

MANON
GUIBRETTEAU

MATTEO
GENELLI

REUSSITE AUX ETUDES :
DE LA PERFORMANCE AU
BIEN-ÊTRE

CREBIS

“Réussir, ça peut vouloir dire répondre aux attentes des autres, de la société, mais aussi être épanoui et avancer pour soi. Les deux ne vont pas toujours ensemble... c’est là que les tensions apparaissent.”

Etudiante co-chercheuse

Ce rapport a été rédigé par Manon Guibreteau et Matteo Genelli mais il s’inscrit dans une démarche collaborative enrichie par la contribution de plusieurs partenaires de terrain.

Nous remercions particulièrement les membres du consortium de la recherche PRETS.

Pour citer ce rapport : Genelli, M., Guibreteau, M. (2025). La réussite aux études : de la performance au bien-être. CREBIS.

Mise en page : Équipe Communication du Forum - Bruxelles contre les inégalités

Éditeur responsable :

Le Forum - Bruxelles contre les inégalités
40, rue Fernand Bernier 1060 Saint-Gilles
0897.733.317
info@le-forum.org

Préambule

Ce cahier provient d’un projet de co-problématisation porté d’octobre 2024 à décembre 2025 par Le Forum-Bruxelles contre les inégalités, le CIDJ, le CBCS et quatre étudiants co-chercheurs. A partir du travail effectué sur les liens entre le système de l’enseignement supérieur tel qu’organisé aujourd’hui en FW-B et les précarités étudiantes, ce cahier souhaite développer un axe de réflexion qui a été au cœur de discussions : celle de réussite dans le contexte des études supérieures.

Inscrits dans un projet de co-problématisation plus large, trois dispositifs ont permis d’aboutir aux constats ici présentés. Le premier, mené en octobre 2025, a consisté en la réalisation de micros-trottoirs auprès d’étudiants de différents établissements supérieurs suivi d’une co-analyse autour de la question « à quoi servent les études ? ». Le second s’est centré sur les difficultés que les étudiants rencontrent à réussir leurs études lors d’ateliers collaboratifs menés de janvier à mars 2025. Enfin, le troisième a consisté en des discussions ouvertes entre les co-chercheurs sur les notions d’échec et de réussite.

Nous souhaitons dès lors remercier les co-chercheurs, étudiants et professionnels, qui ont participé à élaborer cette réflexion en apportant leurs connaissances et expériences.

Consortium de recherche

Le [Forum - Bruxelles contre les inégalités](#), dont l’ambition est de lutter contre la pauvreté, les inégalités et l’exclusion sociale en dénonçant les mécanismes politiques, sociaux et économiques qui les produisent et en visant leur éradication. Soutenue par ses membres, l’association est **un lieu d’amplification des expertises** en poursuivant deux objectifs : (1) compréhension des problématiques sociales et recherche de solutions et (2) sensibilisation de l’opinion publique et du monde politique sur toutes ces problématiques.

Le [CIDJ](#), la Fédération de centres d’information et de documentation pour jeunes, association reconnue comme organisation de jeunesse (OJ) et active dans l’information jeunesse. En tant que structure spécifiquement destinée aux 12-26 ans, le CIDJ se doit de leur proposer une information mise en perspective leur permettant de comprendre, analyser et critiquer la société, et ce dans une perspective de changement social. Pour ce faire, le CIDJ produit de l’information fiable et critique par le biais d’outils ludiques et pédagogiques. Ces outils s’adressent aussi aux enseignants et professionnels du secteur de la jeunesse. Les outils que nous concevons sont utilisés lors de nos animations scolaires comme non-scolaires.

Le [Crebis](#), le Centre de recherche de Bruxelles sur les inégalités sociales, se crée en 2019, avec la volonté de faire se rencontrer les mondes de la recherche et de l’intervention sociale. Le Crebis est porté par Le Forum - Bruxelles contre les inégalités et le [Conseil Bruxellois de Coordination Sociopolitique](#). Il développe une recherche collaborative et engagée au profit de l’ensemble des acteurs (professionnels, personnes concernées et chercheurs) qui souhaitent travailler sur des questions en lien avec les inégalités sociales.

INTRODUCTION

Il est désormais reconnu que l'enseignement supérieur en Belgique francophone, notamment en FW-B, peine à se démocratiser (Lambert, 2021 ; Maroy & van Campenhoudt, 2011; van Campenhoudt et al., 2008). Malgré les multiples réformes mises en place dont le Décret Paysage est le plus connu et largement débattu, les inégalités de réussite persistent et l'enseignement supérieur reste un reproducteur des inégalités sociales. Face au manque de financements et à l'augmentation quasiment constante du nombre d'étudiants en enseignement supérieur¹, les établissements peinent à soutenir les étudiants dans leurs trajectoires académiques, en démontrant les chiffres récents de l'OCDE (2025) sur le taux d'abandon et la durée des études en Belgique.

Les étudiants en situation de précarités étudiantes sont plus à risque de connaître des parcours académiques non linéaires. Contraints de jongler entre leur métier d'étudiant et leur job étudiant, mais aussi plus à risque de connaître une dégradation de leur santé mentale, ces étudiants pâtissent du fonctionnement de l'enseignement supérieur qui « contribue à transformer les inégalités sociales en inégalités académiques »² (Girès, 2024, p.17). La capacité des études à être vectrices d'ascension sociale reste alors à questionner. Cependant, quels sont les enjeux qui se cachent derrière ce que l'on nomme plus communément la *réussite* ? Alors que la réussite est synonyme de diplomation dans l'enseignement (on parle de réussite scolaire ou académique), que signifie réussir pour les étudiants qui en fréquentent les locaux ? Questionner la notion de réussite, c'est aussi questionner le sens que les étudiants attribuent à leurs études.

Loin d'être une population homogène, soulignons dès lors ce que l'on entend par « étudiants » dans nos propos. Issue de notre projet *Précarités étudiantes en transitions*³, la réflexion ici proposée se concentre sur des étudiants de 18 à 26 ans en situation de précarités étudiantes inscrits dans différents types d'établissements (haute école, enseignement pour adultes, université et école d'art) et de filières avec une forte prédominance de celles axées sur les sciences humaines et sociales.

Ce cahier propose donc de questionner le terme de *réussite* à travers le sens que les étudiants donnent à leurs études. Le développement se construit comme suit ; dans un premier temps, nous dresserons un état des lieux des définitions de la réussite issues de notre projet et de la littérature. Dans un second temps, nous questionnerons le fonctionnement de l'enseignement supérieur au regard de ces définitions et le rôle qui lui incombe. Enfin, loin de vouloir gommer les avancées et alternatives qui traversent l'enseignement supérieur aujourd'hui sur cette question, nous observerons quelques projets mis en place afin de soutenir la réussite globale des étudiants.

Les visages de la réussite

Qu'est-ce que la réussite ? Qu'elle soit scolaire, éducative, professionnelle ou personnelle, cette notion revêt des formes multiples dépendant du narrateur et du contexte dans lequel elle s'inscrit. Sans prétendre établir un inventaire des définitions possibles, il nous paraît essentiel d'en comprendre les principales représentations, afin de mieux appréhender les tensions qu'elles suscitent et qui constituent le cœur de ce cahier.

La réussite selon l'enseignement supérieur

Deux formes de réussite sont au cœur de notre réflexion : la *réussite académique*⁴ et la *réussite éducative*. La première renvoie à la performance académique, évaluée à travers un système de notation et sanctionnée par la remise

d'un diplôme. La seconde, tout en englobant la première, « réside dans le développement global de l'enfant (Demba et Laferrière, 2016). Elle fait notamment référence à l'épanouissement personnel et professionnel, à la réalisation de soi, à la construction de projets personnels,

ainsi qu'à l'aptitude à vivre en société (Lapostolle, 2006; Bourgeois, 2010; Glasman, 2010). Ce terme englobe donc une vision holistique de la réussite, sans pour autant se dissocier de la dimension scolaire qu'il in-

Alors que la réussite est synonyme de diplomation dans l'enseignement (on parle de réussite scolaire ou académique), que signifie réussir pour les étudiants qui en fréquentent les locaux ?

tègre pleinement (Demba et Laferrière, 2016).» (in Giuliani et al., 2023).

