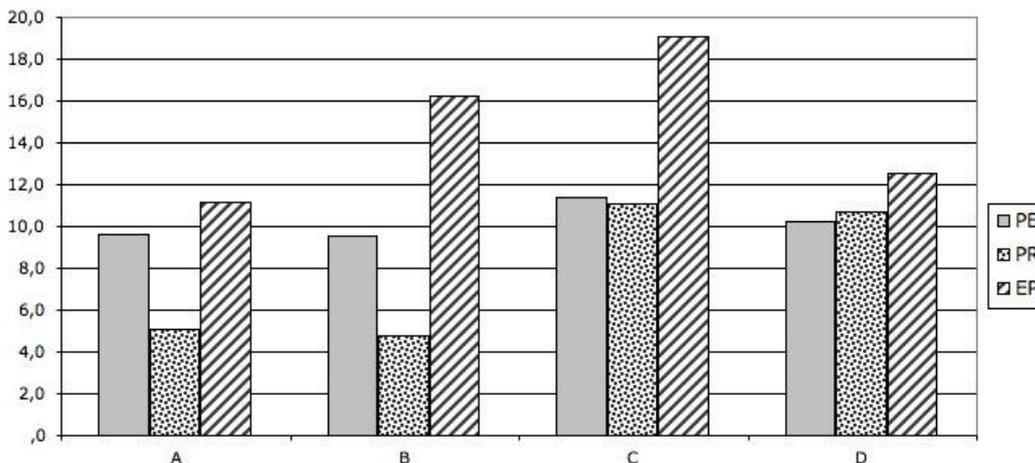


Figure 5. Nombre d'examens supposés réussis PE, effectivement réussis PR et l'efficacité perçue EP pour les différents niveaux d'étudiants. Les étudiants des niveaux A et B ont une efficacité réelle PR/PE semblable mais un sentiment d'efficacité SEP perçue significativement différent.

Comme l'indique la figure 7, les étudiants du niveau A, près d'un tiers des étudiants (31,5 %), affichent une efficacité personnelle significativement plus faible que celle des étudiants du niveau B (35,0 % des étudiants) ($T = 6,7$; $p = 0,00$) et tous les étudiants des niveaux A et B présentent une efficacité personnelle estimée EP significativement plus petite (respectivement ; $T = 12,7$; $p = 0,00$ et $T = 3,3$; $p = 0,00$) que les étudiants du niveau de conscience C –inconscients de leur efficacité mais bons scolairement. Ces mêmes étudiants des niveaux A et B postulent une performance estimée importante PE semblable (près de 10 examens réussis !) mais malgré tout significativement plus faible (respectivement ; $T = 5,3$; $p = 0,00$ et $T = 6,2$; $p = 0,00$) que les étudiants du niveau de conscience C. Par rapport aux étudiants du niveau C, les étudiants du niveau A et B se surestiment significativement (respectivement $T = 5,3$; $p = 0,00$, $T = 6,2$; $p = 0,00$).

Cette surestimation des performances scolaires a déjà été mise en évidence antérieurement (PierreHumbert, Kauer-Thicaloff & Plancerel, 1988) pour des élèves intellectuellement déficients mais insérés dans des classes de l'enseignement spécial n'accueillant que ce type d'élèves. Soumis à des exigences scolaires moins fortes, et donc peu confrontés à l'échec, ces élèves s'évalueraient alors d'une manière très optimiste. Par contre, lorsque ces élèves intellectuellement déficients sont intégrés dans des classes dites "normales", ceux-ci se dévalorisent alors fortement vis à vis des autres élèves. On pourrait faire un parallèle avec la situation vécue par les étudiants des niveaux A et B. Ainsi, les étudiants du niveau B, au début de l'année, peu conscients de la différence des niveaux scolaires qui existe entre eux, ne sembleraient pas prendre conscience de ces différences et afficheraient toujours une efficacité personnelle perçue importante liée à une estime de soi élevée et annonceraient des performances estimées optimistes. Par contre, si les étudiants du niveau A surestiment également leurs performances ils témoignent d'une EP faible. On pourrait faire l'hypothèse que pour protéger leur estime de soi dégradée, ceux derniers postulent des résultats trop optimistes. En prenant progressivement conscience au cours du semestre de leurs lacunes ou de leurs difficultés, ceux-ci ressentant alors un sentiment d'efficacité personnelle faible protègent leur estime de soi mais restent inconscients de leur efficacité réelle.

