



Cofinancé par
l'Union européenne



Development of Inclusive and Participatory Learning in
Organisations through Multicultural Ambassadors –
DIPLOMA, nr.2021-1-RO01-KA220-HED-000027615

Rapport de recherche

Section 1 : Politiques et pratiques dans les contextes nationaux



Contenu

| | |
|---|-----------|
| Section 1 : Politiques et pratiques dans les contextes nationaux..... | 0 |
| Auteurs..... | 2 |
| Introduction..... | 3 |
| Modèles de sous-représentation dans l'enseignement supérieur | 3 |
| Roumanie | 3 |
| France..... | 5 |
| La Turquie..... | 6 |
| Politique nationale et financement | 9 |
| Roumanie | 9 |
| France..... | 11 |
| La Turquie..... | 12 |
| Angleterre | 14 |
| Stratégies des établissements d'enseignement supérieur (EES)..... | 16 |
| Roumanie | 16 |
| France..... | 18 |
| Turquie..... | 19 |
| Angleterre | 22 |
| Écoles et autres organisations soutenant l'accès à l'enseignement supérieur et la progression des étudiants sous-représentés | 25 |
| Roumanie | 25 |
| France..... | 25 |
| Angleterre | 26 |
| Pratiques existantes en matière d'utilisation des étudiants ambassadeurs..... | 28 |
| Roumanie | 28 |
| France..... | 28 |
| Turquie..... | 29 |
| Discussion | 31 |
| Références..... | 32 |

Auteurs

Université de Suffolk : Clare Gartland et Pere Ayling (avec Ivana Lessner Listiakova, Violeta Negrea et Tuba Gokpınar)

Université de Bucarest : Elena Marin, Ruxandra Folostina et Claudia Iuliana Iacob

Proedus : Victor Constantin Vlăduț et Irina Elvira Matei

Alliance nationale des organisations étudiantes de Roumanie : Horia Onita et Oana Tintar

Amasya Üniversitesi : Ilker Kösterelioğlu, Ümit Çelen, Mehmet Filiz et Mustafa Yıldız

Université Catholique de l'Ouest : Albina Khasanzanova et Eric Mutabazi

Nous remercions NERUPI¹ de nous avoir donné accès à des praticiens experts dans le domaine de l'élargissement de l'accès et d'avoir constitué un groupe de référence pour éclairer cette recherche.

¹ NERUPI est un partenariat de plus de 60 organisations britanniques d'enseignement supérieur et de formation professionnelle qui travaillent ensemble pour créer une nouvelle approche de l'évaluation des activités d'élargissement de la participation.

Introduction

Le projet de diplôme Erasmus+ est un projet de collaboration avec des partenaires de Roumanie, de France, de Turquie et du Royaume-Uni. Il vise à soutenir le développement de pratiques inclusives dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) en identifiant et en partageant des pratiques efficaces en matière de formation et de travail avec les étudiants universitaires employés et bénévoles. Les établissements d'enseignement supérieur font souvent appel à des étudiants de premier et de deuxième cycle pour favoriser l'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur, en particulier dans des pays comme le Royaume-Uni, l'Amérique et l'Australie. Divers titres sont utilisés pour désigner les étudiants employés et bénévoles qui entreprennent toute une série d'activités pour leur établissement ; le terme d'étudiant ambassadeur est utilisé comme un terme générique pour décrire les étudiants universitaires qui jouent ces différents rôles (Gartland, 2015).

Ce rapport donne un aperçu des politiques et des pratiques visant à promouvoir l'inclusion et à élargir la participation à l'enseignement supérieur de groupes divers et sous-représentés. Il s'appuie sur les résultats d'une recherche documentaire comprenant des ouvrages universitaires, des statistiques nationales, des sites web d'établissements d'enseignement supérieur et des informations provenant de groupes d'experts. Identifiant le statut socio-économique (SSE), l'appartenance ethnique, le sexe et les besoins éducatifs spéciaux et le handicap (SEND) comme quelques-uns des principaux marqueurs sociaux déterminant l'accès et la participation à l'enseignement supérieur, le rapport présente la politique actuelle dans chaque contexte national, ainsi que les pratiques actuelles visant à promouvoir l'accès, la participation et la réussite des groupes actuellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur. Le rapport présente des exemples de stratégies employées par HEIS, les écoles et les organisations du secteur tertiaire dans chaque pays pour soutenir l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Le rapport donne également un aperçu de la manière dont les étudiants ambassadeurs sont utilisés par les établissements d'enseignement supérieur de chaque pays pour soutenir les pratiques d'inclusion. En fournissant des informations sur les politiques et les pratiques dans chaque pays, le rapport vise à informer le développement de formations et d'activités avec les étudiants ambassadeurs adaptées aux contextes nationaux, avec l'ambition de promouvoir l'engagement actif des ambassadeurs dans le développement d'approches qui soutiennent plus efficacement les étudiants issus de groupes sous-représentés.

Modèles de sous-représentation dans l'enseignement supérieur

ROUMANIE

En Roumanie, seuls 25 % de la population âgée de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Bien que cette proportion se soit améliorée au fil du temps, elle est nettement inférieure à la moyenne européenne de 40,5 % et à l'objectif européen de 45 % d'ici à 2030. Comme le souligne le rapport *Educated Romania*, la Roumanie a pour objectif de porter à 40 % le taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans la tranche d'âge

des 30-34 ans d'ici à 2030. En 2020, la valeur de cet indicateur était de 26,4 %, ce qui est nettement inférieur à la moyenne européenne de 41 %. Pour parvenir à une telle augmentation, il faudra probablement déployer des efforts soutenus pour surmonter les principaux facteurs qui expliquent la faible participation à l'enseignement supérieur et le nombre insuffisant de diplômés. Par exemple, les taux de participation sont affectés par la persistance de taux élevés de décrochage scolaire, le faible taux de réussite au baccalauréat (moins de la moitié de la cohorte par âge réussit cet examen (UEFISCDI, 2020a), ainsi que par la faible participation des étudiants issus de milieux défavorisés. Les taux de participation ont quelque peu augmenté ces dernières années.

Au cours de l'année académique 2019/2020, 37,4 % des Roumains âgés de 19 à 23 ans suivaient un programme de licence (CE, 2021). Le rapport national sur l'enseignement supérieur élaboré chaque année par le ministère de l'éducation indique que pour l'année académique 2020/2021, le système d'enseignement supérieur en Roumanie comptait 560 187 000 personnes inscrites, dont 87,8 % dans les établissements d'enseignement supérieur public, en hausse par rapport à l'année précédente. Les trois quarts des étudiants suivent des programmes de premier cycle, respectivement 73,5 % des étudiants de l'enseignement supérieur public et 82,6 % des étudiants de l'enseignement supérieur.

Variations régionales : Il existe également un écart visible entre les régions. Cet indicateur de niveau est 40 % plus élevé dans la région de Bucarest-Ilfov (51,7 %) que dans les régions les plus avancées (région du nord-ouest et région centrale, 26,5 %), et trois fois plus élevé que dans la région la moins avancée (Munténie du Sud, 15,8 %). La situation s'est aggravée au cours de la dernière décennie. En Roumanie, le taux de jeunes âgés de 16 à 29 ans menacés de pauvreté et d'exclusion sociale a augmenté au cours de la dernière décennie (de 23 % en 2010 à 26,1 % en 2018) (Curaj et al., 2020). Si nous prenons en compte l'école secondaire dans laquelle les étudiants ont obtenu leur diplôme, nous pouvons voir que les étudiants qui ont obtenu leur diplôme dans une école secondaire en zone rurale ont bénéficié d'une proportion significativement plus élevée de bourses sociales par rapport aux étudiants qui ont obtenu leur diplôme dans une école secondaire en zone urbaine ((2, N=36475)=15,95 p<0,001). Les données montrent que 6 % des étudiants diplômés d'un lycée en zone urbaine ont bénéficié de bourses sociales et 94 % n'en ont pas bénéficié, et que 8,9 % des étudiants diplômés d'un lycée en zone rurale ont bénéficié de bourses sociales et, implicitement, 91,1 % n'ont pas reçu de telles bourses.

Statut socio-économique : Selon les calculs effectués par la Banque mondiale à partir de l'enquête sur le budget des ménages (2011), on constate qu'en 2009, 3,8 % des jeunes âgés de 25 à 29 ans issus des 20 % (quintile) les plus pauvres, ont obtenu un diplôme d'un cycle de l'enseignement supérieur, tandis que 52,4 % des 20 % (quintile) les plus aisés ont obtenu un diplôme (CNFIS, 2016).

Étudiants handicapés : Au cours des dernières années universitaires, au niveau national, le pourcentage d'étudiants handicapés n'a pas dépassé 0,07 % du nombre total d'étudiants, selon les données recueillies dans le cadre du processus de classification des universités. Selon l'Institut national des statistiques, au début de l'année académique 2011-2012, il y avait 333 étudiants handicapés (sur 539 852 étudiants), dont 309 dans les universités publiques et 24 dans les universités privées (CNFIS, 2016).

Étudiants roms : En ce qui concerne la participation des étudiants roms à

l'enseignement supérieur, selon les décisions gouvernementales de 2010, 2011 et 2012, le nombre de places financées par l'État et réservées aux Roms fait l'objet d'un statut spécial.

Les étudiants immigrés : Le rapport EUROSTUDENT analyse le statut des étudiants immigrés en utilisant le lieu de naissance des parents comme indicateur. Les données indiquent que 2,4 % des étudiants sont immigrés de la première ou de la deuxième génération, la plupart de la première génération. D'autre part, sur l'ensemble des étudiants étrangers, la majorité vient de la République de Moldavie (59 %). Bien qu'au niveau international ces données soient un indicateur révélateur en termes d'équité, au niveau national les données sur ce sujet ne sont pas collectées par le NIS (CNFIS, 2016).

FRANCE

En 2021-2022, 1 634 200 étudiants français sont inscrits dans les universités (à l'exclusion des autres établissements d'enseignement supérieur). institutions membres ou composantes d'institutions expérimentales). Ces données sont stables par rapport à l'année précédente.

Le genre : Plus de la moitié (54 %) des jeunes femmes sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 43 % des jeunes hommes. Cependant, elles sont très minoritaires dans les filières scientifiques. Trois ans après l'obtention de leur diplôme d'enseignement supérieur, leur taux d'emploi stable est inférieur à celui des hommes et leurs conditions d'emploi sont moins favorables. Les femmes sont majoritaires en licence et en master, alors qu'elles restent minoritaires en doctorat (48,6%, +0,4 point). Par ailleurs, Jaoul-Grammare (2020) a analysé différentes réformes nationales entre 1998 et 2013 et a conclu que les inégalités de genre n'ont pas changé pour la plupart des formations de l'enseignement supérieur, restant en faveur des garçons.

Statut socio-économique : En 2017-18, 34% des étudiants français inscrits dans l'enseignement supérieur sont issus de catégories sociales comme les cadres et les professions intellectuelles supérieures. Seuls 12 % des étudiants de l'université sont issus de familles populaires.



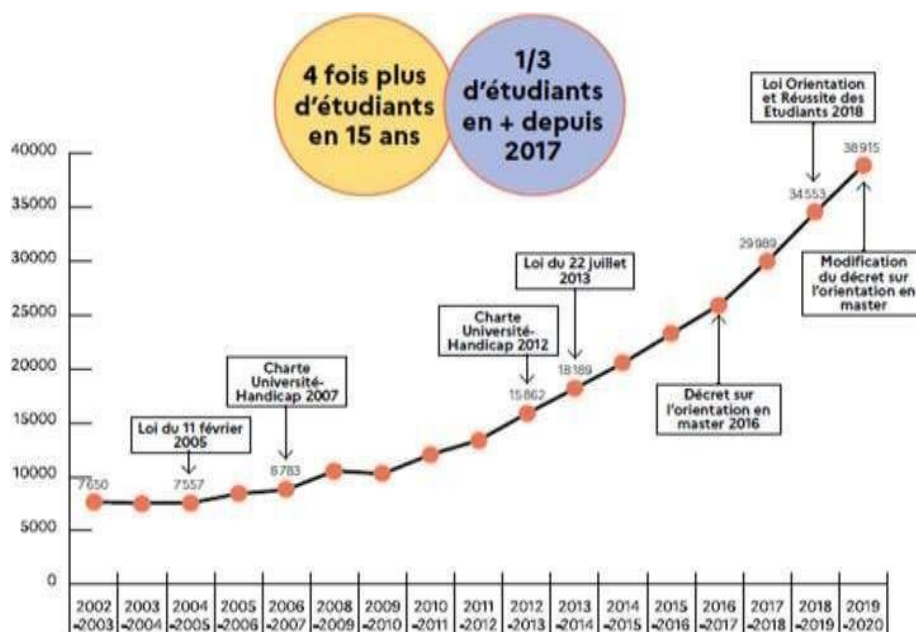
L'origine sociale des étudiants français évolue peu d'une année sur l'autre. En 2020-2021, plus de 34,2 % des étudiants ont des parents cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, contre environ 11,4 % des enfants d'ouvriers et 17,1 % des employés.

Les enfants d'ouvriers sont sous-représentés dans la plupart des filières, sauf dans les sections de techniciens supérieurs (STS) (22,9 %) et dans les écoles paramédicales et sociales (18,7 %). Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent près de 33 % des effectifs étudiants. Ils sont surreprésentés dans les disciplines de santé (48,3 %) et moins présents en " multidroit, économie ", " langues " et " administration, économie et sciences sociales " (AES), au profit des enfants d'employés et d'ouvriers des classes sociales. Les études longues à l'université sont plus fréquentes chez les enfants de cadres : leur part passe de 28,9 % en licence à 39,8 % en doctorat, contre respectivement 12,0 % et 5,6 % pour les enfants de travailleurs sociaux (3).

En conclusion, le niveau d'éducation des parents continue d'avoir un impact significatif sur leurs enfants. En outre, les études internationales soulignent que l'abandon scolaire est un problème qui se pose à tous les niveaux de la société.

Cette situation affecte particulièrement les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2015). D'autres études montrent que les élèves issus de milieux défavorisés peuvent être confrontés à plusieurs difficultés psychologiques (par exemple, faible sentiment d'adéquation, faible perception de sa capacité à réussir) et sociales (par exemple, difficultés d'orientation, faible sentiment d'appartenance) (Jury et al., 2017).

Handicapés/étudiants : Selon l'enquête nationale réalisée en 2019, il y a 1,7% d'étudiants handicapés. Les principaux handicaps ou troubles sont les troubles du langage et de la parole (24 %), les troubles moteurs (14 %) et les troubles psychologiques (14 %). Il y a 4 fois plus d'élèves en 15 ans grâce à différents plans et lois. Par exemple, la loi 2005-102 du 11 février 2005 stipule que " toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté ".



TURQUIE

En Turquie, au cours de l'année universitaire 2021-2022, il y avait 207 EES, 8 296 959 étudiants et 184 702 membres du corps enseignant. Au cours de l'année universitaire 2020-2021, 1 167 119 personnes ont été diplômées des EES. Au cours de l'année universitaire 2021-2022, 3 250 101 étudiants ont obtenu un diplôme de base, 4 579 047 ont suivi des cours de premier cycle, 358 271 des programmes de maîtrise et 109 540 des programmes de doctorat (CoHE).

Contexte socio-économique : Gezer et İlhan (2018) ont constaté que les facteurs socioéconomiques étaient les plus importants facteurs d'inégalité des chances dans l'éducation. En outre, Bülbül (2021) a déterminé que le milieu socio-économique des étudiants influençait leur qualité de vie avant de s'inscrire à l'université, la préparation à l'enseignement supérieur, l'accès à l'enseignement supérieur et l'accès à l'éducation.

L'étude de l'Université de Kastamonu a montré que les étudiants d'origine modeste réussissaient mieux que ceux d'origine moyenne ou élevée. À l'inverse, Kandemir, Benli et Uslu (2020) ont mené des recherches à la faculté d'économie et de sciences administratives de l'université de Kastamonu et ont déterminé que les étudiants issus d'un milieu socio-économique défavorisé réussissaient mieux que ceux issus d'un milieu socio-économique moyen ou élevé.

Étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps : En 2021-2022, le nombre total d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur était de 55 667 (hommes : 36 524, femmes : 19 143) (CoHE). Tekin (2019) a constaté que les étudiants souffrant de déficiences visuelles, auditives et orthopédiques étaient confrontés à des problèmes concernant la structure physique et architecturale des bâtiments, les universitaires et les étudiants non handicapés, le transport et l'hébergement.

Étudiants internationaux : En 2021-22, le nombre total d'étudiants internationaux dans les EES turcs était de 224 048 (142 998 hommes et 81 050 femmes) (CoHE). L'étude de Yıldırım, Özkan et Büyükyılmaz (2016) sur les étudiants internationaux inscrits à l'université de Karabük en Turquie a révélé que la plupart des étudiants internationaux avaient quatre frères et sœurs ou plus, vivaient dans des dortoirs privés, étaient autofinancés et pouvaient parler turc. Ertürk, Filizöz et Erdirençelebi (2017) ont déterminé que de nombreux participants rencontraient des difficultés pour parler en turc et faisaient l'expérience de différences culturelles. Kurtça (2020) a constaté que même si les étudiants étrangers pouvaient communiquer avec les étudiants et les enseignants turcs, ils ne pouvaient pas comprendre correctement certaines leçons. En outre, certains étudiants rencontrent des problèmes d'hébergement et de transport. Akkuş et Akkuş (2020) ont constaté que le sentiment d'appartenance des étudiants à l'université avait un effet indirect avec la médiation de la socialisation sur leur réussite académique. Sağır et Aydın (2020) ont constaté que le sentiment d'appartenance des étudiants syriens à leur propre groupe était important et qu'ils utilisaient souvent les médias sociaux pour maintenir ce sentiment d'appartenance.

Les étudiants considéraient les problèmes de communication comme le principal problème auquel ils étaient confrontés. Harunogulları, Süzülmüş et Polat (2019) ont constaté que les étudiants rencontraient des problèmes dans l'apprentissage du turc, étaient exposés à de

nombreux problèmes psychologiques en raison de la guerre, étaient confrontés à des problèmes financiers et travaillaient à temps partiel. Çorlu (2021) a déterminé que, bien que les étudiants syriens aient rencontré des problèmes, notamment la marginalisation, l'exclusion et le manque de soutien psychosocial, ils étaient prêts à participer à la société et à vivre ensemble. De même, Şahin et Kaya (2021) ont identifié des problèmes découlant de la guerre, de l'immigration et d'autres conditions, des problèmes économiques, de la langue, de l'exclusion et de la discrimination dans une certaine mesure, du logement, du transport, de l'appartenance limitée à des clubs et de la faible participation aux processus de socialisation hors campus, de l'anxiété future en termes d'emploi, du faible taux de lecture de livres, de facteurs tels que des conditions ménagères insuffisantes et de la ghettoïsation culturelle. En revanche, les relations d'amitié entre les étudiants syriens et turcs sont positives. La satisfaction à l'égard du personnel académique et administratif se situe à un certain niveau. Şanlıurfa devient dans une certaine mesure un centre d'attraction en termes d'éducation.

Étudier à l'université de Harran est une joie pour plus de la moitié des étudiants syriens.

Les résultats de la recherche montrent qu'un certain niveau d'intégration a été atteint, mais qu'il y a encore des aspects qui traînent et qui doivent être renforcés.

Diversité des genres et des sexes : en 2021-22, 50,3 % des étudiants inscrits dans les EES étaient des hommes et 49,7 % des femmes, tandis que 48,2 % des étudiants titulaires d'un diplôme de premier cycle étaient des hommes et 51,8 % des femmes. Au niveau du troisième cycle, 51,3 % des étudiants en doctorat étaient des hommes, 48,7 % des femmes étaient des femmes (CoHE). Kaya (2013) a comparé le système éducatif turc à celui de 27 pays de l'Union européenne sur la base de l'inégalité entre les sexes. Il a été déterminé que l'indice de parité entre les sexes au niveau de l'enseignement supérieur en Turquie était le plus faible parmi les 28 pays sélectionnés, et cette conséquence pourrait découler de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. Dans une autre étude, Korkut Owen et Mutlu (2016) ont découvert qu'il existe des différences entre les sexes en ce qui concerne les inscriptions dans les domaines des STIM. En outre, alors que les étudiants masculins ont tendance à choisir l'informatique et l'ingénierie, les étudiantes ont tendance à étudier les sciences de la vie, les mathématiques et les statistiques. Cependant, Sezgin, Sart et Dalyancı (2018) ont analysé les données relatives aux taux d'inscription à l'université en Turquie en 2017 en fonction du type d'université (privée/publique) et du niveau d'éducation (collège/université/master/PhD) et ont constaté que l'inégalité entre les sexes avait considérablement diminué, mais qu'elle restait en deçà du niveau souhaité.

ANGLETERRE

Le système d'enseignement supérieur anglais peut être décrit comme un système universel "ouvert" à tous. On estime que 53 % des jeunes de 17 à 30 ans sont entrés dans l'enseignement supérieur en Angleterre en 2019/20 (Gov.UK, 2022). Cependant, malgré le succès relatif de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, les statistiques montrent que de nombreux groupes continuent d'être sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur en Angleterre.

Statut socio-économique : Les études continuent de démontrer que les étudiants issus d'un milieu socio-économique aisé sont plus susceptibles de fréquenter les universités que leurs homologues plus pauvres (Sanderson et Spacey, 2021 ; Rose et Mallinson, 2020 ; Younger,

Gascoine, Menzies et Torgerson, 2019). Des statistiques gouvernementales récentes révèlent que "les jeunes qui n'étaient pas éligibles aux repas scolaires gratuits (FSM) à l'âge de 15 ans avaient 70 % plus de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur à l'âge de 19 ans que ceux qui l'étaient" (OfS, 2022a, p. 2) (le FSM est souvent utilisé comme indicateur indirect de la classe socio-économique). Les données statistiques montrent que les étudiants issus d'un milieu socioéconomique aisé "avaient environ quatre fois et demie plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur à un tarif élevé que les élèves les plus défavorisés en 2020/21" (The U.K. Gov, 2022a). Inversement, les diplômés issus de milieux moins favorisés sont moins susceptibles de poursuivre des études de troisième cycle que leurs pairs plus aisés (Wakeling et Mateos-Gonzalez, 2021).

Les variations régionales à travers le Royaume-Uni en termes d'opportunités, y compris l'accès à l'enseignement supérieur et la progression vers des emplois de niveau supérieur, ont également été mises en évidence (OfS, 2021b). En Angleterre, les familles plus privilégiées ont tendance à envoyer leurs enfants dans des écoles privées payantes en dehors du système scolaire public ; dans un rapport de synthèse présentant ses principales conclusions sur l'accès à l'université en Angleterre en 2010, le Sutton Trust a indiqué ce qui suit :

Les élèves des écoles indépendantes [privées] ont 22 fois plus de chances d'entrer dans une université hautement sélective que les enfants des écoles publiques bénéficiant de la gratuité des repas scolaires [...] 55 fois plus de chances que les élèves bénéficiant de la gratuité des repas scolaires d'obtenir une place à Oxford ou Cambridge [et] 6 fois plus de chances de fréquenter une université hautement sélective que la majorité des enfants des écoles publiques ne bénéficiant pas de la gratuité des repas scolaires (2010, p. 2).

Le genre : Citant le secrétaire à l'éducation de l'époque, Damian Hinds, Atherton et Mazhari (2019, p.9) ont rapporté que les garçons blancs britanniques de la classe ouvrière "sont les moins susceptibles d'aller à l'université parmi tous les grands groupes ethniques". Les dernières statistiques montrent qu'en 2020/21, 50,6 % des garçons de la classe ouvrière britannique blanche auront des chances d'aller à l'université.

En 2020/21, 12,7 % des étudiantes sont admises dans un établissement d'enseignement supérieur à taux élevé à l'âge de 19 ans, contre 10,1 % des étudiants (The U.K. Gov. 2022a). En outre, les femmes blanches issues de la classe moyenne sont les plus susceptibles d'obtenir de bons diplômes, tandis que les hommes de la classe ouvrière issus de minorités ethniques sont les moins susceptibles d'obtenir de bons diplômes (Atherton et Mazhari, 2019). Toutefois, les femmes restent largement sous-représentées dans les matières STEM de base (sciences physiques, sciences mathématiques, sciences informatiques et ingénierie et technologie), ne constituant que 26 % des diplômés (24 705 au total) en 2019 (STEM women, 2022).

Ethnicité : En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, les dernières données du gouvernement britannique (2022a) montrent que, parmi tous les groupes ethniques, les élèves blancs sont les moins susceptibles de progresser vers l'enseignement supérieur à l'âge de 19 ans (39,7 %), contre 48,1 % pour les élèves mixtes, 62,1 % pour les Noirs, 65,7 % pour les Asiatiques et 81,0 % pour les Chinois. Toutefois, dans son analyse d'un ensemble de données quantitatives nationales à grande échelle sur les résultats scolaires, Crawford (2019) suggère que les garçons blancs continuent de bénéficier d'avantages en matière de résultats scolaires

par rapport à de nombreux groupes minorisés, en particulier leurs pairs d'origine ethnique noire et caribéenne" (p.423). En ce qui concerne la réussite, des études ont montré que les diplômés noirs, asiatiques et issus de minorités ethniques (BAME) ont 13 % de chances en moins d'obtenir un diplôme de haut niveau (Williams et al., 2019). Par rapport à leurs homologues blancs, les diplômés noirs sont également moins susceptibles d'occuper un emploi ou de suivre des programmes de troisième cycle un an après l'obtention de leur diplôme (OfS, 2021 ; Cramer, 2021 ; Jankowski, 2022 ; The U.K. Gov. 2022b). Toutefois, de tous les groupes ethniques, les élèves tsiganes, roms et voyageurs d'origine irlandaise sont les moins susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur (OfS 2021a).

Besoins éducatifs spéciaux et handicap (SEND) : Les dernières données du gouvernement montrent qu'en septembre 2020/21, seuls 8,7 % des élèves ayant des besoins spéciaux et un handicap ont accédé à l'enseignement supérieur à l'âge de 19 ans, contre 48,6 % des élèves n'ayant pas de besoins spéciaux et un handicap. De même, seulement 1,1 % des élèves atteints de SEND ont accédé à des établissements d'enseignement supérieur à tarif élevé en 2020/21, contre 12,8 % pour les élèves sans SEND (The U.K. Gov. 2022a).

Enfants pris en charge : Seuls 13 % des élèves qui ont été pris en charge de manière continue pendant 12 mois ou plus au 31 mars 2017 ont progressé vers l'enseignement supérieur à l'âge de 19 ans en 2020/21, contre 45 % de tous les autres élèves (The U.K. Gov. 2022a). Des recherches ont également montré que les élèves qui ont été pris en charge par les autorités locales pendant leur enfance "mettent souvent plus de temps à obtenir leur diplôme [...] et sont plus susceptibles d'abandonner leurs études et de passer à des études à temps partiel" (OfS, 2021, p. 95*English higher education 2021 - The Office for Students annual review).

Politique nationale et financement

ROUMANIE

Selon la loi sur l'éducation, l'aide financière directe consiste en des bourses ou des prêts d'études pour les étudiants. La législation nationale stipule qu'un système de prêts d'études doit être mis en place pour certaines catégories d'étudiants : "Les étudiants issus de familles à faibles revenus bénéficient d'un système de prêts bancaires pour leurs études, garantis par l'État, dans les conditions suivantes de la loi, par l'intermédiaire de l'Agence pour les crédits d'études et les bourses (ACBS). Les prêts peuvent couvrir les frais de scolarité et le coût de la vie pendant la durée des études". À l'heure actuelle, ce système n'est pas opérationnel. De plus, selon la loi, les diplômés qui exerceront leur profession pendant un minimum de 5 ans dans les zones rurales seront exemptés du remboursement de 75% du prêt, cette partie étant prise en charge par l'Etat, avec un seuil maximum de 5000 RON (environ 1200 euros). Dans ce contexte, le document ne détaillera que les types de bourses ayant pour objectif l'équité et les méthodologies utilisées pour leur versement. Selon la loi "Les étudiants bénéficient de bourses de mérite ou de performance, pour stimuler l'excellence, ainsi que de bourses sociales, pour le soutien financier des étudiants à faibles revenus" (loi roumaine sur l'éducation, 2011).

Au niveau national, la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur 2015-2020 a

été élaborée. Cette stratégie vise à concentrer les efforts pour que la Roumanie rejoigne, d'ici 2030, les États européens dotés d'établissements d'enseignement supérieur compétitifs, en s'appuyant sur trois piliers (UEFISCDI, 2016) :

- (1) Améliorer la participation à l'enseignement supérieur
- (2) Des programmes flexibles, pertinents et de grande qualité
- (3) Engagement stratégique dans le secteur économique.

En 2019, la stratégie vise, entre autres, à développer des stratégies institutionnelles pour attirer les groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur, à fournir des incitations financières pour s'assurer que les personnes issues des groupes sous-représentés sont attirées et maintenues dans l'enseignement supérieur et à encourager les établissements d'enseignement supérieur à trouver un équilibre entre les sexes en ce qui concerne le nombre d'étudiants dans chaque domaine d'études (CE, 2020). L'introduction de **bourses sociales en** est un exemple. La relation entre les bourses sociales et les performances académiques est significative en première année d'études, les bénéficiaires d'une bourse sociale ayant significativement moins de difficultés (redoublement, abandon, expulsion) que ceux qui n'ont pas bénéficié de la bourse. En première année d'études, il existe une association significative entre le fait de bénéficier d'une bourse sociale et les performances ($(2, N = 39183) = 395,4 p < 0,001$). Parmi les étudiants ayant bénéficié d'une bourse sociale, 70,9% ont réussi à promouvoir tous les cours contre 50,5% pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une bourse.

