

## Réussir dans un système accessible, mais inégal

Ter sucesso num sistema acessível, mas desigual

Succeeding in an accessible but unequal system

---

**Elena Gianoultsis\*, Elise Bossut, Eline Lejeune, Tabatha Carton, Floriane Joertz, Willy Lahaye & Charles Glineur**

Service de Pédagogie et Andragogie Sociales, Université de Mons, Mons, Belgique.

---

### Résumé

Bien que le cadre institutionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles assure une accessibilité formelle à l'enseignement supérieur par des frais modérés et une faible sélectivité (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.; Vermandele et al., 2012), les inégalités sociales de réussite persistent (Galdiolo et al., 2012). Ce paradoxe met en lumière le décalage entre accessibilité théorique et égalité effective des chances. En s'intéressant aux récits d'étudiants boursiers, cette contribution déplace l'attention des causes de l'échec vers les dynamiques de la réussite. L'analyse repose sur une enquête qualitative menée dans une université francophone belge et explore les ressources, tant subjectives que structurelles, mobilisées par ces étudiants pour franchir les seuils académiques et sociaux. Les résultats évoquent une faible adaptation et utilisation des dispositifs de soutien existants (Robbins et al., 2009), avec les facteurs endogènes tels que l'engagement (Skinner et al., 2009) ou l'autonomie (Pintrich, 2004), révélant ainsi la nécessité de repenser les politiques d'égalité à partir de l'expérience étudiante.

**Mots-clés:** accès enseignement supérieur, inégalités sociales, réussite académique, bourse d'études, thématisation séquencée

### Resumo

Embora o quadro institucional da Federação Valônia-Bruxelas assegure um acesso formal ao ensino superior por meio de taxas reduzidas e baixa seletividade (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.; Vermandele et al., 2012), as desigualdades sociais de sucesso académico persistem (Galdiolo et al., 2012). Esse paradoxo evidencia a discrepância entre acessibilidade teórica e igualdade efetiva de oportunidades. Ao centrar-se nos relatos de estudantes bolseiros/as, identificados/as como vulneráveis, esta contribuição desloca o foco das causas do fracasso para as dinâmicas do êxito. A análise baseia-se numa pesquisa qualitativa realizada numa universidade francófona da Bélgica e explora os recursos, tanto subjetivos como estruturais, mobilizados pelos/as estudantes para ultrapassar as barreiras académicas e sociais. Daqui resulta uma incapacidade de adaptação e de utilização dos dispositivos de apoio existentes (Robbins et al., 2009), com fatores endógenos como o engajamento (Skinner et al., 2009) ou a autonomia (Pintrich, 2004), revelando assim a necessidade de repensar as políticas de igualdade a partir da experiência estudantil.

**Palavras-chave:** acesso ao ensino superior, desigualdades sociais, êxito acadêmico, bolsa de estudos, tematização sequenciada

---

\* Correspondence: [elena.gianoultsis@student.umons.ac.be](mailto:elena.gianoultsis@student.umons.ac.be)

Este trabalho encontra-se publicado com a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0](#).

## Abstract

Although the institutional framework of the Wallonia-Brussels Federation ensures formal access to higher education through low tuition fees and minimal selectivity (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.; Vermandele et al., 2012), social inequalities in academic success persist (Galdiolo et al., 2012). This paradox highlights the gap between theoretical accessibility and actual equality of opportunity. By focusing on the narratives of scholarship students, identified as vulnerable, this contribution shifts attention from the causes of academic failure to the dynamics of success. The analysis is based on a qualitative study conducted at a French-speaking Belgian university and explores both subjective and structural resources mobilised by these students to overcome academic and social thresholds. The study mentions limited adaptation to and use of existing support systems (Robbins et al., 2009), with endogenous factors such as engagement (Skinner et al., 2009) and autonomy (Pintrich, 2004), thereby underscoring the need to rethink equality policies from the student experience perspective.

**Keywords:** access to higher education, social inequalities, academic success, scholarships, sequenced thematisation

## Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'accès à l'enseignement supérieur est ouvert à l'ensemble des titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur, dans un contexte où les frais d'inscription sont plus bas que dans de nombreux pays, et où la sélection à l'entrée demeure limitée à quelques filières spécifiques, telles que la médecine ou l'ingénierie civile (FW-B, s.d.; Galdiolo et al., 2012; Vermandele et al., 2012). Ce cadre institutionnel, fondé sur une logique d'ouverture, contraste ainsi avec celui de nombreux systèmes internationaux caractérisés par des critères d'admission plus restrictifs et des coûts d'accès plus élevés (Vermandele et al., 2012). Néanmoins, cette accessibilité formelle ne se traduit pas nécessairement par une réelle égalité des chances. Les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur persistent, notamment en termes de réussite académique (Galdiolo et al., 2012). Malgré l'absence de barrières administratives ou financières infranchissables, les étudiants issus de milieux socialement défavorisés demeurent sous-représentés dans les filières universitaires longues et présentent des taux de réussite inférieurs à ceux de leurs pairs plus favorisés (Demeuse et al., 2013; Galdiolo et al., 2012). Cette tendance s'inscrit dans la lignée des constats formulés au XX<sup>e</sup> siècle par Bourdieu (1966) et Boudon (1973), qui ont contribué à structurer la recherche sur les inégalités sociales dans l'éducation. Selon Bourdieu, l'école tend à valoriser le capital culturel des classes dominantes, créant ainsi une forme de sélection indirecte. Dès l'enfance, les différences en matière de langage, de rapport à l'écrit ou d'habitudes culturelles façonnent des dispositions scolaires inégales, qui influencent durablement les trajectoires éducatives (Bourdieu, 1966; Lahire, 2008). Loin d'être neutre, l'institution scolaire reproduit les hiérarchies sociales, notamment via les attentes implicites et les codes légitimés dans l'espace académique. De son côté, Boudon met l'accent sur les logiques de choix différencierées selon l'origine sociale. Les élèves issus de milieux populaires, confrontés à un arbitrage entre coûts et bénéfices perçus, s'orientent plus fréquemment vers des études courtes, perçues comme moins risquées économiquement, au détriment de parcours universitaires plus longs. Ces cadres théoriques trouvent encore aujourd'hui une forte résonance. L'étude de Galdiolo et al. met en évidence l'influence indirecte de l'origine sociale sur la réussite académique, notamment à travers le type d'enseignement suivi en secondaire (général, technique ou professionnel). D'autres travaux confirment que l'âge d'entrée dans