Si le concept de réussite éducative retient notre attention, c'est parce qu'il dépasse le cadre de la méritocratie portée par les évaluations pour envisager l'individu dans sa globalité. Dans cette perspective, la réussite ne se mesure

pas uniquement à l'aune de la diplomation, mais également à travers l'émancipation et la construction de la citoyenneté de l'individu. Toutefois, cette notion demeure peu mobilisée dans l'enseignement supérieur, où prévaut la logique de réussite académique. En témoignent, par exemple, les dispositifs d'aide à la réussite ou ceux visant à favoriser l'égalité des chances (tutorat, accompagnement, etc.), ou encore les critères de validation en fin de parcours qui reposent principalement sur les compétences, les savoirs et les normes académiques acquis par l'étudiant au cours de sa formation.

La notion de réussite à l'ère du néolibéralisme

L'évolution de l'enseignement supérieur ne peut être comprise indépendamment du contexte politique, économique et sociétal dans lequel elle s'inscrit (Van De Vijvere, 1997 ; Moens, 2007 ; Goastellec, 2014). Les transformations institutionnelles, les réformes

pédagogiques et les discours sur la réussite sont toujours le reflet d'une époque, de ses priorités et de sa vision du rôle de l'éducation.

Au tournant des années 2000, la Belgique, comme de nombreux pays européens, connaît une mutation du modèle

de l'État social. On observe un passage progressif de l'État-providence, centré sur la protection collective et les droits sociaux inconditionnels, vers un État social actif, qui valorise entre autres la responsabilité individuelle et l'activation (Franssen, 2008).

« Là où la social-démocratie traditionnelle concevait des droits comme des revendications inconditionnelles, l'autonomie croissante des individus doit aller de pair avec un élargissement de la responsabilité et donc des obligations individuelles, comprises avant tout comme la manifestation de «bonnes» dispositions à la participation. »

Franssen, 2008

Autrement dit, dans ce nouveau paradigme, les citoyens ne sont plus simplement bénéficiaires de droits sociaux : ils sont invités à devenir acteurs de leur propre parcours, à s'adapter et à participer activement à la société et à l'économie. L'État n'abandonne pas son rôle protecteur, mais il re-

définit les conditions de l'aide fondées sur un principe de méritocratie où le citoyen doit faire preuve de « bonne volonté ».

Ce glissement idéologique influence également le champ de l'enseignement supérieur. Les principes d'activation et de responsabilité

individuelle, au cœur de l'État social actif, se retrouvent dans les politiques et pratiques éducatives de la FW-B. L'étudiant est désormais considéré comme un acteur responsable de sa formation, encouragé à construire un projet personnel et professionnel cohérent avec les be-

soins du marché du travail. Dans une logique d'État social actif, la réussite ne se limite plus à l'obtention d'un diplôme: elle s'évalue à travers la capacité à s'insérer professionnellement, à participer à la vie économique et à contribuer activement au développement collectif.

La réussite combine souvent deux dimensions : la réussite professionnelle, mesurée par la stabilité, la reconnaissance et la valeur économique du travail exercé et la réussite sociale, qui renvoie au statut, à la reconnaissance symbolique et au sentiment d'appartenance à la société.

« Pour la société, réussir c'est surtout avoir un diplôme, trouver un bon travail, gagner de l'argent, participer à l'économie et la société capitaliste, suivre le parcours «normal» école/études/job, être un bon élève conforme aux règles. La société pense qu'on a réussi si on a un bon métier et un bon statut. »

Etudiante co-chercheuse

Ainsi, dans un contexte où l'enseignement supérieur est sommé de former des individus « employables » et « responsables », la notion de réussite s'élargit et se complexifie. Elle oscille entre émancipation personnelle et intégration économique, traduisant

les tensions propres à l'État social actif entre soutien collectif et responsabilisation individuelle.

Nous avons ici dressé un bref portrait de la réussite telle qu'entendue institutionnellement. Mais qu'en disent les étudiants ?

La réussite selon les étudiants : la réussite personnelle et l'épanouissement

En tant que groupe hétérogène (Erllich, 2004), les étudiants se démarquent par leurs expériences de vie respectives, leurs multiples rapports aux études, les représentations qu'ils en ont ainsi que le sens qu'ils leur donnent. La présente section fait état des perceptions de la réussite par les étudiants co-chercheurs, qui peuvent par ailleurs se cumuler.

Tout d'abord, les études peuvent être envisagées

comme une source d'apprentissage et de formation à une profession spécifique ou à des compétences permettant d'accéder au marché de l'emploi. Pour certains, les études sont vectrices d'ascension sociale. La réussite est alors associée à une diplomation donnant accès à un métier rémunérateur et, si possible, stable et en lien avec les études suivies. Cette vision de la réussite est alors conjointe à la hiérarchisation des disci-

plines et des professions portées par la société : droit, médecine, dentisterie, etc. et par l'intériorisation de ces dernières. D'autres étudiants quant à eux prêtent moins attention à leur avenir professionnel qu'au temps même des études, c'est-à-dire au plaisir d'apprendre sur le moment. C'est le cas de l'étudiante qui, dans l'extrait suivant, évoque les études dites « vocationnelles », « passion », où l'avenir est relégué au second plan :

« On parlait quand même du fait de percevoir les études comme une manière de rentrer dans le marché du travail, de penser à un salaire. Et du coup, moi, je sais que j'ai choisi mes études en fonction de ce qui me passionne. J'ai tenté l'école avec des études d'art, ce qui est quand même un pari un peu risqué.[...] Aujourd'hui, j'ai des personnes qui respectent mon choix parce que c'est pas quelque chose qu'ils auraient fait d'eux-mêmes parce qu'ils savent que c'est vraiment pas très certain d'avoir un job dans lequel tu vas t'épanouir à la sortie de tes études. Mais du coup, je pense que les études de base, c'est étudier tout court, c'est d'étudier quelque chose qui nous plaît et que c'est pour nous enrichir et ne pas penser forcément à ce que ça va nous rapporter dans quelques années. »

Etudiante co-chercheuse

Ensuite, les études sont perçues comme un moyen d'inscription et d'insertion présente et future dans la société. L'inscription dans une discipline permet de se situer socialement en tant qu'étudiant mais aussi par rapport au métier projeté. De même, l'activité post-études supérieures positionne l'individu dans la société, l'utilité perçue du métier ainsi que sa rémunération définissant le statut social du travailleur.

La réussite ne se mesure pas uniquement à l'aune de la diplomation, mais également à travers l'émancipation et la construction de la citoyenneté de l'individu.

Les études peuvent également être vécues comme un moyen de socialisation et de réseautage. Outre le fait de s'inscrire dans une communauté et de tisser des liens d'amitié, les études peuvent permettre de tisser un réseau pour sa future carrière professionnelle. Cumulativement ou non aux perceptions précédentes, certains étudiants mettent davantage l'accent sur le rôle émancipateur des

études, centré sur la construction de soi et l'épanouissement. L'enseignement supérieur joue alors un véritable rôle dans la construction identitaire de l'individu. La réussite est alors associée à la satisfaction ressentie de ses études et sur le bien-être global ressenti. Cette vision, plus large, rejoint la notion de *réussite éducative* précédemment évoquée. Ici, les études permettent « d'apprendre de nouvelles choses », « d'ouvrir son regard » ou encore « de savoir apprendre à apprendre ». Elles contribuent à la construction identitaire,

« Je suis venu dans les études pour voir jusqu'où je peux aller, jusqu'où mes capacités peuvent m'emmener. Parce que souvent, les études certaines personnes voient ça pour l'argent ; je vais étudier telle année pour avoir tel boulot, tel salaire et tout. Mais en fait les études ce n'est pas que ça. Il y a aussi des moments où tu es... Par exemple en médecine t'es vraiment obligé de donner le meilleur de tes capacités ; ça bâtit ta confiance en toi, tu crois en toi, en tes capacités. Pour moi c'est ça aussi les études. »

Extrait micro-trottoir

au renforcement de la confiance en soi et au développement de la capacité de résilience face aux « problèmes de la vie », comme le soulignent les témoignages suivants.