Les services offerts à tous les étudiants, quel que soit le type d'université qu'ils fréquentent (publique ou privée), sont les suivants, conformément à la loi sur l'éducation (loi roumaine sur l'éducation, 2011) :

1. **Assistance médicale et psychologique gratuite** dans les cabinets médicaux et psychologiques des universités ou dans les cliniques et hôpitaux publics. Selon les données recueillies par ARACIS en 2008, sur un total de 46 universités, 35 disposaient d'un cabinet médical et 11 n'en avaient pas.
2. Pendant l'année scolaire, les étudiants bénéficient d'une **réduction (d'au moins 50 %) pour les transports publics locaux** ou les transports nationaux (voiture, train et bateau).
3. **Les étudiants bénéficient d'une réduction de 75 % pour l'accès aux musées, concerts, théâtres, opéras, films ou autres événements culturels et sportifs** organisés par des institutions publiques, dans la limite des budgets approuvés.
4. La communication des certificats d'études ou des documents attestant de la qualité d'étudiant (y compris la situation scolaire, les diplômes d'études supérieures, les diplômes d'ingénieur, de maîtrise et de doctorat et les suppléments aux diplômes, les reçus, les licences d'étudiant et les cartes d'identité, y compris pour l'accès à la bibliothèque).
5. L'État accorde des subventions pour les dortoirs et les cantines qui couvrent partiellement les frais de subsistance, la différence étant payée par les impôts des étudiants. Les places en résidence sont attribuées aux étudiants qui ne vivent pas dans la ville où ils étudient, sur la base de critères approuvés par les sénats universitaires.

Dans la plupart des universités, les cas sociaux sont prioritaires.

FRANCE

La stratégie française fixe des objectifs nationaux (113 pour les 10 prochaines années) fondés sur les 5 éléments suivants axes stratégiques (construire une société apprenante et soutenir l'économie ; accroître l'internationalisation ; stimuler la mobilité sociale et l'inclusion sociale ; concevoir l'enseignement supérieur du 21^e siècle ; et répondre aux aspirations des jeunes). Le Plan Étudiants 2017 mentionne les objectifs politiques suivants (qui se recourent) : améliorer l'orientation et le soutien pour le conseil académique dans l'enseignement secondaire tel que les lycées (par exemple, nommer des conseillers académiques ; intégrer le conseil académique 114 semaines dans les programmes ; intégrer les projets de conseil académique ; stimuler le dialogue entre les recteurs d'école et d'université) ; créer un processus d'admission et de sélection plus équitable et transparent.

Or, en France, l'Etat a confié aux écoles et aux universités un pouvoir d'intégration. Même si la politique de démocratisation de l'ensemble de l'enseignement supérieur est en place depuis plusieurs années, l'accès à l'enseignement, plus particulièrement dans les universités prestigieuses, reste toujours inégalitaire en faveur des étudiants issus de familles aisées (Duru-Bellat, Farges, van Zanten, 2018). En France, un jeune issu des classes supérieures a trois fois plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur qu'un jeune issu d'une famille à faibles revenus (Fack et Huillery, 2021). Pour lutter contre ces inégalités, le gouvernement français a mis en place différentes stratégies. Nous discutons ici des deux principales et marquantes : le soutien financier aux étudiants vulnérables et la politique de recrutement favorisant les étudiants issus des classes inférieures.

En ce qui concerne les aides financières, des bourses sur critères sociaux, des aides au logement, des allocations sociales et familiales ainsi que des déductions fiscales sont accordées aux étudiants en situation de précarité et à leurs familles. Le CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires) s'occupe des aides financières principalement liées à l'accès à un logement adapté et vérifie l'accessibilité des restaurants universitaires. Le SUMPPS (Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé) prend en charge certains soins pour les étudiants en situation de précarité. En ce qui concerne les étudiants handicapés, la CDAPH (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) détermine les aides ou soutiens nécessaires (écriture, gestion de la vie quotidienne, etc.) pour les étudiants concernés. D'autres organismes privés à caractère social, notamment le Secours Populaire, les Resto du Cœur ou à caractère religieux comme le Secours Catholique et CARITAS apportent un soutien matériel (nourriture, vêtements, etc.) aux étudiants démunis.

En ce qui concerne la politique de recrutement, le système d'accès à l'université en France est ouvert. Chaque jeune peut choisir librement son secteur et sa voie.

Lorsque les groupes sous-représentés accèdent à l'enseignement supérieur, des inégalités apparaissent dans leur trajectoire éducative antérieure (Vermandele et al., 2010). Les étudiants pauvres ont tendance à choisir un cursus court et professionnel, tandis que ceux de la classe supérieure suivent des études longues. Les études de Duru-Bellat & Kieffer (2008) montrent que le choix des filières d'élite dans l'enseignement supérieur français est plus important que dans l'enseignement supérieur européen.

L'accès à l'enseignement supérieur reste conditionné par le diplôme du père et le type de

baccalauréat obtenu. Le milieu familial et la carrière antérieure sont donc déterminants dans le choix des filières universitaires les plus prestigieuses socialement et professionnellement. Pour aider les groupes sous-représentés à intégrer ces écoles dites " grandes écoles " qui sont coûteuses, certaines pratiques, notamment la politique de " démocratisation ségrégative " ont été mises en place et ont permis l'ouverture des filières d'élite aux élèves issus de l'éducation prioritaire (van Zanten 2010 ; Dutercq et Masy, 2018 ; Pavie, Olympio et Hache, 2021). De manière générale, la politique de " démocratisation ségrégative " ou de " ségrégation positive " consiste à favoriser les minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes, défavorisées et en marge de la communauté majoritaire. Avec cette mise en œuvre de la " démocratisation ségrégative " dans l'éducation, des élèves issus de classes inférieures mais jugés méritants ou à haut potentiel (Rochex, 2010) ont pu accéder à des écoles prestigieuses ainsi qu'à des filières d'excellence pédagogique. supérieure en France à partir des années 2000.

Cependant, ces différentes aides et politiques de recrutement sont largement insuffisantes pour ces étudiants. Pour vivre socialement et répondre aux besoins académiques nécessaires, le complément d'autres sources de revenus est indispensable. D'où l'engagement des étudiants pauvres dans des activités salariées, notamment des " petits boulots " qui ne sont pas nécessairement compatibles avec la poursuite de leurs études (Derouet, 2005 ; Gérard Aschieri, 2013). Mais cela les handicape, car certains étudiants travaillent jour et nuit et sont tellement fatigués qu'ils se retrouvent dans l'incapacité de suivre correctement leurs études et de répondre aux attentes et aux exigences de l'université. La politique de recrutement à l'université ne répond pas non plus à la question de l'inégalité qui se pose aussi au niveau du contenu de l'enseignement et des programmes offerts. Derouet (2005, p.5-6) souligne que l'organisation et les programmes ont été pensés et construits pour la bourgeoisie. Ils parviennent à intégrer la plupart des enfants de la classe moyenne mais ne conviennent pas à ceux d'origine supérieure. En effet, après la formation suivie, *"les classes populaires ne sont pas en mesure de prendre le relais et de construire un modèle qui corresponde à leurs intérêts"*. En définitive, ces étudiants connaissent des limites non seulement au niveau économique les conduisant souvent à un échec massif à l'université, mais aussi au niveau du contenu des études qui ne les prépare pas correctement à affronter le marché du travail.

TURQUIE

L'article 42 de la Constitution de la République de Turquie (1982) prévoit que "nul ne peut être privé du droit à l'éducation et à la formation". Cette disposition est conforme à l'approche universellement acceptée et inclut le droit de chacun à une éducation égale, fille-garçon, malade-fort, sans distinction, et peut répondre au fait que les activités et politiques éducatives qui seront nécessaires dans le pays parviennent à des solutions cohérentes avec l'article pertinent de la constitution. Cependant, on constate que les politiques et les pratiques mentionnées au niveau de l'enseignement supérieur sont principalement mises en œuvre pour les personnes handicapées.

En d'autres termes, on peut dire que les pratiques inclusives dans le système d'enseignement supérieur apparaissent avec des pratiques plus visibles pour garantir l'accès des personnes handicapées dans la société. La raison qui doit être soulignée dans l'émergence de cette situation est la structure et l'organisation du système éducatif national turc. Dans ce contexte,

pour le mentionner brièvement, il s'agit de 12 années d'enseignement obligatoire, comprenant l'école primaire (4), l'école secondaire (4), le lycée (4), puis le diplôme d'associé (2), le premier cycle (4) et les étapes de l'enseignement postuniversitaire. Dans notre pays, les activités éducatives sont menées dans une structure centralisée par le ministère de l'éducation nationale, et lorsqu'arrive la douzième année, les étudiants sont placés dans des universités en fonction de leurs préférences, grâce à l'examen d'entrée dans l'enseignement supérieur (YKS), qui est également organisé de manière centralisée. L'aspect positif de cette application est que l'enseignement supérieur est ouvert et accessible à tous les sexes, religions, ethnies et classes sociales (à condition d'obtenir suffisamment de points à l'examen). Pour cette raison, il n'est pas nécessaire de mettre en place des pratiques inclusives dans lesquelles un formulaire de candidature autonome choisi par les étudiants qui poursuivront leurs études supérieures, qui est également utilisé dans différents pays tels que les États-Unis, la France et l'Angleterre, est adopté et mis en œuvre dans notre pays.

Auparavant, les frais de scolarité étaient perçus auprès des étudiants des universités publiques. Avec un changement en 2012, cette situation a été modifiée pour inclure les étudiants de l'enseignement primaire et de l'enseignement ouvert. Ainsi, l'enseignement universitaire est devenu totalement gratuit pour les étudiants qui étudient pendant la période normale. En outre, chaque étudiant qui le souhaite reçoit un prêt étudiant à rembourser quatre ans après l'obtention de son diplôme, et certains étudiants reçoivent des bourses d'études non remboursables. Le processus d'octroi des bourses, des prêts et des aides en espèces est garanti par une loi (YÖK, 2004). Les priorités concernant l'attribution des bourses sont déterminées comme suit (KYGM, 2022) : être l'enfant d'un martyr ou d'un vétéran, avoir un handicap de plus de 40 %, avoir terminé ses études secondaires en étant hébergé dans un orphelinat, être un athlète national amateur, avoir sa mère et son père décédés. Comme on peut le constater, cette application vise à faciliter l'accès des groupes défavorisés à l'enseignement supérieur. En outre, l'État ouvre des dortoirs pour répondre aux besoins d'hébergement des étudiants de l'enseignement supérieur et fournit des services de restauration à des prix très bas.

En vertu d'une loi (YÖK, 2004), certaines réglementations ont été introduites dans les institutions en ce qui concerne les escaliers, les rampes d'accès pour handicapés et les ascenseurs. Il a été stipulé que s'il y a des escaliers dans le jardin et à l'entrée du bâtiment où se trouvent les institutions, des possibilités d'accès telles que des rampes, des ascenseurs verticaux pour handicapés ou des mesures de sécurité similaires ont été prises pour les personnes physiquement handicapées, et la pente des rampes pour handicapés doit être au maximum de 8 %. Au moins un des WC, lavabos et salles de bain des étages où sont logés les étudiants handicapés doit être aménagé de manière à pouvoir être utilisé par les personnes handicapées.

Dans le cadre de la loi antiterroriste, les conjoints, et les enfants de ceux qui ont perdu la vie en luttant contre le terrorisme, inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur en Turquie, ont été autorisés à recevoir une éducation dans le statut d'étudiants spéciaux au cours de l'année académique 2018-2019. Dans ce contexte, l'État paie les frais de contribution de ceux qui sont inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur de l'État et qui sont dans la période d'éducation du programme, qui souhaitent poursuivre leurs études dans un autre établissement d'enseignement supérieur. Le "Projet de soutien à l'intégration des enfants syriens dans le système éducatif turc", qui a débuté en 2016 et a duré deux ans, a été lancé par la Délégation de l'Union européenne en Turquie et le Ministère de l'éducation nationale afin

de soutenir les initiatives d'accès à l'éducation des Syriens sous protection temporaire en Turquie et de les intégrer dans le système éducatif turc. Les résultats du projet visent à supprimer les obstacles à l'accès des enfants syriens, à renforcer les capacités des établissements d'enseignement et du personnel, et à améliorer la qualité de l'éducation des enfants syriens (PICTES, 2016). Dans notre pays, les étudiants étrangers peuvent étudier dans les universités grâce aux examens appelés YÖS, qui sont organisés pour poursuivre des études supérieures. Dans ces examens, des questions sont posées pour mesurer les compétences linguistiques de base en matière de compréhension de la lecture et les compétences de base dans le domaine du calcul. Une autre application qui peut être évaluée dans le contexte du principe d'inclusion est celle des mesures et pratiques prises pour s'assurer que les prisonniers qui sont incarcérés pour divers crimes poursuivent leurs études supérieures en garantissant le droit à l'éducation des prisonniers, qui ont tous les droits de l'homme à l'exception des droits qu'ils perdent en raison de la privation de liberté. Cette situation est régie par la circulaire numéro 46/1 préparée par la direction générale des prisons. Les détenus ont le droit de participer à l'examen de sélection des étudiants ouvert par le Centre de sélection et de placement des étudiants et le ministère de l'éducation nationale, à l'examen de langue étrangère, aux examens requis pour travailler dans les institutions de l'État, aux examens pour poursuivre leurs études supérieures et pour continuer leur éducation.

ANGLETERRE

Les établissements d'enseignement supérieur (EES) en Angleterre sont financés par des fonds publics (Research England, 2020). Jusqu'à récemment, les dépenses des EES étaient déboursées par le Higher Education Funding Council for England (HEFCE) pour l'enseignement et la recherche. En mars 2018, le HEFCE a été fermé et le financement public a été transféré à deux organismes : l'Office for Students (OfS), qui est responsable du financement de l'enseignement, et Research England, qui est responsable du financement de la recherche. L'OfS ne fait pas partie du gouvernement central, mais est un organisme public de régulation indépendant qui rend compte au Parlement par l'intermédiaire du ministère de l'éducation (OfS, 2022a).

Le financement des études supérieures est assuré par des prêts étudiants de la Student Loans Company, soutenus par l'État, qui couvrent les frais de scolarité et d'entretien. Les prêts sont remboursés avec intérêts par les étudiants dont les revenus dépassent un certain seuil (actuellement fixé à 21 000 £ par an) (Royaume-Uni, Gov., 2022f). Les étudiants à temps plein qui se qualifient pour des cours peuvent contracter un prêt pour couvrir leurs frais de scolarité (Hubble et Bolton, 2018). Les prêts de master et de doctorat sont destinés à contribuer aux frais de scolarité et aux frais de subsistance liés à l'étude d'un programme de master dans une université britannique (Wakeling et Mateos-Gonzalez, 2021). Les prêts d'entretien pour les cours de premier cycle sont basés sur le revenu familial. Citant l'OCDE (2017), Hubble et Bolton (2018, p.3) a noté que l'augmentation des frais d'inscription à l'université "en Angleterre à partir de 2012 était susceptible d'être la plus élevée pour les établissements publics ou privés dépendant de l'État dans le monde développé", avec pour conséquence majeure une "augmentation de l'endettement des étudiants (environ 57 000 £ pour un diplôme de trois ans)", et que les frais d'inscription à l'université ont été augmentés de manière significative.

Cette situation, selon l'Institute for Fiscal Studies, impacte plus particulièrement les étudiants issus des milieux les plus pauvres (Hubble et Bolton, 2018, p.).

Quel que soit son milieu socio-économique, tout étudiant admis dans un établissement d'enseignement supérieur en Angleterre a le droit de demander un prêt pour frais de scolarité à la Student Loans Company. Toutefois, seuls les étudiants issus d'un milieu socio-économique défavorisé peuvent prétendre à des prêts d'entretien complets. Le montant accordé aux étudiants varie en fonction de leur revenu familial (Bolton, 2021). Les étudiants atteints de SEND peuvent également bénéficier de l'allocation pour étudiants handicapés (Disabled Students' Allowance - DSA) pour les aider à couvrir leurs frais d'études. Les étudiants de premier cycle et de troisième cycle atteints de SEND peuvent recevoir jusqu'à 25 000 livres sterling par an (U.K. Gov. 2022c). Il existe également diverses aides financières destinées à encourager les étudiants préparant des qualifications de niveau 3 à s'inscrire dans des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit notamment des Advanced Learner Loans (U.K. Gov. 2022d) pour couvrir les coûts des cours dans les établissements d'enseignement supérieur ou les organismes de formation, et d'une Advanced Learner Loan Bursary qui offre une aide ciblée pour les coûts supplémentaires (tels que la garde d'enfants, le logement et les déplacements) pour les étudiants souffrant de troubles spécifiques du développement (U.K. Gov. 2022e). Les étudiants de 19 à 23 ans qui préparent un diplôme de niveau 3 peuvent également bénéficier d'une subvention non remboursable au titre du budget de l'éducation des adultes (The Skills network, 2022).

Les universités et collèges d'Angleterre sont officiellement responsables de l'élargissement de l'accès et, dans une certaine mesure, de la réussite des étudiants depuis plus de vingt ans ; cette responsabilité a été formalisée avec la création de l'Office for Fair Access (OFFA) en 2004. L'OFFA a été fermé en 2018 et la responsabilité de l'accès équitable a été placée sous les auspices de l'OfS. En vertu de la loi sur l'égalité (2010), l'OfS est légalement tenu de tenir dûment compte des questions d'égalité lorsqu'il prend des décisions politiques concernant les établissements d'enseignement supérieur (OfS, 2018). En tant que régulateur de l'enseignement supérieur en Angleterre, un élément clé du rôle de l'OfS est de veiller à ce que "tous les étudiants, quel que soit leur milieu, soient en mesure de progresser vers l'emploi, de poursuivre leurs études et de mener une vie épanouissante" (OfS, 2020a, p. 1). Les EES qui prévoient de faire payer des frais de scolarité élevés sont tenus d'avoir un plan d'accès et de participation approuvé par l'OfS, qui définit l'engagement de l'EES à réduire "les écarts entre les groupes les plus et les moins représentés en ce qui concerne l'accès, la réussite des étudiants et la progression vers l'emploi ou la poursuite d'études" (OfS, 2021b, p.5). Le plan d'accès et de participation constitue également la première condition d'enregistrement auprès de l'OfS, une condition préalable essentielle pour que les prestataires aient accès au financement public (OfS, 2020b). L'OfS finance également Uni Connect (anciennement le National Collaborative Outreach Programme (NCOP)) qui soutient la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement postsecondaire, les écoles et d'autres partenaires locaux dans tout le pays afin de mener des activités de sensibilisation ciblées et cohérentes (NCOP, 2019).

Tous les établissements d'enseignement supérieur agréés qui facturent des frais de scolarité de niveau supérieur à des personnes admissibles pour des cours admissibles en Angleterre sont légalement tenus (en vertu de la loi de 2017 sur l'enseignement supérieur et la recherche et de la loi de 2010 sur l'égalité) d'assurer l'accès et la participation des étudiants de

tous horizons. Pour s'assurer qu'un établissement d'enseignement supérieur agréé se conforme aux exigences de l'OfS en matière d'accès et de participation, l'OfS a fixé deux conditions essentielles : disposer d'un plan d'accès et de participation approuvé par l'OfS et prendre des mesures raisonnables pour se conformer aux dispositions du plan ; et publier une déclaration d'accès et de participation et mettre à jour cette déclaration chaque année (OfS, 2018). L'OfS définit des priorités pour les activités d'accès et de participation des EES. Au début de l'année 2022, l'OfS a défini des priorités, notamment que les universités et les établissements d'enseignement supérieur.

Les établissements d'enseignement supérieur ont reçu pour instruction de recentrer leurs plans d'accès et de participation afin de démontrer comment ils prévoient de répondre à ces priorités.

Outre les cursus traditionnels, les établissements d'enseignement supérieur britanniques proposent d'autres programmes dans le cadre de stratégies visant à élargir la participation à l'enseignement supérieur. Plusieurs établissements d'enseignement supérieur en Angleterre proposent des programmes d'année de fondation, qui servent de passerelle ou de voie alternative vers les programmes de premier cycle pour les étudiants issus de groupes sous-représentés (Boliver et al., 2017). Le gouvernement britannique actuel est également désireux de promouvoir les qualifications techniques et a supervisé la croissance des apprentissages diplômants au Royaume-Uni. Le nombre de programmes d'apprentissage diplômant a presque doublé depuis 2018/19 (U.K., Gov., 2022h). En 2019/2020, il y avait 66 730 apprentissages supérieurs au niveau de la licence (niveau 6) ou du master (niveau 7) (Higginbotham, 2021).

Stratégies des établissements d'enseignement supérieur (EES)

ROUMANIE

Une enquête récente (UEFISCDI, 2020) montre qu'au cours de l'année universitaire 2018/2019, 10 % des étudiants des universités publiques interrogées bénéficiaient de bourses sociales. Ces bourses sont considérées comme ayant un impact positif sur la réduction du taux d'abandon et l'amélioration des taux d'obtention de diplôme en temps nominal. Cependant, les bourses ne semblent pas motiver davantage d'étudiants issus de milieux défavorisés à accéder à l'enseignement supérieur. Néanmoins, un intérêt légèrement croissant a été noté pour les places réservées aux diplômés des écoles secondaires supérieures situées dans les zones rurales.

Les *activités de conseil et d'orientation* sont réglementées par l'arrêté du ministre de l'éducation 3235/10.02.2005 sur l'organisation des études de premier degré, qui exige la création de centres de conseil et d'orientation professionnelle (CCGC) au sein des universités. En Roumanie, il existe une méthodologie-cadre pour l'organisation et le fonctionnement des centres de conseil et d'orientation professionnelle dans le système d'enseignement supérieur, approuvée par l'arrêté no. 650 du 19 novembre 2014. L'activité de conseil et d'orientation professionnelle du CCGC vise à :

- les étudiants de l'établissement d'enseignement supérieur dans lequel ils travaillent, quel que soit le programme d'études qu'ils suivent ou la forme d'enseignement, y compris les étudiants qui viennent étudier dans le cadre de programmes de mobilité

- les élèves des années de fin d'études secondaires, par le biais de partenariats conclus avec des unités d'enseignement préuniversitaire
- diplômés de leur propre université ou d'autres universités.

Le CCGC a pour objectif fondamental d'offrir de nouvelles opportunités d'emploi aux jeunes dans le système éducatif par le biais d'activités de conseil et d'orientation professionnelle visant à :

- guider et conseiller les élèves/étudiants afin qu'ils puissent planifier et gérer leur propre parcours éducatif de manière optimale
- réduire l'abandon des études universitaires pour des raisons de carrière ou d'orientation professionnelle ainsi que pour des raisons personnelles ou d'adaptation à l'environnement universitaire
- faciliter la relation entre les étudiants et le marché du travail afin qu'ils connaissent les besoins et les défis réels du marché du travail
- accroître l'employabilité des étudiants dans les domaines d'études visés par le diplôme.

Le CCGC doit être composé de psychologues certifiés dans la spécialité Psychologie de l'éducation, orientation scolaire et professionnelle, ainsi que de conseillers d'orientation, de sociologues et d'enseignants. Le ratio minimum accepté est d'au moins 1 conseiller d'orientation/psychologue pour 2 000 étudiants inscrits.

L'activité du CCGC consiste à travailler avec des étudiants à différents stades de leur formation :

- Ils sont responsables de l'information, de l'orientation et du conseil des élèves des dernières années de l'enseignement secondaire / des étudiants en offrant les services suivants : conseil scolaire et professionnel, conseil et évaluation psychologique, orientation professionnelle, élaboration de matériel d'information, d'orientation et de conseil.
- Les actions portent également sur l'augmentation de l'insertion des étudiants et des diplômés sur le marché du travail en offrant des services tels que : des sessions de formation au portefeuille d'emploi, des simulations d'entretiens d'embauche/ l'organisation de présentations d'entreprises/ des sessions de formation pour le développement des compétences transversales des étudiants/ la réalisation d'études et d'analyses périodiques sur l'abandon des études universitaires, l'intégration des diplômés sur le marché du travail, l'impact des services de conseil et d'orientation professionnelle, ainsi que la proposition de mesures pour les améliorer/ le développement et l'application d'outils spécifiques pour contrôler l'insertion sur le marché du travail/ la participation à des activités organisées par les diplômés.
- Ils informent et conseillent les élèves sur les voies éducatives et professionnelles disponibles dans le programme universitaire du système de crédits transférables au niveau universitaire, conformément au registre national des qualifications de l'enseignement supérieur et au cadre national des qualifications, par des moyens spécifiques tels que des sessions de présentation, des journées portes ouvertes, des foires éducatives, des visites thématiques, etc.
- Ils fournissent également des informations et des conseils aux étudiants sur les parcours

éducatifs et professionnels des établissements d'enseignement supérieur, pour les cycles d'enseignement supérieur.

Le projet ROSE concernant l'enseignement supérieur : dans le cadre du programme de subventions non compétitives du projet ROSE, les subventions sont accordées aux facultés des universités publiques sélectionnées en tenant compte du nombre d'étudiants à risque, ainsi que du taux d'abandon après la première année d'études ou des domaines des programmes de licence. Les bénéficiaires de ce programme sont les étudiants universitaires à risque inscrits en première année de licence, principalement ceux qui présentent un risque élevé d'abandon (Moarcas, 2020). Plusieurs 201 bourses non compétitives sont en cours de mise en œuvre, où 15 999 étudiants ont bénéficié, au cours de leurs deux premières années, d'activités de rattrapage, de conseils et de programmes de développement personnel, etc. Le régime de bourses compétitives pour les universités Le soutien aux étudiants universitaires a été lancé en 2019. Les objectifs et les activités de ce programme sont similaires à ceux du programme de bourses non compétitives.

FRANCE

Les universités françaises déploient différentes stratégies et actions pour soutenir les jeunes. les étudiants représentés. On peut notamment citer des programmes de formation pour les associations étudiantes leur permettant de contribuer au développement d'une vie étudiante inclusive, des actions et formations pour sensibiliser la communauté universitaire à la prise en compte du handicap, des stratégies facilitant l'accessibilité aux activités et lieux culturels (abonnements prenant en compte les revenus des étudiants), des stratégies soutenant l'accès aux soins gratuits pour les plus démunis et un accompagnement adapté aux besoins de l'étudiant lors des stages ou de l'insertion professionnelle grâce aux services d'orientation présents dans plusieurs universités françaises. Nous voudrions insister dans ce texte sur deux stratégies principales : Le tutorat comme moyen de soutien à l'apprentissage et à l'intégration universitaire ainsi que l'*alternance* comme méthode de soutien à l'intégration professionnelle.

Programmes de tutorat : Concernant le tutorat, il s'agit d'une procédure pédagogique qui permet de répondre aux besoins cognitifs, socio-affectifs, motivationnels et métacognitifs spécifiques d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants (Papaïoannou, Tsioli et Vihou, 2015). C'est autour des années 1990 que la France a introduit la politique de tutorat dans l'enseignement supérieur (Annot, 2012).

Aujourd'hui, le tutorat se développe dans les universités françaises grâce à des politiques pédagogiques ou institutionnelles favorisant l'engagement des étudiants. En effet, plusieurs universités françaises encouragent l'engagement des étudiants aussi bien dans des actions de solidarité (soutien scolaire, soutien à des personnes marginalisées), que dans des actions culturelles (projet d'événement culturel) et des actions militantes (pour défendre une cause). C'est pourquoi il existe des accords de partenariat entre associations, entreprises et universités pour faciliter l'engagement des étudiants.

Certaines associations, notamment ZUPdeCO, soutiennent particulièrement le tutorat dans les universités afin de mieux accompagner les étudiants à faibles revenus vers la réussite de leurs études grâce à l'intervention de leurs collègues bénévoles. L'objectif de ce type de tutorat est d'éviter l'échec, l'abandon des étudiants principalement issus des classes défavorisées ainsi que les inégalités à l'université. Le tutorat gratuit ainsi que sa réalisation

entre pairs constituent une voie royale et par excellence de sa réussite. En effet, les étudiants tuteurs comprennent mieux les problèmes, les difficultés, les besoins et les préoccupations de leurs pairs en situation de vulnérabilité. Étant donné qu'ils vivent presque les mêmes situations, qu'ils sont appelés à réaliser les mêmes projets académiques dans le cadre de leurs études et qu'ils ont souvent des discussions et des échanges personnels, les étudiants-tuteurs sont bien placés pour apporter des réponses, voire des solutions qui peuvent contribuer à l'estime de soi et à la réussite des étudiants-tuteurs. De plus, le lien qui se crée entre les étudiants tuteurs favorise leur insertion professionnelle. Fredy-Planchot (2007) et Papaïoannou, Tsioli et Vihou (2015) précisent à ce niveau que la place du tutorat est reconnue à la fois dans l'insertion et dans le transfert de connaissances dans le monde du travail.

L'alternance : Quant à l'*alternance*, il s'agit d'un mode de formation universitaire très répandu en France. Avec cette méthode, les étudiants effectuent une rupture pour une période donnée avec l'université. Il s'agit d'un système dans lequel se succèdent des périodes de formation pratique basées sur l'exercice d'activités professionnelles au sein d'une structure (association, entreprise) et des périodes de formation à l'université.

Selon Causse (2021), l'alternance serait considérée "comme un remède à certains dysfonctionnements, qu'il s'agisse du chômage ou de l'échec scolaire", car la structure d'accueil fait découvrir à l'étudiant des valeurs de travail et des compétences liées à la gestion du temps, à la créativité, etc.