l'enseignement supérieur constitue également un facteur déterminant : les étudiants ayant obtenu leur diplôme secondaire avec un an de retard, ainsi que ceux issus de filières techniques, présentent des taux de réussite sensiblement plus faibles. Ainsi, 51,9 % des étudiants dans le parcours scolaire « à l'heure » réussissent, contre seulement 31,2 % pour ceux en retard, tandis que les diplômés de l'enseignement général atteignent un taux de réussite de 45,3 %, contre 7,4 % pour leurs homologues issus du technique (Maes & Hajji, 2024; M. Van Campenhoudt et al., 2008; Vermandele et al., 2012). Ces données mettent en lumière les effets cumulatifs des inégalités scolaires et sociales, en particulier pour les étudiants issus de milieux populaires, dont les trajectoires scolaires les exposent davantage au risque d'échec dans l'enseignement supérieur. De même, les travaux de Vermandele et al. mettent en évidence le rôle du capital culturel institutionnalisé, en démontrant une corrélation nette entre le niveau de diplôme des parents et les taux de réussite universitaire. Ainsi, les étudiants dont le père est diplômé de l'université affichent un taux de réussite de 45,6 %, contre 29,1 % chez ceux dont le père ne dispose d'aucun diplôme supérieur ; le même phénomène est observé selon le niveau d'études de la mère. Demeuse et ses collègues (2013) apportent un éclairage complémentaire en s'intéressant à la situation des étudiants boursiers, qui bénéficient d'une aide financière conditionnée au niveau de revenu du foyer. Leur étude, menée dans deux universités de la FW-B, révèle un écart significatif entre le taux de réussite des étudiants boursiers (28 %) et celui des non-boursiers (43,1 %) en première année de bachelier. Ces résultats interrogent l'efficacité des dispositifs de soutien existants, qui ne semblent pas compenser totalement les inégalités structurelles liées à l'origine sociale. Ces constats appellent un changement de perspective. Plutôt que de concentrer l'attention exclusivement sur les mécanismes de l'échec, il semble pertinent de s'intéresser aux dynamiques de réussite. Autrement dit, il convient de se demander comment certains étudiants, malgré une position sociale a priori défavorisée, parviennent à franchir les seuils académiques et à réussir leur parcours universitaire. Inscrite dans cette optique, la présente recherche vise à explorer les ressources personnelles, sociales et institutionnelles mobilisées par des étudiants boursiers ayant réussi leur parcours universitaire, en dépit des obstacles rencontrés.

## Cadre théorique

En FW-B, l'enseignement supérieur est structuré en trois cycles : bachelier, master et doctorat, et dispensé dans différents types d'établissements (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts), seuls habilités à délivrer des diplômes reconnus (FW-B, s.d.). L'accès aux études supérieures implique le paiement d'un minerval, ou droit d'inscription, dont le montant varie selon le type et le niveau des études. Les étudiants boursiers bénéficient d'une gratuité totale des frais d'inscription et d'un accès gratuit aux supports de cours. La FW-B propose un système d'allocation d'études destiné à soutenir financièrement les étudiants. L'obtention de cette bourse est soumise à des conditions académiques (être inscrit régulièrement dans un établissement reconnu) et financières (plafonds de revenus du ménage ou de l'étudiant). Le montant des bourses peut varier entre 400 et 5 000 euros, selon le type d'enseignement choisi et la situation de l'étudiant

(Courtois, 2024). Malgré ces dispositifs, plusieurs études soulignent que les aides financières offertes en FW-B restent insuffisantes et trop restrictives pour couvrir la réalité des coûts liés aux études supérieures (Girès & Paume, 2021; Maes & Hajji, 2024). Ces frais ne se limitent pas aux frais d'inscription, mais incluent des dépenses indirectes importantes, comme le logement, l'alimentation ou les déplacements, en particulier lorsque l'étudiant quitte le foyer parental. Cette situation est d'autant plus problématique dans les familles nombreuses, où plusieurs enfants poursuivent des études supérieures (Girès & Paume, 2021). Par conséquent, un grand nombre d'étudiants sont contraints de travailler, parfois de manière non déclarée, pour subvenir à leurs besoins (Maes & Hajji, 2024). Cette double charge, académique et professionnelle, impacte négativement leur investissement et leur réussite dans leurs études.

Ainsi, bien que des dispositifs existent pour faciliter l'accès aux études supérieures, leur portée limitée laisse persister de fortes disparités (Girès & Paume, 2021). En conséquence, les inégalités d'accès se déplacent petit à petit vers les inégalités de réussite, affectant la trajectoire académique des étudiants les plus fragilisés (Maes & Hajji, 2024; L. Van Campenhoudt et al., 2008). Comprendre la réussite dans l'enseignement supérieur suppose donc d'envisager une pluralité de facteurs, au-delà des seules considérations financières (Alava & Romainville, 2001; Robbins et al., 2004; Tinto, 1997).

Dès lors, la réussite dans l'enseignement supérieur résulte d'une interaction complexe entre facteurs personnels, sociaux et institutionnels. Parmi ceux-ci, l'environnement social joue un rôle particulièrement important, notamment au moment de l'entrée à l'université, période marquée par une transition et une déstabilisation du cadre de référence des étudiants (Alava & Romainville, 2001). Le soutien perçu de l'entourage, qu'il s'agisse des pairs, de la famille ou des enseignants, contribue indirectement à la réussite académique en renforçant le sentiment d'efficacité personnelle et en réduisant le stress perçu (Robbins et al., 2004; Torres & Solberg, 2001). Ce sentiment d'efficacité, au cœur du modèle sociocognitif de Bandura (1997), se définit comme la conviction d'un individu en sa capacité à accomplir une tâche avec succès. Il constitue un prédicteur déterminant de l'engagement, de la persévérance et des stratégies déployées par les étudiants face aux difficultés. En parallèle, les croyances motivationnelles influencent directement les comportements d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage, qu'ils soient orientés vers la maîtrise ou la performance, façonnent les réactions des étudiants aux obstacles rencontrés : certains les perçoivent comme des défis motivants, d'autres comme des menaces révélatrices de leur incompétence (Dupeyrat et al., 2006). L'engagement académique, qui se manifeste sous plusieurs formes : cognitive, métacognitive, émotionnelle et comportementale (Skinner et al., 2009), constitue un autre déterminant clé. Parmi celles-ci, l'engagement comportemental, mesuré par la participation aux cours, le temps d'étude ou encore la régularité du travail fourni, présente le lien le plus direct avec la réussite. Il est renforcé par l'usage de stratégies d'autorégulation (Pintrich, 2004), telles que la planification, la gestion du temps, le suivi des apprentissages et l'ajustement des efforts selon les objectifs. Au niveau institutionnel, le rôle de l'université dépasse la simple mise à disposition de ressources. La qualité de l'interaction pédagogique entre enseignants et étudiants influence directement l'intégration et la motivation (Tinto, 1997). Des pratiques enseignantes favorisant la clarté, l'équité, le soutien et la disponibilité apparaissent déterminantes dans le maintien de l'engagement et de la