Au-delà du développement personnel, les étudiants inscrivent leur bien-être dans la capacité à participer à la vie sociale. Pour certains, la réussite s'apparente ainsi au sentiment d'être un citoyen capable de prendre part au débat démocratique. Les études sont alors perçues comme un espace où l'on apprend à faire entendre sa voix, à participer au bien commun, à se dépasser intellectuellement et politiquement. Réussir, ici, ne se réduit pas à répondre aux injonctions institution-

nelles, mais implique de pouvoir se sentir bien mentalement, physiquement, socialement, matériellement et, dans une certaine mesure, se sentir intégré dans la société.

La première partie de ce cahier démontre qu'une multiplicité de définitions de la réussite coexistent.

Nous pouvons observer que les étudiants en proposent une définition plus large que celle restreinte à la diplomation. Une attention est particulièrement portée à la question du bien-être et à l'épanouissement durant les études mais aussi dans la projection de son avenir. L'émancipation apparaît comme un élé-

Au-delà du développement personnel, les étudiants inscrivent leur bien-être dans la capacité à participer à la vie sociale.

ment clef de ce bien-être, qu'elle soit sociale, personnelle ou encore professionnelle. Il est par ailleurs intéressant de noter que l'émancipation sociale et l'épanouissement sont des objectifs de l'enseignement supérieur (ARES, s.d.). Cependant, la réussite telle que mesurée par ce dernier semble davantage reposer sur la diplomation devant laquelle les étudiants sont inégaux. Se pose alors en filigrane la question de l'égalité d'accès à l'émancipation, au bien-être et à l'épanouissement, c'est-à-dire l'accès à une réussite plus "globale" pour tous.

Des inégalités face à la réussite

La difficile démocratisation de l'enseignement supérieur

Depuis les années 90, l'enseignement supérieur a connu de profondes transformations. En FW-B, deux évolutions majeures ont marqué l'organisation de l'enseignement supérieur ; la massification des études supérieures (Lambert, 2020 ; Dehon et Dujardin, 2021) ainsi que la signature et la mise en place du processus de Bologne dans les années 2000,

concomitante à la re-composition de l'état social belge.

Ces transformations s'inscrivent également dans un contexte de révolution des compétences en matière d'enseignement supérieur aux entités fédérées. Elles traduisent une évolution de la finalité éducative du supérieur et une diversification de

l'offre de formation, pensée comme une réponse aux enjeux politiques, économiques et sociaux, notamment face aux mutations du marché de l'emploi.

Les changements observés en FW-B s'inscrivent dans une dynamique plus large à l'échelle européenne. Celle-ci est marquée par deux grandes orientations :

— La stratégie de Lisbonne (2000), qui visait à renforcer la compétitivité de l'Union européenne en misant sur une « Europe de la connaissance »

— Le Processus de Bologne (signé en 1999 par la Belgique), qui ne poursuit non seulement des objectifs économiques mais aussi des objectifs sociaux, en cherchant à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur.

Nous sommes dans un contexte de « démocratie ségrégative » de l'enseignement supérieur qui combine massification et maintien, voire augmentation des inégalités.

Cependant, de nombreuses études montrent que ces objectifs de démocratisation n'ont pas été pleinement atteints. Les inégalités face à la réussite académique persistent (van Campenhoudt et al., 2008 ; Lambert, 2020).

L'arrivée de nouveaux publics étudiants, plus hétérogènes, n'a pas entraîné de profonds changements didactiques (Romainville, 2004 ; Erlich, 2004). Le manque de financement y contribue fortement. Les réponses institutionnelles se concentrent principalement sur l'accompagnement individuel (parcours personnalisés, aides spécifiques) sans

pour autant s'attaquer aux inégalités structurelles, telles que les précarités étudiantes. Ainsi, l'enseignement supérieur se trouve pris dans une double tension : entre démocratisation et méritocratie et entre émancipation et employabilité.

Plus précisément, nous sommes dans un contexte de « démocratisation ségrégative » de l'enseignement supérieur (Maroy et Van Campenhoudt, 2010 ; Marquis, à paraître) qui combine massification (augmentation constante du nombre d'étudiants inscrits) et maintien, voire augmentation des inégalités que ce soit à l'entrée (choix des filières, auto-

censure, poids des trajectoires), au long des études (accès aux ressources et aux soutiens, expérience étudiante) ou à la sortie (probabilité différenciée d'abandon, d'échec ou de réussite) (Dal et Marquis, 2024a, 2024b). Les étudiants les plus vulnérables semblent les premiers victimes de ce phénomène.

Afin de poursuivre la réflexion autour de la réussite plus globale telle que définie par les étudiants, il nous semble intéressant de questionner les études supérieures comme espace propice au bien-être, notamment pour les publics les plus vulnérables.

Les étudiants en situation de précarités étudiantes au prisme de l'expérience étudiante

Comme dit précédemment, les étudiants dits « précaires » sont plus à risque de connaître l'échec académique ou du moins à connaître un parcours non linéaire pour diverses raisons (arrêt des études, réorientations, etc.) (Mouhib, 2018). Outre la réussite académique, il s'agit ici de questionner le rapport subjectif que ces étudiants entretiennent aux études.

Nous formulons l'hypothèse que l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur en FWB tend à pénaliser les étudiants les plus vulnérables, non seulement dans la réussite de leur parcours, mais aussi en produisant des effets négatifs sur leur santé mentale et leur bien-être. En effet, pour un pan de ce public, les études sont perçues comme un espace de souffrance.

Il s'agit alors d'interroger l'expérience étudiante de ces étudiants que nous définissons comme la satisfaction ressentie envers ses études afin de mieux saisir l'expérience intégrée des études et les possibles liens avec la réussite globale.

Un public soumis à des réglementations institutionnelles

Le parcours étudiant est régi et influencé par plusieurs réglementations conditionnant l'accès et le maintien aux études. Parmi elles, la plus déterminante et la plus citée par les étudiants est le décret « Paysage », et par extension le décret « Financabilité » : l'étudiant doit respecter les dispositions prévues par ces derniers afin d'être « financable », son établissement d'études recevant alors des subsides de la

FWB pour supporter le coût de l'enseignement. Autrement dit, si l'étudiant est « non financable », la poursuite de son cursus s'en trouve impactée (réorientation, abandon des études). Ces contraintes institutionnelles exercent une violence sur les étudiants, notamment sur ceux dont la trajectoire s'éloigne du parcours normé linéaire. Confrontés à l'exclusion entraî-

née par ces décrets, les étudiants sont contraints de se réorienter, devant parfois renoncer à leurs aspirations futures et devant faire preuve de résilience pour donner sens à une nouvelle trajectoire.

« Quand je me suis inscrite dans l'enseignement supérieur pour la première fois, j'ai choisi de faire des études d'assistante sociale. Malheureusement, de par certaines épreuves subies dans ma vie personnelle, je n'ai pas pu finir ces études. J'ai alors choisi de me réorienter afin de faire des études de RH mais ce n'était vraiment pas pour moi. Cette année je voulais juste terminer mes études d'assistante sociale, faire ce que j'aime, mais aucune de mes demandes de dérogation n'a marché et j'ai dû m'inscrire dans une filière que je n'aimais pas réellement : l'assurance. Avec le Décret Paysage, je ne pourrais plus jamais réaliser mon rêve. Même si c'est dur, j'essaie de l'accepter jour après jour. Je vais voir une psychologue à cause de ça. »

Etudiante co-chercheuse

Cet extrait illustre les répercussions d'un Décret qui tend à pénaliser les étudiants les plus vulnérables en limitant le « droit à l'erreur » sans reconnaître la diversité des réalités de vie.

