
L'université pour toutes et tous à Charleroi? Résultats d'une enquête exploratoire

Leila Mouhib¹, Morgane Giladi²

Résumé

Cet article explore les parcours étudiants à l'Université sur un campus décentralisé à Charleroi, en comparant ces parcours à ceux d'étudiant·e·s de cursus identiques sur le campus central de Bruxelles. L'article analyse les résultats d'une enquête par questionnaire menée entre décembre 2020 et mars 2021 et d'une série d'entretiens semi-directifs menés en novembre et décembre 2021. L'enquête visait à évaluer le potentiel de démocratisation et d'émancipation associé au parcours dans l'enseignement supérieur dans les deux sites respectifs. Les résultats indiquent que, si on ne peut pas conclure à une démocratisation de l'accès et des parcours à partir d'une comparaison basée sur le capital culturel et socio-économique, on observe toutefois une meilleure réussite, à Charleroi, des étudiant·e·s boursiers et boursières, ainsi que de celles et ceux qui ont doublé pendant leur parcours secondaire ou qui sont issu·e·s du secondaire non-général. Sur la base de ces premiers résultats, l'article explore ensuite trois aspects permettant de penser les conditions d'une sociologie de l'émancipation étudiante sur ces campus décentralisés : un éventuel effet de site, les conditions pédagogiques et la compréhension des pratiques des agents.

Mots-clés : enseignement universitaire ; démocratisation ; émancipation ; pédagogie ; campus de Charleroi.

University for all in Charleroi? Results of an exploratory survey

Abstract

This article explores students' higher education careers at a decentralized university campus in Charleroi, by comparing their trajectories with those of students following the same curriculum at the central Brussels campus. The article analyzes the results of a questionnaire survey conducted between December 2020 and March 2021 and semi-structured interviews conducted in November and December 2021. The study was aimed at assessing the democratising and emancipating potential of the higher education trajectories at the two respective sites. The results show that one cannot conclude on any democratization of access or outcomes for students in Charleroi based on socioeconomic or cultural capital. However, scholarship students, as well as those who failed several times during their secondary school or who came from non-general secondary school are more successful in Charleroi than they would be in Brussels. Following these initial results, the article explores three possible factors for student emancipation on these decentralized campuses: a site effect, specific pedagogical approaches, and the practices of relevant agents.

Keywords: University education; Democratization; Empowerment; Pedagogy; Charleroi campus.

¹ Politologue, maîtresse de conférences à l'ULB et à l'UMONS. leila.mouhib@ulb.be

² Sociologue, maîtresse de conférences à l'ULB et chargée de cours à l'UMONS. morgane.giladi@ulb.be

1. Charleroi : une jeune ville universitaire

Charleroi, plus grande ville wallonne avec ses 201.837 habitant·e·s, a longtemps été « une ville sans université ». Elle est aussi l'une des villes belges comptant le plus bas taux de diplômé·e·s de l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, en 2011³, Hautes écoles, promotion sociale et universités confondues, l'arrondissement de Charleroi enregistrait un taux de diplomation de l'enseignement supérieur de 18,8%. Ce taux baisse à 16% si l'on ne considère que la ville de Charleroi. Outre l'absence de structure universitaire, l'histoire industrielle de Charleroi et le profil socio-économique de sa population contribuent à cette réalité. Ancienne ville minière, Charleroi connaît dès les années 1970 un phénomène de désindustrialisation qui participe alors à l'appauvrissement de la ville et de sa population. Lorsqu'au milieu des années 2010, deux universités francophones décident de proposer ensemble (en co-diplomation) plusieurs bacheliers et masters à Charleroi et de s'inscrire dans la redynamisation de la Ville Haute en un quartier dédié aux « Sciences, Arts et Métiers », c'est tout naturellement qu'est mise en évidence la dimension émancipatrice d'un tel projet, dès les demandes d'habilitation pour les nouvelles formations, qui débutent en septembre 2018 : la raison d'être de celles-ci étant, notamment, de permettre à des étudiant·e·s issu·e·s de milieux populaires d'entamer et de poursuivre des études universitaires.