En ce qui concerne les étudiants sous-représentés à l'université, il convient de noter que c'est vers la fin des années 1980 que les contrats en alternance sont devenus possibles dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en France, afin de résoudre le problème des étudiants en difficulté. (Fourdrignier, 2007). L'alternance est pour ces étudiants fragilisés une méthode de travail qui leur permet d'être en contact avec la vie réelle et qui facilite leur intégration dans le milieu professionnel et de donner du sens aux apprentissages, car elle est basée sur la mise en situation et la réalisation d'expériences au sein des structures (association, entreprise). En d'autres termes, les élèves issus de familles populaires ayant été " victimes de l'exclusion qui a résulté du grand enfermement de l'école et de la formalisation des savoirs scolaires " (Derouet, 2005), l'ouverture " base de l'alternance " serait pour eux une réponse à cette exclusion.

Cependant, malgré ce but initial de l'alternance permettant aux étudiants pauvres et vulnérables de se familiariser avec le monde du travail, certains chercheurs, notamment Derouet (2005), nous alertent sur le fait que ces nouvelles formes de formation, principalement l'alternance et le développement de stages exponentiels non rémunérés, pourraient être une forme de méthode utilisée pour exploiter ces jeunes étudiants vulnérables. Souvent le travail effectué par ces jeunes étudiants, et qui rapporte des bénéfices à l'entreprise, n'est pas rémunéré à la hauteur de la qualité et de la quantité de la production. A ce niveau, la question se pose : ces nouvelles formes de formation seraient-elles des programmes universitaires favorables aux jeunes issus de familles populaires qui ont souffert d'exclusion scolaire, ou consistent-elles à renforcer leur vulnérabilité ? Les travaux de Pinto (2014) précisent que l'alternance est un atout pour les étudiants, notamment ceux issus de familles défavorisées, mais qu'elle limite aussi certaines activités de la vie étudiante, en particulier les loisirs.

TURQUIE

Les établissements d'enseignement supérieur qui pratiquent à la fois l'apprentissage formel et l'apprentissage ouvert et à distance devraient mettre en œuvre des pratiques telles que le soutien institutionnel et l'orientation individuelle dans le développement des étudiants, en particulier pour les étudiants du groupe à risque, afin de maintenir l'inclusivité.

L'inclusion met l'accent sur un processus qui non seulement offre des possibilités d'enseignement supérieur, mais guide également la résolution des problèmes rencontrés lors de l'évaluation de ces possibilités et motive l'étudiant non seulement à s'inscrire, mais aussi à obtenir son diplôme.

Programmes de soutien aux étudiants handicapés Dans ce contexte, l'institution d'enseignement supérieur (YÖK), à laquelle nos universités sont affiliées, a tenté d'établir certaines normes en présentant des études encourageantes sur la réglementation des espaces physiques, l'accessibilité des programmes éducatifs et l'accessibilité des activités socioculturelles afin de rendre nos établissements d'enseignement supérieur accessibles à tous nos étudiants sous les rubriques "Accès accessible et éducation sans barrières". Actuellement, selon les données de YÖKSİS 2020, 51 647 étudiants handicapés sont dans l'enseignement supérieur. 27 782 d'entre eux sont titulaires d'un diplôme d'associé, 23 581 d'un diplôme de premier cycle, 236 d'un diplôme de master et 48 d'un diplôme de doctorat. 89 % des étudiants suivent des programmes d'enseignement ouvert.

Les étudiants handicapés ont un accès relativement plus élevé à l'enseignement supérieur que les autres groupes (<https://www.yok.gov.tr>).



Traduction de la carte

Yükseköğretimde engelli öğrenciler : Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur

Engelli Öğrenci Dağılımı : Répartition des étudiants handicapés

| | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| Önlisans : | Diplôme d'associé |
| Lisans : | Licence |
| Yükseklisa: | Diplôme Master's |
| Doktora : | degreeDoctorate |
| Toplam : | Total Femme |
| Kadın : | Homme |
| Erkek : | Éducation ouverte Formelle |
| Açıköğretim : | Enseignement secondaire |
| Örgün : | Enseignement à distance |
| İkinci Öğretim : | Malvoyants Sourds Handicapés |
| Uzaktan | physiques |
| Öğretim Görme | Langue et |
| engelliler : | |
| İşitme Engelliler : | Discou rs |
| Fiziksel Engelliler : | Troubles de l'attention |
| Dil ve Konuşma Bozuklukları | (Hyperactivité) |
| : Dikkat | Troubles psychologiques |
| Eksikliği(Hiperaktivite) : | Troubles mentaux |
| Psikolojik Rahatsızlıklar | Troubles de |
| : Zihinsel Engelliler | l'apprentissage Problèmes |
| Öğrenme Güçlüğü : | de santé chroniques |
| Kronik Sağlık Sorunları : | Personnes atteintes du syndrome |
| Aspergeryada | d'Asperger ou d'autisme de haut |
| Yüksek | niveau |
| Fonksiyonlu Otistik Bireyler | Personnes souffrant d'une |

L'une des pratiques encourageantes de YÖK est l'attribution de prix aux universités sans barrière. Conformément aux critères déterminés dans le cadre des Barrier-Free University Awards, dont le premier a été décerné en 2018, les universités ont davantage tendance à apporter des améliorations dans leurs espaces physiques. Dans ce contexte, alors qu'il y avait 318 candidatures provenant de 41 universités en 2018, lorsque l'attribution a commencé, ce nombre est passé à 841 provenant de 116 universités en 2020. Des pratiques telles que l'attribution des prix "Accessibilité dans l'éducation" et "Accessibilité dans les activités socioculturelles" aux établissements d'enseignement supérieur dans 3 catégories, "Accessibilité dans les activités socioculturelles", "Drapeaux universitaires accessibles" et "Médaille du programme accessible" aux programmes pertinents des universités qui les rendent accessibles à différents groupes de personnes handicapées.

Diverses applications de facilitation, telles que des lecteurs et des correcteurs, sont appliquées aux étudiants handicapés, tant pour les examens universitaires que pour le processus d'enseignement de premier cycle, s'ils le demandent. Ces étudiants ont le droit de faire publier le guide d'examen de manière audible, d'aider le lecteur, d'être exemptés des questions contenant des données visuelles telles que des figures, des graphiques, des tableaux, des images, d'agrandir la taille des livrets de questions en fonction de leurs demandes, de passer les examens dans des environnements d'examen uniques, séparément de leurs camarades. Les

étudiants qui ont des difficultés à satisfaire aux exigences d'un cours en raison de leur handicap peuvent, avec l'accord de l'université, bénéficier d'arrangements raisonnables pour suivre ce cours.

Toutefois, si l'étudiant ne peut pas satisfaire aux exigences du cours, il peut suivre un autre cours équivalent à ce cours, le cas échéant. En allouant un quota aux étudiants handicapés dans l'examen de talent spécial des universités, l'accès des personnes handicapées aux programmes qui acceptent les étudiants ayant passé l'examen de talent spécial a été facilité. 10 % du quota d'étudiants ayant des aptitudes particulières est réservé aux étudiants handicapés.

À titre d'exemple de pratiques exemplaires dans notre pays, l'université d'Anadolu fournit des services au collège, qui comprend des programmes de premier cycle et de diplôme d'associé pour les personnes malentendantes. Des programmes de maîtrise et de doctorat avec ou sans thèse ont été ouverts pour la première fois dans l'enseignement supérieur. En particulier pendant l'épidémie mondiale de Covid 19, la feuille de route de l'enseignement à distance a été établie et des pratiques ont été mises en œuvre pour s'assurer que les programmes sont accessibles en fonction du groupe de handicap, pour prendre des opportunités et des mesures en fonction du handicap dans les examens en ligne, pour veiller à ne pas déconnecter les étudiants de l'enseignement supérieur, et pour contacter les familles et les étudiants des étudiants handicapés à intervalles réguliers.

Afin d'encourager, de faciliter et d'internaliser la mise en œuvre des réformes de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), dans le cadre du programme Erasmus+ KA3, la Commission européenne a lancé un appel à projets portant le numéro de référence EACEA/28/2016 pour les États membres et les pays candidats en 2016, auquel seule l'autorité chargée de l'enseignement supérieur du pays concerné peut postuler. La candidature du Conseil de l'enseignement supérieur a été acceptée avec une note d'évaluation élevée et a été jugée digne d'être soutenue. Ce projet, intitulé "MISE EN ŒUVRE ET DURABILITÉ DES RÉFORMES DE L'EHEA DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TURC" (nom abrégé : "TURQUAS"), a débuté en 2016 et s'est achevé au début de l'année 2020. Dans le cadre du projet, l'objectif est d'accroître l'inclusivité du système d'enseignement supérieur afin d'inclure les groupes défavorisés (handicapés, enfants immigrés, etc.), afin de dispenser une formation à l'aménagement de campus sans barrières pour les étudiants universitaires handicapés et une formation à l'aménagement de campus sans barrières pour les étudiants universitaires handicapés.

Programmes d'aide aux étudiants internationaux et aux réfugiés : Surtout après que les Syriens ont immigré en Turquie, il y a eu un intérêt croissant pour mener des recherches axées sur les expériences des étudiants universitaires syriens et leur intégration dans l'enseignement supérieur turc. L'étude de Harunogulları, Süzülmüş et Polat (2019) auprès des étudiants syriens de l'université Osmaniye Korkut Ata a révélé que pour améliorer leur satisfaction à l'égard de la vie universitaire, des activités socioculturelles devraient être organisées pour les étudiants locaux et les étudiants syriens, et des projets d'adaptation sociale devraient être élaborés et soutenus par les administrations locales, les universités et les organisations non gouvernementales.

Le TÖMER (Centre d'apprentissage de la langue turque) a été créé pour surmonter certains des obstacles linguistiques auxquels sont confrontés les étudiants syriens. Şahin et Çelik (2020) ont interrogé 14 étudiants syriens de premier cycle dans différentes facultés et

universités d'Ankara. Ils ont déterminé que les participants qui ne réussissaient pas en turc pendant le TÖMER (Centre d'apprentissage de la langue turque) étaient confrontés à de nombreux défis dans leur vie universitaire et sociale. Les étudiants syriens avaient des difficultés à établir une communication efficace avec le personnel académique et administratif lors de la demande d'inscription à l'université, de l'inscription, des cours, des examens et des activités après les cours. Les attitudes et les préjugés des étudiants locaux, du personnel universitaire et administratif à l'égard des étudiants syriens ont eu un effet négatif sur les résultats universitaires et le processus d'adaptation des étudiants syriens.

ANGLETERRE

Les universités anglaises qui perçoivent des droits d'inscription de base ou plus élevés sont légalement tenues d'avoir un plan d'accès et de participation approuvé par l'OfS. Par conséquent, il existe une pléthore de stratégies d'élargissement de la participation utilisées par les universités. Dans les universités les plus sélectives, les efforts se concentrent principalement sur le recrutement d'étudiants issus de groupes sous-représentés, tandis que les universités où la proportion de groupes sous-représentés est plus élevée se concentrent sur la rétention et la réussite. Voici quelques-uns des programmes d'élargissement de la participation actuellement utilisés par les établissements d'enseignement supérieur en Angleterre :

Admissions contextuelles : Les stratégies d'admission contextuelles sont conçues pour garantir que les EES en Angleterre prennent en compte le statut socio-économique des étudiants potentiels lorsqu'ils examinent leurs candidatures (Boliver et al., 2017). Les stratégies d'admission contextuelles sont généralement liées à des programmes de sensibilisation à l'enseignement supérieur. Par exemple, l'université de Newcastle a mis en place un programme PARTNERS destiné aux futurs étudiants issus de milieux défavorisés au niveau local et national. La réussite de l'université d'été PARTNERS post-A-level permet d'obtenir une offre réduite allant jusqu'à deux notes de moins que les conditions d'admission standard. Le programme PARTNERS fait partie d'une stratégie plus large d'élargissement de la participation qui commence au niveau de l'école primaire, bien qu'il soit possible de rejoindre le programme PARTNERS sans avoir participé auparavant à d'autres étapes du programme d'études (comme résumé dans Boliver et al., 2017, p. 17). Des études ont montré qu'"une fois admis, les élèves bénéficiant d'une admission contextuelle sont ensuite "intégrés" et suivis de la manière habituelle.

Les étudiants admis dans le cadre de l'un des programmes d'ouverture/accès de l'université ont toutefois accès à un soutien ciblé après leur admission. Les étudiants admis dans le cadre de l'un des programmes d'extension/accès de l'université ont toutefois accès à un soutien ciblé après leur admission" (Boliver, et. al., 2017, p. 15).

Intervention des EES en matière d'accès et de sensibilisation. Les établissements d'enseignement supérieur entreprennent une série d'activités définies dans leurs plans d'accès et de participation. Il s'agit notamment d'activités visant à améliorer les résultats et les aspirations, à développer les connaissances des étudiants en matière d'enseignement supérieur avant leur entrée dans l'enseignement supérieur et à favoriser le développement de compétences non techniques. L'accent mis sur l'amélioration du niveau académique des élèves

dans les activités de sensibilisation a conduit les établissements d'enseignement supérieur à introduire des programmes de tutorat, qui représentent aujourd'hui 40 % de toutes les activités de sensibilisation des établissements d'enseignement supérieur britanniques (convention NERUPI, 2022). Les programmes de tutorat se concentrent sur l'amélioration des connaissances des élèves dans les différentes matières afin d'améliorer leurs résultats aux examens.

Les cours d'été sont actuellement une forme d'intervention de sensibilisation moins fréquemment utilisée par les EES en Angleterre ; l'OfS (2018) indique que seuls 41 EES (35 %) et un seul collège d'enseignement supérieur proposent des cours d'été. Les cours d'été offrent aux futurs étudiants du programme d'études la possibilité de découvrir l'enseignement et l'apprentissage de type universitaire, d'explorer les installations du campus et de rencontrer les étudiants actuels et leurs futurs professeurs. Les cours d'été permettent aux étudiants sous-représentés, qui sont souvent les premiers de leur famille à aller à l'université, de découvrir l'environnement universitaire. Ensemble, ces activités contribuent à normaliser l'environnement de l'enseignement supérieur (Harrison et al., 2018). Par exemple, l'Université du Suffolk (UoS) propose un UniCamp, un programme d'accès aux cours d'été qui offre une expérience universitaire aux élèves de 12e année. Les étudiants doivent rester sur le campus (4 nuits et 5 jours) dans des résidences universitaires pendant toute la durée du programme, au cours duquel ils ont la possibilité d'explorer le campus, de participer à des séances d'initiation à différentes matières et d'assister à diverses séances d'information, de conseil et d'orientation (IAG).

Il s'agit notamment de séances d'information et d'orientation sur le financement des études. Il est intéressant de noter que, dans le cadre d'une recherche évaluant les interventions de sensibilisation à l'accès et à la participation pour les moins de 16 ans, Harrison et al. (2018, p. 18) notent qu'environ "deux tiers des EES antérieurs à 1992, ceux dont le tarif moyen est élevé et ceux qui dépensent beaucoup pour l'accès, proposent des cours d'été, soit plus du double des EES postérieurs à 1992, des EES dont le tarif est moins élevé et des EES qui dépensent moins".

Les interventions en matière d'accès et de sensibilisation peuvent impliquer que les établissements d'enseignement supérieur collaborent avec des organismes nationaux et locaux ainsi qu'avec des organisations caritatives pour travailler avec des étudiants issus de groupes sous-représentés. Le programme Uni Connect, financé par l'OfS, encourage les collaborations entre les universités, les établissements d'enseignement supérieur et les écoles dans les régions où la participation est plus faible que prévu. Les activités sont axées sur les priorités clés de l'OfS : cibler les activités de sensibilisation dans les régions locales pour soutenir une prise de décision bien informée ; soutenir l'activité et l'engagement stratégiques pour combler les lacunes locales en matière de sensibilisation ; améliorer les résultats scolaires et les progrès des élèves pour soutenir leur progression vers l'enseignement supérieur ; offrir aux écoles et aux établissements d'enseignement supérieur un moyen efficace et peu contraignant de s'engager dans des activités de sensibilisation à l'enseignement supérieur et d'amélioration des résultats scolaires (OfS, 2022e).

Aide à la carrière : Bien que le programme varie considérablement d'un secteur à l'autre, la majorité des établissements d'enseignement supérieur et des établissements de formation professionnelle offrent à leurs étudiants un soutien en matière d'éducation, d'information et d'orientation professionnelles (CEIAG) ainsi qu'une aide à la progression vers

l'emploi. En règle générale, les étudiants bénéficient de services d'orientation professionnelle tels que des services de rédaction de CV et de préparation aux entretiens. Pour les étudiants de l'enseignement supérieur, il s'agit d'un service d'orientation professionnelle.

Par exemple, l'université de Portsmouth a mis au point un programme visant à atténuer l'impact de Covid-19 sur l'emploi des étudiants. L'université de Portsmouth a lancé une campagne téléphonique, appelant tous les étudiants de dernière année pour leur offrir des conseils et un soutien en matière de poursuite d'études et de travail. En outre, un "bulletin des opportunités" bimensuel, mettant en évidence les offres d'emploi, est également envoyé aux étudiants actuels (de dernière année) et aux diplômés récents, ainsi qu'au personnel de l'université. Ce bulletin fournit également des informations sur l'état du marché du travail et dissipe les mythes courants sur l'emploi des diplômés (comme résumé dans OfS, 2020a, p. 3).

La plupart des établissements d'enseignement supérieur proposent également une aide à la carrière par le biais de stages garantis auprès d'employeurs partenaires. Les établissements d'enseignement supérieur développent également des réseaux de mentorat entre les étudiants, les anciens étudiants et les conseillers d'orientation, ainsi que des programmes d'entreprise destinés aux étudiants sous-représentés afin de soutenir l'esprit d'entreprise, le travail en freelance, l'auto-emploi et la création d'entreprises, etc. La plupart des établissements d'enseignement supérieur intègrent également l'employabilité dans le programme d'enseignement et dans le cadre de la révision des programmes d'études. Les services de sensibilisation de l'enseignement supérieur et UniConnect soutiennent également les écoles et les collèges en matière d'orientation professionnelle, en alignant les activités sur les critères de référence Gatsby.

Apprentissages et programmes de diplômes de base : il est de plus en plus évident que les programmes traditionnels de trois ans ne sont pas accessibles à de nombreux étudiants sous-représentés, tels que les personnes qui s'occupent d'enfants et les étudiants handicapés. En réponse, les universités proposent désormais des programmes flexibles et courts, tels que des diplômes de base, qui permettent aux étudiants défavorisés d'accéder à l'enseignement supérieur. Par exemple, l'université de Leeds propose le programme Extended Degree - "un programme d'une année d'études de base destiné aux étudiants défavorisés". De même, l'Université d'Oxford, et plus précisément le Lady Margaret Hall (LMH), propose également une année de formation initiale aux jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés (Boliver, et. al., 2017, p. 31-32). L'apprentissage diplômant offre aux étudiants une autre possibilité de travailler tout en préparant leur diplôme. Les employeurs et les établissements d'enseignement supérieur collaborent pour proposer des parcours d'apprentissage et les étudiants qui suivent cette voie ne sont pas tenus de payer des frais de scolarité.

Bourses d'études : le soutien financier est une autre approche utilisée par HEIS comme stratégie d'élargissement de la participation des groupes sous-représentés.) Par exemple, l'université de Newcastle a conçu un programme de soutien financier qui "consiste en des bourses en espèces non remboursables payables aux étudiants dont le revenu du ménage est inférieur ou égal à 35 000 £ (2 000 £ pour chaque année d'études lorsque le revenu du ménage est inférieur ou égal à 25 000 £ : 1 000 £ pour chaque année d'études lorsque le revenu du ménage est compris entre 25 001 £ et 35 000 £)" (université de Newcastle, 2020, p. 17). L'université de Sheffield a mis en place plusieurs programmes de bourses pour faciliter l'accès aux études supérieures des personnes issues de milieux socio-économiquement défavorisés

(Wakeling et Mateos-González, 2021, p. 23). L'université du Kent a mis en place un programme de soutien financier pour les étudiants des écoles et collèges partenaires locaux. Les étudiants locaux éligibles peuvent demander une *bourse pour* étudier à l'université du Kent. Ils reçoivent une bourse de 1 000 £ par année universitaire et le soutien d'un mentor (un membre du personnel du service Outreach & Widening Participation) et sont invités à effectuer 200 heures de travail d'ambassadeur au cours de leurs trois années d'études (250 heures pour les étudiants suivant un programme de quatre ans). Ce programme vise à favoriser la rétention et la réussite des étudiants ambassadeurs et à promouvoir l'accès des étudiants avec lesquels ils travaillent dans le cadre d'activités de sensibilisation.

Parrainage d'écoles : certaines universités et certains collèges d'Angleterre parrainent des écoles locales afin d'améliorer l'accès et la participation des élèves issus de milieux défavorisés aux établissements d'enseignement supérieur. Par exemple, l'université d'Exeter et le collège d'Exeter ont parrainé l'école de mathématiques d'Exeter, tandis que l'institut des arts du spectacle de Liverpool a intégré une école primaire et un sixième collège dans son groupe d'apprentissage LIPA (OfS, 2022a, p. 6).

Écoles et autres organisations soutenant l'accès à l'enseignement supérieur et la progression des étudiants sous-représentés

ROUMANIE

Dans les écoles roumaines, en particulier les écoles secondaires, le conseiller est responsable du processus d'orientation professionnelle. Ce processus vise à : (Décision gouvernementale n° 536/2011)

- Connaissance de soi - identifier et comprendre les caractéristiques personnelles pertinentes pour l'orientation professionnelle (connaître les intérêts, les compétences, les valeurs, les traits de personnalité et façonner le profil professionnel).
- Explorer le monde des professions - accumuler des informations sur les professions (caractéristiques des professions et leur dynamique sur le marché du travail)
- Explorer les alternatives professionnelles - prendre des décisions en matière de carrière (identifier, explorer et évaluer les alternatives, pour aboutir au choix d'un emploi ou d'un parcours de formation)
- Planification de carrière - mise en œuvre des décisions (définition de buts et d'objectifs de carrière à court et moyen terme, élaboration et mise en œuvre d'un plan d'action) et, au fil du temps, réévaluation de ces décisions.

UNICEF Roumanie, SAVE THE CHILDREN Roumanie propose des programmes de soutien social, financier et éducatif pour les enfants vulnérables (roms, issus de milieux socio-économiques défavorisés, handicapés).

ANOSR (Alliance nationale des organisations d'étudiants en Roumanie) : promouvoir les intérêts des étudiants roumains en termes d'éducation et d'activités sociales, économiques et culturelles. Elle facilite également les partenariats et l'échange de ressources entre les organisations étudiantes.

FRANCE

Certaines institutions, ONG ou groupes communautaires s'efforcent d'améliorer la réussite des Les programmes d'enseignement supérieur sont conçus pour aider les étudiants issus de milieux défavorisés une fois qu'ils sont inscrits dans l'enseignement supérieur, en leur fournissant des ressources supplémentaires. Il s'agit par exemple du soutien des tuteurs aux étudiants de première génération et de l'offre de cours supplémentaires et de séances de tutorat, ainsi que de cours de langue intensifs pour les étudiants issus de l'immigration (OCDE, 2015).

Plusieurs organisations agissent au quotidien pour promouvoir l'inclusion des étudiants handicapés :

- la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) détermine les aides ou soutiens nécessaires (écriture, gestion de la vie quotidienne, etc.) ;
- la FEDEEH (Fédération Etudiante pour une Dynamique Etudes Emploi Handicap) intervient pour la formation et l'insertion professionnelle (réseau associatif, campagnes de sensibilisation, recherche de bourses) ;
- le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) propose des cursus complets ou prépare aux concours d'entrée des grandes écoles ;
- le CROUS (Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Scolaires) aide les étudiants à obtenir un logement adapté et vérifie également l'accessibilité des restaurants universitaires ;
- le SUMPPS (Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé) assure certains soins aux étudiants handicapés.

Des organisations sociales privées telles que le Secours Populaire ou des organisations religieuses telles que leSecours catholique peuvent soutenir les étudiants pauvres. Ces étudiants peuvent bénéficier de nourriture, de vêtements, etc. D'autres structures comme CARITAS par exemple accordent des bourses aux étudiants défavorisés. Ces étudiants peuvent également accéder à des logements moins chers par le biais d'associations à but non lucratif ou grâce à l'aide de l'Etat via le Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Scolaires (CROUS).

Autres actions pour soutenir tous les étudiants (défavorisés ou non) : Au sein du **réseau des étudiants (BDE)** : L'un des objectifs de plusieurs BDE en France est d'initier le **système de tutorat par les pairs**. Il s'agit d'un système où les étudiants, selon un certain nombre de critères, s'entraident dans leurs études universitaires (par exemple, ceux qui sont en avance dans leurs études aident les nouveaux arrivants). Il existe également des **pratiques de mentorat**, où des binômes se soutiennent et s'encouragent mutuellement, tant dans l'apprentissage que dans la vie personnelle et sociale. Pour donner du sens à l'apprentissage universitaire et faciliter l'accès au savoir des jeunes issus de familles populaires, souvent exclus de l'université par manque de moyens financiers, d'autres programmes universitaires ont également été conçus par les universités. Il s'agit notamment de l'alternance et du développement des stages au cours de la formation universitaire.

ANGLETERRE

Il existe en Angleterre un vaste réseau d'organisations caritatives et du troisième secteur qui soutiennent la progression des étudiants. Il s'agit notamment d'associations de matières qui apportent un soutien spécifique aux écoles et aux étudiants ; le conseil des associations de matières compte actuellement 30 associations membres (CfSA). De nombreuses organisations se consacrent exclusivement au soutien de la réussite scolaire et de la progression dans l'enseignement supérieur des groupes sous-représentés, dont certaines sont énumérées ci-dessous.

Partenariats Uni Connect : Le programme Uni Connect, financé par l'OfS, soutient les partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et d'autres prestataires d'enseignement et parties prenantes (par exemple, d'autres établissements d'enseignement supérieur et de formation professionnelle, des écoles et des organisations caritatives). Actuellement, Uni Connect rassemble vingt-neuf partenariats d'universités, de collèges et d'autres partenaires locaux pour proposer des activités, des conseils et des informations sur les avantages et les réalités de l'entrée à l'université ou au collège (OfS, 2022b). Ces consortiums, tels que le Network for East Anglian Collaborative Outreach (NEACO) - [A propos de neaco - Neaco \(takeyourplace.ac.uk\)](#)), Aimhigher, North East Raising Aspiration Partnership (NERAP) ([North East Raising Aspiration Partnership - NERAP](#)) et Aspire HE ([Home - Aspire \(aspiretohe.co.uk\)](#)), visent à développer des stratégies locales qui ciblent efficacement les étudiants sous-représentés. Si ces stratégies encouragent la collaboration entre les écoles, les collèges et les établissements d'enseignement supérieur, elles n'en posent pas moins un certain nombre de problèmes.

Les établissements d'enseignement sont en concurrence pour attirer les étudiants dans un système commercialisé, ce qui peut nuire à la collaboration. En outre, l'accès aux données détenues par les écoles sur les résultats scolaires ou les dossiers de présence des jeunes est très problématique en raison de la protection des données, ce qui complique le suivi des progrès des jeunes (Harrison et al., 2018, p. 22).

Cours d'accès à l'enseignement supérieur : Ces cours permettent d'atteindre le niveau 3 et sont dispensés par les établissements d'enseignement postobligatoire (qui accueillent des étudiants de plus de 16 ans et des adultes). L'Agence d'assurance qualité (QAA) délivre des licences aux organismes de certification pour ces cours d'accès à l'enseignement supérieur; les organismes de certification (tels que Aimqualificaions and assessment group, Cambridge access validating agency et OCN London) développent, approuvent et contrôlent les cours d'accès à l'enseignement supérieur.

Ressources : L'Education Endowment Foundation (EEF) soutient les enseignants dans les écoles en leur fournissant des ressources fondées sur des données probantes qui se sont avérées efficaces pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif principal de l'EEF est d'améliorer les résultats scolaires des élèves défavorisés sur le plan socio-économique. (Education Endowment Foundation | EEF consulté le 10/09/22)

Organismes de bienfaisance :

- AbilityNet est une organisation caritative qui dispose d'un réseau de plus de 300 bénévoles basés dans la communauté. Cette organisation caritative fournit des ressources en ligne gratuites pour aider les personnes souffrant d'un handicap, quel que soit leur âge, à utiliser toutes sortes de technologies numériques.
- Le Brilliant Club - Le Brilliant Club est une organisation caritative qui mobilise la communauté des doctorants pour soutenir les étudiants défavorisés qui ont moins de chances d'accéder aux universités les plus compétitives et d'y réussir. En collaboration avec des écoles et des universités telles que le King's College London (KCL), le Brilliant Club Scholars Programme place des tuteurs doctorants dans des écoles publiques où ils peuvent enseigner leur matière à de petits groupes d'élèves âgés de 8 à 18 ans, au cours de sept séances de tutorat. (KCL, [kings-college-london-access- and-participation-plan-2020-25.pdf \(kcl.ac.uk\)](#) ; OfS, Insight, 2022a).
- INTOUniversité
- Bourse AMOS : Cette organisation caritative se concentre spécifiquement sur le soutien aux jeunes hommes et femmes noirs britanniques d'origine africaine et caribéenne ayant des aptitudes académiques, issus d'écoles et de collèges de Londres, afin qu'ils réalisent leurs ambitions ([The Amos Bursary](#), consulté le 9/09/2022).

Pratiques existantes utilisant les étudiants ambassadeurs

ROUMANIE

L'emploi d'étudiants par les universités n'est pas une pratique courante en Roumanie. En général, au niveau national, les universités bénéficient de bénévoles grâce à la coopération avec les organisations étudiantes. Les programmes d'étudiants ambassadeurs ne sont pas institutionnalisés en tant que tels, mais peuvent faire partie de caravanes dans les écoles secondaires (en termes d'inclusion, certaines caravanes couvrent également les zones rurales), comme le projet Mentor (<https://mentor.unibuc.ro/despre/>). Il s'agit d'un projet de l'Université de Bucarest qui vise à contribuer à l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur des élèves et des étudiants issus de milieux défavorisés et de communautés vulnérables, ainsi qu'au développement d'une infrastructure humaine et matérielle appropriée à cette fin. Un autre projet est le Mentori (<https://sts.ubbcluj.ro/mentori/>) développé par l'Université Babes Bolyai. Le programme s'adresse aux étudiants de première année et part du désir de construire une communauté d'étudiants au sens propre du terme : des gens qui se comprennent, se respectent, se soutiennent, qui sont là les uns pour les autres, tant bien que mal. quand les choses ne vont pas comme ils l'espéraient.