persévérance des étudiants (Feldman, 2007). Par ailleurs, les dispositifs institutionnels visant à faciliter l'accueil et l'accompagnement des étudiants, tels que les programmes de mentorat, le tutorat par les pairs ou les actions de soutien personnalisé, constituent des leviers supplémentaires pour soutenir la réussite académique. Une perspective plus large, inspirée de la métaphore écologique de Bronfenbrenner (1979), permet de saisir l'influence des contextes multiples sur la réussite : au-delà du microcosme immédiat des pairs et des enseignants, les niveaux mésosystémiques (relations entre différents groupes et services), exosystémiques (politiques universitaires, programmes institutionnels) et macrosystémiques (culture, valeurs sociétales et cadre légal) interagissent pour façonner les conditions dans lesquelles les étudiants évoluent. Cette approche souligne que la réussite académique ne peut être comprise isolément à partir des seules caractéristiques individuelles, mais résulte d'une dynamique multifactorielle où se conjuguent, de manière cumulative et interactive, les dimensions sociales, motivationnelles et pédagogiques, à l'échelle des individus et de leur environnement contextuel.

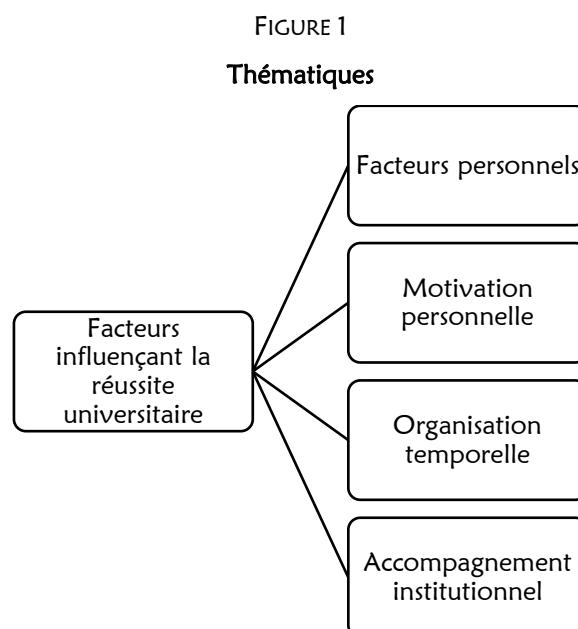
## Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative mobilisant une approche inductive (Paillé & Mucchielli, 2021), visant à comprendre en profondeur les leviers de réussite académique mobilisés par des étudiants boursiers en fin de parcours universitaire. Ce choix méthodologique se justifie par la volonté de saisir la complexité des expériences vécues, en laissant émerger les catégories d'analyse à partir des données elles-mêmes plutôt qu'à partir d'un cadre théorique préétabli. L'approche inductive permet ainsi d'accéder à la signification que les participants attribuent à leurs parcours et aux ressources qu'ils mobilisent, tout en tenant compte du contexte institutionnel dans lequel ils évoluent. L'étude porte sur les expériences de réussite d'étudiants inscrits en master à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation d'une université de la FW-B. Ceux-ci ont été recrutés en 2024 selon un échantillonnage de convenance, fondé sur leur disponibilité et leur volonté de participer (Berthier, 2016; Huet, 2024). Une affiche détaillant l'objectif et les modalités de la recherche a été publiée sur un réseau social, en particulier dans les groupes destinés aux étudiants. Les participants potentiels pouvaient ainsi prendre contact *via* les coordonnées mentionnées afin de s'inscrire à l'étude. L'échantillon est composé de 11 étudiantes boursières, dont neuf inscrites en master en sciences psychologiques et deux en master en sciences de l'éducation. Cette répartition reflète la proportion réelle des effectifs dans les cursus concernés. Les critères d'inclusion étaient le statut de boursier et l'inscription en première ou en deuxième année de master. Les données ont été recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 40 à 60 minutes, réalisés en présentiel ou à distance selon les préférences des participantes. Ce format a permis d'explorer leurs perceptions, stratégies et ressources mobilisées, ainsi que les obstacles rencontrés au cours de leur parcours académique (L. Van Campenhoudt et al., 2017). Un canevas de questions ouvertes a guidé les échanges, tout en laissant aux participantes la liberté d'exprimer leurs expériences et réflexions personnelles. L'analyse des données a

reposé sur une méthode de thématisation séquenciée (Paillé & Mucchielli, 2021). Dans un premier temps, une grille thématique a été élaborée à partir d'un entretien pilote, puis appliquée à l'ensemble du corpus. Les thèmes ont ensuite été consolidés : les catégories proches regroupées, les trop larges subdivisées et une hiérarchisation opérée en fonction de leur fréquence et de leur centralité (Ramos, 2015). Chaque unité de sens a été associée à un code, puis intégrée dans un tableau de codage, permettant des analyses croisées et la mise en évidence de récurrences et de cooccurrences dans les discours, tout en préservant la singularité des parcours (Berthier, 2016). L'étude a été conduite dans le respect des principes éthiques de la recherche en sciences humaines et sociales. Toutes les participantes ont été informées des objectifs, des modalités et des conditions d'utilisation des données. Leur consentement libre et éclairé a été recueilli par écrit avant la tenue des entretiens. L'anonymat et la confidentialité ont été garantis par l'attribution de pseudonymes et la suppression de tout élément identifiable dans les transcriptions. Les participantes ont été informées de leur droit de retrait à tout moment, sans conséquence. Un retour synthétique des résultats leur a été transmis par voie électronique à l'issue de l'analyse, afin de les tenir informées des principaux enseignements de la recherche.

## Résultats

La Figure 1 illustre les quatre thématiques principales qui structurent la présentation des résultats. Celles-ci émergent de l'analyse inductive menée sur l'ensemble du corpus d'entretiens et reflètent les dimensions les plus saillantes des discours recueillis. Avant d'aborder chacune de ces thématiques, il apparaît nécessaire de situer le contexte de l'étude en présentant brièvement le profil des participantes, de manière à éclairer la lecture des résultats et à mieux comprendre la diversité de leurs trajectoires.