Ainsi, les résultats attendus sont indépendants des croyances d'efficacité quand les situations sont telles que pour certains groupes aucun niveau de compétences ne peut produire les résultats expliqués. Si les capacités mesurées sont très différentes des performances réellement mesurées, on ne devrait pas avoir une très forte relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances. Ainsi, en est-il lorsque les croyances d'efficacité personnelle dépassent les performances réelles de certains étudiants soit du fait de l'exagération de leurs propres capacités soit de la mauvaise connaissance du milieu scolaire. Notons que seuls les étudiants du niveau C ont un sentiment d'efficacité personnelle EP relativement bien corrélé avec leurs performances réelles ($R = 0,56$). Comme le signale Bandura (Bandura, 2002), l'efficacité perçue et les performances perçues et réelles sont bien corrélées si l'étudiant a le sentiment de contrôler la situation dans laquelle il évolue, ce qui semble être le cas ici.

Le concept du sentiment d'efficiency personnelle ou SEP ajoute donc, à nos yeux, une dimension à l'analyse de la population étudiée : à savoir le sentiment de rentabilité ou d'efficacité académique. Cette dimension ne pouvait apparaître avec le concept d'efficacité personnelle. Mais qui sont donc ces étudiants A et B qui, particulièrement faibles au niveau des performances scolaires, affichent un tel optimisme au niveau des performances perçues ? Nous présentons ci-dessous, pour les différents niveaux conscience, la répartition des étudiants suivant leur formation scolaire antérieure.

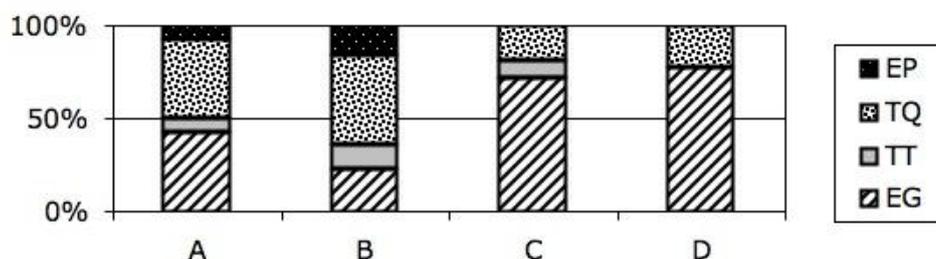


Figure 6. Répartition suivant les quatre niveaux de conscience (A, B, C et D) des types d'étudiants suivant leurs filières antérieures dans le secondaire (EP, TQ, TT et EG).

Comme, on peut le voir sur la figure 8, le premier niveau de conscience A, comme le second B, n'est pas *exclusivement* constitué par des étudiants issus de filières techniques, pourtant, *a priori* considérées comme faibles sur le plan scolaire.

3.2.5 Caractéristiques des étudiants dits "à risque"

Les étudiants du niveau A, bien que témoignant d'une EP faible, présentent un SEP grand en annonçant des performances perçues importantes et donc surestiment leur efficacité. Cependant, les étudiants du niveau B constituent un véritable groupe "à risque" du fait de leur EP élevée et de leurs PE également importantes alors que leurs résultats réels restent faibles.

- Les étudiants du niveau A

La quasi totalité des étudiants du niveau A sont issus, à part égale, de l'enseignement technique qualifiant TQ et de l'enseignement général EG. Pour ce groupe d'étudiants, une étude plus fine fait apparaître que les étudiants issus de la filière TQ et EG du niveau A se distinguent de leurs pairs d'une part en ce qui concerne l'influence supposée de leur formation secondaire antérieure et d'autre part en ce qui concerne leur efficacité personnelle perçue EP.