Ce parcours jalonné de réorientations illustre un processus de confiscation du projet d'avenir. Par le cumul de vulnérabilités sociales et personnelles à des contraintes institutionnelles et admi-

nistratives, l'étudiante se voit progressivement dépossédée de son choix initial et doit faire preuve de résilience dans la reconstruction d'un projet d'avenir en fonction de ce qui lui est encore possible d'envisager. L'enjeu de financabilité, qui restreint le « droit à l'erreur » transforme les réorientations en expérience de relégation : il ne s'agit plus de chercher ce qui a du sens pour soi, mais de composer avec les op-

tions disponibles. L'étudiante exprime alors une réelle souffrance assortie d'un sentiment d'injustice et de non reconnaissance. Loin de n'être qu'un cas individuel, ce témoignage révèle en réalité une véritable problématique structurelle en faisant de la santé mentale un indice du dysfonctionnement de l'enseignement supérieur. L'étudiante poursuit son discours de la manière suivante :

« [Aujourd'hui] je suis en promotion sociale. Ma formation est conçue comme celle que j'aurai pu avoir dans une haute école sauf qu'au travail (job étudiant) et dans la bouche des autres gens j'entends régulièrement que la promotion sociale c'est « les professionnelles » des études supérieures. En réalité moi je ne trouve pas forcément et au final, ce qui me fait mal c'est de parler de mes études car au travail j'entends des préjugés de gens qui n'y ont jamais mis les pieds. Et dans ma famille aussi alors que je travaille autant que quand j'étais en haute école. Toutes ces remarques ont créé en moi une anxiété liée aux études si forte que j'ai peur d'en parler à l'heure actuelle. »

Etudiante co-chercheuse

À l'image de nombreux étudiants au parcours non linéaire, cette étudiante se retrouve reléguée en Enseignement pour adultes (Mouhib, 2018) souvent considéré comme la « dernière chance » d'accéder aux études supérieures. Toutefois, en raison de la hiérarchisation des disciplines et des professions, ce type d'enseignement est souvent dévalorisé. La Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes le reconnaît d'ailleurs dans son communiqué annonçant le changement d'appellation de la Promotion sociale en « une dénomination non stigmatisante [...]. Ce nouveau nom marque une

étape décisive dans la modernisation et la valorisation de cet enseignement. » (14.11.2024).

Cette dévalorisation, notamment portée par son entourage et fondée sur une vision d'un déclassement social et scolaire, génère un sentiment de non reconnaissance chez l'étudiante qui, malgré la violence de la relégation, tente de se reconstruire.

Dans le cas des étudiants en situation de précarité, cette nécessité de devoir satisfaire les critères de finançabilité se couple à la nécessité de recourir à des aides financières (RIS, Bourse FW-B) pour subvenir à leurs besoins (minerval, matériel scolaire, logement, alimentation, etc.). Aussi, leur maintien aux études se retrouve

dépendant de ces aides, relevant parfois même d'une forme de contractualisation de la réussite. C'est le cas par exemple dans le cadre du PIIS⁵ qui, si l'étudiant ne démontre pas sa motivation et une progression dans la réalisation de son projet, prévoit une suspension ou une annulation du versement du RIS (Revenu d'intégration sociale). Nous mettons d'ailleurs en avant cet exemple puisque le RIS fait partie des aides financières de plus en plus sollicitées, en particulier par les étudiants : en 2022, [le CPAS de Bruxelles recensait 2.635 PIIS étudiant contre 1.848 en 2016](#).

Le poids de la famille dans le choix d'orientation

La famille semble jouer un rôle important dans le choix des études. L'orientation ne repose que rarement sur les seules aspirations de l'étudiant mais se construit en dialogue avec les attentes

familiales, la représentation que celles-ci ont du marché du travail et leurs propres situations économiques. Aussi, l'étudiant peut être amené à faire des compromis entre les études qu'il sou-

haiterait entreprendre et les préoccupations de sa famille, davantage axées sur la stabilité future que pourrait offrir le diplôme.

« Finalement, ce fut un compromis avec mes parents qui acceptaient de me soutenir à condition que mes études me garantissent un débouché professionnel. Ce qu'une formation type beaux-arts ne permettait pas, tandis qu'une licence de graphisme promettait un potentiel emploi et salaire. Mon choix initial fut donc le produit d'un compromis entre passion, sélection et stabilité. Sur le moment, cela paraissait une bonne idée, mais avec le recul, je me rends compte qu'il était peu éclairé. »

Etudiant co-chercheur

Tandis que cela exprime une volonté parentale de sécuriser l'avenir de leurs enfants, c'est parfois également l'avenir de la fa-

mille qui est en jeu. En effet, tout comme certains étudiants jobent pour soutenir les dépenses de la famille, la di-

plomation et, à terme, le métier exercé, sont envisagés comme des moyens à long terme de soutenir la famille.

« Ma famille m'a fait comprendre que je devais faire des études qui rapportent gros, pour moi d'abord et pour eux ensuite. J'ai dû dire au revoir à mes rêves de philosophie, de psychologie ou d'architecture en tout genre. »

Etudiant co-chercheur

<p>Si la famille peut influencer le choix d'orientation, les parcours des deux étudiants cités précédemment témoignent de la nécessité de s'informer sur les études sélectionnées afin de concilier</p>	<p>réussite académique et bien-être. En effet, tandis que, dans le second cas, l'étudiant s'est réorienté par désintérêt pour les études choisies et pour les pratiques pédagogiques jugées parfois</p>	<p>violentes, dans le premier cas, l'étudiant s'est réorienté une fois son bachelier fini au prix d'un effort conséquent menant à des comportements à risque.</p>
---	---	---

« Ce changement de rythme et cette pression à la réussite eurent un impact sur ma santé mentale et mon estime de moi. Dans ce contexte, l'une des solutions (qui n'en était pas une) fut la prise de substances et les soirées. Café, cigarettes, alcool étaient des moyens de lâcher prise, de réapproprier mon temps et de sociabiliser (pauses clopes). Quant aux soirées, c'était un moyen de décompresser, de changer d'air et de marquer une coupure avec les semaines. Les autres substances associées à ce milieu étaient une forme d'automédication face au mal-être. C'était un rythme de dingue ; aujourd'hui, je serais incapable de le tenir. »

Etudiant co-chercheur

<p>On peut donc noter que les choix d'orientation des étudiants se construisent en interaction avec des facteurs que peuvent être le milieu familial, mais aussi le contexte socio-économique dans lequel il évolue et les représentations</p>	<p>qu'il a des études. Cela peut mener à des dilemmes, voire de la souffrance, lorsque l'étudiant doit laisser de côté son premier choix pour répondre à des attentes qui ne sont pas entièrement les siennes. Le besoin de réussite, ou plu-</p>	<p>tôt la contrainte de ne pas échouer, se situe dès lors à la jonction de multiples raisons : il faut réussir pour soi, pour la famille, pour son avenir, pour son présent, pour conserver son statut et sa finabilité.</p>
--	---	--

Jobiste et étudiant : quand travailler devient une obligation

<p>Pour accéder aux études supérieures, s'y maintenir mais aussi pour pouvoir vivre de la façon la plus digne possible et/ou pour soutenir leurs familles, les étudiants en</p>	<p>situations de précarités sont majoritairement dans l'obligation de jobber, voire pour certains de cumuler les jobs étudiants. A ces jobs étudiants se superpose celui</p>	<p>de métier d'étudiant (Coulon, 1998), parfois délaissé au profit du premier par nécessité et avec des effets délétères sur la santé et les études.</p>
---	--	--