FRANCE

" Ambassadeur Avenir et Réussite " est un programme national destiné aux étudiants pour participer à différents événements : dégustations de matières, visites de campus, " open gates'day ", participation à des salons, etc. Un protocole d'accord pour déployer 5 000 missions d'étudiants ambassadeurs en 3 ans dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur. L'étudiant ambassadeur est une mission de service civique ; ce statut est ouvert aux jeunes jusqu'à 25 ans, voire jusqu'à 30 ans pour les jeunes en situation de handicap, qui souhaitent s'engager en faveur de l'éducation pour tous. Cet engagement est compatible avec la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et constitue une année de césure, renforcée par le projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants. Le contrat de service civique signé entre l'établissement d'accueil et le jeune volontaire prévoit une collaboration de 6 à 10 mois pour un minimum de 24 heures par semaine avec une indemnité de 580,55 € net, dont 107,583 € versés par la structure d'accueil. Le volontaire bénéficie d'un accompagnement personnalisé par un tuteur de l'établissement de formation et participe à une formation civique et citoyenne (Ministère de l'éducation nationale, 2019).

Il n'existe pas beaucoup de travaux scientifiques sur les pratiques d'utilisation des étudiants ambassadeurs. Souvent, chaque université décide de sa propre stratégie pour employer et former les étudiants ambassadeurs. Par exemple, l'Université de Cergy Pontoise propose des cours appelés "UE LIBRE" où les étudiants créent et gèrent différents projets. L'un de ces projets pourrait être celui des "étudiants ambassadeurs", qui se compose de deux parties : la première, une composante "tutorat" où l'étudiant travaillera sur la manière de soutenir au mieux un groupe d'apprenants et leur processus d'apprentissage. La seconde partie est une section "connaissance du panorama de l'enseignement supérieur" pour découvrir les différentes formations, possibilités et organisations de l'enseignement supérieur. L'étudiant sera également formé à communiquer sur ces éléments dans différents contextes (Foires, Salons, amphithéâtre...) auprès de différents publics (parents, lycéens...).

A la fin du cours, l'étudiant sera capable de développer les compétences transversales suivantes :

- Diriger et animer un groupe
- Travailler avec l'intelligence collective
- Utiliser des méthodes d'enseignement actives
- Communiquer, se présenter et s'introduire
- Faire avancer un groupe vers un objectif
- Créer un lien entre les différents acteurs

Autre exemple, le programme Ailes (Accompagner l'intégration des lycéens dans l'enseignement supérieur) d'un projet PIA 3 (Programme d'investissements d'avenir) impliquant 3 universités (Université de Lorraine, Université de Reims Champagne-Ardenne et Université de technologie de Troyes) et deux Rectorats (Nancy-Metz et Reims). Il vise à faciliter l'entrée dans l'enseignement supérieur en "luttant contre toute forme d'autocensure et s'appuie sur une approche systémique, la co-construction et l'innovation (approche living lab)". Les ambassadeurs sont des étudiants qui vont à la rencontre des lycéens et qui peuvent

intervenir en présentiel ou à distance sous différentes formes : rencontres ambassadeurs-étudiants, " speed dating " entre lycéens et ambassadeurs, présentation de l'université par un ambassadeur accompagné d'un conseiller d'orientation, présence sur vos forums, etc.

TURQUIE

Comme en Roumanie, les universités qui emploient des étudiants ne sont pas une pratique courante en Turquie.

Cependant, le projet "Ambassadeurs de la qualité", mis en œuvre au sein de la Faculté d'éducation ouverte, est un exemple d'étudiants travaillant à l'amélioration de la qualité du contenu ou des méthodes d'éducation. Ce projet vise à améliorer la qualité du matériel pédagogique présenté dans le système de gestion de l'apprentissage de la faculté d'éducation ouverte en tenant compte des opinions et des évaluations des étudiants sur le matériel pédagogique produit dans le système d'éducation ouverte (Bozkurt, Büyük, Kılınc, & Özdamar, 2017).

ANGLETERRE

Le parrainage d'étudiants est l'un des programmes de formation professionnelle les plus courants dans les universités du Royaume-Uni. Les étudiants ambassadeurs sont souvent employés par les universités pour les aider à organiser leurs événements de promotion de l'éducation et de la formation, à la fois sur les sites et en dehors. Les tâches des étudiants ambassadeurs sont très variées et comprennent des activités sur le campus et dans les écoles. Les activités sur le campus comprennent généralement des journées de découverte des matières, des journées portes ouvertes, des visites du campus, des cours d'été résidentiels, une aide à l'organisation et à l'administration des événements, l'amélioration des résultats dans les matières et l'aide à la recherche d'emploi. Les activités de révision et de tutorat en petit groupe, individuel et en ligne sont également assez courantes. Les activités dans les écoles comprennent des discussions sur la vie étudiante, des salons sur les carrières et l'enseignement supérieur, des journées/sessions d'activités spécifiques à une matière, du tutorat en petit groupe et individuel, la participation à des soirées pour les parents et le soutien en classe. Les activités s'adressent à différents groupes d'âge, les niveaux 2 et 3 (groupes de 10, 11, 12 et 13 ans) étant les plus souvent ciblés, bien que des activités soient également organisées pour les étudiants de niveau 1.

Les établissements d'enseignement, les parents et les groupes communautaires sont également ciblés (Zivtins, Gartland et Hayton, 2020).

Les étudiants ambassadeurs jouent également le rôle de mentors (il s'agit souvent d'un rôle de mentorat étudiant distinct). Les étudiants mentors peuvent être eux-mêmes des étudiants issus de groupes sous-représentés, qui encadrent individuellement des élèves de l'enseignement secondaire issus de groupes sous-représentés. Leur rôle consiste également à offrir " des conseils sur les objectifs professionnels futurs, un soutien pour développer des compétences telles que la confiance en soi et une expérience professionnelle/étudiante pertinente ou à aider à créer un " sentiment d'adéquation entre les participants et l'université " (Crockford et al.,

2017, p.63 dans Sanderson et Spacey, 2021, p.4). Les étudiants ambassadeurs/mentors encadrent également les étudiants de première année de licence pour les aider à progresser et à obtenir des résultats.

Par exemple, l'université de Newcastle fait actuellement appel à ses étudiants ambassadeurs et mentors pour mener à bien ses activités de sensibilisation et ses événements WP. Leurs étudiants ambassadeurs donnent également des cours de soutien dans les écoles et servent de modèles après l'obtention de leur diplôme. Chaque année, l'université emploie des ambassadeurs diplômés dont le rôle principal est de s'engager auprès des écoles et collèges ciblés afin d'inspirer et d'informer les futurs étudiants du monde du travail sur l'enseignement supérieur. Le King's College London (KCL) propose un programme de mentorat pour les étudiants de premier cycle qui associe des étudiants de première année à des étudiants expérimentés de deuxième, troisième ou quatrième année afin de les aider et de les soutenir tout au long de l'année universitaire. Le KCL gère également un programme d'ambassadeurs de premier cycle (UAS) dans le cadre duquel des étudiants de premier cycle en mathématiques et en physique du KCL enseignent leurs matières à des élèves d'écoles secondaires locales. Le KCL Buddy Scheme, organisé par l'association des étudiants, a pour but d'aider les nouveaux étudiants WP à nouer des amitiés et à trouver des communautés pertinentes au sein de l'université en les mettant en contact avec des étudiants expérimentés. Les étudiants de la KCL qui participent à la fois à l'UAS et au Buddy Scheme ne sont pas employés, mais le font à titre bénévole.

Organisation des programmes d'ambassadeurs : au Royaume-Uni, les étudiants ambassadeurs sont généralement gérés par le personnel chargé de l'accès et de l'élargissement de la participation, qui fait le plus souvent partie des équipes de recrutement des établissements d'enseignement supérieur (Zivtins et al., 2020). Cela signifie qu'ils sont souvent éloignés du personnel académique des facultés/départements (Gartland, 2014, 2015, 2020).

Recrutement des ambassadeurs : Les ambassadeurs sont principalement recrutés dans le cadre des programmes de premier et de deuxième cycle, mais aussi, en petit nombre, dans le cadre des cours de base et des cours d'accès. Les ambassadeurs sont principalement recrutés par le biais de campagnes publicitaires générales, de salons de l'étudiant, de services d'orientation professionnelle de l'université et de séances d'information organisées dans les départements académiques. Le recrutement des ambassadeurs se fait généralement sur la base d'une candidature écrite et d'un entretien. Les centres d'évaluation sont également très couramment utilisés pour le recrutement des ambassadeurs. Les critères courants de sélection des ambassadeurs comprennent les compétences en matière de communication et de présentation, la compréhension des objectifs des programmes de formation professionnelle, la fiabilité et le sens de l'organisation. L'appartenance à un groupe socio-économique sous-représenté est un critère parfois retenu. Certains établissements d'enseignement supérieur recrutent des étudiants LGBTQ+ pour jouer le rôle d'ambassadeurs (bien qu'il ne s'agisse pas d'un groupe lié aux mesures des performances clés de l'OfS). Les compétences en matière de communication sont considérées comme le critère le plus important pour la nomination (Zivtins et al, 2020). 1.

Formation des ambassadeurs : la formation obligatoire des ambassadeurs porte généralement sur la protection, les techniques de présentation efficaces, l'observation d'ambassadeurs expérimentés, la gestion du comportement, la connaissance du campus et la

compréhension de l'élargissement de la participation.

Un temps de formation limité est consacré aux carrières des diplômés, aux techniques de mentorat, à la formation à la connaissance des matières, à l'apprentissage et à l'enseignement inclusifs, et à l'interrogation efficace. La formation est généralement dispensée par le personnel de proximité et les ambassadeurs expérimentés. Dans certains établissements, le personnel d'assistance aux étudiants et les équipes chargées de l'orientation professionnelle dispensent également des formations. Le personnel académique est très peu impliqué dans la formation des ambassadeurs. (Zivtins et al, 2020).

Il existe notamment un décalage entre l'orientation de la formation des ambassadeurs dans les établissements d'enseignement supérieur britanniques et les activités qu'ils entreprennent. Alors qu'une grande partie de l'activité des ambassadeurs est axée sur les matières, soutenant l'apprentissage et l'enseignement ainsi que l'éducation, l'information, le conseil et l'orientation professionnels (CEIAG), la formation à la pédagogie et à la fourniture de CEIAG est absente ou limitée (Zivtins et al., 2020).

Discussion

Le rapport met en lumière les groupes actuellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur et les tentatives, dans les pays partenaires et les établissements d'enseignement supérieur, d'élargir la participation et de soutenir l'inclusion. Des similitudes existent entre les pays, avec une série d'organismes, dont le gouvernement, les établissements d'enseignement supérieur, les écoles et les organisations du secteur tertiaire et caritatif, qui s'efforcent de promouvoir l'accès, la participation et la réussite des groupes actuellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur. Les résultats présentés dans ce rapport ont un certain nombre d'implications pour la formation des étudiants ambassadeurs s'ils doivent travailler efficacement pour promouvoir l'accès, la progression et la réussite des groupes actuellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur.

En mettant l'accent sur l'accès, le rapport souligne la nécessité pour les étudiants ambassadeurs de tous les pays de travailler efficacement avec les étudiants en pré-access issus de milieux socio-économiques défavorisés et de différentes régions et zones géographiques, ainsi qu'avec les étudiants atteints de troubles spécifiques du développement, et de développer des approches efficaces qui remettent en question les modèles de participation sexospécifiques. Il est également nécessaire de promouvoir l'inclusion des étudiants issus de différents groupes ethniques minoritaires, des immigrants et réfugiés récents, tels que les étudiants syriens et ukrainiens, et des étudiants issus de groupes marginalisés, tels que les Roms, qui sont tous confrontés à des difficultés d'accès et de participation. Une formation efficace des étudiants ambassadeurs devrait leur permettre de comprendre les besoins et les défis particuliers auxquels sont confrontés ces groupes dans différents lieux et contextes nationaux et locaux.

Le degré d'utilisation des étudiants ambassadeurs par les établissements d'enseignement supérieur varie, l'activité des ambassadeurs étant plus importante dans les établissements d'enseignement supérieur en Angleterre que dans les autres pays. Le rapport fait état d'une formation de base des ambassadeurs dans les établissements d'enseignement supérieur anglais,

par exemple en matière de sauvegarde et de protection de l'enfance, qui peut être développée de la même manière par les universités partenaires en fonction de leur environnement et de leurs besoins particuliers. Les lacunes de l'offre de formation existante dans les établissements d'enseignement supérieur anglais sont également relevées. Il existe souvent des lacunes dans la formation qui aide les étudiants ambassadeurs à développer des approches pédagogiques efficaces et des activités spécifiques aux matières avec les étudiants en pré-access, et qui leur permet de fournir une éducation, des informations, des conseils et une orientation professionnelle en rapport avec les matières. Le projet de diplôme Erasmus+ vise à combler ces lacunes en travaillant avec les ambassadeurs et d'autres parties prenantes, y compris des universitaires, pour co-construire des approches pédagogiques générales pertinentes (par exemple en matière de compétences de présentation et de questionnement efficace) ainsi que des pédagogies spécifiquement adaptées à quatre grands domaines d'études: STEM, santé, sciences humaines et sociales, arts. Les ambassadeurs travailleront en collaboration avec des universitaires et d'autres parties prenantes afin de rechercher et de développer des activités spécifiques aux matières pertinentes au niveau local pour les étudiants en pré-access et d'identifier et de développer une formation pertinente pour les ambassadeurs.

Références

Roumanie

*** (2011). Décision du gouvernement n° 536/2011 relative à l'organisation et au fonctionnement du ministère de l'éducation, de la recherche, de la jeunesse et des sports, conformément à l'art. 51 par. (1) de la loi nationale sur l'éducation.

*** (2011). Loi roumaine sur l'éducation.
http://keszei.chem.elte.hu/Bologna/Romania_Law_of_National_Education.pdf

CNFIS. (2016). Rapport sur l'état de l'enseignement pré-universitaire en Roumanie - 2016, <https://www.edu.ro/raport-privind-starea-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului-preuniversitar-dinrom%C3%A2nia-2016>

CNFIS. (2019). Rapport public 2017 et 2018. État du financement de l'enseignement supérieur, http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2020/01/Raport_publicCNFIS_2017-2018-integrat.pdf

Curaj, A., Cismaru, D.M., Corbu, N., Fiț, R., Frunzaru, V., Gologan, D., Hâj, C.M., Mărgineanu, A., Stăvaru, A.-M., Ștefăniță, 2020, Public policies regarding equity in higher education : the impact of social grants and special places for high school graduates from rural areas, Comunicare.ro

Commission européenne (2020), *Rapport pays Roumanie 2020, Semestre européen : Évaluation des progrès accomplis en matière de réformes structurelles, de prévention et de correction des déséquilibres macroéconomiques, et résultats des examens approfondis au titre du règlement (UE) no 1176/2011*. <https://eur-lex.europa.eu/legal>

<content/EN/TXT/?qid=1584543810241&uri=CELEX%3A52020SC0522>

Commission européenne (CE). (2021). Moniteur de l'éducation et de la formation, 2021.

Moarcas, M. D. (2020). Version divulgable du projet ISR-Roumanie sur l'enseignement secondaire-P148585-Séquence n° 11.

Conseil national de la statistique et de la prospective de l'enseignement supérieur (2019). La proposition du Conseil national de la statistique et de la prévision de l'enseignement supérieur concernant la méthodologie de répartition du montant des droits d'inscription par domaines universitaires pour les études de licence, de master et de doctorat pour l'année 2018/2019, <https://www.edu.ro/sites/default/files>.

[/Project%20Methodology%20allocation%20figure%20tuition%20superior%202018-2019.pdf](#)

UEFISCDI (2015). Politiques publiques en matière d'équité dans l'enseignement supérieur. Études d'impact, disponibles sur le lien http://iemu.forhe.ro/wp-content/uploads/2015/12/01112015_Studiuimpact-politici-echitate.pdf

UEFISCDI. (2016). Equity in the Romanian Higher Education System.

<file:///C:/Users/elena/Downloads/6->

[%20Equity%20in%20the%20Romanian%20Higher%20Education%20System-EN.pdf](#)

UEFISCDI. (2020). État du financement de l'enseignement supérieur, http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2020/01/Raport_public-CNFIS_2017-2018-integrat.pdf.

*** (2005). Arrêté du ministre de l'éducation 3235/10.02.2005 <https://lege5.ro/gratuit/ge3dcmzsg42q/ordinul-nr-3235-2005-privind-organizarea-ciclului-de-studii-universitare-de-licenta>

*** (2011). Loi sur l'éducation n° 1/2011. <https://C4%83.pdf>

France

Annoot E. (2012). Les politiques. Dix ans de politique de lutte contre l'échec à l'Université en France. In *La réussite à l'Université*. Du tutorat au plan licence. Bruxelles : De Boeck supérieur, pp. 29-59.

Aschieri, G. (2013). Les inégalités dans l'enseignement supérieur. In *Le français aujourd'hui*. Penser et combattre les inégalités. Paris : Armand Colin, pp.51-59.

Causse, G. (2021). La formation en alternance : au-delà du savoir. In *L'enseignement de la gestion en France*, 232-237.

Derouet, J-L. (2005). Repenser la justice en éducation. In *La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux*. Education et sociétés. Bruxelles : De Boeck Supérieur, n°16/2, pp.29-40.

Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, In *Population*, I.N.E.D, vol.63 (1), 123-158.

Dutercq, Y. et Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique. *Éducation et sociétés*, n°41, 27-42.

Fack, G et Huillery, E. (2021), Enseignement supérieur : pour un investissement plus juste et plus efficace. Dans Notes du conseil d'analyse économique, n°68, 1-12.

Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, 175, 23-32.

Fourdrignier, M. (2007). Alternance et professionnalisation : Le cas des métiers du social. In *Marché et organisation*, Paris : L'Harmattan, pp. 79-100

Jaoul-Grammare, M. (2020). Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés. Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ? *Education et socialisation*. n°58.

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/effectifs-universitaires-en-2021-2022-85643>

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-11/pour-une-universit-inclusive-15145.pdf>

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/effectifs-universitaires-en-2021-2022-8564>

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/

Jury, M., Smeding, A., Aelenei, C., Wiederkehr, V., et Darnon, C. (2017). *Réussir dans l'enseignement supérieur : un défi pour les plus défavorisés*. Menaces sociales et environnementales : repenser la société des risques.

OCDE. (2015). Indicateurs de l'éducation à la loupe. N°35.

Papaïoannou, I-V, Tsioli, S. et Vihou, M. (2015). Le tutorat par les pairs en contexte universitaire. Une étude de cas. In *Phronesis*, (4), 46-55.

Pavie, A & Olympio, N. et Hache, C. (2021). La justice sociale en éducation prioritaire : conceptions et opérationnalisations dans le cadre d'un dispositif de promotion de l'excellence. In *La formation professionnelle : parent pauvre de la sociologie de l'éducation ? Education et sociétés*. De Boeck Supérieur, n°46/2, pp.11-127.

Pinto, V. (2014). L'éternisation. Un présent sans avenir. In *A l'école du salariat*. Les étudiants et leurs petits boulots. Paris, PUF, pp. 253-294.

<https://franceuniversites.fr/actualite/lassociation-zupdeco-et-france-universites-renouvellent-leur-parteneriat-pour-lengagement-des-etudiants-dans-les-actions-de-tutorat-promues-par-zupdeco/>

Rochex, J.-Y. (2010). Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?", in Ben Ayed C. dir. L'école démocratique. Vers un renoncement politique ? Paris, Armand Colin.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? Sociétés contemporaines, n°79(3), 69-95.

Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Maroy, C., Van Campenhoudt M. et Lafontaine, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. In Les Cahiers de recherche en éducation et formation, n°78.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/flux_orientation/07/2/Fiche-15-Etudiant_ambassadeur_876072.pdf

<https://www.univ-lorraine.fr/orientation-insertion-professionnelle/wp-content/uploads/sites/7/2021/05/Flyer-ambassadeurs-07-05-2021.pdf>

<https://education.newstank.fr/thinkER2019/news/140032/parcoursup-reseaux-sociaux-etudiants-ambassadeurs-relais-communication.html>

<https://www.service-civique.gouv.fr/trouver-ma-mission/ambassadeur-dun-institut-de-lenseignement-superieur-104-ic-75-1-62c407df658d8e3e0a129e23>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/flux_orientation/07/2/Fiche-15-Etudiant_ambassadeur_876072.pdf

Turquie

Akkuş, Ç., & Akkuş, G. (2020). Türk dünyası öğrencilerinin aidiyet duygularının akademik başarılarına etkisinde sosyalleşmenin aracılık rolü. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 20(2),355-382. <https://doi.org/10.32449/egetdid.825731>

Altunoğlu, A. (2020). Yükseköğretimde Kapsayıcılığın Uygulanabilirliği Üzerine bir Tartışma. International Journal of Society Researches. 16(17), 672-699.

Aygül, H. H., Çelik, G., & Şensoy, A. F. (2018). Mahpus öğrencilerin benlik sunumları : Dramaturjik ilkeler, damga ve total kurum. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(45), 186-204.

Aygül, H. H., Şensoy, A. F. et Çelik, G. (2019). Örgün yükseköğretim kurumlarındaki mahpus öğrenciler : Akdeniz Üniversitesi örneği. Yükseköğretim Dergisi, 9(1), 103-124. <https://doi.org/10.2399/yod.18.038>

Biçer, D. F., & İşcan, İ. (2020). Engelli bireylere üniversite kütüphanelerinde verilen hizmetlerde toplam kalite uygulamalarına yönelik nitel araştırma. Journal de la faculté des sciences économiques et administratives de l'université de Kafkas, 11(Ek Sayı-1), 60-80.

Bozkurt, Büyük, Kılınc ve Özdamar, (2017). Kitlesel kaynak kullanımı ve yaşam boyu öğrenenler : Açıköğretim fakültesi kalite elçileri örneği. Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi 2017. S. (58-62).

Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime erişimin belirleyicileri olarak sosyoekonomik durum ve okul türü. Eğitim ve Bilim, 46(205), 303-333. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8755>

Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (2007). Accessible depuis Genç ve Yetişkin Hükümlü ve Tutukluların Eğitim ve İyileştirilme İşlemleri ve Diğer Hükümler, 46/1 nolu genelge.

Système de gestion de l'information du Conseil de l'enseignement supérieur (CoHE) : Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (yok.gov.tr)

Emiroğlu, B. G. (2015). Üni' versitelerin engelli' destek web sayfalarının erişilirlilikleri. Journal of Educational Sciences & Practices, 14(27), 43-55.

Ertürk, E., Filizöz, B., & Erdirençelebi, M. (2017). Yabancı uyruklu öğrenci'leri i'nti'bak sorunları : Konya Necmettin Erbakan Üni' versitesi' ve Cumhuriyet Üni' versitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci'ler üzeri'ne bir araştırma. Chercheur : Social Science Studies, 5(1), 49-68. <https://doi.org/10.18301/rss.132>

Eurostudent (2012). Rapport annuel. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/QA_Report_WP6_240212.pdf consulté le 27.07.2022

Gartland, C. (2014). STEM strategies. Londres : Institute of Education Press.

Gartland, C. (2015) Student ambassadors : 'role-models', learning practices and identities, British Journal of Sociology of Education, 36:8, 1192-1211, DOI : 10.1080/01425692.2014.886940.

Gartland, C. (2016) Student Ambassadors and STEM Outreach : A study of practices in the USA. Winston Churchill Memorial Trust Travelling Fellowship Report documents.

Gezer, M., & İlhan, M. (2018). Akademisyenlerin perspektifinden Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan faktörlerin sıralama yargularıyla incelenmesi. Yükseköğretim Dergisi, 8(3), 301-312. <https://doi.org/10.2399/yod.18.016>

Gilbert, J. (2005). Catching the knowledge wave ? La société de la connaissance et l'avenir de l'éducation. Wellington, Nouvelle-Zélande : New Zealand Council for Educational Research.

Gülerce, H. et Çorlu, R. (2021). Yükseköğretimdeki Suriyeli sığınmacı öğrenciler : Uyum ve çatışma alanları. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 71-106. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.7.12.85>

Harunogulları, M., Süzölmüş, S., & Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti : Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(3), 816-837.

Kamış, Ö., & Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(3), 423-450. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.334802>

Kandemir, O., Benli, T. et Uslu, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin başarılarında sosyo-ekonomik faktörlerin önemi. The Journal of Academic Social Sciences, 111(111), 75-85. <https://doi.org/10.29228/ASOS.47343>

Korkut Owen, F. et Mutlu, T. (2016). Türkiye'de fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının seçiminde cinsiyetler arası farklılıklar. Yaşadıkça Eğitim, 30(2), 53-72.

Kurtça, B. (2020). Bartın Üniversitesi'nde eğitimi sosyo-ekonomik sorunları ve çözüm önerileri. Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 5(1), 113-126.

KYGM (2022), Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü page web <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/2441/2390/genel-bilgiler.aspx> consultée le 28.07.2022

Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim, 38(168), 69-84.

Mülayim, A. (2022). Engelsiz üniversite söylemi ve Kırklareli Üniversitesi sosyal alalarının engelliler için erişilebilirliğinin belirlenmesi. Kırklareli Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi, 8(1), 38-57. <https://doi.org/10.34186/klujes.1108772>

Özkaraca, N. et İnceoğlu, M. (2021). Üniversite yerleşkelerinde erişilebilirlik değerlendirmesi : Düzce Üniversitesi kampüsü örneği. Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, 9(5), 1891-1908. <https://doi.org/10.29130/dubited.866597>

PICTES (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi.

Polat, S., İlgar, K., & İmarani Öztürk, N. (2019). Konservatuvar öğrencilerinin ekonomik durumlarının enstrüman seçimi ve başarı düzeyi üzerindeki etkisi. Études turques : Social Sciences, 14(4), 1715-1735. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.23450>

Pouya, S. et Kocaaslan, H. (2020). Üniversite kampüslerinin engelsiz tasarımına ilişkin bazı öneriler ; İnönü Üniversitesi kampüsü örneği. GSI Journals Serie A : Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences, 3(1), 62-85.

Sağır, A. et Aydın, E. (2020). Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel profillerin analizi. ADAM AKADEMİ Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 153-182. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.598319>

Şahin, H. et Kaya, M. (2021). Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik entegrasyon süreçlerinin analizi. İnsan ve Toplum, 11(3), 39-84. <https://doi.org/10.12658/m0627>

Şahin, S. A., & Çelik, Z. (2020). Dışlanma ve umut arasında : Suriyeli yükseköğretim öğrencinin deneyimleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10(3), 494-503. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.4>

Sancar, Y., Bozkurt, E., Okumuş, A., Aktürk, E., & Kocadağistan, E. (2022). Açıköğretimde dezavantajlı gruplar ı için destek arayışı : Bir engelli takip ve yönetim sistemi. Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 41-46.

Sezgin, F., Sart, G., & Dalyancı, L. (2018). Türkiye'de yükseköğretime kayıt oranı için cinsiyet eşitsizliğinin istatistiksel analizi. Ekonomi, Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(1), 81-92.

Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları : Konya örneği. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>

Tatal, O. (2018). Üniversite yerleşkeleri ve erişilebilirlik. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 6(15), 753-775. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510218>

Constitution de la République de Türkiye (1982). https://www5.tbmm.gov.tr//develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42 consulté le 27.07.2022

Yıldıran, C., Özkan, D., & Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi : Karabük Üniversitesi. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 1(1), 20-34. <https://doi.org/10.21733/IBAD.35>

YÖK (2004). Yükseköğrenim Öğrencilerine Burs Kredi Verilmesine İlişkin Kanun, No:5102. Yayımlandığı Resmi Gazete : Tarih : 6/3/2004 Sayı:25394 Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 43.

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/2021-engelsiz-universite-odulleri-odultoreni.aspx> consulté le 27.07.2022

Angleterre

Bourse AMOS La bourse Amos

Aspire HE <https://aspiretohe.co.uk/about/>

AbilityNet <https://abilitynet.org.uk/>

Atherton, G. et Mazhari, T. (2019) Working Class Heroes - Comprendre l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants blancs issus de milieux socio-économiques défavorisés. Un réseau national d'opportunités d'éducation (NEON)

Boliver, v., Crawford, C., Powell, M. et Craige, W. (2017) Admission in Context : The use of contextual information by leading universities, The Sutton Trusts [Admissions-in-Context-Final_V2.pdf \(suttontrust.com\)](#).

Bolton, (2021) Higher education funding in England ; House of Commons Library - [*HE Funding in England.pdf](#))

Budd, R. (2017) Disadvantaged by degrees ? How widening participation students are not only hindered in accessing HE, but also during - and after - university, Perspectives : Policy and Practice in Higher Education, 21:2-3, 111-116, DOI : 10.1080/13603108.2016.1169230)

Cramer, L. (2021) EQUITY, DIVERSITY AND INCLUSION : Alternative strategies for closing the award gap between white and minority ethnic students, ELife DOI : <https://doi.org/10.7554/eLife.58971>

Crawford, C.E. (2019) The one-in-ten : quantitative Critical Race Theory and the education of the "new (white) oppressed", Journal of **Education** Policy, 34:3, 423-444, DOI : 10.1080/02680939.2018.1531314.