## Ancrage contextuel : profil des participantes

Le tableau ci-dessous reprend les principales caractéristiques des onze étudiantes interrogées, notamment leur parcours dans l'enseignement secondaire et le niveau d'études le plus élevé atteint par leurs parents.

TABLEAU 1  
Profil des participantes

|                        | Filière suivie dans l'enseignement secondaire | Diplôme le plus élevé obtenu par les parents |
|------------------------|---|--|
| <b>Participante 1</b>  | Général avec un basculement vers le technique | CE1D   |
| <b>Participante 2</b>  | Général avec un basculement vers le technique | Bachelier                                    |
| <b>Participante 3</b>  | Général                                       | CEB  |
| <b>Participante 4</b>  | Général                                       | CEB  |
| <b>Participante 5</b>  | Général                                       | CESS   |
| <b>Participante 6</b>  | Général                                       | CE1D   |
| <b>Participante 7</b>  | Général avec un basculement vers le technique | Non reconnu en FW-B                          |
| <b>Participante 8</b>  | Général avec un basculement vers le technique | CESS   |
| <b>Participante 9</b>  | Général avec un basculement vers le technique | CESS   |
| <b>Participante 10</b> | Général                                       | CESS   |
| <b>Participante 11</b> | Général                                       | Non reconnu en FW-B                          |

L'échantillon de cette recherche se compose de 11 étudiantes boursières, dont toutes ont suivi un enseignement général. Cinq d'entre elles ont, à un moment donné, basculé vers l'enseignement technique. Concernant le niveau d'instruction des parents, deux étudiantes ont des parents dont les diplômes, obtenus à l'étranger, ne sont pas reconnus par la FW-B. Deux autres ont des parents dont le diplôme le plus élevé est le Certificat d'Études de Base (CEB)<sup>1</sup>, et deux supplémentaires avec le Certificat d'Études du 1<sup>er</sup> Degré (CE1D)<sup>2</sup>. Quatre participantes dont les parents sont titulaires du Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS)<sup>3</sup> sont présentes au sein de l'échantillon, et une dont l'un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur de type court (bachelier).

### Facteurs personnels

En ce qui concerne la filière choisie dans l'enseignement secondaire, pour les six participantes ayant suivi un enseignement général, deux groupes s'opposent dans leur manière de décrire leur préparation à l'enseignement supérieur. Le premier groupe rassemble les étudiantes qui indiquent avoir été suffisamment préparées mentionnant des cours préparatoires développant l'habileté à prendre des notes, mais également le développement de compétences telles que le travail consciencieux et régulier :

« Je ne vais pas dire non car on a quand même eu des cours de prise de notes même si on utilise beaucoup l'ordi aujourd'hui. » (Entretien 3) ; « Honnêtement, je pense que oui. Parce qu'ils nous ont habitués à avoir

<sup>1</sup> Diplôme délivré en fin de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (+/- 12 ans).

<sup>2</sup> Epreuve certificative organisée en Fédération Wallonie-Bruxelles en fin de deuxième année de l'enseignement secondaire (+/- 14 ans).

<sup>3</sup> Diplôme délivré en fin de l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (+/- 18 ans).

un travail consciencieux et régulier donc je pense que ça m'a aidé. » (Entretien 4). Le second groupe reprend les personnes pour qui l'enseignement secondaire, bien que général, ne les a pas assez préparées à l'enseignement supérieur :

On va dire que, d'être en général, je le suis par rapport à d'autres qui ont fait des études en technique, ça a peut-être aidé, mais je ne dirais pas que ça nous a préparé non plus, car c'est quand même vachement différent. Je ne pense pas que de nous préparer fasse partie de leurs objectifs premiers. (Entretien 10)

Certaines évoquent un enseignement secondaire véhiculant une représentation erronée de l'enseignement supérieur, négative, qui s'est finalement transformée en positive : « On nous a un peu prévenus, comment ça allait être dur, qu'il fallait travailler souvent, mais on ne va pas se mentir, je trouve qu'ils ont un peu dramatisé. Voilà, pour certains cours, la prise de notes n'est pas difficile. » (Entretien 6). Pour d'autres, cette image reflète un manque de préparation : « Je pense que l'on n'est jamais assez préparé. Les professeurs nous donnent une image de l'enseignement supérieur qui n'est pas correcte, je dirais. Ils nous ont préparés, mais peut-être pas de la bonne façon... On n'est pas suffisamment préparés. » (Entretien 5).

Pour les cinq participantes ayant basculé vers l'enseignement technique, les récits sont également partagés. Certaines estiment que, malgré certaines appréhensions initiales liées à des idées reçues, comme le fait que l'enseignement technique serait moins valorisant ou moins formateur que le général, leur expérience a permis de déconstruire ces représentations :

Je pense que oui, j'avais une petite appréhension parce qu'on a un peu l'idée reçue que l'enseignement technique est moins bien que le général, qu'on apprend moins de choses, mais finalement pas du tout, c'est juste qu'on apprend des choses différentes (...) au final j'étais préparée. (Entretien 8)

Tandis que d'autres relatent que l'enseignement technique les prépare davantage à une insertion professionnelle qu'à la poursuite d'études supérieures : « C'était du technique de qualification où on nous préparait plus à travailler. » (Entretien 2). Par ailleurs, malgré cet enseignement technique perçu comme moins préparateur à l'enseignement supérieur, elles ont tout de même dépassé cet obstacle et font aujourd'hui des études universitaires : « J'ai tenu bon et je voulais prouver que je pouvais arriver à faire des hautes études. » (Entretien 2). Ainsi, certaines étudiantes conservent une forte confiance en eux : cette confiance agit comme un levier face aux stigmates sociaux, leur permettant de se projeter positivement dans l'enseignement supérieur.

Concernant le niveau d'études le plus élevé des parents, seul un parent sur les 11 étudiantes interrogées dispose d'un bachelier. La plupart ont mentionné : « Ils ont préféré travailler le plus vite possible. » (Entretien 11).