« Moi pour ma part, j'estime ne pas vraiment avoir de vie étudiante, comme je travaille beaucoup. J'ai plus l'impression de vivre ça comme étant une jeune travailleuse qui, quand elle a des examens, va passer ses examens. Du coup je ne vais pas en cours, mais même pas par choix, juste parce que c'est pas possible. »

(étudiante co-chercheuse)

<p>Cette moindre disponibilité à l'exercice du métier d'étudiant se traduit notamment au niveau de la présence et de la participation aux cours et aux travaux de groupe, de la préparation aux sessions d'examens ou encore de l'intégration sociale auprès des autres étudiants au sein, par exemple, d'espaces de sociabilité propres aux établisse-</p>	<p>ments (cafétéria, bibliothèque, campus, ...). A noter que le manque de temps/ressources dont ces étudiants peuvent souffrir peut les empêcher de créer ou de renforcer des liens avec d'autres étudiants, de socialiser en dehors du cadre académique (« aller boire un verre », « sortie cinéma », etc.). L'isolement social qui peut en</p>	<p>découler renforce alors, entre autres, la difficulté à se sentir pleinement « étudiant », à s'identifier à ce rôle, ainsi qu'à bénéficier des ressources informelles (entraide, partage de notes, réseaux) qui participent à la réussite.</p> <p>Afin de réussir ses études, l'étudiant doit mobiliser de nom-</p>
---	--	---

breuses ressources, dont une essentielle : le temps. Dans un parcours linéaire, le programme d'une année académique se compose de 60 crédits. Un crédit, selon le Décret Paysage, vaut une charge horaire de travail d'environ 25 à 30h (cours, étude, recherche, travaux pratiques, examens, etc.). Ces 1500 à 1800 heures annuelles représentent une charge de travail similaire à celle d'un employé à temps plein en Belgique. En d'autres termes, réussir ses études demande une disponibilité temporelle importante, et il est difficilement concevable de considérer que l'exercice d'un ou de plusieurs jobs étudiants n'entrave pas le temps nécessaire aux études. Il se dégage alors des difficultés à concilier les attentes associées au métier d'étudiant (présence aux cours, préparation, participation active) avec les spécificités et injonc-

tions du job étudiant (type de travail, pénibilité, travail informel, heures supplémentaires, temps de trajet, charge mentale) tout en ayant des impacts sur le vécu de l'étudiant (santé physique, mentale, sociale, etc). Il existe également un risque d'internalisation de ces difficultés comme des défauts individuels plutôt que comme l'effet d'inégalités structurelles (reproduction des inégalités sociales, démocratisation ségrégative).

Les ressources institutionnelles, censées compenser en partie ces inégalités, sont elles-mêmes au cœur d'une expérience ambivalente. Si les aides sociales ou financières, les aménagements de programme ou les dispositifs d'accompagnement sont parfois perçus comme des soutiens indispensables, ils sont aussi décrits comme insuffisants. Les procé-

dures d'accès, complexes et exigeant de « se mettre à nu » devant des professionnels, l'obligation de prouver à répétition sa « bonne volonté » ou la légitimité de sa demande, sont vécues comme autant d'épreuves supplémentaires.

Les études, censées être un levier d'émancipation, deviennent un espace où se rejouent et se renforcent des inégalités préexistantes : impossibilité de se projeter sereinement, sentiment de relégation, dégradation de la santé mentale, isolement et perte de confiance en soi. Une autre tension se dessine également, celle entre les attentes et besoins des étudiants par rapport aux exigences de réussite académique, tension qui peut contribuer à la dégradation du bien-être, aux décrochages et aux réorientations contraintes.

Choisir « l'échec académique » pour préserver sa santé

L'échec peut être défini, en partie, à travers la relation que l'étudiant entretient avec les injonctions qui l'entourent, qu'elles soient familiales, sociales ou institutionnelles. Le rapport à l'échec se construit ainsi en fonction des attentes perçues ou ressenties par l'étudiant. Plus la pression familiale liée à la réussite scolaire est forte, plus le sentiment d'échec est susceptible d'être vécu de manière négative.

Au-delà du cadre familial, la situation socio-économique influence également cette perception. Lorsque la réussite scolaire est perçue comme un moyen de sortir de la précarité, ou au contraire lorsque les études supérieures s'accompagnent de conditions de vie difficiles, l'échec prend une dimension matérielle et émotionnelle plus lourde. La précarité étudiante, conjugée aux contraintes de finançabilité et aux réorientations parfois imposées,

contribue à façonner un rapport à l'échec complexe et souvent douloureux.

Le sens attribué aux études et les projets personnels jouent également un rôle déterminant. L'échec est plus difficile à accepter lorsque les études manquent d'un objectif clair. À l'inverse, il peut être vécu plus intensément encore par l'étudiant qui entame un parcours avec un projet précis et se voit contraint de se réorienter.

Dans un contexte où les études supérieures sont perçues comme la principale, voire l'unique voie pour accéder à un emploi, la poursuite d'études « par défaut » met en lumière une autre facette de l'échec. Par peur du regard des autres, du retard ou de « gâcher » les efforts déjà

fournis, certains étudiants continuent un cursus dans lequel ils ne s'épanouissent plus. Ici, l'échec se redéfinit : il ne se limite plus à la non-réussite académique, mais renvoie aussi à une perte de sens, d'épanouissement et à la crainte d'un échec futur dans la vie professionnelle.

Enfin, l'échec peut être ressenti lorsqu'un étudiant se sent en décalage avec son projet, lorsqu'il n'atteint pas ses objectifs ou estime ne pas progresser « assez vite ». L'échec, entendu comme la non-réussite à un examen ou à une diplomation, peut parfois s'inscrire dans une stratégie délibérée visant une réussite future. Deux exemples ressortent des discours étudiants : l'étalement des examens et la réorientation.

L'échec peut être défini, en partie, à travers la relation que l'étudiant entretient avec les injonctions qui l'entourent, qu'elles soient familiales, sociales ou institutionnelles.

L'étalement des examens

La seconde session d'examens, initialement pensée comme une période de rattrapage, est parfois utilisée comme une stratégie d'organisation. Certains étudiants choisissent de répartir leurs examens entre la première et la seconde session afin d'augmenter leurs chances de réussite. Cette approche leur per-

met de se concentrer sur certaines matières tout en reportant d'autres.

Toutefois, cette stratégie présente plusieurs limites. D'abord, sur le plan psychologique, elle ne garantit pas une diminution du stress. Si la charge de travail est mieux répartie, la période d'étude s'allonge,

réduisant le temps de repos et de récupération. Ensuite, sur le plan académique, elle comporte des risques. En choisissant de ne pas présenter certains examens lors de la première session, l'étudiant perd une possibilité de rattrapage et s'expose à un retard de crédits en cas d'échec ultérieur.

La réorientation choisie

La réorientation illustre un autre visage de la résilience. Lorsqu'elle est choisie, elle peut être perçue comme une réussite, dans la mesure où elle permet à l'étudiant de retrouver du sens et une cohérence entre ses valeurs, ses projets et sa formation. À l'inverse, une réorientation contrainte est souvent associée à l'échec, notamment lorsqu'elle éloigne l'étudiant de ses aspirations initiales. Cependant, ces situations doivent être nuancées : une réorientation imposée peut, dans certains cas, devenir source

d'épanouissement, en permettant à l'étudiant de se libérer de pressions ou de contextes précaires.

Les motifs de réorientation sont variés. Certains étudiants changent d'établissement sans changer de filière, évoquant un décalage entre leurs attentes et les valeurs de l'institution (par exemple, un enseignement jugé trop professionnalisant et peu créatif dans les études artistiques). D'autres changent de filière, par exemple du droit vers les sciences politiques, à la

suite d'une perte de sens ou d'un choix initial perçu comme aléatoire ou peu assez étayé.