Conseil des associations thématiques (CfSA) <https://www.subjectassociations.org.uk>

The Education Endowment Foundation (EEF) : [\(Education Endowment Foundation | EEF](#)

Harrison, N. Vigurs, K., Crockford, J., McCaig, C., Squire, R., et Clark, L., (2018) Understanding the evaluation of access and participation outreach interventions for under 16 year olds of 2018 [apevaluation.pdf \(officeforstudents.org.uk\)](#).

Agence des statistiques de l'enseignement supérieur. (2018). Statistiques sur les étudiants de l'enseignement supérieur : UK, 2016- 17 - Qualifications achieved. Extrait du site web de l'Agence des statistiques de l'enseignement supérieur : [https:// www.hesa.ac.uk/news/11-01-2018/sfr247-higher-education-student-statistics/qualifications#](https://www.hesa.ac.uk/news/11-01-2018/sfr247-higher-education-student-statistics/qualifications#).

Higginbotham, D. (2021) Perspectives : Degree Apprenticeships <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/apprenticeships/degree-apprenticeships>

Hubble, S., et Paul Bolton, P., (2018) [\(HE Tuition Fees in England.pdf](#) ; Bolton, 2021 - [*HE Funding in England.pdf](#)).

Jankowski, G, S., (2022) Students' understanding and support for anti-racism in universities ; British Journal of Social Psychology (2022), 61, 322-344

King's College London (2020) [kings-college-london-access-and-participation-plan-2020-25.pdf \(kcl.ac.uk\)](#)

National Collaborative Outreach Project (2019) - [ncop-end-of-phase-one-evaluation-report.pdf \(officeforstudents.org.uk\)](#)

Network for East Anglian Collaborative Outreach - [À propos de neaco - Neaco \(takeyourplace.ac.uk\)](#)

NERAP ([North East Raising Aspiration Partnership - NERAP](#))

Convention NERUPI (2022) Getting the Grades : Travailler ensemble pour améliorer les résultats scolaires, Londres

Plan d'accès et de participation de l'université de Newcastle : 2020-21 à 2024-25 - [Access and Participation Plan.pdf](#)

Office for Students (OfS) (2018) Equality impact assessment Regulatory framework for higher education (officeforstudents.org.uk)

OfS (2020a) pp. 1 [*coronavirus-briefing-note-graduate-employment.pdf \(officeforstudents.org.uk\)](#)

OfS (2020b) Transformer les opportunités dans l'enseignement supérieur OFS -transforming-opportunity- in-higher-education.pdf

OfS (2021a) p. 95 [*English higher education 2021 - The Office for Students annual review](#)

OfS (2021b) p.5 - [Insight brief 11. Place matters : Inequality, employment and the role of higher education \(officeforstudents.org.uk\)](#)

2022a - [*ofs-insight-brief-2012 - Schools attainment and the role of HE.pdf \(en anglais\)](#)

OfS (2022c) Guidance to the Office for Students on strategic priorities for FY22-23 (mars, 2022)

https://www.officeforstudents.org.uk/media/be054f0b-696a-41fc-8f50-218eb0e3dcab/ofs-strategic-guidance-20220331_amend.pdf

OfS (2022d) Our new [prioritieshttps://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/our-approach-to-access-and-participation/](https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/our-approach-to-access-and-participation/)

OfS (2022e) Uni Connect <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/uni-connect/how-uni-connect-works/>

Research England (2020) Research England : how we fund higher education providers, OGL [RESEARCH ENGLAND - How-we-fund-HEPs.pdf](#)

Richardson, J.T.E. Mittelmeier, J. & Rienties, B. (2020) The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education : an update, Oxford Review of Education, 46:3, 346-362, DOI : 10.1080/03054985.2019.1702012.

Rose, A. et Mallinson, L. (2020) Raising aspirations for non-traditional students through Higher Education outreach activities : A review of literature relevant to the Uni Connect programme. Impact, 3 (1). pp. 1-22. ISSN 2516-7561

Sanderson, R. et Spacey, R. (2021) Widening access to higher education for BAME students and students from lower socio-economic groups : A review of literature ; IMPact University of Lincoln Volume 4(1)2

Femmes STEM (2022) <https://www.stemwomen.com/women-in-stem-percentages-of-women-in-stem-statistics> (consulté le 7.10.2022)

Le Brilliant Club <https://thebrilliantclub.org/>

The Skills network (2022) [Adult Education Budget | The Skills Network](#)

The Sutton Trust (2010) Responding to the new landscape for university access [THE SUTTON TRUST - access-proposals-report.pdf](#) (en anglais)

University of Suffolk Uni camp - [Uni Camp 2022 - Expérience universitaire pour les élèves de 12e année | University of Suffolk \(uos.ac.uk\)](#)

U.K. Gov. 2016 EXPLANATORY MEMORANDUM TO THE HIGHER EDUCATION (BASIC AMOUNT) (ENGLAND) REGULATIONS 2016 [The Higher Education \(Basic Amount\) \(England\) Regulations 2016 \(legislation.gov.uk\)](#)

U.K. Gov. (2022a) - [Widening participation in higher education, Academic Year 2020/21 - Explore education statistics - GOV.UK \(explore-education-statistics.service.gov.uk\)](#) consulté le 31-08-2022).

The U.K. Gov. 2022b [Destinations and earnings of graduates after higher education - GOV.UK Ethnicity facts and figures \(ethnicity-facts-figures.service.gov.uk\)](#)

U.K. Gov. 2022c [Aide aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de santé ou un handicap : Allocation pour étudiants handicapés - GOV.UK \(www.gov.uk\)](#)

U.K. Govt. 2022d - [Advanced Learner Loan : Vue d'ensemble - GOV.UK \(www.gov.uk\)](#)

U.K. Gov. 2022e [Advanced Learner Loan : Bursary fund - GOV.UK \(www.gov.uk\)](#)

U.K. Gov 2022f 2022-2023 Seuil de remboursement des prêts étudiants Confirmé <https://educationhub.blog.gov.uk/2022/01/28/2022-2023-student-loan-repayment-thresholds-confirmed/>

U.K. Gov. (2022g) Explorez nos statistiques et nos données <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/participation-measures-in-higher-education>

U.K. Gov. (2022h) Levelling up the UK <https://www.gov.uk/government/news/schools-white-paper-delivers-real-action-to-level-up-education>

Wakeling, P. et Mateos-Gonzalez, J. (2021) INEQUALITY IN THE HIGHEST DEGREE ? Postgraduates, prices and participation ; The Sutton Trust [*Inequality-in-the-Highest-Degree-Final-Report.pdf](#) (suttontrust.com)

Williams, P. Bath, S., Arday, J. et Lewis, C. (2019) THE BROKEN PIPELINE : Barriers to Black PhD Students Accessing Research Council Funding. Leading Routes, www.LEADING-ROUTES.ORG

Wyness, G. (2017) - RULES OF THE GAME : Disadvantaged students and the university admissions process, The Sutton Trust (Les règles du jeu : les étudiants défavorisés et le processus d'admission à l'université).

Younger, K., Gascoine, L., Menzies, V. et Torgerson, C. (2019) 'A systematic review of evidence on the effectiveness of interventions and strategies for widening participation in higher education', Journal of further and higher education. 43 (6). pp. 742-773.

Zivtins, R., Gartland, C. et Hayton, A. (2020) Événement NERUPI : Explorer et améliorer l'impact des étudiants ambassadeurs et mentors, Londres



Cofinancé par
l'Union européenne



Rapport de recherche

Section 2 : Résultats de la littérature internationale



Auteurs

Clare Gartland et Violeta Negrea, Université de Suffolk

(avec Ivana Lessner Listiakova, Pere Ayling et Tuba Gokpinar)

Nous remercions NERUPI¹ de nous avoir donné accès à des praticiens experts dans le domaine de l'élargissement de l'accès et d'avoir constitué un groupe de référence pour éclairer cette recherche.

¹ NERUPI est un partenariat de plus de 60 organisations britanniques d'enseignement supérieur et de formation professionnelle qui travaillent ensemble pour créer une nouvelle approche de l'évaluation des activités d'élargissement de la participation.

Contenu

| | |
|--|-----------|
| Section 2 : Résultats de la littérature internationale..... | 1 |
| Auteurs..... | 2 |
| I. Stratégies d'élargissement de la participation..... | 4 |
| Introduction..... | 4 |
| Résultats de l'examen..... | 5 |
| Implications pour la pratique et la formation des étudiants ambassadeurs..... | 14 |
| II. Contribution des étudiants ambassadeurs aux programmes de sensibilisation | 16 |
| Attributs des étudiants ambassadeurs | 16 |
| Caractéristiques d'une formation efficace des étudiants ambassadeurs..... | 18 |
| Objectifs, pédagogies et contextes d'apprentissage..... | 20 |
| Impact des programmes sur les participants..... | 23 |
| Impacts sur les jeunes étudiants | 23 |
| Impacts pour les étudiants ambassadeurs | 24 |
| Implications pour la pratique et la formation des étudiants ambassadeurs..... | 26 |
| Références..... | 30 |

Section 2: Résultats de la littérature internationale

Ce rapport présente les résultats de deux analyses de la littérature internationale. La première était une étude globale synthétisant les informations provenant d'études systématiques sur les stratégies d'élargissement de la participation, et la seconde était une étude de la recherche axée sur les pratiques de sensibilisation des étudiants ambassadeurs et leur impact. Les conclusions présentées dans ce rapport visent à informer le développement d'une formation pour aider efficacement les étudiants ambassadeurs à atteindre un plus grand nombre d'étudiants diversifiés et sous-représentés, et pour s'assurer que les étudiants ambassadeurs tirent profit de leur travail et qu'ils s'engagent et se connectent efficacement avec les autres étudiants ambassadeurs et les parties prenantes. Les titres des étudiants employés et bénévoles comprennent les mentors, les ambassadeurs des sciences et de l'ingénierie et les modèles, et peuvent varier en fonction du travail spécifique des étudiants. Le terme d'étudiant ambassadeur a été utilisé comme un terme générique pour décrire les étudiants salariés ayant ces différents rôles (Gartland, 2015).

I. Stratégies d'élargissement de la participation

Introduction

Cette section du rapport présente les principales conclusions de l'examen de l'état de l'art qui a été entrepris pour identifier les stratégies communes utilisées au niveau international pour élargir la participation dans l'enseignement supérieur (ES). Suivant les étapes d'une méthodologie d'examen systématique, l'examen a synthétisé les informations sur les stratégies d'élargissement de la participation à partir de 28 documents d'examen couvrant une période de dix ans (de 2012 à 2022). Un résumé des stratégies d'élargissement de la participation prises en compte dans les documents de synthèse est présenté sous quatre rubriques en fonction des thèmes identifiés : Interventions de proximité ; Information, conseil et orientation (IAG) ; Soutien financier ; et Interventions pédagogiques et curriculaires.

L'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur est devenu une priorité politique importante dans les années 1990.

L'accès à l'enseignement supérieur s'est développé au niveau international et a été motivé par l'ambition des gouvernements de promouvoir des compétences de haut niveau pour soutenir la croissance économique (Gartland et Hayton, 2020). Le soutien à un accès équitable à l'enseignement supérieur pour les étudiants issus de groupes traditionnellement sous-représentés a été au cœur de ce programme (Salmi et D'Addio, 2020). Au niveau international, les personnes issues de familles à faible revenu, les femmes, les minorités ethniques, linguistiques, religieuses et culturelles, et les personnes handicapées ont été reconnues comme faisant partie de groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur

(Salmi et D'Addio, 2020).

Les stratégies de formation continue se concentrent sur l'ensemble du cycle de vie de l'étudiant, de la prérentrée à la progression et à l'achèvement réussi des programmes d'enseignement supérieur (Moore, Sanders et Higham, 2013). Les stratégies de pré-rentrée visent souvent à aider les étudiants à *accéder* à l'enseignement supérieur et comprennent des interventions destinées à soutenir les résultats, à accroître les aspirations et la sensibilisation à l'enseignement supérieur, et à augmenter les candidatures et les inscriptions. Le programme de travail comprend également des stratégies, des activités et des interventions visant à améliorer la rétention et la réussite des étudiants de l'enseignement supérieur. La *rétention* dans l'enseignement supérieur est également appelée *persistance*, *prévention de l'abandon* et *réussite des étudiants* ou *probabilité pour les participants de poursuivre ou d'abandonner leurs études* (Gale et al., 2013 ; Torgerson et al., 2014). Le *succès* est souvent lié à la *réussite*, c'est-à-dire à la mesure dans laquelle les étudiants sont en mesure de réaliser leur potentiel (Torgerson et al., 2014). Il peut s'agir de la réussite d'un module, de la réussite d'une évaluation, du passage à l'étape suivante ou de l'obtention d'un diplôme ; la réussite est parfois évoquée en termes d'obtention d'une note élevée dans leur programme d'études (par exemple, 2.1 ou première classe) (Torgerson et al., 2014). La *progression* est un terme plus large qui fait souvent référence aux transitions réussies au sein d'un programme d'études et, par la suite, à l'emploi ou à la poursuite des études (Torgerson et al., 2014). Les approches ciblées peuvent avoir pour objectif d'aider les étudiants sous-représentés à poursuivre leurs études à un niveau plus élevé (Moore, Sanders et Higham, 2013).

Malgré les efforts déployés dans ce domaine, des lacunes persistent dans la participation des groupes sous-représentés (Salmi et D'Addio, 2020). Bien que certaines stratégies efficaces aient été identifiées, la littérature met en évidence plusieurs défis et problèmes associés aux activités de promotion de la participation des femmes, en soulignant en particulier les limites de la base de données probantes sur l'efficacité des stratégies. L'examen de l'état des connaissances, sur lequel se fonde le présent rapport, s'appuie sur les travaux d'autres examens pour identifier les pratiques courantes utilisées pour accroître la participation des groupes sous-représentés à l'enseignement supérieur et pour mettre en évidence les approches qui donnent des résultats positifs.

Examiner les résultats

Interventions de proximité

Une série de stratégies de pré-access identifiées dans le cadre de l'examen peuvent être regroupées sous le titre général d'interventions de proximité. Les programmes d'activités de sensibilisation comprenant un certain nombre de stratégies sont aussi parfois appelés "interventions de la boîte noire" (Younger et al., 2019). Les interventions de proximité ciblent les étudiants de différents groupes et âges au cours des étapes éducatives précédant l'université et comprennent de nombreuses combinaisons d'activités différentes.

La plupart des études ont identifié les activités de sensibilisation comme des interventions préalables à l'accès visant à familiariser les étudiants avec l'environnement de l'enseignement

supérieur, à "augmenter les aspirations" ou la sensibilisation à l'enseignement supérieur, à accroître le nombre de candidatures ou d'inscriptions et à améliorer les résultats. La plupart des interventions visaient les étudiants issus de groupes sous-représentés, la majorité d'entre elles ciblant les étudiants de plus de 16 ans. Un large éventail de stratégies de sensibilisation a été identifié. Les stratégies les plus courantes comprennent les visites de campus, les séances d'essai et les cours d'été. D'anciens ou actuels étudiants de premier cycle universitaire travaillant comme "modèles" ou étudiants ambassadeurs ont été largement utilisés dans les interventions en raison de leur similitude perçue avec les étudiants en pré-rentree. Les ambassadeurs jouent un rôle clé ou principal dans la plupart des activités de sensibilisation. Les stratégies de sensibilisation communes aux différentes études sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1. Stratégies communes de sensibilisation

| Stratégies communes de sensibilisation |
|---|
| Enseignement académique/tutorat |
| Développement du programme d'études (par exemple, activités intégrées dans le programme scolaire) Journées d'essai/conférences/ateliers/classes de maître |
| Journées ou soirées portes ouvertes |
| Conseils |
| IAG / développement de carrière / ateliers de carrière Informations sur les aides financières |
| Accompagnement dans le processus de candidature à l'enseignement supérieur |
| Mentorat / mentorat par les pairs |
| Aide à l'étude |
| Cours d'été/programmes de week-end/visites résidentielles Visites de campus/visites guidées de campus |
| Activités d'enrichissement |
| Programmes d'ambassadeurs/modèles |
| Partenariats de collaboration (groupes communautaires, universités, écoles) |

Les études ont identifié une série d'impacts positifs des interventions de proximité sur les résultats des étudiants. Au Royaume-Uni, les visites de campus, les séances de dégustation de matières, les classes de maître, le mentorat, les modèles et les cours d'été ont été largement associés à des résultats positifs tels qu'une augmentation des aspirations, de la sensibilisation et de la confiance, ainsi qu'une prise de décision plus éclairée quant au choix de l'université (Doyle et Griffin, 2012). Les activités de sensibilisation ont également eu un impact positif sur les résultats au niveau 2 (par exemple, le General Certificate of Secondary Education (GCSE)) et sur le développement des compétences sociales et de la confiance en soi (Cotton, Kneale et Nash, 2013). Dans certaines études, les expériences directes sur le campus ont été

très appréciées par les étudiants (Cotton, Kneale et Nash, 2013). Les approches intensives et soutenues, ciblant les individus, se sont avérées plus susceptibles de produire des résultats positifs (Doyle et Griffin, 2012). En plus d'avoir un impact positif sur la motivation, la sensibilisation, la confiance et les aspirations des participants issus de groupes sous-représentés, les activités de sensibilisation ont également eu un impact sur la motivation des participants et les taux d'inscription (Robinson et Salvestrini, 2020). Les discours inspirants d'étudiants actuels ont été identifiés comme ayant le potentiel d'encourager les étudiants à postuler à davantage d'universités, en particulier aux universités les plus sélectives (Austen et al. (sans date)). Robinson et Salvestrini (2020) notent qu'une combinaison d'activités de sensibilisation, telles que des expériences en résidence, des dégustations de matières, des études en ligne, des modules de compétences et du mentorat, s'est avérée efficace pour aider les groupes sous-représentés à poser leur candidature à des universités à forte intensité de recherche. L'expérience du travail dans l'industrie, l'apprentissage indépendant, les activités de mentorat et les conseils sur les choix de carrière et d'université se sont également révélés efficaces (Austen et al.). Rose et Mallinson (2020), dans leur examen des programmes de sensibilisation britanniques, notent les avantages de la participation aux cours d'été pour les étudiants issus de groupes sous-représentés. Il a été constaté que les cours d'été réduisaient l'écart dans les demandes d'admission à l'enseignement supérieur, les étudiants étant plus susceptibles de postuler. Les résultats de l'enquête ont montré que les étudiants de milieux défavorisés sont plus enclins à s'inscrire à l'université en général et à postuler à des universités plus sélectives, et qu'ils bénéficient particulièrement aux étudiants issus de milieux défavorisés. Des résultats similaires ont été obtenus en Israël (Rose et Mallinson, 2020). La participation à des cours d'été a également été associée à une plus grande confiance en soi et à de meilleures notes au niveau 2 (GCSE) (Cotton, Kneale et Nash, 2013).

Dans le contexte australien, il a été démontré qu'un mentorat soutenu permettait aux étudiants de se familiariser efficacement avec l'université. Le mentorat ou le mentorat par les pairs a été identifié comme un aspect important des initiatives de sensibilisation, ayant un effet positif sur les intentions des participants d'accéder à l'université (Bennett et al., 2015). D'autres approches efficaces concernaient de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement dans les classes. Ces stratégies de sensibilisation ont donné lieu à une série de résultats positifs, notamment une augmentation du nombre d'élèves envisageant un avenir dans les sciences, des intentions des élèves de fréquenter l'université, de l'intérêt des filles pour les carrières dans les technologies de l'information, de la compréhension des parcours par les élèves, de la confiance en soi des élèves et de leurs aspirations (Bennett et al., 2015). Aux États-Unis, les activités de sensibilisation telles que les cours d'été ont eu un impact positif sur les inscriptions dans l'enseignement supérieur (Webb, Wyness et Cotton, 2017). Les stratégies comprenant le soutien scolaire et l'entraînement aux tests, ainsi que la familiarisation avec l'université, les conseils en matière de choix de carrière/de matières et les conseils financiers, ont entraîné une augmentation des taux d'inscription dans certaines études (bien que ce résultat ne soit pas constant) (Younger et al., 2019). Herbaut et Geven (2020) notent des améliorations significatives des inscriptions dans l'enseignement supérieur lorsque les étudiants se voient proposer des activités de conseil personnalisées ou une simplification des tâches de candidature, en particulier lorsque les conseillers s'adressent activement aux étudiants ciblés pour s'assurer de leur participation. Des résultats positifs ont été signalés en ce qui concerne le développement de la confiance et des compétences académiques lorsque des approches innovantes ont été utilisées dans le cadre d'activités de sensibilisation, telles que la recherche-

action basée sur les étudiants et l'apprentissage par l'expérience (Webb, Wyness et Cotton, 2017). Herbaut et Geven (2019) notent que les interventions qui se contentent de fournir des informations supplémentaires sur l'enseignement supérieur/les carrières ou un tutorat académique intensif n'améliorent pas efficacement les résultats de l'enseignement supérieur pour les étudiants sous-représentés.

La plupart des résultats de recherche se concentrent sur des activités menées auprès d'élèves à la fin de l'école secondaire ou au lycée, mais les auteurs soulignent les avantages d'interventions plus précoces. Naylor et al. (2013) soulignent l'importance des initiatives ciblant les étudiants avant qu'ils ne cherchent à accéder à l'enseignement supérieur. Ces initiatives visent à augmenter la proportion d'étudiants éligibles pour postuler à l'université. Ils ont constaté que le travail de proximité avec les écoles (primaires et secondaires précoces), les familles et les communautés constituait le cœur de ces initiatives, avec des programmes visant à élever les aspirations et à améliorer les résultats scolaires. Des programmes d'apprentissage et de soutien extrascolaires ont été utilisés dans le but d'améliorer les résultats scolaires, de soutenir l'engagement social avec les pairs par le biais du mentorat et de développer les compétences académiques individuelles. L'étude a trouvé une certaine base théorique pour l'efficacité de ces activités, mais comme elles dépendent fortement du contexte, les auteurs suggèrent qu'elles sont plus efficaces au cas par cas (Naylor et al, 2013).

La recherche met fortement l'accent sur la valeur de la collaboration et du travail en partenariat. Hill et Hatt (2013) soulignent les avantages de partenariats solides et la manière dont les relations de travail étroites développées par les partenariats du programme de travail peuvent soutenir l'inclusion d'activités d'élargissement de l'accès dans les programmes scolaires. De même, Bennett et al. (2015) identifient les partenariats de collaboration avec les universités, les groupes communautaires et d'autres parties prenantes comme des caractéristiques clés.

Les stratégies d'approche efficaces reposent sur une meilleure compréhension des besoins des communautés et facilitent une approche sur mesure. Baars, Mulcahy et Bernardes (2016) identifient des problèmes particulièrement liés à la sous-représentation des garçons blancs de la classe ouvrière dans l'enseignement supérieur.

Les auteurs soulignent la nécessité d'une "approche systémique globale" impliquant les parents et les enseignants dans les activités de sensibilisation afin de soutenir l'entrée et les résultats des garçons de la classe ouvrière blanche. Comme les parents

Comme les attitudes des parents sont souvent influentes dans la prise de décision des élèves, les parents constituent un public cible important pour les activités d'éducation permanente (Moore, Sanders et Higham, 2013). De nombreux arguments plaident en faveur d'une information accessible des parents et des soignants sur les options d'enseignement supérieur, en particulier lorsqu'ils n'ont pas eux-mêmes d'expérience de l'enseignement supérieur. Les soirées sociales pour les parents dans les régions locales, les zones d'information pour les parents lors des journées portes ouvertes et les opportunités pour les parents de parler avec le personnel et les étudiants de l'université se sont avérées être des occasions efficaces pour permettre aux universités d'informer les parents et de promouvoir la valeur de l'enseignement supérieur. La collaboration avec le personnel enseignant des écoles locales s'est également révélée être une approche intéressante (Baars, Mulcahy et Bernardes, 2016).

Il est largement reconnu dans les études que des approches plus intensives et plus

durables, ciblées sur des individus particuliers, semblent donner les meilleurs résultats (Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Webb, Wyness et Cotton, 2017 ; Hume, Styrnol et Gongadze, 2021). Toutefois, un ciblage efficace peut s'avérer difficile et les programmes intensifs menés auprès de petits groupes d'élèves sont coûteux, ce qui limite la portée des interventions. Certains chercheurs ont voulu s'assurer que les interventions de proximité étaient menées selon une approche holistique, ciblant l'ensemble de la population étudiante et atteignant ainsi efficacement davantage de groupes sous-représentés (Doyle et Griffin, 2012 ; Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Webb, Wyness et Cotton, 2017). Toutefois, ces approches ne font pas de distinction entre les groupes favorisés et défavorisés (Austen et al. (sans date) ; Robinson et Salvestrini, 2020).

Les résultats soulignent la nécessité de commencer les activités de sensibilisation dès le début de l'éducation des jeunes et de soutenir toutes les étapes de transition du cycle de vie des étudiants (Harrison, 2018). Étant donné que les étudiants acquièrent progressivement des connaissances et de la confiance sur la base de leurs expériences antérieures, l'accumulation de capital social et culturel et l'identification et l'élaboration progressives de futurs moi possibles souhaitables en tant qu'étudiants de l'enseignement supérieur s'avèrent les plus efficaces. Selon l'Office for Students (OfS) au Royaume-Uni (dans Harrison, 2018), les interventions ciblant les 16-19 ans sont principalement efficaces pour influencer le choix de la matière et de l'établissement plutôt que pour élargir la participation, car les effets du désavantage sont déjà manifestes au moment où les étudiants atteignent le niveau 2. L'objectif principal de la sensibilisation, qui cible les jeunes de moins de 16 ans, est d'accroître leurs attentes, leurs résultats et de les familiariser avec l'enseignement supérieur. Cette période est considérée comme une occasion d'améliorer les connaissances sur l'enseignement supérieur et d'accroître les attentes à son égard, les groupes ciblés étant considérés comme ayant moins accès à l'information en raison de leur contexte familial et scolaire et moins susceptibles d'envisager l'enseignement supérieur que leurs pairs.

L'examen a également permis d'identifier plusieurs problèmes liés aux activités de sensibilisation. Sanderson et Spacey (2021) soulignent les difficultés auxquelles les évaluateurs sont confrontés lorsqu'il s'agit de déterminer quels éléments de la sensibilisation multi-intervention (boîte noire) sont les plus efficaces. Des problèmes sont également identifiés en ce qui concerne les approches de ciblage ; au Royaume-Uni, il a souvent été constaté que les initiatives de sensibilisation n'avaient pas d'impact cohérent sur les groupes sous-représentés (Doyle et Griffin, 2012 ; Robinson et Salvestrini, 2020). Des problèmes liés à l'utilisation d'étudiants ambassadeurs ont également été identifiés. Les étudiants ambassadeurs n'étaient souvent pas bien formés et n'étaient pas efficacement mis en relation avec les élèves dans les écoles. On sait peu de choses sur les rôles formels et informels des étudiants ambassadeurs, sur leurs méthodes de travail et sur les avantages qu'ils en retirent en termes de compétences et d'employabilité future (Moore, Sanders et Higham, 2013). La transférabilité d'un contexte à l'autre est un autre problème lié aux activités de sensibilisation. Les activités étant très complexes et contextualisées, façonnées par le contexte politique de chaque pays et de chaque établissement, il est difficile de les généraliser. Les stratégies de sensibilisation doivent être soigneusement adaptées pour répondre aux exigences de chaque pays, région et institution.

Interventions d'information, de conseil et d'orientation

Les données suggèrent que les élèves en âge scolaire, en particulier ceux issus de groupes sous-représentés, ignorent souvent les options qui s'offrent à eux après la scolarité obligatoire (Gore et al., 2017). Les auteurs des études de synthèse sont largement d'avis que les services d'orientation et de conseil sont une caractéristique essentielle de la formation professionnelle (Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Sanderson et Spacey (2021)). Les services d'orientation et d'assistance sont souvent intégrés dans les activités de sensibilisation, principalement dans le cadre de stratégies visant à promouvoir l'accès. Cependant, Sanders et Higham (2013) notent que très peu de recherches portent spécifiquement sur les services d'orientation professionnelle liés à l'enseignement supérieur et identifient un manque de clarté sur le rôle des services d'orientation professionnelle dans les programmes d'éducation permanente. Les stratégies IAG les plus courantes dans les programmes d'éducation permanente comprennent les universités d'été, les journées d'essai et les visites d'établissements d'enseignement supérieur, le travail de groupe, le mentorat, les présentations aux élèves, ainsi qu'une série de services de soutien en ligne et par SMS. Les étudiants ambassadeurs ou les étudiants modèles sont omniprésents dans les activités de conseil en orientation de l'enseignement supérieur. Les stratégies IAG communes identifiées dans les études sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2. Stratégies courantes des GEI

| Stratégies courantes de soutien à l'information et à la communication |
|--|
| Ambassadeurs étudiants/modèles |
| Travail de groupe |
| Présentations |
| Mentorat |
| Visites d'établissements d'enseignement supérieur/ |
| Journées d'essai/ Cours d'été IAG personnalisé / |
| individuel |
| Accès à des conseillers |
| informés Messagerie textuelle |
| Assistance en ligne / assistance par courrier électronique |

Alors que les conseils sur les possibilités d'études supérieures sont souvent intégrés dans les interventions de proximité, une série d'activités d'orientation distinctes sont également souvent utilisées, parfois dans le but spécifique de combler les lacunes en matière d'information pour les étudiants issus de groupes sous-représentés. Ces activités comprennent l'aide au choix des cours et de l'établissement d'enseignement supérieur, ainsi que des conseils ciblés pour les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Des évaluations, telles que le programme de sensibilisation Uni Connect financé par l'OFS au Royaume-Uni, ont démontré que ces approches peuvent améliorer les connaissances des apprenants en matière d'enseignement supérieur. Les services de conseil et d'orientation (IAG) ont été associés à l'amélioration des taux de réussite dans les candidatures (Moore, Sanders et Higham, 2013). Les conseils ont été associés à l'amélioration des taux de réussite dans les

candidatures (Moore, Sanders et Higham, 2013). Aux États-Unis, une étude a montré que le soutien en ligne permettait aux étudiants de bénéficier de conseils pour les aider à faire des choix éclairés concernant leurs demandes d'inscription à l'université. L'étude a également mis en évidence la valeur des conseillers scolaires qui fournissent une exposition précoce et continue à l'information sur l'enseignement supérieur (Austen et al., sans date).