## Motivation personnelle

Parmi les leviers activables par les étudiants boursiers interrogés, la motivation personnelle occupe une place centrale. L'analyse du corpus révèle que cette motivation est nourrie par la volonté de s'élever socialement :

La volonté d'avoir un bon travail, ce n'est pas méchant, mais ne pas finir comme mes parents. Ma mère est aide-ménagère, elle déteste son boulot, mon père est un chômeur chronique, de toute façon, je ne le côtoie plus vraiment. Mon beau-père travaille dans un magasin et il déteste faire ça et je vois qu'ils sont malheureux même s'ils font tout pour subvenir aux besoins de leurs enfants et je ne veux vraiment pas finir comme ça. (Entretien 4)

Par le besoin de valoriser les efforts personnels : « C'est d'enfin obtenir mon diplôme, d'en terminer même si c'est chouette d'être à l'école, c'est toujours mieux que la vie d'adulte au travail, c'est l'aboutissement, c'est de se dire qu'enfin, on a réussi. » (Entretien 10) ; « aussi de me dire que c'est bien d'étudier, je suis en train de le faire et c'est une bonne chose. » (Entretien 5).

Enfin, répondre à l'investissement que représente l'obtention d'une bourse d'études a également été mentionné : « On me donne l'opportunité d'étudier, donc je vais faire au mieux. » (Entretien 9).

Cette bourse est perçue à la fois comme un levier de motivation et comme une source de pression pour les étudiantes interrogées. En effet, huit participantes sur neuf expriment une tension importante liée au risque de perdre cette aide en cas d'échec : « C'est injuste que des personnes perdent leur bourse pour une année ratée alors qu'une personne non boursière peut se permettre de se payer d'autres années. » (Entretien 5). Celle-ci joue donc un rôle ambivalent : elle facilite d'une part l'accès aux études supérieures en réduisant les obstacles financiers, mais elle génère d'autre part une pression de réussite, vécue comme une obligation pour les étudiantes.

## Organisation temporelle

Un autre levier important mis en évidence dans cette étude est la capacité d'organisation temporelle des étudiants boursiers. Huit étudiantes sur 11 font preuve de stratégie d'organisation temporelle ; échéancier et/ou calendrier :

Moi, souvent, je me fixe des objectifs par jours, je fais par exemple des plannings pour un peu tout : journée, semaine, mois, vacances, blocus. Et donc, ça permet de mettre un cadre qu'il ne faut pas forcément respecter à la lettre, car parfois il se passe des choses dans la vie et il faut rebondir, mais ça permet de s'armer pour les études et pour ce qu'on a à faire. (Entretien 2)

En effet, pour la plupart d'entre elles, également confrontées à la nécessité de travailler pendant leurs études, les étudiantes développent une forte capacité d'organisation : « Je pense que travailler en même temps dans un job étudiant, ça ne me laissait pas trop le choix de m'organiser. » (Entretien 10).

En ce qui concerne le travail étudiant, déjà identifié comme fréquent en première analyse, il demeure central. Il occupe également une place ambivalente dans le récit des participantes ; il est présenté comme une nécessité économique mais également comme une contrainte (charge supplémentaire en termes de temps et d'énergie) impactant l'investissement scolaire : « Le temps que je peux passer à étudier ou à aller en cours, je suis en magasin en train de travailler. » (Entretien 6).

## Accompagnement institutionnel

En ce qui concerne l'accompagnement institutionnel, seules deux étudiantes sur les 11 ont déjà mentionné avoir bénéficié d'une mesure de soutien offerte par l'université (blocus encadré et ateliers sur la consultation d'articles scientifiques) :

En bac 1 et 2, j'ai participé aux blocus encadrés pour voir un peu comment ça fonctionnait et pour trouver ma méthode de travail par rapport à ce qu'ils nous proposaient. J'ai aussi participé à des ateliers par rapport à la recherche en mémoire en bibliothèque, pour voir un peu comment ça fonctionnait pour faire des recherches par rapport à la documentation existante dans les ressources de l'école. (Entretien 10).

Pour les neuf autres, elles ont souvent évoqué une méconnaissance de ces ressources ; une hésitation à y avoir recours :

Je n'ai jamais cherché à en bénéficier. Je pense que ce sont des choses qui sont mises en place qui peuvent vraiment aider, mais si toi-même tu n'as pas la motivation pour aller chercher ce genre de chose, voilà. Je pense que ce qu'il faudrait, c'est pousser ceux qui en ont besoin à aller chercher. (Entretien 7).

Ou encore, un non-besoin préférant s'appuyer sur leurs propres capacités d'adaptation : « Non, je n'en ai jamais fait et je n'en ai pas eu la nécessité pour l'instant. » (Entretien 2) ; « Comme je l'ai dit, pas l'université, mais des personnes extérieures. » (Entretien 9).

Le tableau ci-dessous synthétise les récurrences et cooccurrences des thématiques relevées dans les discours des participants. Pour des raisons de lisibilité, seuls les extraits les plus représentatifs ont été sélectionnés.

TABLEAU 2  
Relevé des récurrences et cooccurrences

| Code (référence sur 11)  | Cooccurrence   |
|--|--|
| Filière suivie dans l'enseignement secondaire : général (11)     | Enseignement général > enseignement technique (5)                                |
| Job étudiant : besoin (9)  | Besoin > travail en semaine (9)<br>Besoin > affection du travail scolaire (9)    |
| Bourse d'études perçue comme une source de pression (8)          | Source de pression > source de motivation (7)                                    |
| Bourse d'études : moins de préoccupation concernant l'argent (6) | Moins de préoccupation concernant l'agent > perception d'un RIS <sup>4</sup> (4) |

Le code présentant la récurrence la plus élevée ( $N = 11$ ) est « filière suivie dans l'enseignement secondaire : général ». Ce code est associé, dans cinq cas sur onze, au code « enseignement technique », traduisant une cooccurrence de 5/11 entre ces deux dimensions : « J'ai fait les trois premières années du secondaire en général et les trois dernières étaient en technique de qualification option artistique aux [nom de l'école]. » (Entretien 9). Le second code le plus fréquent est « job étudiant : besoin » ( $N = 9$ ). Ce code apparaît systématiquement lorsque les participantes répondaient positivement à la question « Exercez-vous un job étudiant ? ». Lorsque ce travail était perçu comme une nécessité, il s'accompagnait systématiquement de deux autres dimensions : le fait de travailler durant la semaine (cooccurrence de 9/9) et la perception d'un impact négatif sur les études (9/9) :

<sup>4</sup> Aide financière accordée par le CPAS (Centre Public d'Action Sociale) en Belgique.