Ces réorientations soulèvent plusieurs questions. Premièrement, quels apprentissages l'étudiant retire de son expérience qui a mené à sa réorientation ? Deuxièmement, comment mobilise-t-il ces apprentissages dans son nouveau parcours ?

Le cas d'un étudiant réorienté du droit vers les sciences politiques illustre une dynamique de résilience. Ce changement, mûrement réflé-

chi, s'est appuyé sur l'observation de la vie étudiante dans la nouvelle filière et sur un intérêt pour la discipline. Loin d'être perçus comme un échec, les deux années précédentes ont permis à l'étudiant de clarifier ses objectifs, plaçant désormais le bien-être

au cœur de son parcours. Aussi, l'étalement des examens sur deux sessions ainsi que la réorientation choisie sont actuellement comptabili-

l'étalement des examens sur deux sessions ainsi que la réorientation choisie sont actuellement comptabilisés comme des échecs par l'enseignement.

sés comme des échecs par l'enseignement. Cependant, nous voyons là que, pour l'étudiant, ces choix sont au contraire perçus et pensés soit comme un moyen d'augmenter sa chance de réussite, soit comme un moyen de préserver à la fois sa santé mentale et de favoriser son épanouissement ultérieur.

La démocratisation ségrégative ainsi que les logiques de réorientations subies sont en partie des

conséquences d'inadéquations perçues entre les formes académiques et l'expérience étudiante. Autrement dit, l'étudiant est plus à risque d'échouer ou de se réorienter lorsque le cadre et les conditions d'apprentissage proposées par son cursus ne rencontrent pas ses attentes et sa réalité de vécu.

Il nous paraît dès lors pertinent de poursuivre notre réflexion autour des contextes académiques avec lesquels les étudiants construisent leur expérience étudiante, en particulier au niveau de leur inadéquation perçue.

Les impacts des formes académiques sur l'expérience étudiante

Les inadéquations perçues entre les formes académiques et les expériences étudiantes

Les formes académiques, inspirées de la notion de forme scolaire (Vincent, 1994), renvoient aux conditions d'apprentissage proposées et portées par l'enseignement supérieur. Elles englobent la culture académique (normes et valeurs transmises), les pratiques pédagogiques, et les infrastructures mis à disposition par l'établissement. Nous employons cette notion au pluriel, mettant ainsi en exergue le fait que chaque établissement peut détenir ses propres formes académiques.

Notre projet démontre une insuffisante prise en compte de la diversité des expériences étudiantes dans la façon dont sont pensées les formes académiques. Autrement dit, ces dernières sont parfois inadaptées à la diversité des réalités, des besoins et attentes des étudiants et peuvent ainsi participer à la dégradation de leur bien-être, à une perte de sens dans les études, à l'échec et/ou à l'abandon des études.

Nous explorons ci-dessous trois éléments qui exemplifient ces dissonances entre formes académiques et expérience étudiante : le sentiment de déconnexion entre la réalité des étudiants et les études, les modalités d'évaluation et la transmission des savoirs et des compétences.

Un sentiment de déconnexion entre les études et les réalités présentes et futures des étudiants

Les étudiants relèvent un sentiment de déconnexion entre la visée et le contenu des études et le monde dans lequel ils évoluent et évolueront au sortir de celles-ci. Ils ont parfois le sentiment que les enseignements ne reflètent pas les enjeux contemporains, que ce soit les transitions écologiques, les mutations du marché du travail ou encore les inégalités sociales,

alors même qu'ils devront affronter ces réalités dans leur vie professionnelle et personnelle.

L'incohérence perçue ou le manque de compréhension entre les contenus théoriques et la réalité des pratiques, pour certaines disciplines en constante évolution, peut générer un sentiment de déconnexion entre les cours et les réalités alors même que les étudiants expriment le besoin d'être outillés pour évoluer dans un environnement perçu

comme de plus en plus instable et incertain. Ce sentiment de déconnexion des études au monde contemporain peut se faire ressentir à plusieurs niveaux.

Premièrement, les références et exemples mobilisés par les enseignants peuvent être perçus comme désuets, relevant d'une forme de « gap générationnel » qui

L'incohérence perçue ou le manque de compréhension entre les contenus théoriques et la réalité des pratiques, peut générer un sentiment de déconnexion entre les cours et les réalités.

ne permet pas toujours à l'étudiant de s'identifier et de faire le parallèle avec le monde qui l'entoure. De plus, les étudiants sont parfois amenés à questionner le choix des références et auteurs mobilisés qui, bien qu'ayant été des innovateurs et piliers de leurs disciplines à une certaine époque, semblent désormais éloignés des enjeux contemporains.

Deuxièmement, les étudiants questionnent le lien parfois fragile entre la théorie et la pratique, spécifiquement dans un monde où les métiers sont en constante évolution. Face aux enjeux, par exemple, de l'intelligence artificielle ou encore face à la hausse des inégalités qui fait émerger de nouveaux publics, les étudiants questionnent la pertinence de certains cours. Le stage peut être un révélateur de ces déconnexions et sont donc soulignés comme une composante essentielle de la formation. Cette déconnexion entre les cours et la réalité du terrain pose la question plus large du lien entre les enseignants et les pratiques professionnelles. Il semble important que les enseignants suivent l'évolution des métiers liés à leur discipline. Cependant, cela n'est possible que si ces derniers sont clairement identifiés et semble donc être plus réalisable au sein des formations dites « professionnali

santes ». Ce décalage ou déconnexion entre le théorique et la pratique, entre le contenu des

cours et les mutations et transitions de la société et du marché de l'emploi peut nourrir chez les étu-

dants un sentiment de manque de préparation à l'avenir.

Les modalités d'évaluation

Un autre exemple illustrant l'inadéquation entre l'expérience étudiante et les formes académiques porte sur les modalités d'évaluation. Ces dernières sont multiples : QCM, oral, écrit sur table, rapports écrits à rendre, etc. Si les étudiants ne remettent pas systématiquement en question l'utilité même des évaluations, ils soulignent néanmoins une opacité sur les choix des modalités d'évaluation et l'inadaptation de ces dernières à leurs stratégies d'apprentissage, ainsi qu'un décalage entre ce qu'ils jugent devoir être évalué et ce qui l'est réellement.

Cela pose la question de ce qui est défini par l'enseignant comme étant un *savoir légitime*, tant dans le contenu de l'évaluation, c'est-à-dire les questions posées, que dans le choix de la modalité d'évaluation qui peut

faire appel à différentes compétences. Pour exemple, une dissertation écrite va davantage faire appel à des compétences d'argumentation et d'analyse là où le QCM va solliciter des compétences de mémorisation et de synthétisation. Les étudiants peuvent ainsi percevoir certaines éva-

luations comme injustes ou inadaptées à leurs manières

d'apprendre et à la finalité qu'ils attribuent au cours. S'il n'est pas rare que les enseignants communiquent sur la forme que prendra l'évaluation, les critères d'évaluation sont, quant à eux, plus opaques. Or, cela s'inscrit dans le même raisonnement : la communication des attentes, des grilles d'évaluation et des objectifs pédagogiques

permet à l'étudiant d'ajuster sa stratégie d'apprentissage et de le rendre actif plutôt que passif dans son apprentissage.

L'inadéquation entre ce qui est demandé lors de l'examen et ce que l'étudiant estime important à retenir montre quant à

Les étudiants peuvent ainsi percevoir certaines évaluations comme injustes ou inadaptées à leurs manières d'apprendre et à la finalité qu'ils attribuent au cours.

un consommateur de savoirs, mais un acteur réflexif qui cherche à donner du sens à ses apprentissages. Certaines expériences de co-construction des grilles d'évaluation renforcent cette posture : les étudiants deviennent alors co-acteurs de l'évaluation, ce qui semble représenter une plus-value significative pour leur expérience étudiante. A contrario,

un décalage trop important entre ce que l'étudiant juge être pertinent et ce qui lui est demandé peut engendrer de la frustration et une remise en question soit de sa légitimité et de ses compétences, soit de celles de son enseignant.