Des " nudges " légers, soigneusement encadrés et bien programmés, tels que l'envoi de messages textuels pour inciter les étudiants à effectuer des tâches et réduire l'inertie pendant l'été précédant le début des études supérieures, se sont également révélés efficaces (Austen et al., non daté). Les interventions de conseil en orientation après 16 ans concernant les parcours futurs et le processus d'admission dans l'enseignement supérieur ont généralement été jugées plus efficaces lorsqu'elles étaient opportunes et pertinentes (Rose et Mallinson, 2020) et adaptées aux besoins des étudiants (Robinson et Salvestrini, 2020). Les informations simplement fournies dans des brochures ou sur des sites web se sont avérées avoir un effet limité sur les inscriptions, en particulier pour les étudiants issus de groupes socio-économiques défavorisés (Robinson et Salvestrini, 2020).

Les interventions de pré-rentree ont été largement utilisées au Royaume-Uni comme stratégie pour améliorer l'engagement et la rétention des étudiants (Cotton, Keale et Nash, 2013). Les programmes couronnés de succès comprennent des cours d'été où les étudiants en pré-rentree travaillent avec des étudiants de premier cycle et le personnel enseignant, et des programmes où les tuteurs et les conseillers des étudiants de première année soutiennent les étudiants en pré-rentree en leur offrant des conseils opportuns sur les questions académiques, les carrières et les parcours personnels (Cotton, Keale et Nash, 2013). Toutefois, la qualité des conseils fournis s'est avérée variable, les conseils de mauvaise qualité décourageant les étudiants de postuler et encourageant certains d'entre eux à faire des demandes irréalistes (Cotton, Keale et Nash, 2013).

Les études de synthèse indiquent que les interventions de conseil en orientation pour les groupes sous-représentés sont plus efficaces lorsqu'elles sont mises en œuvre tôt, qu'elles sont personnalisées, pertinentes, intégrées dans les actions de sensibilisation et autres formes de soutien, et qu'elles répondent aux besoins d'information prioritaires (Moore, Sanders et Higham, 2013). Des services d'orientation professionnelle de qualité se sont révélés être un puissant facilitateur d'une transition efficace entre les différentes étapes clés. Des services d'orientation professionnelle de qualité qui garantissent une transition en douceur des élèves de l'école à l'apprentissage après 16 ans sont considérés comme essentiels pour qu'un jeune puisse ensuite entrer dans l'enseignement supérieur. Il est évident que les conseils en orientation peuvent faire la différence sur les niveaux de confiance et les aspirations et peuvent donc être considérés comme un processus continu, qui doit commencer dès le plus jeune âge pour maximiser son impact (Moore, Sanders et Higham, 2013). Les résultats de l'examen indiquent que les interventions de soutien à l'orientation sont particulièrement importantes pour les étudiants BAME et les étudiants issus de groupes socio-économiques défavorisés. Sanderson et Spacey (2021) notent que les services d'orientation et de conseil sont plus utiles lorsqu'ils commencent tôt dans les écoles secondaires et s'adressent à des jeunes qui n'envisagent pas d'aller à l'université. En outre, les interventions soutenues sont plus susceptibles d'avoir un impact. Il a également été noté que les étudiants issus de milieux défavorisés prennent des décisions en se basant principalement sur des sources d'information informelles (Sanderson et Spacey, 2021).

Dans leur examen des meilleures pratiques en matière de formation professionnelle, Moore, Sanders et Higham (2013, p.iv) concluent que les programmes d'orientation les plus réussis remplissent les critères suivants : ils commencent en septième année ou plus tôt et s'intensifient pendant les périodes de transition ; ils fournissent des informations personnalisées; ils répondent aux besoins d'information prioritaires tels que les finances de l'enseignement supérieur, les candidatures à l'enseignement supérieur, les conditions d'entrée dans l'enseignement supérieur et les possibilités d'emploi ; et fournir des informations informelles "chaudes", qui se transmettent mieux par le biais des interactions sociales, plutôt que des informations "froides" plus formelles.

On a constaté que l'impact des conseils en orientation augmentait lorsqu'ils étaient combinés à d'autres interventions donnant accès à des connaissances moins formelles, telles que des interactions avec des étudiants actuels issus de milieux similaires (Kaehne et al., 2014). En effet, les conseils en orientation sont souvent dispensés par des étudiants ambassadeurs ou "modèles" ; ces étudiants peuvent avoir un impact direct sur les aspirations, les compétences, les attitudes et les connaissances des groupes sous-représentés. Les jeunes apprécient les expériences qu'ils apportent ; la recherche souligne également l'importance des modèles pour les jeunes handicapés (Moore, Sanders et Higham, 2013). Robinson et Salvestrini (2020) ont constaté que les interventions de soutien à l'orientation impliquant des étudiants de premier cycle avaient un effet significatif sur la probabilité que les élèves postulent avec succès à des universités sélectives. Des étudiants de premier cycle se sont rendus dans les écoles et ont informé les élèves en pré-rentree des coûts et avantages réels d'une inscription à l'université. Des résultats similaires ont été identifiés en Allemagne où les taux de candidature et d'inscription ont augmenté grâce à des présentations en classe dans les écoles sur les avantages, les coûts et le financement possible de l'enseignement supérieur.

Dans leur étude axée sur les garçons blancs de la classe ouvrière, Baars, Mulcahy et Bernardes (2016) ont constaté que les garçons s'engagent bien dans les conseils sur l'enseignement supérieur par l'intermédiaire de mentors qui ont eux-mêmes participé à l'enseignement supérieur et peuvent fournir des informations ainsi qu'un soutien pratique pour les demandes d'admission. La fourniture de conseils par l'intermédiaire de mentors s'est avérée être une méthode efficace pour s'assurer que les jeunes sont bien informés et pour aider à briser les stéréotypes et les idées fausses sur l'enseignement supérieur. Le mentorat s'est avéré plus efficace si une approche à long terme était adoptée et si les élèves avaient le même mentor avant et après leur entrée à l'université. Cette continuité améliore la réussite de la relation de mentorat et la qualité du soutien fourni (Baars, Mulcahy et Bernardes ; 2016). Lorsqu'ils sont bien informés, les résultats indiquent que les étudiants ambassadeurs et les mentors peuvent atténuer le manque de capital social et culturel dans les familles à faible statut socioéconomique qui n'ont souvent pas accès à d'autres sources d'information et de soutien (Austen et al. (sans date)).

Toutefois, des études suggèrent que les services d'orientation professionnelle sont souvent fournis par des prestataires ayant peu de connaissances et d'expérience de l'enseignement supérieur et des groupes sous-représentés (Cotton, Kneale et Nash, 2013 ; Gore, et al., 2017). Des inquiétudes ont également été soulevées quant au rôle des étudiants de l'enseignement supérieur en tant que prestataires de services d'orientation, notamment en ce qui concerne leur impartialité et les limites de leurs propres connaissances et expériences (Moore, Sanders et

Higham, 2013).

GIC financier

Les interventions financières identifiées dans les études de synthèse comprennent des aides financières conçues pour encourager et soutenir les étudiants issus de groupes sous-représentés à s'inscrire et à rester dans l'enseignement supérieur. Le détail des incitations financières n'est pas spécifiquement pertinent pour les objectifs de ce rapport. Toutefois, étant donné que les programmes de sensibilisation offrent souvent des conseils sur les questions financières et les procédures de candidature, les informations sur les interventions financières et les procédures de candidature sont importantes. Il a été constaté que l'efficacité de l'aide financière augmentait lorsqu'elle était combinée à d'autres types d'interventions de soutien, telles que la formation et l'orientation financières et les conseils sur les candidatures (Austen et al., sans date ; Moore, Sanders et Higham, 2013). En effet, les études ont mis en évidence plusieurs problèmes liés à la complexité et à l'opacité des dispositifs financiers. Cette complexité constitue un obstacle, en particulier pour les étudiants issus de familles à faibles revenus, les empêchant de faire des choix éclairés. Des études ont mis en évidence une grande diversité dans la valeur et les critères d'éligibilité des aides financières entre les établissements d'enseignement supérieur, ce qui rend le processus de demande confus pour les étudiants et leurs familles (Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Robinson et Salvestrini, 2020 ; Austen et al.). Il a été constaté que les incertitudes concernant l'aide financière se traduisaient par un faible taux de demande d'aide financière (Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Webb, Wyness et Cotton, 2017). Un faible taux de demandes d'aide financière entraîne également un faible taux d'inscription (Austen et al., sans date ; Moore, Sanders et Higham, 2013). À la lumière des problèmes identifiés, il semble essentiel que les critères d'éligibilité à l'aide financière soient plus clairs et plus transparents afin que les étudiants et leurs familles puissent les comprendre facilement. Des informations financières précises et opportunes sensibilisent les étudiants, ce qui augmente le taux d'inscription des groupes sous-représentés (Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Robinson et Salvestrini, 2020).

Interventions curriculaires et pédagogiques

Les interventions curriculaires et pédagogiques sont utilisées en tant qu'interventions de pré-rentree pour aider les étudiants à passer de l'école à l'enseignement supérieur, au cours de la première année d'enseignement supérieur et pendant la transition et la progression au cours de l'enseignement supérieur. Les études ont permis d'identifier une série de stratégies curriculaires et pédagogiques susceptibles d'améliorer les expériences et les chances d'accès, de progression et de réussite des étudiants sous-représentés. Les stratégies communes comprennent le développement d'approches inclusives, l'intégration de l'apprentissage expérientiel et centré sur l'étudiant, l'enseignement flexible et en ligne, ainsi que l'interaction avec les pairs et le mentorat. Certaines des stratégies communes sont énumérées dans le tableau 3.

Tableau 3. Interventions curriculaires et pédagogiques communes

| Interventions pédagogiques et curriculaires communes |
|---|
| Programme d'études inclusif (contenu, pédagogie, évaluation et retour d'information) Apprentissage expérimental/apprentissage actif/apprentissage fondé sur des projets et des enquêtes |
| Mentorat/ coaching/ tutorat par les pairs Travail de groupe et apprentissage informel par les pairs, flexibilité de l'enseignement |
| Apprentissage en ligne/apprentissage mixte |
| Cours de base/ programmes de transition |
| Cours préparatoires/ programmes d'accès |

En ce qui concerne la rétention et la réussite des étudiants, une constatation qui ressort des études est celle des avantages des programmes d'études et des pédagogies inclusives de l'enseignement supérieur. La littérature de recherche indique qu'il y a souvent une perception d'insensibilité culturelle, de manque de sensibilisation culturelle et de respect dans les environnements de l'enseignement supérieur, ce qui constitue un obstacle majeur à la rétention des groupes sous-représentés (Gore et al., 2017). Ce manque d'inclusivité peut conduire à des sentiments de faible eSTEMe de soi, de manque d'intérêt pour les questions culturelles et de manque de confiance en soi.

La sensibilité aux complexités de la diversité et une approche centrée sur l'étudiant semblent être au cœur de la pédagogie inclusive (Moore, Sanders et Higham, 2013). La sensibilité aux complexités de la diversité et une approche centrée sur l'étudiant semblent être au cœur de la pédagogie inclusive (Moore, Sanders et Higham, 2013)

L'apprentissage actif et collaboratif, ainsi que des enseignants compétents et enthousiastes, se sont avérés importants pour favoriser la rétention et la réussite des étudiants au cours de leur première année à l'université (Moore, Sanders et Higham, 2013). Cotton, Kneale et Nash (2013 : 19) identifient plusieurs programmes et stratégies pédagogiques qui favorisent la rétention et la réussite des groupes sous-représentés : "des programmes pertinents qui s'appuient sur les expériences de vie, les intérêts et les aspirations des étudiants" ; "l'utilisation d'un langage inclusif et d'exemples pertinents" ; "l'apprentissage actif centré sur l'étudiant" ; "l'intégration des compétences d'étude et l'utilisation d'un retour d'information pertinent et formatif de manière opportune et constructive" ; "des stratégies efficaces d'enseignement et d'apprentissage en classe". Ils citent Tinto (2012 : 1) en identifiant la nécessité d'inclure "des attentes claires, un soutien approprié et opportun, un retour d'information sur l'évaluation, des pédagogies engageantes et l'amélioration des compétences d'enseignement".

Les éléments de recherche basés sur la pratique dans les programmes se sont également avérés populaires auprès des étudiants. De même, Bennett et al. (2015) soulignent l'importance des pédagogies inclusives fondées sur des programmes qui prennent en compte les acquis et

les expériences des étudiants et utilisent des méthodes dialogiques pour les mettre en contact avec des "formes puissantes de connaissance" (2015 : 54). Pino et Mortari (2014) soulignent la valeur des approches pédagogiques qui tiennent compte des éléments suivants : les différences entre les apprenants, l'utilisation de styles d'enseignement interactifs, la pratique et les stratégies pratiques et centrées sur l'étudiant (Pino et Mortari, 2014).

Une série d'autres approches inclusives ont été mises en évidence dans les examens. Une approche fondée sur les points forts des étudiants a permis d'accroître considérablement le taux de rétention et d'obtention d'un diplôme (Banks et Dohy, 2019). Une approche fondée sur les points forts commence par l'évaluation des points forts des élèves et la création d'opportunités d'apprentissage pour développer ces points forts plutôt que de se concentrer sur la remédiation de leurs faiblesses. Cette approche accroît le niveau de communication, ce qui permet d'améliorer l'auto-efficacité (Banks et Dohy, 2019). Une conception universelle de l'apprentissage, axée sur la diversité des besoins des étudiants tout en tenant compte des étudiants ayant des besoins d'apprentissage divers, y compris les étudiants handicapés, a permis d'éviter de nombreux obstacles à l'inclusion des étudiants dyslexiques (Pino et Mortari, 2014). Il a été constaté que la flexibilité de l'enseignement permettait à des personnes issues de milieux divers d'accéder à la formation d'infirmière et de faciliter la transition (Heaslip et al., 2017). Kaehne et al. (2014) ont constaté que le développement de l'apprentissage basé sur le web et un blog de soutien par les pairs permettaient aux étudiants de combiner les activités sur le campus avec l'apprentissage en ligne. Lambert (2020) a constaté que de nombreux programmes en ligne (MOOC) réussis utilisent des approches telles que la collaboration avec des écoles, des partenaires communautaires ou même des experts de la participation élargie. Les programmes de transition qui offrent aux étudiants la possibilité de travailler ensemble au sein de communautés de soutien ont également été jugés bénéfiques pour les étudiants ; ces possibilités augmentent leur niveau d'appartenance et leur réussite scolaire (Bennett et al., 2015).

La recherche met continuellement en évidence le rôle critique que "l'amitié et le soutien des pairs" jouent dans la décision des étudiants de persévérer dans l'enseignement supérieur (Cotton, Kneale et Nash, 2013 ; Hume, Styrnol et Gongadze, 2021). Il a été démontré que l'apprentissage et le mentorat par les pairs améliorent l'attitude des étudiants à l'égard de l'enseignement supérieur expériences de transition (Cotton, Kneale et Nash, 2013). Il a également été constaté que la collaboration avec les pairs augmentait le taux de rétention des étudiants de première génération, des étudiants non traditionnels ou des étudiants issus de groupes défavorisés. Ces groupes d'étudiants peuvent se sentir à l'écart et éprouver un sentiment de stigmatisation ou de honte du fait qu'ils sont issus d'un milieu socioéconomique défavorisé (Moore, Sanders et Higham, 2013 ; Cotton, Kneale et Nash, 2013 ; Sanderson et Spacey, 2021). Les interventions basées sur l'apprentissage collaboratif sont considérées comme précieuses pour favoriser un sentiment d'appartenance au sein de ces groupes d'étudiants. Les recherches indiquent qu'il est important que les élèves aient la possibilité d'apprendre ensemble et de former des communautés de soutien qui augmentent leur niveau d'appartenance et leur réussite scolaire (Bennett et al., 2015).

Les interventions basées sur l'apprentissage collaboratif actif combiné à des mentors pairs formés permettent le développement de communautés d'apprentissage, considérées comme essentielles à la persévérance de tous les étudiants (Austen et al., non daté). Moore, Sanders et Higham (2013) soulignent les preuves solides de la valeur du mentorat par les pairs

pour soutenir les nouveaux étudiants pendant la transition vers l'enseignement supérieur, tant dans la sphère académique que sociale (Moore, Sanders et Higham, 2013). Ils soulignent les multiples avantages du mentorat par les pairs dans le développement des compétences et du sentiment d'appartenance des étudiants, ainsi que dans la réduction du taux d'attrition. Toutefois, ils notent que le mentorat par les pairs n'est pas une activité autonome, mais plutôt un élément d'un "ensemble de changements, d'interventions et d'activités qui nourrissent collectivement le sentiment que l'enseignement supérieur est "pour les gens comme moi"" (Moore, Sanders et Higham, 2013, p. 58). Selon Banks et Dohy (2019, p. 122), l'utilisation de groupes de soutien aux étudiants "à la fois homogènes et hétérogènes", de groupes d'étude coopératifs et de programmes de mentorat, parallèlement à un programme d'études interactif et culturellement pertinent, sont des stratégies efficaces pour augmenter les taux de rétention et d'obtention de diplômes parmi les étudiants de couleur dans les EES américains.

Implications pour la pratique et la formation des étudiants ambassadeurs

L'élaboration de stratégies efficaces pour soutenir la formation continue des groupes sous-représentés et diversifiés est évidemment complexe et difficile, et dépasse largement le cadre du projet Erasmus +. Toutefois, les recherches montrent clairement que les étudiants ambassadeurs des universités jouent un rôle important dans les approches du programme d'études à tous les stades du cycle de vie de l'étudiant (pré-rentrée, maintien et progression). L'étude a plusieurs implications sur la manière dont les étudiants ambassadeurs peuvent être utilisés efficacement dans le cadre du programme d'éducation permanente. En ce qui concerne les activités de sensibilisation, il ressort clairement des analyses que les interventions de sensibilisation au programme d'éducation permanente sont plus efficaces si elles sont durables et fondées sur une approche collaborative. La recherche souligne que la plupart des actions de sensibilisation sont menées auprès des étudiants de plus de 16 ans, ce qui permet d'orienter efficacement leurs choix en matière d'enseignement supérieur, mais il est nécessaire de mener des actions de sensibilisation auprès de groupes d'âge beaucoup plus jeunes pour augmenter réellement les taux de progression vers l'enseignement supérieur parmi les étudiants sous-représentés. Les preuves des avantages de stratégies spécifiques sont limitées, mais les activités sur le campus, en particulier les universités d'été, sont largement considérées comme efficaces. Toutefois, ces activités sur le campus sont très coûteuses et limitent le nombre de jeunes qui peuvent être ciblés. Les approches globales impliquant des classes entières d'élèves à l'école sont considérées comme susceptibles d'atteindre un plus grand nombre d'élèves sous-représentés, mais ne ciblent pas aussi efficacement des groupes spécifiques. Les étudiants ambassadeurs jouent un rôle clé dans les activités de sensibilisation et sont largement considérés comme une ressource précieuse.

Les étudiants ambassadeurs qui encadrent les étudiants plus jeunes se sont également révélés efficaces pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur. Toutefois, les attributions des étudiants ambassadeurs manquent de clarté et l'on s'inquiète du fait que les ambassadeurs ne bénéficient pas d'une formation et de connaissances suffisantes et qu'ils ne sont pas soigneusement sélectionnés pour pouvoir servir de modèles aux groupes sous-représentés.

De même que pour les activités de sensibilisation, l'IAG s'est avéré plus efficace lorsque l'activité est soutenue et à long terme, en commençant avec les élèves à la fin de l'école

primaire ou au début de l'école secondaire. L'une des recommandations formulées dans les études est que les activités de conseil et d'orientation devraient se concentrer sur les points de transition afin de motiver et d'aider les élèves à faire des choix éclairés en matière d'études. Les conseils en orientation se sont révélés efficaces lorsqu'ils sont intégrés aux activités de sensibilisation du programme de formation professionnelle (telles que les cours d'été et les sessions de dégustation). Les résultats indiquent également que les conseils doivent être fournis en temps opportun et que les étudiants et leurs parents devraient recevoir des conseils spécifiques sur les aides financières disponibles pour l'enseignement supérieur et sur la manière d'en faire la demande. Les étudiants ambassadeurs sont considérés comme essentiels dans la fourniture de conseils d'orientation, car ils peuvent aider efficacement les jeunes étudiants issus de groupes sous-représentés à accéder à l'information et au soutien, et à acquérir le capital social et culturel nécessaire à l'enseignement supérieur. Cependant, les étudiants ambassadeurs ont besoin d'une formation pour s'assurer qu'ils peuvent fournir des conseils utiles et impartiaux, plutôt que de se fier uniquement à leur propre expérience.

Il est clair que les étudiants ambassadeurs ont un rôle vital à jouer dans le soutien à la transition, à la progression et à la rétention dans l'enseignement supérieur. Lorsqu'ils travaillent avec des approches d'apprentissage et d'enseignement inclusives et des programmes d'études culturellement pertinents, les ambassadeurs se sont révélés être un soutien efficace en encadrant les étudiants issus de groupes sous-représentés pendant la transition (l'encadrement soutenu étant considéré comme le plus efficace). Les activités d'apprentissage actif et expérientiel qui permettent aux étudiants de travailler en groupe favorisent l'apprentissage collaboratif.

Les ambassadeurs peuvent faciliter le développement de communautés d'apprentissage collaboratives qui développent un sentiment d'appartenance et favorisent la réussite scolaire, notamment parmi les étudiants de première année de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur qui collaborent avec les écoles pour élaborer de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement dans les classes se sont révélés efficaces (par exemple pour accroître l'intérêt des filles pour les carrières dans le domaine des technologies de l'information). Les ambassadeurs peuvent contribuer utilement à l'élaboration des programmes et aux activités d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles.

II. Contribution des étudiants ambassadeurs aux programmes de sensibilisation

Ce rapport présente les principales conclusions d'une étude de pointe portant sur le rôle des étudiants ambassadeurs dans la promotion de l'inclusion sociale des groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur. En suivant les étapes d'une méthodologie d'examen systématique, l'examen a recueilli des preuves sur le travail des étudiants ambassadeurs dans les activités de sensibilisation à partir de documents de recherche couvrant 20 ans (de 2002 à 2022). Les résultats sont présentés en fonction des thèmes identifiés dans la recherche: caractéristiques des étudiants ambassadeurs; caractéristiques d'une formation efficace des étudiants ambassadeurs; objectifs, pédagogies et contextes d'apprentissage; impact des programmes sur les participants.

Les universités ont une longue histoire d'activités de mentorat destinées à soutenir leurs étudiants. Au cours du 21^e siècle (st), ces programmes ont été étendus à l'échelle internationale afin d'accroître la participation à l'enseignement supérieur et de développer un personnel qualifié pour soutenir les économies locales (Gartland, 2020). Comme nous l'avons vu précédemment, ces étudiants salariés et bénévoles jouent un large éventail de rôles dans les EES pour soutenir la participation à l'enseignement supérieur, notamment en matière de marketing, de sensibilisation des jeunes étudiants et d'activités telles que le mentorat pour soutenir la progression des étudiants de premier cycle.

Dans les activités de sensibilisation, les étudiants ambassadeurs sont largement considérés comme des modèles pour les élèves des écoles en raison de leur similitude d'âge, d'origine, de sexe ou d'intérêts, et ils sont omniprésents dans les programmes de sensibilisation de l'enseignement supérieur (Gartland, 2015). Ils sont souvent recrutés parmi les groupes sous-représentés eux-mêmes et sont considérés comme un pont important entre les étudiants des groupes sous-représentés et les universités (Gannon, Tracey & Ullman, 2018). Les étudiants ambassadeurs issus de groupes sous-représentés sont considérés comme capables de comprendre les défis auxquels sont confrontés les étudiants de l'enseignement supérieur issus de milieux similaires (Sanders, Brett, Paul et Scott, 2021). Les recherches existantes sur le travail de sensibilisation des étudiants ambassadeurs ont une portée limitée (Gartland, 2015 ; Moison et al, 2020 ; Gannon, Tracey et Ullman, 2018). En synthétisant les données existantes sur les pratiques et l'impact du travail des ambassadeurs, cette étude vise à rassembler la pédagogie et la pratique de la sensibilisation, les caractéristiques de la formation qui se sont avérées efficaces, et à examiner l'impact des pratiques de sensibilisation des étudiants ambassadeurs sur les étudiants en pré-rentree, ainsi que les avantages pour les ambassadeurs eux-mêmes.

Attributs des étudiants ambassadeurs

L'un des principaux thèmes abordés dans la littérature concerne les caractéristiques des étudiants ambassadeurs jugées importantes pour leur réussite dans leur travail avec les jeunes étudiants. Ces attributs comprennent les connaissances et les compétences requises pour le recrutement initial des étudiants ambassadeurs, leurs motivations et leur similarité avec les élèves sous-représentés.

Les étudiants ambassadeurs sont des étudiants de haut niveau en termes de sexe, de race, de groupe socio-économique et de situation géographique avant l'entrée à l'école. L'enthousiasme des étudiants ambassadeurs pour leur matière et leur connaissance de la matière sont largement considérés comme importants. Un certain nombre d'études montrent qu'une bonne connaissance de la matière fait partie intégrante de l'efficacité de l'ambassadeur.

La passion et l'enthousiasme pour leur domaine ont également été pris en compte dans la sélection des ambassadeurs (Corradini, 2012 ; Thole et al., 2013 ; Bonny, 2018). De même, Taylor, McLean et Weston (2019) font état d'un programme australien faisant appel à des pairs ambassadeurs du secondaire possédant de solides connaissances en STEM pour contribuer à améliorer les résultats en sciences et en mathématiques à l'école. L'exploration par Gartland (2012, 2013, 2015) du travail de proximité dans les matières STEM dans deux établissements d'enseignement supérieur londoniens identifie les connaissances et l'expertise des étudiants

ambassadeurs comme étant importantes pour les relations des ambassadeurs avec les jeunes étudiants, leur permettant de remettre en question les idées fausses des jeunes étudiants sur les itinéraires de progression et les disciplines STEM. Thole et al. (2013) indiquent que l'inscription au programme de formation était compétitive ; le programme a sélectionné la plupart des ambassadrices parmi les étudiants en troisième et quatrième année d'études d'ingénieur, avec de bons résultats académiques et une passion pour l'ingénierie.

Les études soulignent l'importance d'une série d'aspects de l'identité des étudiants ambassadeurs dans leurs relations avec les élèves. . Corradini (2012) a sélectionné des étudiants ambassadeurs issus d'établissements d'enseignement supérieur anglais de diverses zones géographiques ; tous ont fréquenté des écoles publiques et connaissaient donc l'environnement dans lequel les groupes sous-représentés apprennent. Dans l'étude australienne de Green (2018), l'expérience des ambassadeurs en matière d'équité et leur connaissance du contenu ont été des critères de sélection. Le programme australien de Taylor, McLean et Weston (2019) a fait appel à des ambassadeurs lycéens issus de familles à faible statut socio-économique pour améliorer les résultats en sciences et en mathématiques. Nickson et Henriksen (2014) décrivent comment les élèves ambassadeurs comprenaient plus de femmes que d'hommes, étaient d'origines ethniques différentes et provenaient de milieux ruraux et urbains (bien que tous soient issus de la classe moyenne). Dans l'étude britannique de Gartland (2012, 2013, 2014, 2015), les ambassadeurs étaient pour la plupart de la première génération de leur famille à accéder à l'enseignement supérieur, avaient vécu dans la même zone géographique défavorisée que les étudiants en pré-rentree avec lesquels ils travaillaient et avaient parfois même fréquenté les mêmes écoles que les écoliers. Gartland (2014, 2015) souligne l'importance du croisement des identités, le genre étant particulièrement significatif (Gartland, 2014). Les intérêts communs dans les disciplines, les étudiants ambassadeurs et les étudiants plus jeunes venant de la même école ou de la même zone géographique et capables de partager des expériences de vie similaires, ont également fortement contribué au développement des relations (Gartland, 2014). Dans l'étude de Gannon, Tracey et Ullman (2018) à l'université Western Sydney, en Australie, plus de la moitié des étudiants étaient les premiers de leur famille à aller à l'université; beaucoup venaient de milieux socio-économiques défavorisés et de différents pays de naissance (un quart d'entre eux déclarant parler une autre langue que l'anglais à la maison).

Ces qualités des ambassadeurs ont été considérées comme essentielles pour atteindre les jeunes étudiants issus de groupes sous-représentés. D'autres caractéristiques ont été jugées importantes, notamment l'attitude et la motivation des ambassadeurs, leur intérêt et leur expérience dans les écoles, leur désir de travailler avec des élèves plus jeunes et leurs compétences en matière de communication et de leadership. Le désir de faire une différence dans la vie des jeunes élèves a été évoqué par les ambassadeurs qui ont contribué à l'étude d'Ylonen (2012) sur leurs expériences au Royaume-Uni. Nickson et Henriksen (2014) considèrent que les qualités requises des ambassadeurs comprennent des compétences en matière de leadership et de communication, ainsi qu'un "désir de servir" (p. 10). La volonté de travailler avec des élèves a été notée comme une exigence des ambassadeurs dans l'étude australienne de Gannon, Tracey et Ullman (2018).