Alors, je vis chez ma maman, c'est pour subvenir à mes besoins, mais pas comme d'autres étudiants qui ont plus de responsabilités financières. C'est dans le sens de pouvoir payer ma voiture, mon essence, mon assurance, mes taxes chaque année, pouvoir me permettre de m'habiller moi-même, car malheureusement, mes parents n'ont pas la capacité de m'aider en plus de leurs charges à eux. Si j'ai besoin de quelque chose, que ce soit personnel ou pour l'école, je n'avais pas le choix que de travailler en plus de la bourse (...) Ça a été plus compliqué de joindre les deux [travail et école] parce qu'avec les examens, les TP, le blocus, le travail, suivre les cours, c'était vraiment compliqué de tout faire en même temps. Prendre de l'avance était quasiment impossible, il fallait choisir en fait. (Entretien 10)

Par ailleurs, la perception de la bourse d'études comme une source de pression a été mentionnée dans huit entretiens (N = 8). Pour sept des participantes concernées (7/8), cette pression était corrélée à une forme de motivation, soulignant un lien ambivalent entre contrainte financière et engagement académique :

Je me dis qu'il faut que je réussisse parce que si je rate, je vais devoir la rembourser cette bourse d'études donc je pense que oui, indirectement, ça a un impact. Il y a toujours eu cette petite pression de se dire « ok, tu as bénéficié d'une aide, mais si tu te foires, tu vas devoir la rendre ». (Entretien 8)

Enfin, le code présentant la récurrence la plus faible parmi ceux retenus est « la bourse réduit les préoccupations financières » (N = 6/11) :

Je n'ai pas, en plus de payer mon kot<sup>5</sup>, car mes parents ne paient pas, à penser à payer mon minerval<sup>6</sup>, payer mes frais, mon ordi, etc. Comme pour moi et comme pour mes parents, c'est un stress en moins de devoir payer mes frais de l'université. (Entretien 4)

Pour quatre de ces six participantes (4/6), cette réduction des préoccupations était associée à la perception positive du bénéfice du Revenu d'Intégration Sociale (RIS), suggérant une articulation entre aides financières et sentiment de sécurité économique.

## Discussion

Cette étude vise à identifier les mécanismes de réussite mobilisés par les étudiants boursiers en fin de parcours universitaire, dans un contexte de vulnérabilité socio-économique. Les résultats obtenus révèlent une articulation complexe entre ressources personnelles, soutiens contextuels et dispositifs institutionnels, qui contribue à expliquer les trajectoires de réussite observées.

Il paraît intéressant de se positionner en premier lieu sur les facteurs personnels, qui, pour rappel, prennent en compte dans cette étude la filière suivie dans l'enseignement secondaire ainsi que le niveau d'études des parents. L'origine sociale, traduite ici par le diplôme le plus élevé obtenu par le père ou la mère, est reconnue comme ayant un impact significatif sur la réussite universitaire (Galdiolo et al., 2012; Vermandele et al., 2012). Dans notre recherche, seul un étudiant sur les onze interrogés a un parent diplômé de l'enseignement supérieur (bachelier), ce qui confirme la faible dotation en capital culturel institutionnalisé au sein de notre échantillon (Bourdieu, 1966). Par ailleurs, la moitié des étudiants (cinq) a changé de filière

<sup>5</sup> Terme employé en Belgique afin de citer un « logement étudiant ».

<sup>6</sup> Droit d'inscription annuel que doit payer un étudiant pour s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur en Belgique.

pour une voie technique, traditionnellement considérée comme moins valorisée et associée à des taux de réussite universitaire plus faibles (Maes & Hajji, 2024; M. Van Campenhoudt et al., 2008). Cette donnée pourrait a priori renforcer l'hypothèse d'un désavantage accru. Toutefois, nos résultats nuancent cette hypothèse. Malgré ces trajectoires secondaires « moins prestigieuses », certains étudiants montrent une capacité à maintenir une confiance en soi qui semble compenser partiellement ces facteurs sociaux. Cette confiance constitue un levier puissant, permettant de dépasser les stigmates sociaux liés à leur parcours antérieur, et se projeter avec optimisme dans leurs études supérieures. Cependant, il est important de ne pas idéaliser cette confiance en soi comme une panacée. Certains étudiants rapportent également des moments de doute et de fragilité, souvent liés à la pression financière et sociale. La confiance en soi apparaît donc comme une ressource fluctuante, qui coexiste avec des défis réels et parfois des formes de stress importantes.

Parmi les leviers activables par les étudiants boursiers interrogés, la motivation personnelle occupe une place centrale. L'analyse du corpus révèle que cette motivation est nourrie par la volonté de s'élever socialement, de valoriser les efforts personnels et de répondre à l'investissement que représente l'obtention d'une bourse d'études. Ce résultat fait directement écho aux travaux de Bandura (1997) sur le sentiment d'efficacité personnelle, un concept clé de son modèle sociocognitif de la motivation. Selon Dupont et al. (2015), parmi les différentes croyances motivationnelles, le sentiment d'efficacité personnelle est celui qui présente l'association la plus forte avec la réussite. Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective : les étudiants boursiers interrogés manifestent une capacité à se projeter positivement dans leur parcours malgré les défis rencontrés, témoignant d'une forte motivation intrinsèque et d'objectifs de maîtrise. Par ailleurs, le rôle de la bourse d'études apparaît ambivalent. D'un côté, elle constitue un levier indispensable en réduisant les barrières financières à l'accès et au maintien dans l'enseignement supérieur. De l'autre, elle génère une pression supplémentaire : le fait de bénéficier d'une aide impose, dans l'esprit de certains étudiants, une obligation implicite de réussir. Ce phénomène de tension entre soutien et stress rejoint les réflexions de Galdiolo et ses collègues (2012), qui soulignent que, malgré une ouverture accrue de l'accès aux études supérieures, les inégalités de chances de réussite persistent. Ainsi, la motivation personnelle couplée à l'effet double de la bourse d'études, constitue un levier puissant pour expliquer la réussite des étudiants boursiers en fin de parcours universitaire.

Un autre levier important mis en évidence dans cette étude est la capacité d'organisation temporelle des étudiants boursiers. Face à la nécessité économique de travailler parallèlement à leurs études, les participants ont développé des compétences rigoureuses de gestion du temps. Ce résultat s'inscrit pleinement dans les travaux de Skinner et al. (2009) sur l'engagement comportemental, dimension fortement prédictive de la réussite universitaire. En effet, l'organisation temporelle et l'effort déployé pour combiner travail salarié, cours et étude personnelle relèvent d'un engagement actif et soutenu, caractérisé par la planification et la persévérance dans les tâches académiques. Cette capacité d'autorégulation rejoint également les stratégies décrites par Pintrich (2004), qui identifie la planification, l'autogestion et le contrôle comme des compétences clés favorisant un apprentissage efficace et une meilleure réussite. Dans notre corpus, les étudiants boursiers mobilisent justement ces stratégies pour maximiser leur efficacité malgré des contraintes

de temps importantes, ce qui leur permet de maintenir leur trajectoire académique. Cependant, l'expérience du travail étudiant occupe également une place ambivalente dans le récit des participants. Bien qu'il soit indispensable pour assurer leur subsistance, le travail génère une charge supplémentaire en termes de temps et d'énergie, ce qui peut nuire à leur investissement scolaire. Cette tension rejoint les observations de Maes et Hajji (2024), qui ont montré que l'activité salariée pendant les études a un impact négatif sur la réussite universitaire. Cette ambivalence invite à interroger les conditions structurelles plus larges : si le travail étudiant est un facteur de fragilisation, comment les institutions et les politiques pourraient-elles mieux soutenir ces étudiants pour réduire cette charge ?