S'intéresser aux modalités d'évaluation, c'est également questionner les raisons du choix de telle ou telle forme d'évaluation. En effet, pour

quoi l'enseignant opte-il pour un oral plutôt que pour un rapport écrit, par exemple ? Cela semble dépendre de plusieurs facteurs. Nous avons déjà évoqué le facteur « symbolique » en faisant référence au savoir légitime. Ici, l'enseignant peut opter pour une modalité d'évaluation qui refléterait au mieux les normes académiques de sa discipline. Un autre facteur pouvant influencer sur ce choix est davan-

tage d'ordre pédagogique, à savoir les compétences que l'enseignant souhaite transmettre et évaluer. Enfin, le facteur lié au contexte institutionnel peut également être un argument de poids. Aussi, le nombre d'étudiants à évaluer ainsi que le temps dédié aux évaluations peut pousser à choisir des évaluations plus rapides à corriger, comme les QCM.

La transmission des savoirs et compétences

La transmission des savoirs et compétences et donc la posture enseignante qui l'accompagne occupe une place non négligeable dans l'expérience étudiante. Elle constitue non seulement une mission centrale de l'enseignement mais elle structure également la relation pédagogique. Autrement dit, elle révèle la manière dont les enseignants et les étudiants se représentent leur propre rôle et celui de l'autre ainsi que les modalités d'inter-

communication qui en découlent.

Sans nécessairement vouloir renverser la logique d'enseignants/apprenants, les étudiants questionnent les postures enseignantes tant sur les effets qu'elles peuvent produire sur les apprentissages que sur les formes de reconnaissance qu'elles génèrent ou non.

Les cours magistraux appliqués par des enseignants-chercheurs universitaires illustrent

notre propos. Souvent chercheurs avant d'être professeurs, ces enseignants sont avant tout perçus par les étudiants comme mettant leur métier d'enseignant au second plan. Autrement dit, la relation pédagogique, l'attention portée aux pratiques pédagogiques et l'assurance de la « bonne compréhension » de la matière par tous sont reléguées au second plan, après les normes et valeurs découlant du métier du chercheur (production de sa-

voir, reconnaissance par les paires, maîtrise d'une discipline, etc.). Ce phénomène peut entraîner un décalage entre la posture et les pratiques enseignantes et les besoins réels des étudiants que peuvent être la proximité et le dialogue avec l'enseignant ou encore la reconnaissance en tant qu'individu possédant d'autres savoirs et connaissances. Cependant, il serait injuste de faire de l'enseignant le seul responsable de l'inadéquation des formes académiques avec l'ex-

périence étudiante. En effet, les enseignants subissent tout comme les étudiants les effets de la massification et du manque de ressources des établissements. De plus, les pratiques pédagogiques et les postures, ce que nous pourrions nommer *l'habitus pédagogique*, sont issues à la

Il serait injuste de faire de l'enseignant le seul responsable de l'inadéquation des formes académiques avec l'expérience étudiante. Ils subissent aussi les effets de la massification et du manque de ressources des établissements.

fois du contact de l'enseignant avec l'institution scolaire mais également de sa propre expérience étudiante et professionnelle (Akkari et Gohard-Radenkovic,

2002).

Une réflexion sur des formes académiques « alternatives »

Nous avons précédemment esquissé un portrait de certaines formes académiques susceptibles de peser sur l'expérience étudiante et de contribuer à creuser les inégalités mais aussi à dégrader le bien-être de l'étudiant. Toutefois, il serait réducteur d'affirmer qu'aucun établissement n'en a conscience ou qu'aucune évolution n'est engagée. En réalité, plusieurs institutions expérimentent, et parfois

ont déjà intégré, des pratiques pédagogiques visant à repenser leurs modes d'enseignement et d'évaluation. Sans prétendre en mesurer ici les effets concrets sur le bien-être étudiant, nous pouvons en évoquer brièvement quelques-unes. Notons par ailleurs que, n'ayant pu les observer directement, leur description et critique sont directement issues de témoignages au sein de notre projet.

La co-construction des grilles d'évaluation

Certains établissements et enseignants invitent leurs étudiants à participer à l'élaboration des grilles d'évaluation. Concrètement, les étudiants proposent des questions parmi lesquelles l'enseignant sélectionne celles qui seront retenues pour l'examen. Cette démarche présente plusieurs intérêts : elle favorise une lo-

gique de collaboration plutôt que de compétition, renforce l'adhésion aux critères d'évaluation et aide les étudiants à mieux comprendre les attentes du cours. Pour l'enseignant, cette co-construction constitue également un outil d'auto-évaluation de sa pratique, lui permettant d'identifier les éléments du cours susceptibles d'être clarifiés ou approfondis. Enfin, elle contribue à atténuer la frontière entre évaluateur et évalué, en instaurant une forme de contrat tacite fondé sur la transparence et la confiance.

La classe inversée

Cette modalité pédagogique repose sur l'idée d'inverser la logique traditionnelle du cours. L'enseignant met à disposition des ressources (textes, vidéos, etc.) que les étudiants explorent individuellement ou en groupe avant la séance. Le temps de classe est alors consacré à la mise en pratique, à la discussion et à l'approfondissement des notions. Cette

approche valorise les savoirs préexistants des étudiants et les engage activement dans la construction des apprentissages.

Ces démarches présentent néanmoins certaines limites. Sur le plan logistique, leur mise en œuvre peut s'avérer complexe dans de grands groupes. Elles nécessitent également une attention parti-

Ces pratiques demandent à l'enseignant de développer des compétences pédagogiques en animation de groupe et en accompagnement des apprentissages autonomes.

culière à la diversité des profils étudiants, à leurs ressources matérielles et aux inégalités scolaires préexistantes. La co-construction suppose que tous les étudiants disposent d'une compréhension équivalente du cours et des critères d'évaluation, tandis que la classe inversée présuppose une disponibilité temporelle suffisante pour le travail préparatoire, ce qui peut constituer un obstacle pour les étudiants jobistes. Enfin, ces pratiques de-

Erg à Table : lorsque les étudiants sont à l'initiative d'un cours

Dans certains cas, des projets ou initiatives étudiantes peuvent être va-

lorisés, encadrés et intégrés au programme de cours par l'établissement. C'est le

cas par exemple du projet *Erg à Table*, une initiative étudiante qui a pour objectif de mettre à disposition des étudiants de l'établissement une cantine solidaire. L'engouement que ce projet a suscité a conduit à son institutionnalisation progressive : le projet est devenu un cours à part entière.

Si l'organisation du projet est majoritairement assurée par les étudiants, elle s'est construite dans une dynamique de concertation avec l'établissement, articulant autonomie étudiante et cadre institutionnel. Cette

cantine poursuit ainsi plusieurs objectifs : lutter contre la précarité alimentaire en donnant accès à des produits de qualité à prix réduits, l'apprentissage de gestion de projet et favoriser la solidarité étudiante. *Erg à Table* illustre une manière

d'adapter les formes scolaires en privilégiant des modalités plus collectives et coopératives, où l'initiative étudiante est non seulement encouragée, mais reconnue comme légitime par l'institution.

CONCLUSION

À partir d'une réflexion sur « ce que signifie réussir », le présent cahier invite à questionner la capacité et la responsabilité de l'enseignement supérieur à accompagner le développement d'expériences étudiantes « positives » dont le bien-être est une pierre angulaire et participe d'une réussite plus globale. Notre projet démontre que pour un pan des étudiants les plus précarisés déjà plus à risque de connaître un échec académique, l'expérience étudiante est synonyme de souffrance et questionne donc l'accès à une réussite plus globale.