Corradini (2012) observe que les étudiants ambassadeurs doivent avoir envie de partager leur passion pour les langues avec les élèves. Une expérience préalable du travail avec les jeunes et une connaissance de la culture indigène, des priorités de la communauté ainsi qu'une

expérience de l'encadrement et de l'enseignement étaient des critères de sélection pour le programme d'ambassadeurs scientifiques des écoles communautaires indigènes du Nord au Canada (Bonny, 2018). Thole et al. (2013) décrivent comment les étudiants ambassadeurs doivent s'inscrire à un cours d'art oratoire dans le cadre de leur programme d'ingénierie avant de devenir ambassadeur. Baker et Sela (2018) notent que lors du recrutement, les ambassadeurs doivent démontrer leurs compétences en communication et leur capacité à s'adapter et à communiquer avec un éventail de publics de différentes manières.

Caractéristiques d'une formation efficace des étudiants ambassadeurs

Quatre caractéristiques importantes des programmes efficaces de formation des étudiants ambassadeurs ont été relevées dans les études : les partenariats ; les expériences qui développent les connaissances, les compétences et l'efficacité ; la création d'un sentiment d'appartenance par le biais d'une entreprise commune ; et les ressources et le soutien. La formation a été abordée à la fois sous l'angle du renforcement des capacités et des compétences des ambassadeurs à travailler avec des étudiants plus jeunes et sous l'angle du développement de leurs propres compétences en matière d'employabilité.

Thole et al. (2013) rendent compte du développement d'un programme d'ingénierie aux États-Unis qui a rassemblé des étudiants ambassadeurs de trois EES dans le cadre d'ateliers semestriels axés sur les compétences en communication (en particulier autour des présentations) et les compétences en leadership. Cette formation a ensuite été étendue à d'autres établissements d'enseignement supérieur et a conduit à la mise en place d'un réseau national de programmes d'ambassadeurs de l'ingénierie offrant aux ambassadeurs un forum pour partager et discuter des pratiques. Bissoonauth-Bedford et Stace (2017) décrivent le développement de collaborations entre écoles secondaires, les ambassadeurs travaillant avec des professeurs de langues pour aider les jeunes élèves à apprendre les langues. Le programme Space Public Outreach Team aux États-Unis a rassemblé des partenariats comprenant des EES, des institutions de recherche et des écoles, aux côtés du réseau d'ambassadeurs de l'astronomie et des sciences spatiales (Williamson et al., 2014). Les programmes soulignent les avantages d'une collaboration entre les EES et les écoles (Bissoonauth-Bedford et Stace; 2017 ; Corradini, 2012). Gartland (2016; 2020), dans une étude sur les programmes d'étudiants ambassadeurs aux États-Unis, a constaté que les partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et d'autres parties prenantes clés contribuaient à la définition des objectifs et à l'organisation des activités de sensibilisation. Elle souligne la valeur des collaborations entre les écoles et les universités et met en avant la valeur ajoutée de l'implication d'universitaires possédant une expertise pertinente dans la planification et le développement des activités de sensibilisation, une caractéristique qui fait souvent défaut dans les activités de sensibilisation de l'ES britannique.

Les formations où les ambassadeurs apprennent par procuration en observant des ambassadeurs expérimentés et en pratiquant activement des activités avant de les mener avec des élèves ont été largement considérées comme réussies. L'accent a également été mis sur les formations qui développent les compétences de présentation des ambassadeurs. Baker et Sela (2018) décrivent comment la formation s'est concentrée sur les compétences de présentation pour différents publics, y compris la respiration, le langage corporel et la posture, le ton et le

volume. Williamson et al. (2014) décrivent comment les ambassadeurs de l'ingénierie.

La formation comprenait un apprentissage initial par l'observation d'ambassadeurs expérimentés en train de faire des présentations, suivi de nouveaux ambassadeurs s'exerçant et faisant eux-mêmes des présentations... Les ambassadeurs ont reçu un retour d'information immédiat et ont pu réfléchir et s'améliorer.

Les ambassadeurs ont ensuite effectué des recherches, élaboré et donné leur propre présentation, s'assurant ainsi de leurs compétences avant de se rendre dans les écoles (Williamson et al., 2014).

Un autre programme américain de sensibilisation à l'ingénierie (Garner et al., 2018) a impliqué des étudiants ambassadeurs dans une formation de trois jours visant à développer les compétences de présentation. La formation était axée sur les applications du monde réel, les connaissances, les liens avec le programme scolaire, ainsi que sur les principes de la narration et d'autres compétences en matière de communication. Les ambassadeurs ont travaillé sur des présentations avec le soutien d'ambassadeurs seniors et du temps a été consacré à la pratique des présentations. De même, dans d'autres exemples de formation, les ambassadeurs ont observé des ambassadeurs plus expérimentés, puis se sont entraînés à faire des exposés introductifs, à réaliser des activités pratiques avec les élèves et à répondre aux questions des plus jeunes (Anagnos et al., 2014). Halim et al. (2020), dans leur étude exploratoire d'un camp STEM de trois jours en Malaisie, décrivent comment les ambassadeurs ont été impliqués dans la réalisation des mêmes activités que les élèves plus jeunes afin de s'assurer qu'ils possèdent l'expérience et les compétences nécessaires pour apporter un soutien efficace.

Gartland (2015) a identifié une série d'approches de la formation des ambassadeurs dans son étude des programmes américains. La formation est liée aux différents objectifs et contextes d'apprentissage des activités des ambassadeurs. La formation pour travailler dans les musées ou d'autres espaces publics s'est concentrée sur le développement des compétences d'expression en public, l'engagement des publics et la promotion efficace des connaissances scientifiques. La formation aux programmes de sensibilisation ciblant les jeunes étudiants pour promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur comprenait des activités telles que: la planification d'une session de cours d'été pour les jeunes étudiants dans les matières scientifiques ; la planification d'une activité d'ingénierie mettant l'accent sur la facilitation de l'apprentissage actif ; la formation à l'animation d'activités pendant les cours d'été/ateliers ; la formation au mentorat de pair à pair. Les ambassadeurs travaillant dans les écoles ont également bénéficié d'une formation approfondie axée sur les programmes scolaires, la gestion des classes, les processus d'apprentissage et la différenciation. Un établissement d'enseignement supérieur a proposé aux ambassadeurs une formation au leadership axée sur la théorie du leadership ; d'autres programmes ont fourni des informations détaillées sur les écoles dans lesquelles les ambassadeurs allaient travailler. L'étude australienne de Bissoonauth-Bedford et Stace (2017) met en évidence les avantages d'une formation des ambassadeurs dans les écoles où ils seront affectés. Les ambassadeurs ont été formés lors de deux ateliers, l'un à l'université, axé sur les attentes liées au travail dans les écoles, l'autre dans les écoles de stage, tenu par des professeurs de langue qui ont présenté l'école, l'emploi du temps et les modes de communication entre les ambassadeurs et les écoles.

Certains programmes, examinés dans la littérature, se sont attachés à développer une communauté d'ambassadeurs, à créer un sentiment d'appartenance et à créer des opportunités

pour développer des relations. Le sentiment d'appartenance des étudiants à l'enseignement supérieur est largement reconnu comme important pour la rétention. Baker et Sela (2018) décrivent comment le fait d'entreprendre ensemble une activité de formation permet aux ambassadeurs de former un réseau précieux. Anagnos et al. (2014) notent les stratégies employées pour créer un sentiment de communauté parmi les étudiants ambassadeurs.

Les ambassadeurs étaient issus de différentes disciplines et ne se connaissaient pas auparavant. Le team building a donc permis de promouvoir la collaboration, la cohésion d'équipe et le leadership.

Le développement des compétences est un aspect de la formation. Une fois formés, les ambassadeurs ont également été placés dans des groupes d'action pour travailler ensemble sur des activités. Willimason et al. (2014) mettent également l'accent sur l'importance de l'appartenance. Ils identifient les possibilités de suivre des cours à crédit facultatif qui ont permis aux étudiants ambassadeurs de se rencontrer régulièrement. Ils évoquent également d'autres activités telles que des soirées cinéma et des séjours de camping qui ont été organisés pour les ambassadeurs. Garner et al. (2018) notent une série d'activités d'apprentissage collaboratif dans le cadre d'ateliers destinés aux étudiants en ingénierie de différents établissements d'enseignement supérieur. Les activités étaient soutenues par des étudiants ambassadeurs seniors. Ces activités ont créé des opportunités de mentorat et de réseautage qui ont donné aux étudiants un sentiment d'appartenance à une communauté. Gartland (2016 ; 2020) souligne que les conférences des ambassadeurs des étudiants en ingénierie pour les ambassadeurs de différents établissements d'enseignement supérieur sont des occasions précieuses pour les ambassadeurs de se rencontrer et de partager les meilleures pratiques.

Les recherches montrent qu'il est essentiel de doter les programmes d'ambassadeurs de ressources suffisantes et de veiller à ce que les ambassadeurs bénéficient d'un soutien efficace et proactif. Anagnos et al. (2014) soulignent le rôle important des mentors dans l'orientation des activités des étudiants ambassadeurs, la gestion des activités, la planification des programmes, la résolution des problèmes et l'évaluation. Ils soulignent également la nécessité pour les organisateurs de programmes de consacrer du temps à la communication avec les ambassadeurs. Williamson et al. (2014) soulignent à nouveau le rôle important des mentors : les étudiants diplômés ont géré le programme, conçu des présentations et coordonné les activités des ambassadeurs, les visites des ambassadeurs dans les écoles et autres organisations. Les gestionnaires ont également participé à la coordination de la logistique des visites des ambassadeurs. Gartland (2016; 2020) souligne le soutien structuré apporté aux ambassadeurs par des équipes d'ambassadeurs expérimentés dans certains programmes de sensibilisation américains. L'étude de Garner (2018) fait également état d'un soutien de la part d'ambassadeurs chevronnés. Dans d'autres programmes, les ambassadeurs ont reçu le soutien d'enseignants (Bissoonauth-Bedford et Stace, 2017; Bonny, 2018). Ce soutien a été jugé important pour fournir aux ambassadeurs des informations contextuelles essentielles sur les écoles. Bonny (2018) souligne la nécessité pour les ambassadeurs de comprendre les capacités socioéconomiques, politiques et culturelles des écoles et de remettre en question les stéréotypes que les ambassadeurs peuvent avoir sur les communautés autochtones.

Baker et Sela (2018) discutent de l'importance d'une formation élargie aux présentations et d'une formation à la rédaction de CV et aux compétences en matière d'entretien, afin d'accroître l'employabilité des ambassadeurs.

Objectifs, pédagogies et contextes d'apprentissage

Les études indiquent que les activités de sensibilisation ont souvent des objectifs multiples en termes d'apprentissage des jeunes étudiants; plusieurs programmes se sont également concentrés sur les avantages pour les étudiants ambassadeurs eux-mêmes. Certaines activités de sensibilisation tentent d'atteindre une série d'objectifs en s'engageant à court terme et de manière limitée auprès des jeunes. D'autres activités sont plus intenses ou à plus long terme, souvent avec un nombre plus restreint d'étudiants ciblés. La recherche indique qu'il est utile d'examiner attentivement les objectifs des programmes de sensibilisation, le contenu des programmes, les pédagogies et les contextes d'apprentissage pour comprendre comment atteindre au mieux les objectifs du programme.

La valeur des discours des étudiants ambassadeurs et des conversations informelles sur leurs propres histoires (y compris l'intérêt pour les domaines d'études, les voies de progression et l'éducation) a été démontrée.

L'expérience de l'enseignement supérieur) a été assez largement reconnue. Cette approche a souvent été utilisée lorsque l'objectif de la sensibilisation était de promouvoir des établissements d'enseignement supérieur ou des domaines d'études. Sanders et al. (2018) ont constaté que les conférences inspirantes données par des étudiants ambassadeurs d'établissements d'enseignement supérieur sélectifs au Royaume-Uni encourageaient les élèves à postuler à un plus grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur et à des établissements plus sélectifs. Notamment, la probabilité que les élèves postulent à des EES sélectifs dépendait de leur degré de ressemblance avec les étudiants ambassadeurs. Sanders et al. (2021) décrivent comment un programme de sensibilisation basé sur une conversation libre entre les élèves et les ambassadeurs a permis à ces derniers de partager leurs propres expériences et connaissances et d'orienter les choix de carrière des jeunes élèves. En Australie, Green (2018) a identifié les récits personnels des ambassadeurs dans les pédagogies qu'ils utilisent avec les jeunes étudiants.

Deux études, l'une au Royaume-Uni et l'autre en Australie, ont porté sur des programmes de sensibilisation à l'apprentissage des langues. Les objectifs généraux de ces programmes étaient de promouvoir la sensibilisation et l'étude des langues à un niveau plus élevé (Corradini, 2012 ; Bissoonauth-Bedford et Stace, 2017). Les étudiants ambassadeurs ont travaillé dans des classes de l'enseignement secondaire pendant plusieurs cours de langue, facilitant l'apprentissage et donnant aux élèves plus jeunes l'occasion de pratiquer leurs compétences linguistiques. Les ambassadeurs ont travaillé avec des élèves plus jeunes dans les classes de l'école et ont été positionnés en tant que facilitateurs (dans des rôles de soutien). Les jeunes élèves ont noté que la présence des ambassadeurs contribuait à créer une atmosphère plus détendue et informelle dans la classe (Corradini, 2012 ; Bissoonauth-Bedford et Stace, 2017).

Plusieurs études se sont concentrées sur les activités de sensibilisation aux STEM. Une grande partie de ces activités étaient clairement axées sur l'amélioration de la connaissance et de la compréhension des domaines et des carrières des STEM, en particulier de l'ingénierie, sur la remise en question des idées reçues des jeunes sur les ingénieurs et sur l'augmentation de la motivation et des résultats dans les matières STEM afin d'encourager les étudiants à progresser

dans ces domaines. Plusieurs programmes de sensibilisation à l'ingénierie basés aux États-Unis (Thole, et al., 2013 ; Haas, et al., 2013 ; et Talbot et al., 2013 ; Garner et al., 2018) ont impliqué des étudiants ambassadeurs qui ont fait des présentations à des élèves plus jeunes dans des classes d'école. Ces présentations étaient souvent axées sur des messages clés concernant l'ingénierie et des liens étaient établis avec les concepts de science et d'ingénierie dans le programme scolaire. Certains programmes prévoyaient également des visites de campus universitaires et des discussions plus informelles entre les ambassadeurs et les élèves, au cours desquelles les ambassadeurs répondaient à des questions sur des sujets liés à l'ingénierie et à la vie universitaire (Haas et al., 2013). Le programme Space Public Outreach Team (SPOT) aux États-Unis, décrit par Williamson et al. (2014), met également l'accent sur les présentations. Dans le cadre de ce programme, des étudiants ambassadeurs ont présenté des exposés interactifs sur l'astronomie et les sciences spatiales à des écoles primaires et secondaires et à des organisations. Là encore, le contenu complétait le programme scientifique de l'école. L'accent a été mis sur l'interactivité dans ces présentations, les jeunes élèves étant encouragés à exprimer leurs propres idées, à s'impliquer dans la conception et à participer à des quiz. Cette interactivité a été notée dans les commentaires des enseignants qui ont suggéré que davantage d'activités pratiques liées au programme d'études améliorerait encore les sessions.

Gartland (2012, 2013, 2014, 2015, 2020), dans ses études sur la sensibilisation des ambassadeurs aux STEM au Royaume-Uni et aux États-Unis, note que les attributs formels et informels de l'apprentissage sont importants pour les relations que les ambassadeurs et les jeunes étudiants peuvent forger. Les résultats indiquent que lorsque les étudiants ambassadeurs sont positionnés dans des classes d'école en tant qu'enseignants didactiques, ils peuvent être amenés à travailler avec des élèves plus jeunes.

Les relations entre les jeunes élèves et les ambassadeurs sont moins fructueuses lorsque les ambassadeurs jouent un rôle d'enseignant, par exemple lors des séances de révision pour les examens de mathématiques. Dans ce contexte, les ambassadeurs n'étaient pas suffisamment familiarisés avec la pédagogie des mathématiques à l'école pour soutenir efficacement l'apprentissage des élèves lors des séances de révision des mathématiques ; il a même été constaté que cela avait un impact négatif sur l'auto-efficacité des jeunes en mathématiques. Les caractéristiques formelles des objectifs, du contenu et du contexte ont créé une distance sociale et empêché les discussions informelles entre les ambassadeurs et les élèves, qui auraient pu permettre le partage d'informations précieuses. Cependant, lorsque les activités de sensibilisation avaient des attributs plus informels, un contenu et une structure moins rigide prédéterminés et des objectifs moins étroitement prescrits, les ambassadeurs ont développé des relations positives et appréciées avec les jeunes étudiants.

Lorsque les ambassadeurs ont travaillé en collaboration avec des élèves plus jeunes sur des activités pratiques, par exemple lors d'universités d'été et d'ateliers pratiques utilisant leurs connaissances en mathématiques et en sciences pour explorer des problèmes du monde réel, les ambassadeurs ont été perçus comme des frères et sœurs et des amis et ont été identifiés comme des modèles par les élèves plus jeunes. Dans ces contextes, les ambassadeurs ont pu discuter des plans de carrière, des itinéraires de progression, de l'enseignement supérieur et des domaines d'études, et soutenir efficacement l'intérêt croissant des jeunes élèves pour les STEM, encourageant les filles à s'orienter positivement vers l'ingénierie (Gartland, 2013, 2014, 2015).

Les pédagogies pratiques et interactives dans les activités de sensibilisation ont été

largement identifiées comme précieuses dans les études. Halim et al. (2020) ont étudié un programme intégré de camp STEM avec des étudiants ambassadeurs aidant les jeunes élèves à acquérir des connaissances et des compétences dans le domaine des STEM. Les ambassadeurs ont travaillé en collaboration avec les jeunes élèves pour faciliter leur apprentissage dans le cadre d'une enquête scientifique. Les auteurs ont noté que, dans ces contextes informels, le fossé entre les jeunes élèves et les ambassadeurs disparaissait. Les ambassadeurs ont aidé les élèves plus jeunes à résoudre des problèmes, ont encadré leur apprentissage en leur donnant des informations, des idées et des conseils pour mener à bien leur projet.

le projet. Ces interactions ont eu pour effet d'accroître l'intérêt des jeunes élèves pour les sciences, car les ambassadeurs ont pu rendre les informations scientifiques plus accessibles et plus compréhensibles. Dans ces contextes, les ambassadeurs ont noué des relations étroites avec les élèves plus jeunes qui, une fois de plus, ont été décrits comme se référant aux ambassadeurs en utilisant des termes familiaux. Green (2018) note également la valeur des ateliers pratiques animés par les ambassadeurs et l'intégration d'informations sur les carrières dans les activités de sensibilisation. Anthony (2019), dans sa thèse sur la sensibilisation des universités à l'amélioration du niveau des élèves dans les écoles, a constaté que de nombreuses activités d'amélioration du niveau étaient dirigées par des ambassadeurs et que le contenu était souvent prescrit par le programme scolaire. L'étude soutient que les ambassadeurs sont plus susceptibles d'améliorer le niveau des étudiants dans des contextes plus informels où ils peuvent développer des relations positives avec les étudiants.

Gartland (2016, 2020) souligne l'importance vitale d'un examen attentif de la pédagogie dans les activités de sensibilisation des étudiants ambassadeurs et a constaté que l'accent était davantage mis sur la pédagogie dans les activités de sensibilisation aux États-Unis qu'au Royaume-Uni. Cela s'explique en partie par le fait que les spécialistes de l'enseignement supérieur et les pédagogues s'intéressant à la pédagogie sont plus nombreux à participer à ces activités. Les programmes américains accordent une attention particulière à l'élaboration d'activités d'apprentissage actif et expérimental en rapport avec les disciplines des STEM. Parmi les autres points forts du travail de sensibilisation américain, citons les activités IAG visant à fournir aux jeunes étudiants sous-représentés le capital social et culturel nécessaire pour soutenir la progression dans l'enseignement supérieur, les compétences en matière de travail en équipe, les compétences en matière de communication et le renforcement de la résilience. Halim et al. (2020) identifient également l'importance de la pédagogie dans leur examen d'un programme de sensibilisation aux STEM. Ils étudient les moyens par lesquels les ambassadeurs peuvent soutenir au mieux l'amélioration des connaissances des élèves plus jeunes. Les ambassadeurs doivent notamment faciliter les activités pratiques, s'appuyer sur leur connaissance du sujet pour fournir des explications et remettre en question les idées fausses, soutenir la résolution de problèmes en travaillant avec les élèves plus jeunes et en les aidant à corriger leurs erreurs, et utiliser des questions et des réponses efficaces pour soutenir la pensée systémique de haut niveau. Les auteurs suggèrent que ces attributs pourraient être améliorés dans le cadre du développement professionnel des ambassadeurs et des enseignants afin de s'assurer qu'ils disposent des compétences nécessaires pour soutenir plus efficacement les approches centrées sur l'élève dans le domaine des STEM.

Impact des programmes sur les participants

Impacts sur les jeunes étudiants

Les documents de recherche inclus dans l'étude mettent en évidence une série d'avantages pour les jeunes étudiants grâce aux activités de sensibilisation menées par les étudiants ambassadeurs. Parmi ces avantages, citons le fait que les jeunes étudiants se considèrent davantage comme des étudiants potentiels de l'enseignement supérieur et qu'ils ont un meilleur sentiment d'appartenance à l'environnement de l'enseignement supérieur. On constate également que les jeunes étudiants acquièrent des compétences et des connaissances académiques pertinentes et utiles dans les disciplines concernées, ainsi qu'une meilleure attitude et une plus grande motivation à l'égard de ces disciplines. En outre, l'activité permet d'augmenter les demandes d'admission et les inscriptions à l'enseignement supérieur. Un autre avantage identifié est une meilleure compréhension des carrières pertinentes.

Dans leurs études sur les activités de sensibilisation des ambassadeurs étudiants visant à soutenir les jeunes étudiants qui apprennent des langues, Corradini (2012) et Bissoonauth-Bedford et Stace (2017) notent une augmentation des opinions positives sur l'étude des langues à l'université à la suite des interventions des ambassadeurs. Sanders et al. (2018) soulignent comment les jeunes étudiants découvrent les possibilités offertes par l'université en matière de sport, de différentes sociétés et d'activités sociales. Williamson et al (2014) soulignent comment les jeunes étudiants découvrent la vie universitaire. Gartland (2012, 2013, 2015, 2020) note que les ambassadeurs permettent aux jeunes étudiants de découvrir la vie universitaire et de s'imaginer comme de futurs étudiants. Cela a été particulièrement remarqué lorsque les ambassadeurs étaient positionnés dans des activités de sensibilisation aux STEM avec des attributs plus informels, comme lorsqu'ils entreprenaient des activités d'apprentissage pratiques et expérientielles aux côtés de jeunes étudiants. Dans de tels contextes, les ambassadeurs ont pu développer des relations confortables et familières avec les jeunes étudiants. Donnelly (2018), dans une analyse de l'impact des programmes de sensibilisation menés par les universités au Royaume-Uni, souligne que les interactions quotidiennes des ambassadeurs avec les jeunes étudiants rendent explicites les comportements attendus des étudiants universitaires et renforcent leur "connaissance tacite" de ce qui caractérise un comportement approprié (p. 10).

Les interactions des étudiants ambassadeurs avec les étudiants plus jeunes ont également été reconnues comme favorisant l'acquisition par ces derniers de connaissances et de compétences académiques spécifiques à une matière. Corradini (2012) et Bissoonauth-Bedford et Stace (2017) décrivent comment les ambassadeurs favorisent l'amélioration de l'expression orale, de la prononciation et de la grammaire, ainsi que la confiance en soi dans la communication dans la langue cible. Sanders et al. (2021) soulignent à nouveau l'amélioration de l'expression orale, de la prononciation et de la grammaire.

L'expérience des ambassadeurs a permis d'améliorer la compréhension des élèves les plus jeunes. Halim et al. (2020) soulignent également la manière dont les ambassadeurs ont soutenu l'apprentissage de nouveaux concepts, de nouvelles connaissances et d'une meilleure compréhension dans le domaine des STEM. Ils suggèrent que les résultats pourraient être

améliorés si les ambassadeurs étaient mieux formés pour soutenir la réflexion des jeunes élèves. Gartland (2014, 2015, 2020) note toutefois l'importance du positionnement des ambassadeurs dans différents contextes d'apprentissage. Les résultats indiquent que si les ambassadeurs sont positionnés en tant qu'enseignants, il est peu probable qu'ils soient en mesure de remplir ce rôle d'enseignant de manière efficace, ce qui peut avoir un impact négatif sur l'auto-efficacité et la confiance des élèves plus jeunes. Ce positionnement plus formel peut également créer une distance sociale entre les ambassadeurs et les élèves plus jeunes et saper les types de relations positives qui encouragent les élèves plus jeunes à s'identifier étroitement aux ambassadeurs.

Un autre avantage pour les jeunes étudiants identifié dans la littérature est l'apprentissage de disciplines spécifiques. Corradini (2012) et Bissoonauth-Bedford et Stace (2017) expliquent comment les élèves se renseignent sur les possibilités de poursuivre des études en langues. Gartland (2012, 2013, 2015, 2020) note que les interactions des ambassadeurs avec les élèves peuvent favoriser la connaissance et l'orientation positive vers les études et les carrières dans les domaines de l'ingénierie et de la médecine. De même, Thole et al. (2013), Haas et al. (2013) et Talbot et al. (2013) décrivent comment les présentations des étudiants ambassadeurs dans les écoles peuvent informer les élèves plus jeunes sur le rôle de l'éducation à la citoyenneté.

Les ambassadeurs ont pour mission de promouvoir l'ingénierie dans la société et de modifier les perceptions à l'égard de l'ingénierie. Williamson et al. (2014) notent que les enseignants eSTEMent que les ambassadeurs encouragent l'enthousiasme et l'intérêt pour les sciences, ainsi que la connaissance des carrières dans les STEM. Bonny (2018) note une corrélation positive entre les visites des ambassadeurs dans les écoles et les attitudes des jeunes élèves à l'égard de l'apprentissage et des carrières dans les STEM, et rapporte l'opinion des enseignants selon laquelle la confiance et l'engagement des jeunes élèves à l'égard de l'apprentissage des STEM ont augmenté pendant et après le placement des ambassadeurs dans les écoles. Sanders et al. (2021) ont constaté qu'après avoir travaillé avec des ambassadeurs étudiants en médecine, les jeunes élèves avaient une meilleure idée du rôle d'un médecin et pouvaient prendre des décisions éclairées quant à une carrière dans la médecine. Les ambassadeurs se sont également révélés efficaces dans les activités de recrutement et pour encourager les candidatures et les inscriptions dans des établissements spécifiques. Thole et al. (2013) et Sanders et al. (2021) suggèrent que l'activité de sensibilisation des ambassadeurs favorise l'augmentation des inscriptions dans l'enseignement supérieur parmi les étudiants issus de groupes sous-représentés. Sanders et al. (2018) ont également constaté une augmentation significative du nombre d'étudiants plus jeunes qui postulent et acceptent des places dans des universités sélectives. Les auteurs ont constaté que les exposés des ambassadeurs sur leur propre expérience dans les universités sélectives étaient très efficaces pour motiver les jeunes étudiants.

Impacts pour les étudiants ambassadeurs

Les études ont mis en évidence une série d'avantages pour les étudiants ambassadeurs eux-mêmes, grâce à leurs activités de sensibilisation auprès des jeunes étudiants. Parmi ces avantages, citons l'amélioration des compétences en matière de communication et de leadership, ainsi qu'une série d'autres compétences transférables liées à l'employabilité future. Des améliorations ont également été constatées au niveau des compétences spécifiques à une

matière, de l'engagement et de la réussite scolaires, ainsi que du développement d'intérêts et de compétences liés à une carrière spécifique. En outre, le travail en tant qu'ambassadeur a permis d'accroître le sentiment d'appartenance au sein de la communauté universitaire et de sensibiliser davantage aux questions qui touchent les différents groupes d'étudiants les groupes sous-représentés. Des études ont montré que les avantages pour les étudiants ambassadeurs étaient liés à l'étendue de la formation qu'ils reçoivent, au type d'activité de sensibilisation à laquelle ils participent et à la durée de leur engagement dans les activités (Anagnos et al., 2014 ; Gartland, 2016).

L'amélioration des compétences en communication des étudiants ambassadeurs a été largement évoquée (Ylonen, 2012 ; Fleming et Grace, 2016 ; Williamson et al., 2014 ; Anagnos, et al., 2014 ; Thole et al., 2013 ; Talbot et al., 2013 ; Gartland, 2016 ; Fleming et Grace, 2016 ; Baker et Sela, 2018 ; Garner et al., 2018 ; Green, 2018). L'amélioration des compétences en matière de présentation et de prise de parole en public a été particulièrement remarquée (Haas et al. 2013 ; Talbot et al. 2013 ; Anagnos et al. 2014 ; Gartland, 2016 ; Baker et Sela, 2018 ; Green, 2018). En ce qui concerne l'apprentissage des ambassadeurs sur la manière de faire des présentations, Thole et al. (2013) et Talbot et al. (2013) soulignent l'amélioration de la confiance en soi, de la capacité à créer un contenu attrayant, de la prise de conscience des différents publics et de la manière de rendre le contenu mémorable. Garner et al. (2018) notent la contribution précieuse de la mise en réseau avec d'autres institutions pour aider les étudiants ambassadeurs à développer leurs compétences en matière de présentation. Baker et Sela (2018) soulignent de la même manière des améliorations dans la réalisation de présentations et discutent des améliorations de la capacité générale des étudiants ambassadeurs à communiquer avec différentes personnes. Green (2018) note des améliorations chez les étudiants.

La capacité des ambassadeurs à communiquer des concepts complexes et Williamson et al. (2014) notent également des développements dans les compétences de conversation.