Enfin, concernant l'accompagnement institutionnel, les résultats révèlent une sous-utilisation des dispositifs de soutien offerts par l'université. Les étudiants interrogés évoquent souvent une méconnaissance de ces ressources ou une hésitation à y avoir recours, préférant s'appuyer sur leurs propres capacités d'adaptation. Ce phénomène invite à s'interroger sur l'accessibilité réelle de ces dispositifs et sur la nécessité de stratégies institutionnelles plus proactives pour atteindre efficacement les publics vulnérables. Ces observations peuvent être mises en perspective avec les travaux de Robbins et al. (2009), qui soulignent que seule l'institution, par le développement actif des compétences cognitives (prise de notes, mémorisation, gestion du temps...), exerce une influence directe sur la réussite académique des étudiants. Dès lors, la faible sollicitation des aides proposées constitue un véritable point de vigilance, car elle prive les étudiants d'un levier institutionnel pourtant déterminant.

En somme, cette recherche confirme que la réussite des étudiants boursiers repose sur une articulation subtile entre efforts personnels et conditions contextuelles favorables. Elle suggère que, loin d'être le seul produit du « mérite » individuel, la réussite académique de ces étudiants est le résultat d'un processus d'adaptation à des contraintes multiples, dans lequel les ressources internes et les soutiens externes jouent des rôles complémentaires.

## Conclusion

Cette recherche met en lumière les mécanismes de réussite académique mobilisés par des étudiantes boursières en fin de parcours universitaire. Les résultats montrent que leur trajectoire est soutenue par une combinaison complexe de facteurs personnels, motivationnels, organisationnels et contextuels, chacun jouant un rôle complémentaire. Tout d'abord, leur formation secondaire, qu'elle soit générale ou technique, n'assure pas une préparation équivalente à l'enseignement supérieur : certaines évoquent des lacunes, d'autres une préparation adéquate. Combiné à un faible capital culturel (un seul parent diplômé), ce constat rejoint les travaux de Bourdieu (1966), Galdiolo et al. (2012) et Vermandele et al. (2012) sur l'impact du milieu social. Malgré cela, certaines développent une forte confiance en elles, servant de levier de résilience face aux stéréotypes. Ensuite, leur motivation, nourrie par des aspirations de mobilité sociale et la valorisation de leur bourse, rejoint les analyses de Bandura (1997) et Dupont et al. (2015) sur le rôle du

sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, cette bourse agit aussi comme une source de pression, confirmant les tensions identifiées par Galdiolo et al. autour des politiques d'ouverture. L'organisation temporelle apparaît comme cruciale : jonglant entre études et travail, les étudiantes développent des stratégies d'autorégulation (Pintrich, 2004; Skinner et al., 2009). Néanmoins, le travail étudiant reste un frein à leur réussite, comme le montrent Maes et Hajji (2024). Enfin, l'accompagnement institutionnel demeure peu utilisé, faute d'information ou par choix individuel, ce qui soulève des questions sur l'accessibilité des dispositifs, en écho aux alertes de Robbins et al. (2009). À l'instar de toute étude qualitative, la généralisation des résultats demeure restreinte en raison de la taille réduite de l'échantillon (11 participantes) et de l'homogénéité des profils interrogés (toutes de sexe féminin, âgées entre 21 et 23 ans). Cette limite ne remet pas en cause la richesse du contenu analysé, mais invite à la prudence dans son interprétation et suggère plusieurs axes de recherche. Il serait pertinent d'élargir le champ de l'étude à d'autres facultés de l'université pour explorer des variations internes. Mais également à d'autres institutions (universités et hautes écoles) pour comparer les contextes. Ceci, dans l'objectif d'affiner la compréhension des leviers de réussite et d'alimenter les politiques éducatives. Ensuite, le recours à des entretiens semi-directifs, bien qu'approprié pour accéder à la subjectivité des participants, expose l'analyse à un biais de désirabilité sociale (Berthier, 2016). Certains étudiants ont pu être tentés de fournir des réponses valorisantes ou conformes aux attentes perçues de l'enquêteur. Ce biais est d'autant plus probable que les participantes partageaient avec le chercheur un même univers académique, créant ainsi une proximité statutaire susceptible d'influencer la dynamique interactionnelle des entretiens. Si cette proximité a favorisé une certaine compréhension mutuelle, elle peut également avoir induit des biais interprétatifs ou une surinterprétation des discours. Enfin, la construction progressive de la grille d'analyse, élaborée à partir d'un premier entretien, comporte un risque de survalorisation des thématiques initiales, au détriment d'une représentation plus équilibrée de l'ensemble du corpus. Bien que la méthode d'analyse thématique ait permis d'assurer une certaine saturation des données, ce biais structurel ne peut être totalement exclu.

Au-delà des constats établis, les résultats de cette étude invitent à interroger la manière dont les ressources institutionnelles mises à disposition des étudiants sont effectivement mobilisées. La distance observée entre l'offre institutionnelle et son appropriation par les apprenants souligne la nécessité d'examiner les contraintes, perçues ou structurelles, qui limitent cet usage. Dans cette perspective, certaines approches d'apprentissage collaboratif, telles que les *peer-assisted learning strategies* (PALS ; Fantuzzo et al., 1997), pourraient offrir un cadre d'analyse pertinent pour comprendre les dynamiques d'engagement entre pairs et leur rôle dans la construction du sentiment d'appartenance académique (Bruner, 1996, cité par Bensalah & Berzin, 2009; Roco Fossa, 2012; Webb & Mastergeorge, 2003). Sans que les données de la présente étude permettent d'en inférer la pertinence empirique, leur mobilisation théorique pourrait contribuer à approfondir la compréhension des mécanismes qui sous-tendent cette distance entre politiques pédagogiques et pratiques effectives. En conclusion, la réussite des étudiantes boursières apparaît comme le fruit d'un processus d'adaptation dynamique, dans lequel ressources individuelles et contraintes structurelles interagissent en permanence. Loin d'être exclusivement fondée sur le mérite, cette réussite illustre la capacité