Loin de reposer sur de simples choix individuels et sur une responsabilité individuelle, l'enseignement supérieur et ses formes académiques semblent participer de cette souffrance. En effet, notre réflexion fait apparaître les limites de l'enseignement supérieur à offrir un cadre soutenant l'étudiant dans le développement de son bien-être. L'existence en leur sein de dissonances entre les valeurs portées par les étudiants et la culture institutionnelle, une déconnexion entre les cours et les défis contemporains ou encore le manque de reconnaissance de l'étudiant comme acteur réflexif représentent autant d'éléments contribuant à fragiliser l'expérience étudiante.

Si l'on se réfère aux objectifs et aux valeurs de l'enseignement supérieur tels que décrits par l'ARES, celui-ci promeut « autonomie et épanouissement personnel : développer curiosité, esprit critique, sens des responsabilités et valeurs humanistes, mais aussi créativité et innovation. » (ARES, s.d.). L'épanouissement personnel y est donc clairement acté comme un objectif à poursuivre. Cependant, il n'est pas explicitement relié au bien-être individuel des étudiants, laissant planer une question centrale : dans quelle mesure l'enseignement supérieur a-t-il la responsabilité de prendre soin du bien-être de ses étudiants ?

Le bien-être et l'épanouissement étudiant reposent sur plusieurs dimensions : le sentiment de reconnaissance, le pouvoir d'agir sur son parcours, la construction d'un projet porteur de sens ou encore la satisfaction générale qu'il retire de ses études. Or, dans le contexte actuel, les étudiants témoignent d'une véritable crise de sens et d'une dégradation de leur santé mentale. Ces difficultés s'expliquent en partie par une dissonance entre les différents univers qu'ils fréquentent (études, famille, société), les transitions qu'ils vivent ou vivront, et les tensions qui jalonnent leur parcours académique et personnel.

Ainsi, si l'enseignement supérieur peut être perçu comme un vecteur de mal-être, en raison des tensions et incohérences qu'il génère, il peut également constituer un levier d'action pour pallier certaines incertitudes liées aux transitions. Repenser les formes académiques, en intégrant une réflexion sur le bien-être étudiant, apparaît

BIBLIOGRAPHIE

comme une piste pertinente pour améliorer l'expérience et l'épanouissement des étudiants. La question du « prendre soin » dans l'enseignement supérieur invite également à repenser les pratiques pédagogiques et la culture institutionnelle. Les enseignants, souvent en première ligne, ne sont pas formés ni mandatés pour assurer un rôle d'accompagnement psychosocial, mais leurs pratiques peuvent néanmoins influencer profondément l'expérience étudiante. Introduire des dispositifs de pédagogie inclusive, encourager des formes d'évaluation moins anxiogènes, ou encore renforcer la qualité de la relation pédagogique peut contribuer à un climat d'apprentissage plus sécurisant. Toutefois, cette évolution ne peut reposer sur la seule bonne volonté des équipes, elles-mêmes parfois confrontées à une perte de sens et à une souffrance dans leurs pratiques. Elle suppose un soutien institutionnel, une reconnaissance du temps consacré à l'accompagnement, et une réflexion collective sur les logiques de performance et de compétitivité qui traversent voire structurent actuellement l'enseignement supérieur.

Cependant, il convient de souligner que le temps des études n'est pas déconnecté de la société dans son ensemble. Il est donc nécessaire de distinguer ce qui relève de la responsabilité ou de la capacité de l'enseignement supérieur de ce qui dépend de facteurs externes. Soulignons par ailleurs que toute réflexion visant à améliorer le bien-être, notamment des étudiants les plus vulnérables, doit s'accompagner d'une réflexion sur une prise en charge plus globale des précarités étudiantes. Cela mène donc à interroger de potentielles remodelisations des politiques publiques ayant trait aux conditions de vie des étudiants (logement, alimentation, etc.), de questionner le rôle des établissements comme points de relai vers des dispositifs d'aide mais aussi d'agir sur les représentations mentales et sociales des études afin d'apporter des réponses structurelles.

Enfin, bien que notre réflexion se concentre sur l'enseignement supérieur, il semble primordial d'inscrire la réflexion sur le bien-être et la réduction des inégalités dès l'école obligatoire, afin de préparer les étudiants à un parcours académique plus épanouissant et de contrer les logiques de démocratisation ségrégative.

Akkari, A. J., Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147–170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>

Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur. (s.d.). Études supérieures. consulté en ligne le 17/03/2025 : [Études supérieures / ARES](#)

Article 3 du Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études

Blanchard, P. (2020, septembre-novembre). Vers une histoire de France plus égalitaire. *L'ADN (Z) Portrait d'une génération*, 2020(24), 20-28.

Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72. <https://doi.org/10.3917/cact.027.0057>.

COULON, A., « Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1998, n° 1, p. 132-133. En ligne : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-01-0132-010> ISSN 1292-8399.

Dal, C., Marquis, N. (2024). Lutter contre l'échec. Repenser la relation pédagogique. UCLouvain, Saint-Louis Bruxelles, pp.610

Dehon, C. et Dujardin, C. (2021). Introduction : l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques régionales*, 11(2), 5-10. <https://shs.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-2-page-5?lang=fr>.

Feyfant, A. (2014, février). Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de veille de l'Institut français de l'éducation (IFÉ). Observatoire de la réussite éducative.

Gentina, É., Delécluse, M.-È. (2018). Chapitre 3. D'une culture sociale à une culture du partage. *Génération Z : Des Z consommateurs aux Z collaborateurs* (p. 67-97). Dunod. <https://shs.cairn.info/generation-z--9782100764259-page-67?lang=fr>.

Girès, J. (2024). Inégalités sociales de réussite à l'Université. La performance académique au prisme des conditions de vie étudiante. *Brussels Studies*. <https://doi.org/10.4000/12aez>

NOTES DE FIN D'OUVRAGE

- Giuliani, F., Carton, T. & Lahaye, W. (2023). École, famille, réussite éducative. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 25(1), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1106969ar>
- Glasman, D. (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! ». Informations sociales, n° 141, juillet, p. 74–85.
- Lambert, J.P. (2020). « L'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ? Une analyse comparée des systèmes ». CEREC Working Paper n° 2020/5, octobre 2020.
- Lambert, J.-P. (2021). Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dynamiques régionales, 11(2), 11-29. <https://shs.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-2-page-11?lang=fr>.
- Lewi, G. (2018). Génération Z: mode d'emploi: Comportement, consommation, communication. Vuibert.
- Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2011). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. Education et Sociétés, n° 26(2), 89-106. <https://doi.org/10.3917/es.026.0089>
- Martin, E., & Ouellet, M. (2013). Université Inc : Des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir. Lux Éditeur.
- MOUHIB, L. (2018). Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017, Rapport de recherche, Bruxelles, ARES.
- OCDE (2025), Regards sur l'éducation 2025 : Indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b26d545c-fr>.
- Périer, P. (2013). Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? Diversité, (172), 113-118
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. Les Cahiers De Recherche Du Girsef, (65). Consulté à l'adresse <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53613>

- ¹ Selon les derniers chiffres de l'ARES sur l'évolution de la population étudiante entre 2014 et 2023, le nombre d'inscriptions en enseignement en FWB a connu une légère baisse entre la rentrée de 2021 et celle de 2022. [Évolution de la population étudiante entre 2014 et 2023 | ARES](#)
- ² Dans son article, l'auteur parle essentiellement de l'institution universitaire, ce que nous élargissons ici à l'enseignement supérieur dans sa globalité.
- ³ Projet financé par Innoviris dans le cadre de son programme Co-Create.
- ⁴ Le terme "académique" renvoie ici à tout type d'enseignement supérieur et non seulement à l'université.
- ⁵ Projet individualisé d'intégration sociale (PIIS), outil mis en place par les Centres publics d'Action Sociale (CPAS).