Le développement de compétences en leadership par le biais du travail d'étudiant ambassadeur a également été largement souligné (Corradini, 2012 ; Ylonen, 2012 ; Thole et al., 2013 ; Talbot et al., 2013 ; Fleming et Grace, 2016). Haas et al. (2013) et Talbot et al. (2013) suggèrent que le développement de ces compétences est favorisé par le fait que les ambassadeurs assument des positions de leadership dans leur travail avec d'autres étudiants ambassadeurs et dans des rôles de gestion de projet (par exemple, en coordonnant des visites et en proposant des ateliers de développement par les pairs). Anagnos et al. (2014) soulignent l'amélioration des compétences de leadership, notamment en matière de gestion, de résolution des conflits et de flexibilité. Les études mettent également en évidence une série de compétences plus larges acquises qui favorisent l'employabilité des ambassadeurs. Des améliorations des compétences en matière de travail en équipe (Gartland, 2016 ; Green, 2018), de gestion du temps et d'organisation (Gartland, 2016 ; Fleming et Grace, 2016 ; Gannon, Tracey et Ullman, 2018) sont notées, ainsi que des capacités d'adaptation et des compétences interpersonnelles (Baker et Sela, 2018 ; Green, 2018).

Outre ce large éventail de compétences favorisant l'employabilité future des étudiants ambassadeurs, les auteurs ont également constaté une amélioration des compétences, de la motivation et des résultats scolaires des étudiants. En aidant les jeunes étudiants à acquérir des connaissances et des compétences académiques, plusieurs études ont noté des améliorations dans les compétences des étudiants ambassadeurs. Corradini (2012) et

Bissoonauth-Bedford et Stace (2017) observent que le fait de travailler avec des élèves plus jeunes dans des cours de langue à l'école a permis d'améliorer les propres compétences linguistiques des étudiants ambassadeurs, notamment la prononciation, le vocabulaire et la grammaire. Haas et al. (2013) et Talbot et al. (2013) notent des effets positifs sur les notes obtenues par les étudiants ambassadeurs dans leurs cours d'ingénierie en raison de l'amélioration de leurs compétences en matière de présentation. Williamson et al. (2014) soulignent que les étudiants ambassadeurs ont une meilleure compréhension de la matière. Les études ont également largement identifié des augmentations dans les niveaux de confiance des ambassadeurs comme contribuant à leur réussite scolaire (Fleming et Grace, 2016 ; Gannon, Tracey et Ullman, 2018 ; Green, 2018) ainsi que la capacité à planifier et à gérer son temps plus efficacement (Gannon, Tracey et Ullman, 2018).

Des études ont montré que les étudiants ambassadeurs développaient un meilleur sentiment d'appartenance aux établissements d'enseignement supérieur en nouant des relations positives avec leurs pairs et les universitaires. Cela a favorisé à la fois la confiance et la persévérance dans leurs propres études (Anagnos et al., 2014 ; Nickson et Henriksen, 2014 ; Williamson, 2014 ; Gartland, 2016 ; Gannon, Tracey et Ullman, 2018 ; Green, 2018). Gartland (2016) décrit comment le travail en tant qu'étudiant ambassadeur a été perçu comme renforçant l'intérêt des étudiants ambassadeurs pour leur propre sujet et rehaussant leur profil au sein des EES.

Anagnos et al. (2014) soulignent que le travail d'ambassadeur encourage les étudiants à participer à des clubs d'ingénieurs et à nouer des contacts avec des membres de leur faculté. En outre, il a été constaté que le fait de travailler en tant qu'ambassadeur contribuait à la progression des étudiants vers des études de troisième cycle et des stages en raison de leur motivation accrue, des possibilités de réseautage avec les étudiants de troisième cycle existants et le personnel, et de l'engagement accru dans leur domaine (Anagnos et al., 2014 ; Gartland, 2016 ; Garner et al., 2018).

Sans surprise, les études ont montré que les ambassadeurs travaillant dans les écoles leur donnaient un aperçu des carrières dans l'enseignement (Corradini, 2012 ; Bissoonauth-Bedford et Stace, 2017 ; Williamson et al., 2014 ; Baker et Sela, 2018 ; Gannon, Tracey et Ullman, 2018). Les études axées sur les activités de sensibilisation à l'ingénierie ont permis de constater que les étudiants ambassadeurs étaient davantage sensibilisés aux carrières et aux débouchés dans le domaine de l'ingénierie et que les activités de sensibilisation aidaient les ambassadeurs à se concentrer sur leur carrière, à trouver des stages et même un emploi à temps plein (Haas et al., 2013 ; Talbot et al., 2013). Un autre avantage pour les étudiants ambassadeurs de leur travail de sensibilisation auprès de jeunes étudiants issus de groupes sous-représentés est leur meilleure compréhension des différentes cultures (Corradini, 2012 ; Nickson et Henriksen, 2014 ; Bonny, 2018). Des études ont montré que les ambassadeurs étaient de plus en plus motivés par les jeunes étudiants avec lesquels ils travaillaient et qu'ils s'engageaient à changer leur vie (Fleming et Grace, 2016 ; Gartland, 2016 ; Green, 2018).

Implications pour la pratique et la formation des étudiants ambassadeurs

Les documents de recherche mettent en évidence un large éventail d'objectifs visés par les activités de sensibilisation. Il s'agit notamment de susciter des aspirations, d'améliorer les

résultats, de susciter l'intérêt pour certaines disciplines et de lutter contre les stéréotypes, de favoriser la progression vers l'enseignement supérieur et d'encourager les demandes d'admission et les inscriptions dans l'enseignement supérieur. Dans la littérature, les étudiants ambassadeurs sont largement considérés comme des modèles d'aspiration. Comme nous l'avons vu précédemment, compte tenu de la nature souvent multiforme des programmes de sensibilisation et de leurs ambitions souvent très vastes, il n'est pas facile d'établir un lien de cause à effet entre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Si les ambassadeurs sont considérés comme des modèles pour les étudiants plus jeunes, il ne s'agit pas d'un processus automatique et de nombreux facteurs contribuent à ce que les étudiants ambassadeurs soient considérés comme des modèles par les étudiants plus jeunes.) Cependant, la recherche indiquent plusieurs caractéristiques et activités considérées comme importantes pour l'impact des programmes de sensibilisation des étudiants ambassadeurs.

L'identité des étudiants ambassadeurs et leurs identités croisées (telles que le sexe, le statut socio-économique, l'identité ethnique, l'origine culturelle et les identités régionales) avec les jeunes étudiants avec lesquels ils travaillent sont largement considérées comme importantes. De même, l'expertise des ambassadeurs, leur enthousiasme et leur engagement dans leurs études jouent un rôle important dans les relations de travail. Les intérêts communs des ambassadeurs et des jeunes étudiants ont un impact positif sur leurs relations de travail. Outre l'expertise en la matière, la recherche souligne la valeur accordée aux compétences en communication des étudiants ambassadeurs, une qualité souvent exigée lors du recrutement des ambassadeurs.

Conformément aux conclusions de l'examen général de l'activité du programme de travail, les partenariats ont été identifiés dans les études comme influençant fortement la réussite des programmes. Les partenariats sont largement considérés comme un soutien à la formation des ambassadeurs. Les partenariats entre établissements d'enseignement supérieur ont conduit à la création d'un réseau national d'étudiants ambassadeurs, offrant à ces derniers de puissantes plates-formes pour partager et développer leur expertise. Les collaborations entre les écoles et les établissements d'enseignement supérieur ont permis de développer des activités en commun, de partager l'expertise dans les domaines et les pédagogies, et de délimiter clairement les objectifs des activités. Ces partenariats ont également permis aux ambassadeurs de mieux comprendre le contexte scolaire dans lequel ils allaient travailler.

Les modèles de formation dans lesquels des ambassadeurs expérimentés soutiennent la formation et le développement d'ambassadeurs débutants ont été largement appréciés. Les stratégies identifiées comprenaient l'observation d'ambassadeurs expérimentés par de nouveaux ambassadeurs, ainsi que la collaboration de nouveaux ambassadeurs avec des ambassadeurs expérimentés dans la pratique active d'activités à mener dans les écoles. Certaines formations d'ambassadeurs étaient particulièrement axées sur le développement des compétences en matière de présentation et incluaient à nouveau la collaboration avec des ambassadeurs expérimentés et la pratique des présentations.

La formation a également mis l'accent sur le fait que les ambassadeurs entreprenaient des activités que les élèves plus jeunes feraient pour s'assurer qu'ils étaient parfaitement familiarisés avec le contenu, et sur la manière de répondre aux questions des élèves plus jeunes. Il existe également des exemples de formation plus approfondie pour les ambassadeurs travaillant dans les écoles, de formation sur les contextes scolaires et de formation au leadership. La valeur de

la création d'un sentiment d'appartenance parmi les étudiants ambassadeurs par le biais d'une entreprise commune a été largement identifiée dans la littérature. Le sentiment d'appartenance a été créé en offrant aux ambassadeurs la possibilité de suivre une formation ensemble, en proposant des cours crédités permettant aux ambassadeurs de se rencontrer régulièrement et en organisant les ambassadeurs en groupes avec des activités et des objectifs déterminés. D'autres stratégies utiles ont été identifiées, telles que les conférences d'ambassadeurs, qui permettent aux ambassadeurs de différents établissements d'enseignement supérieur de se rencontrer et de discuter de leurs pratiques.

La recherche a également montré l'importance de doter les programmes d'ambassadeurs de ressources suffisantes et de veiller à ce qu'ils bénéficient d'un soutien efficace, par exemple grâce à l'aide pratique d'ambassadeurs expérimentés et à une communication régulière avec les organisateurs du programme. Il a également été suggéré que les ambassadeurs reçoivent une formation pour soutenir leur propre progression vers l'emploi (par exemple en matière de rédaction de CV et de techniques d'entretien).

Comme indiqué précédemment, les activités de sensibilisation ont souvent des objectifs multiples et varient en termes de durée et de profondeur de l'engagement auprès des jeunes étudiants. La recherche indique la valeur des en tenant compte des objectifs des activités de sensibilisation, du contenu des programmes, des pédagogies employées et des contextes d'apprentissage. Les activités à court terme, telles que les présentations des ambassadeurs dans les écoles et les conversations avec des groupes de jeunes étudiants sur les disciplines et les voies de progression, où les ambassadeurs peuvent s'appuyer sur leurs propres expériences, ont été considérées comme un moyen de soutenir l'engagement dans les disciplines et même de promouvoir la candidature des étudiants à des cours d'enseignement supérieur.

L'engagement à plus long terme dans le cadre duquel les étudiants ambassadeurs travaillent dans les salles de classe pour soutenir l'apprentissage des élèves plus jeunes a contribué à l'engagement et à l'amélioration de la connaissance du sujet. Les pédagogies interactives, en particulier dans les activités de sensibilisation aux STEM, ont été largement considérées comme favorisant des relations de travail étroites entre les jeunes élèves et promouvant la connaissance, l'engagement et l'intérêt. La nécessité de former les ambassadeurs pour leur permettre d'interroger efficacement les jeunes élèves dans le cadre d'activités pratiques afin de promouvoir une compréhension plus approfondie a également été évoquée. L'intégration d'informations sur les carrières dans les activités pratiques de sensibilisation et les activités d'orientation professionnelle est également une approche précieuse identifiée dans la littérature.

Plusieurs avantages pour les jeunes élèves ont été identifiés dans les rapports de recherche. Certaines études ont mis en évidence la manière dont les ambassadeurs travaillant dans les écoles, parfois pendant de longues périodes, ont favorisé l'acquisition de connaissances et de compétences académiques spécifiques à une matière, telles que l'amélioration de l'expression orale, de la prononciation et de la grammaire chez les élèves de l'enseignement secondaire apprenant des langues étrangères modernes dans des classes britanniques et australiennes. Les études ont également mis en évidence la manière dont les ambassadeurs ont favorisé une vision positive des disciplines et une connaissance des voies de progression et des carrières. Les activités ont également aidé les jeunes étudiants à développer leur connaissance et leur compréhension de ce que l'on attend d'eux dans l'enseignement supérieur, leur permettant de se considérer comme faisant partie d'un environnement d'enseignement supérieur

et de s'envisager comme des étudiants de l'enseignement supérieur. Pour les jeunes étudiants qui sont en mesure de postuler à l'enseignement supérieur, les activités de sensibilisation des ambassadeurs, telles que les présentations des ambassadeurs partageant leurs propres expériences, ont permis d'augmenter les demandes et les inscriptions à des cours et à des établissements que les jeunes étudiants auraient pu considérer comme inaccessibles pour eux.

À l'instar de nombreux avantages pour les jeunes étudiants, les étudiants ambassadeurs ont également identifié des avantages à s'engager dans des activités de sensibilisation. Le plus souvent, il s'agit de compétences accrues en matière de communication, plusieurs études se concentrant sur le développement de compétences en matière de présentation chez les ambassadeurs formés pour faire des présentations dans les écoles. Des compétences en leadership et une série d'autres compétences transférables liées à l'employabilité future, telles que les compétences organisationnelles et le travail en équipe, ont également été identifiées. Il a été constaté que les ambassadeurs gagnaient également sur le plan académique, en termes de compétences, de connaissances, de niveaux d'engagement et de réussite. La recherche a également mis en évidence le sentiment d'appartenance à l'enseignement supérieur que les ambassadeurs ont acquis en participant à des programmes d'ambassadeurs, dont on sait qu'ils sont importants pour la rétention et la réussite des groupes sous-représentés. Il a également été constaté que l'engagement des ambassadeurs leur permettait d'établir des voies de progression vers des carrières spécifiques, de développer un sens de la responsabilité civique et de comprendre les groupes d'étudiants sous-représentés. Les avantages pour les étudiants ambassadeurs ont été associés à l'étendue de la formation reçue, au type d'activités de sensibilisation auxquelles ils participent et à la durée de leur engagement dans les programmes de sensibilisation.

Recommandations pour la formation des ambassadeurs

Les résultats de l'examen suggèrent que les activités de sensibilisation des étudiants ambassadeurs sont plus efficaces si elles sont planifiées en fonction de contextes nationaux et locaux spécifiques et si les besoins et problèmes locaux spécifiques sont pris en considération. La collaboration avec des groupes de parties prenantes tels que les écoles, les associations caritatives et d'autres établissements d'enseignement supérieur s'est avérée efficace pour développer des activités de sensibilisation percutantes. Le travail de sensibilisation doit également être soigneusement ciblé et s'est avéré plus efficace s'il ne s'agit pas d'un événement ponctuel, mais d'une approche à long terme qui développe progressivement le répertoire des futurs étudiants possibles, l'auto-efficacité dans les disciplines et la connaissance des itinéraires de progression et des carrières. La sélection des étudiants ambassadeurs est considérée comme importante, la connaissance de la matière et l'adéquation avec les aspects de l'identité des jeunes étudiants étant essentielles pour garantir que les ambassadeurs puissent établir des relations positives avec les jeunes étudiants et qu'ils soient considérés comme des modèles à suivre. La formation des étudiants ambassadeurs est largement considérée comme importante, à la fois pour garantir la qualité des activités de sensibilisation et pour soutenir efficacement les ambassadeurs eux-mêmes.

Des groupes d'étudiants ambassadeurs issus de grands groupes de disciplines (STEM, santé, sciences humaines et sociales, arts) et de groupes sous-représentés dans chaque

établissements d'enseignement supérieur partenaire seront sélectionnés/recrutés pour participer au projet de diplôme Erasmus+. À la lumière de cette recherche, une approche par étapes est suggérée pour développer une formation appropriée et adaptée aux besoins des étudiants ambassadeurs. La première étape consiste à identifier les collaborations bénéfiques, par exemple avec des écoles, d'autres établissements d'enseignement supérieur et des associations caritatives. La deuxième étape consiste à identifier clairement le(s) objectif(s) des activités de sensibilisation envisagées. Il peut s'agir, par exemple, d'accroître la connaissance de l'enseignement supérieur chez les jeunes étudiants, d'encourager les étudiants de plus de 16 ans à choisir des disciplines particulières ou de fournir des conseils sur les disciplines et les carrières qui y sont liées afin de promouvoir la motivation et la progression. La troisième étape consiste à identifier soigneusement le groupe d'âge ciblé (il peut être utile de se concentrer sur les points de transition) et les groupes sous-représentés ciblés. La quatrième étape consiste à décider du lieu et du cadre des activités. Par exemple, si l'ambition est d'avoir une portée étendue et inclusive, travailler avec des groupes d'élèves entiers dans les écoles peut être l'approche la plus appropriée. Par ailleurs, une activité sur le campus (EES) peut être choisie pour une activité plus ciblée avec les groupes sous-représentés. La dernière étape consiste à identifier les besoins de formation des ambassadeurs afin de s'assurer qu'ils sont équipés pour travailler dans les contextes d'apprentissage spécifiques identifiés.

Tableau 4. Exemple d'élaboration d'un plan pour les activités de sensibilisation et la formation des ambassadeurs

| Partenariat | Objectifs (résultats pour les jeunes) | Groupe cible | Activité de sensibilisation | Lieu/ durée de l'engagement | Étudiant besoins de formation des ambassadeurs |
|--|--|---|--|---|--|
| Université de Suffolk Enseignants de trois écoles secondaires locales | Découvrir les applications concrètes des connaissances acquises dans le cadre du programme d'études Découvrez les emplois qui font appel aux disciplines STEM | Groupes entiers au niveau 1 Écoles locales (nombre élevé d'élèves issus de milieux défavorisés) | Activité d'apprentissage par l'expérience liée au programme d'études Des étudiants ambassadeurs dirigés par des enseignants travaillent avec des étudiants plus jeunes. | Classe d'école Une série de 3 ateliers sur 1 trimestre | Apprentissage pertinent dans le cadre du programme scolaire Connaissance des écoles (organisation, pratiques et élèves) Entreprendre eux-mêmes des activités de sensibilisation afin qu'ils |
| | Renforcer l'efficacité personnelle dans les domaines des STEM En savoir plus sur les étudiants de l'enseignement supérieur | les groupes socio-économiques, les élèves atteints de SEND, les élèves atteints d'EAL, les élèves roms) | faciliter l'apprentissage | | comprendre l'expérience des jeunes étudiants Les compétences en matière de questionnement leur permettent de faciliter efficacement l'apprentissage des jeunes élèves et la résolution des problèmes. |

Références

Anagnos, T., Lyman-Holt, A., Marin, C. et Momsen, E. (2014) Impact of Engineering Ambassador Programs on Student Development. *Journal of STEM Education : Innovations and Research*. 15.

Anthony, A. (2019) 'What works' and 'what makes sense' in Widening Participation : an investigation into the potential of university-led outreach to raise attainment in écoles. Thèse de doctorat, Université du Kent, (KAR id:77266)

Austen, L. *et al.* (sans date) "Access, retention, attainment and progression : an integrative review of demonstrable impact on student outcomes", p. 114.

Baars, S., Mulcahy, E et Bernardes, E. (2016). La sous-représentation des garçons blancs de la classe ouvrière dans l'enseignement supérieur : Le rôle de l'élargissement de la participation. [Rapport en ligne]. Kings College London.

Baker et Sela, (2018) Le rôle de l'étudiant ambassadeur et sa contribution au développement des compétences d'employabilité : Une création de rôles professionnels tournés vers l'extérieur. 10.1007/978- 3-319-75166-5_11.

Banks, T., et Dohy, J. (2019). Atténuer les obstacles à la persistance : Un examen des efforts visant à améliorer les taux de rétention et d'obtention de diplôme pour les étudiants de couleur dans l'enseignement supérieur. *Éducation. Études sur l'enseignement supérieur*.

Bennett, A., Naylor, R., Mellor, K., Brett, M., Gore, J., Harvey, A., Munn, B., James, R., Smith, M. et Whitty, G. (2015). The Critical Interventions Framework Part 2 : Equity (Cadre d'intervention critique) Initiatives dans l'enseignement supérieur australien : A Review of Evidence of Impact" (Examen des preuves d'impact)

Boland, A., Cherry, G., & Dickson, R. (Eds.). (2017). Faire une revue systématique : A student's guide.

Bissoonauth-Bedford, A. et Stace, R. (2017) University Student Ambassadors Bring Languages Back to Their High School Peers, *Journal of Peer Learning*, 10, 18-40.

Bonny, S.M. (2018). Une sensibilisation efficace aux STEM dans les contextes communautaires autochtones - Une communauté à la fois ! *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26.

Corradini, E. (2012) Routes into Languages Student Ambassadors Case Studies : Angleterre.

Cotton, Kneale et Nash (2013) Horizon-Scanning Report : Élargissement de la participation, de la rétention et de la réussite

Donnelly, M. (2018) 'Inequalities in higher education : Applying the Sociology of Basil Bernstein', *Sociology*, vol. 52, no. 2, pp. 316-332. <https://doi.org/10.1177/0038038516656326>

Doyle, M. et Griffin, M. (2012) "Raised aspirations and attainment ? A review of the

impact of Aimhigher (2004-2011) on widening participation in higher education in England', London Review of Education [Preprint]. doi:10.1080/14748460.2012.659060.

Fleming, M. J. et Grace, D. M. (2016). Agents of aspiration : The (often unintended) benefits to university students working in outreach programmes. *Educational Research*, 58(3), 300-318.

Gale, T. et Parker, S. (2013) Widening participation in Australia in higher education, Higher Education Funding Council for England ; CFE Research, Leicester, Angleterre.

Gannon, S., Tracey, D, et Ullman, J. (2018) Bolstering graduates' success through working as student ambassadors in university widening participation programs, *Higher Education Research & Development*, 37:4, 715-729, DOI : [10.1080/07294360.2018.1455643](https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1455643).

Garner, J.K., Haas, C., Alley, M. et Kaplan, A. (2018). The Emergence of Outreach Ambassador Role Identities in Undergraduate Engineering Students (L'émergence d'identités de rôles d'ambassadeurs de sensibilisation chez les étudiants de premier cycle en ingénierie). *The Journal of STEM Outreach*.

Gartland, C. (2012) Inspiring engineers ? student ambassadors and the importance of learning contexts in HE outreach activity. In : Les actes de la conférence EE2012 - Innovation, pratique et recherche dans l'enseignement de l'ingénierie. Université de Loughborough, Loughborough, Royaume-Uni, pp. 1-13. ISBN 978190763216

Gartland, C. (2013) "Marketing Participation". *Journal of Widening Participation and Lifelong learning* 12:3

Gartland, C. (2014). *STEM strategies*. Londres : Institute of Education Press.

Gartland, C. (2015) Student ambassadors : 'role-models', learning practices and identities, *British Journal of Sociology of Education*, 36:8, 1192-1211, DOI : [10.1080/01425692.2014.886940](https://doi.org/10.1080/01425692.2014.886940).

Gartland, C. (2016) *Student Ambassadors and STEM Outreach : A study of practices in the USA*. Winston Churchill Memorial Trust Travelling Fellowship Report documents.

Gartland C. et Hayton, A. (2020) Outreach In Eds. David. M. et M.J. Amey, *The Encyclopedia of Higher Education*. Sage.

Gartland, C. (2020) UK and USA university outreach practices : can student ambassadors contribute to STEM learning ? (In Mansour, N. et EL-Deghaidy, H. Eds. (2020) *STEM in Science Education et S in STEM : From Pedagogy to Learner*) Sense Publishing.

Green, A. (2018) L'influence de l'implication dans un programme de sensibilisation à l'élargissement de la participation sur la rétention et la réussite des étudiants ambassadeurs. *Student Success*, 9(3). 25-36.

Gore, J., Patfield, S., Fray, L. et al. (2017) The participation of Australian Indigenous students in higher education : a scoping review of empirical research, 2000-2016. *Aust. Educ.*

Res. 44, 323-355 (2017).

Haas, C, McElholm, LS, Renfro, SM, Herkenham, ES, Marshall, M et Alley, M, (2013), 'Engineering ambassador network : Establishment of successful engineering ambassador programs at four UTC partner schools', Paper presented at 120th ASEE Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA, United States, 6/23/13 - 6/26/13.

Halim, L., Iksan, Z. H., Rasul, M. S., et Soh, T. M. T. (2020) Chapter 6 Pedagogical Content Knowledge of Young Scientists in Promoting STEM Learning in an Informal Context. Dans *STEM in Science Education et S in STEM*, Leiden, Pays-Bas : Brill. Disponible à partir de : Brill.

Harrison, N., (2018) Using the lens of 'possible selves' to explore access to higher education : Un nouveau modèle conceptuel pour la pratique, la politique et la recherche. *Sciences sociales*, 7(10), p.209.

Heaslip V, Board M, Duckworth V, Thomas L. (2017) Widening participation in nurse education : An integrative literature review. *Nurse Educ Today*. doi : 10.1016/j.nedt.2017.08.016. Epub 2017 Sep 14. PMID : 28950227.

Herbaut, E. et Geven, K. (2020) 'What works to reduce inequalities in higher education ? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid', *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, p. 100442. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442>.

Hill, M. et Hatt, S., (2012) Review of widening access and reaching wider strategies in Wales. York : Higher Education Academy.

Hume, S., Styrnol, M., et Gongadze, S. (2021) Evidence Review : Soutenir l'accès et la réussite des étudiants pour les apprenants adultes.

Kaehne, A., Maden, M., Roe, B., Thomas, L. et Brown, J., (2014). Revue de la littérature sur les approches et l'impact des interventions visant à faciliter l'élargissement de la participation dans les programmes de soins de santé.

Lambert, S.R. (2020) 'Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion ? A systematic review 2014-18', *Computers & Education*, 145, p. 103693. doi : 10.1016/j.compedu.2019.103693.

Moore, J., Sanders, J.W. et Higham, L. (2013). Analyse documentaire de la recherche sur l'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur.

Moison, E.& Miel, K & Portsmore, M & Paul, K & Maltese, A & Kim, J. (2020) Characterizing Engineering Outreach Ambassadors' Teaching Moves during Engineering Design Activities (Fundamental). 10.18260/1-2--34275.

Nickson, L. M., & Henriksen, R. C. (2014) Leaders et recruteurs de la prochaine génération : A Phenomenological Study. *The Qualitative Report*, 19(35), 1-13.

Naylor, R., Baik, C. et James, R. (2013). Un cadre d'interventions critiques pour faire progresser l'équité dans l'enseignement supérieur australien. Canberra :

Commonwealth d'Australie

Pino, M. et Mortari, L., (2014). L'inclusion des étudiants dyslexiques dans l'enseignement supérieur : A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), pp.346-369.

Robinson, D. et Salvestrini, V., 2020. L'impact des interventions visant à élargir l'accès à l'enseignement supérieur : A review of the evidence.

Rose, A. et Mallinson, L. (2020) Raising aspirations for non-traditional students through Higher Education outreach activities : A review of literature relevant to the Uni Connect programme. *Impact*, 3 (1). pp. 1-22. ISSN 2516-7561

Salmi (2018) All around the world - Higher education equity policies across the globe, Global Tertiary Education Expert.

Salmi, J. et D'Addio, A. (2020) " Policies for achieving inclusion in higher education ", *Policy Reviews in Higher Education*, 5, pp. 1-26. doi:10.1080/23322969.2020.1835529.

Sanders G, Brett C, Paul N, Scott J., (2021) Creating Diversity in Tomorrow's Doctors : A Student Led, Widening Participation Outreach Programme. *Adv Med Educ Pract*. Jun 24 ; 12:705-712.

Sanders, M ; Burgess, S ; Chande, R ; Dilnot, C ; Kozman, E ; Macmillan, LA., (2018) Role models, mentoring and university applications - evidence from a crossover randomised controlled trial in the United Kingdom. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 20 (4) pp. 57-80. [10.5456/WPLL.20.4.57](https://doi.org/10.5456/WPLL.20.4.57).

Sanderson, R. et Spacey, R. (2020) Widening access to higher education for BAME students and students from lower socio-economic groups : A review of literature. *IMPact*, 4 (1). ISSN 2516-7561.

Taylor, B., McLean, C.-M. et Weston, B. (2019) 'Appointing peer STEM Ambassadors in Regional High Schools', In 30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2019) : Educators Becoming Agents of Le changement : Innover, Intégrer, Motiver. Brisbane, Queensland : Engineers Australia, 2019 : 117-122. Engineers Australia.

Thole, K., Zappe, S., Marshall, M., Alley, M. et Engel, R. (2013) Engineering Ambassador Network : Diffusion par le biais d'un atelier national inaugural. 23.495.1-23.495.10. 10.18260/1-2--19509.

Talbot, C.S., Alley, M., Marshall, M., Haas, C., Zappe, S.E., & Garner, J.K. (2013) Engineering Ambassador Network : Développement professionnel des ambassadeurs de l'ingénierie.

Torgerson, C., Gascoine, L., Heaps, C., Menzies, V. et Younger, K. (2014). Higher Education access : Preuves de l'efficacité des stratégies et approches d'accès à l'université. *Sutton Trust*, 47-64.

Ylonen, A. (2012) Expériences des étudiants ambassadeurs dans l'enseignement

supérieur : Skills and competencies for the future ? British Educational Research Journal, 38(5), 801-811. doi:10.1080/01411926. 2011.583636

Younger, K., Gascoine, L., Menzies, V. et Torgerson, C. (2019) 'A systematic review of evidence on the effectiveness of interventions and strategies for widening participation in higher education', Journal of further and higher education. 43 (6). pp. 742-773.

Webb, O.J., Wyness, L., et Cotton, D. (2017). Améliorer l'accès, la rétention, la réussite et la progression dans l'enseignement supérieur : A Review of the Literature Showing Demonstrable Impact.

Williamson, K., Jardins, A. D., Grimberg, I., Larson, S. L., Key, J., Larson, M. B., Heatherly, S. A., McKenzie, D., & Littenberg, T. B. (2014) The Space Public Outreach Team (SPOT) : Adapting a successful outreach programme to a new region. Communicating Astronomy with the Public Journal, 16, 8.



**Cofinancé par
l'Union européenne**

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'ANPCDEF. Ni l'Union européenne ni l'ANPCDEF ne peuvent en être tenus responsables