Premièrement, les étudiants du niveau A issus de l'enseignement général se distinguent significativement de leurs pairs de l'EG des groupes des étudiants B ($T = 2,1$; $p = 0,05$) et C ($T = 2,4$; $p = 0,02$) du fait de l'importance qu'ils accordent à l'influence de leur scolarité antérieure sur leur performance actuelle. Le passé scolaire est clairement identifié comme une source de causalité *externe* pour la justification de leurs échecs supposés et réels. Les étudiants issus du TQ et appartenant au niveau A ne se distinguent pas de leurs pairs des niveaux B et C quant à l'importance du passé scolaire, par contre, ils se distinguent significativement des étudiants de l'EG du niveau D ($T = 2,7$; $p = 0,00$). Ainsi donc, pour ces étudiants, le passé scolaire semble avoir eu un impact déterminant sur leurs performances scolaires actuelles. Le manque de préparation à l'enseignement supérieur, le bagage initial en mathématique, etc. sont significativement pointés du doigt par ces étudiants et ce comparativement aux étudiants issus de l'enseignement général appartenant au niveau C.

Or, la théorie de l'apprentissage nous apprend que son efficacité dépend de la capacité pour les apprenants à établir des liens entre leurs actions et les réponses à ces actions. En particulier, les causes peuvent être identifiées comme *internes* lorsqu'il s'agit de la responsabilité de l'apprenant ou *externes* lorsque les causes sont extérieures à l'apprenant. Cette capacité à identifier les causes internes apparaît donc comme un contrôle possible sur les événements et semble particulièrement importante chez les élèves qui réussissent. Or, pour des élèves déjà en difficultés scolaires, placer la cause de leur échec en dehors de leur contrôlabilité ne fait que renforcer celui-ci. Il semble donc que les étudiants du niveau A, issus de l'EG et de l'TQ, en attribuant à eux-mêmes – causalité *interne* – à leur faible efficacité personnelle, la cause de leur échec fassent preuve d'une internatilité significative. Par contre, les étudiants de l'enseignement général attribuent également à leur formation dans le secondaire – causalité *externe* – la responsabilité de leur situation académique actuelle. Sans remettre en cause l'institution scolaire dans laquelle ils sont eux-mêmes, ces derniers issus de l'EG trouvent dans la scolarité antérieure une des causes dont ils ont besoin pour expliquer leur situation.

- Les étudiants du niveau B

Quant aux étudiants du niveau B, ils affichent une EP significativement plus élevée que leurs pairs du niveau A mais des performances perçues semblables et donc un SEP plus faible. Pour ces étudiants, pas de causalité interne ni externe identifiées du fait de leur optimisme dans la perception de leurs compétences. Les étudiants, issus de l'EG et du TQ, du groupe A en identifiant, *via* leur EP, une cause de leur échec se situent à un niveau d'internatilité plus élevé que leurs pairs du niveau B, pour lesquels *aucune* cause ne peut être clairement identifiée.

Disposant d'un sentiment d'efficacité personnelle de bon niveau, les faibles résultats pourraient être dus ici à un manque de compétences nécessaires pour assurer les performances. De fait, les élèves dont l'EP est plus élevée se fixent souvent des objectifs plus élevés et se sentent plus motivés mais encore faut-il que les compétences cognitives soient effectivement présentes. Ces

étudiants manifestent soit une exagération de leurs propres capacités cognitives soit sont mal informés sur les réalités de l'enseignement supérieur auxquelles ils sont confrontés. Situation déjà dénoncée antérieurement pour des étudiants faibles scolairement visant des études universitaires (Dornbusch & Glasgow, 1996). Or, pour ce niveau B, le nombre d'étudiants doubleurs est significativement plus faible comparativement au groupe A ($T = 1,7$; $p = 0,09$) et au groupe C ($T = 3,0$; $p = 0,01$). Enfin, comme signalé précédemment, la réussite des étudiants doubleurs est significativement plus importante que celle des étudiants primo-arrivants. Ceci pourrait confirmer l'hypothèse que les étudiants du niveau B seraient, *a priori*, mal informés quant aux réalités de l'enseignement supérieur. Toutes ces raisons nous font penser que le groupe d'étudiants B nous paraît particulièrement vulnérable sur le plan académique et donc à identifier au plus tôt.