de certaines à transformer la contrainte en moteur, tout en révélant les limites de dispositifs institutionnels encore trop peu intégrés dans leurs parcours. Ces résultats invitent à une réflexion critique sur l'équité réelle dans l'accès à la réussite universitaire. De plus, le fait que l'ensemble des participantes soient des femmes invite à interroger la place du genre dans les trajectoires de réussite. Cette homogénéité pourrait refléter à la fois une plus forte propension des étudiantes à solliciter l'aide institutionnelle, mais aussi une exposition différenciée aux attentes sociales et académiques, susceptibles d'influencer leurs modes d'engagement et leurs stratégies d'adaptation. L'analyse de cette dimension ouvre la voie à une compréhension plus fine des interactions entre genre, origine sociale et expérience universitaire. Sur la base des mécanismes de réussite identifiés tels que la mobilisation du soutien social, l'usage de stratégies d'autorégulation et la recherche de reconnaissance institutionnelle, de futures recherches pourraient approfondir la manière dont ces leviers varient selon les contextes disciplinaires, les profils socioéconomiques ou les politiques d'établissement. L'exploration longitudinale de ces processus permettrait également de mieux saisir leur évolution au fil du parcours universitaire. Enfin, ces résultats offrent des pistes de réflexion pour les établissements d'enseignement supérieur : renforcer les dispositifs de mentorat et d'accompagnement individualisé, favoriser les espaces de partage entre pairs et développer une pédagogie plus inclusive et attentive aux conditions matérielles et symboliques de la réussite. Ces orientations pourraient contribuer à rendre l'équité d'accès à la réussite universitaire plus effective, en reconnaissant la pluralité des parcours et des ressources mobilisées par les étudiants.

*Remerciements : Les auteurs tiennent à remercier le Service de Pédagogie et Andragogie Sociales de l'Université de Mons pour son soutien académique et institutionnel.*

## Références bibliographiques

- Alava, Séraphin, & Romainville, Marc (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159–180. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2836>
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bensalah, Leïla, & Berzin, Christine (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(3), 325–35. <https://doi.org/10.4000/osp.1959>
- Berthier, Nicole (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Méthodes et exercices corrigés*. Armand Collin.
- Boudon, Raymond (1973). *L'inégalité des chances*. Armand Colin.
- Bourdieu, Pierre (1966). L'école conservatrice. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325–347. [www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934)
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Courtois, Pierre (2024, septembre 16). Bourse de la Fédération Wallonie-Bruxelles: Quel montant ? Mes-aides-financières.be. <https://mes-aides-financieres.be/bourses-detudes/fbw/>

- Demeuse, Marc, Friant, Nathanaël, Hindryckx, Geneviève, Louay, Kheder, Lafontaine, Dominique, Lambert, Jean-Paul, Malaise, Stéphanie, Pasetti, Quentin, Taymans, Michèle, & Verdonck, Magali (2013). *Étude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*. HAL Sciences Humaines et Sociales. <https://shs.hal.science/hal-00838152/>
- Dupeyrat, Caroline, Escribe, Christian, & Mariné, Claudette (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage: Le coût de la compétition. In Benoît Galand & Etienne Bourgeois (Eds.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 63–74). Presses Universitaires de France.
- <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0063>
- Dupont, Serge, De Clercq, Mikaël, & Galand, Benoît (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, 191, 105–136.
- <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Fantuzzo, John W., King, Judith A., & Heller, Lauren R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.331>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Minerval et droits d'inscription. <https://aides-etudes.cfwb.be/aides/aides-financieres-et-avantages/minerval-et-droits-dinscription-dans-lenseignement-superieur/>
- Feldman, Kenneth A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In P. Raymond Perry & C. John Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based approach* (pp. 93–129). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3\\_5](https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_5)
- Galdiolo, Sarah, Nils, Frédéric, & Vertongen, Gil (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1), 1–22.
- <https://doi.org/10.4000/osp.3723>
- Girès, Joël, & Paume, Juliette (2021, octobre 21). *Les inégalités d'accès et de conditions de vie à l'université*. Observatoire belge des inégalités. <https://inegalites.be/Les-inegalites-d-acces-et-de>
- Huet, Katty (2024). *Méthodologie de l'expérimentation* [Syllabus]. Université de Mons.
- <https://moodle.umons.ac.be/course/view.php?id=3389>
- Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Maes, Renaud, & Hajji, Azzedine (2024). L'enseignement supérieur dans le brouillard des mythes. *La Revue Nouvelle*, 4, 2–6. <https://doi.org/10.3917/rn.240.0002>
- Paillé, Pierre, & Mucchielli, Alex (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Pintrich, Paul R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Ramos, Elsa (2015). Chapitre 4. Analyser les entretiens: L'analyse thématique. In Elsa Ramos (Ed.), *L'entretien compréhensif en sociologie: Usages, pratiques, analyses* (pp. 93–111). Armand Colin.

- Robbins, Steven B., Lauver, Kristy, Le, Huy, David, Daniel, Langlery, Ronelle, & Carlstrom, Aaron (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130* (2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Robbins, Steven B., Oh, In-Sue, Le, Huy, & Button, Christopher (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology, 94*, 1163–1184. <https://doi.org/10.1037/a0015738>
- Roco Fossa, Rodrigo (2011). *Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. TEL Archives Ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00665829>
- Skinner, Ellen A., Kindermann, Thomas A., & Furrer, Carrie J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493–525. <https://doi.org/10.1177/00131644083232>
- Tinto, Vincent (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education, 68*(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Torres, José B., & Solberg, Scott V. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior, 59*(1), 53–63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Van Campenhoudt, Maud, Dell'Aquila, Francesco, & Dupriez, Vincent (2008). Démocratisation de l'enseignement supérieur en communauté française de Belgique: État des lieux. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 65*, 4–41. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53613>
- Van Campenhoudt, Luc, Marquet, Jacques, & Quivy, Raymond (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Vermandele, Catherine, Dupriez, Vincent, Maroy, Christian, & Van Campenhoudt, Maud (2012). Réussir à l'université: L'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 87*, 1–28. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53833>
- Webb, Noreen, & Mastergeorge, Ann M. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research, 39*(1), 73–97. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00074-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00074-0)