4. En guise de conclusion

Notre objectif premier était de mieux appréhender la situation où près de deux tiers des étudiants échouent à mi-parcours alors qu'ils sont engagés dans une première année de l'enseignement technique supérieur alors qu'un service d'aide à la réussite est organisé. Suite à notre analyse, il apparaît que le groupe à risque régulièrement dénoncé, à savoir les étudiants issus de l'enseignement technique qualifiant, n'a pas l'apanage de l'échec : la réalité apparaît plus complexe !

L'ensemble des étudiants semble avoir des conceptions initiales d'eux-mêmes et du milieu académique peu différentes et cohérentes entre elles. Le sentiment d'efficacité personnelle est peu corrélé avec la performance réelle de l'ensemble des étudiants et ne permet pas de distinguer ceux qui, inconscients des enjeux scolaires s'investissent peu et espèrent pourtant beaucoup. Au niveau des causes identifiées par les étudiants, l'institution scolaire actuelle ne semble pas mise en défaut pour quelque groupe d'étudiants que ce soit.

Nous avons introduit le concept d'*efficacité* personnelle, comme le rapport entre la performance attendue et l'efficacité personnelle perçue par l'étudiant. En croisant l'efficacité personnelle des étudiants avec leurs performances réellement obtenues, nous avons pu ainsi identifier quatre niveaux de conscience. Un groupe à risque – le niveau B – d'une efficacité faible est constitué par des étudiants qui se reconnaissent comme efficaces mais se surestiment largement alors qu'ils sont effectivement faibles sur le plan scolaire. Un second groupe – le niveau A – a une efficacité perçue importante et celui-ci est constitué par des étudiants qui surestiment leur performance mais sont conscients de leur efficacité personnelle faible. Ce dernier groupe nous apparaît moins fragile sur le plan scolaire du fait de leur prise de conscience de leur faible efficacité propre bien que ceux issus de l'EG attribuent à leur passé scolaire une causalité importante.

Cette analyse devrait nous permettre à l'avenir de plus vite cerner ce public à risque afin de lui permettre de « reconstruire », suivant l'expression de Bandura, son sentiment d'efficacité personnelle particulièrement mal adapté. Cette reconstruction peut s'opérer en lui « fournissant une rétroaction la plus objective possible en rapport avec son comportement et ses performances » (Martinot, p. 498). De fait, il nous semble essentiel de conscientiser préventivement les étudiants aux enjeux académiques et aux moyens à mobiliser. Le fait pour ces étudiants de rejeter la responsabilité de leurs échecs sur des causes extérieures à soi ou pire de n'en détecter aucune pourrait leur faire penser que celles-ci sont hors de leur contrôle.

Concrètement, afin de permettre aux étudiants de mieux reconstruire leur sentiment de compétence et donc de contribuer à une meilleure connaissance de soi, nous organiserons lors de la rentrée académique prochaine, à mi-quadrimestre, une « mini session » d'examen. Celle-ci devrait permettre aux étudiants une confrontation plus rapide de leur sentiment d'efficacité. Il importe d'aménager cette prise conscience au plus tôt ; de fait, la très forte corrélation ($R = 0,82$) entre les résultats de la session de janvier et celle de juin, peut faire craindre pour ces étudiants incompetents mais au sentiment d'une efficacité personnelle élevée une persévérance et une issue académique peu favorable si cette conscientisation n'est pas organisée.

5. Références et bibliographie

- Bandura, A. (2002). *L'autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Dornbusch, S. & Glasgow K. (1996). The structural context of family-school relation in Alan Booth & Judith F. Dunn (Ed), *Family-School links – How do they affect educational outcomes* (pp. 35-44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Galant, B. (2006). Avoir confiance en soi, in Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, PUF.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3 (p. 483-502).
- Neuville, S., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2007). *Task value, self efficacy and goal orientations : impact on self-regulated learning*. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 95-117.
- Neuville, S. (2009). *Persévérer et réussir à l'Université : quel est le rôle des variables motivationnelles ?* Journée d'étude de la Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire, Université Catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff C. & Plancherel B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 384, p. 333-345.
- Perrenoud, P. (1970). *Stratification socioculturelle et réussite scolaire*. Lausanne : Droz