Le développement des bacheliers universitaires à Charleroi invite à une réflexion sur ses conséquences en termes de démocratisation et d'émancipation. Dans ce cadre, le présent article vise précisément à interroger le processus de démocratisation de l'accès et des parcours universitaires, et les conditions d'une dimension émancipatrice de l'enseignement universitaire dans une ville traditionnellement non universitaire, pour sa population en partie issue de milieux populaires, ayant historiquement eu un accès très réduit à l'université. Tel était l'objectif de l'enquête préliminaire menée entre novembre 2020 et décembre 2021 alliant une récolte de données par questionnaire et par entretiens semi-directifs. Cette enquête tentait de répondre aux questions de recherche suivantes :

Quels sont les profils et les parcours des étudiant·e·s inscrit·e·s dans les bacheliers universitaires à Charleroi ? S'agit-il, plus qu'ailleurs, d'étudiant·e·s issu·e·s de milieux populaires ? Observe-t-on une démocratisation de l'accès ?

L'ouverture de ces bacheliers et les dispositifs pédagogiques mis en place s'inscrivent-ils dans une perspective de démocratisation des parcours ? Observe-t-on une meilleure réussite générale, d'une part, et des étudiant·e·s de milieu populaire, d'autre part, dans ce contexte ?

Le développement de programmes universitaires délocalisés permet-il d'ouvrir la voie plus qu'ailleurs à une forme d'émancipation pour des populations traditionnellement exclues des parcours universitaires ?⁴

Cette recherche exploratoire est basée sur une double démarche, quantitative et qualitative. D'abord, en novembre et décembre 2020, un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des étudiant·e·s des BA similaires de Charleroi et de Bruxelles : sciences humaines et sociales, sciences biologiques, sciences de l'ingénieur civil. Les réponses au questionnaire ont alors été croisées avec des données issues de la

³ <https://bestat.statbel.fgov.be/bestat/crosstable.xhtml?view=0a2062e7-267f-4920-861f-68e23620f1b1>

⁴ Ce troisième axe de la recherche proposera de dépasser la notion de démocratisation examinée précédemment pour concentrer la réflexion sur la notion d'émancipation afin, d'une part, de mettre en évidence l'agentivité et l'expérience des étudiant·e·s : là où la démocratisation laisse entendre que l'université s'ouvre à ses exclu·e·s, l'émancipation ne se conçoit pas sans la prise en compte de l'action et des pratiques quotidiennes des agents – ce sont bien elles, et eux, être conditionnés mais pas déterminés, qui s'émancipent au sein d'une structure. D'autre part, la réflexion en termes d'émancipation permet de questionner les mécanismes de reproduction sociale qui s'observent, à Charleroi comme partout ailleurs à l'université.

base de données étudiante de l'université afin de répondre aux deux premières questions formulées ci-dessus sur la démocratisation de l'accès et des parcours. Ensuite, en décembre 2021, une récolte de données par entretiens a été réalisée auprès de membres du campus de Charleroi (personnel académique, pédagogique, administratif, corps étudiant) afin de répondre à la troisième question relative à la capacité émancipatrice d'un l'enseignement universitaire délocalisé.

L'article est structuré en quatre parties. Une première partie est consacrée au développement du cadre conceptuel de l'enquête (2). Il s'agit, d'abord, de discuter les enjeux de démocratisation de l'enseignement supérieur et de la notion de capital culturel (2.1); puis d'interroger les conditions de réalisation d'une meilleure réussite universitaire à travers la notion d'émancipation d'un point de vue pédagogique (2.2). La partie suivante présente les résultats de l'enquête exploratoire (3). La première section de cette partie est consacrée au volet quantitatif de l'enquête (3.1): présentation du profil de l'échantillon (3.1.1), construction des indicateurs (3.1.2), analyse des résultats sur la démocratisation à la fois à l'accès (3.1.3) et à la réussite (3.1.4). La seconde section examine le volet qualitatif de l'enquête (3.2) et analyse les entretiens menés en décembre 2021 afin de tester l'hypothèse d'une démocratisation égalisatrice de l'enseignement universitaire, permettant à l'université d'être un vecteur d'émancipation. Après avoir présenté les indicateurs socioéconomiques et culturels (3.2.1), les résultats s'intéressent à la compréhension des pratiques des agents (3.2.2): dimension relationnelle (3.2.2.1), adaptation des pratiques pédagogiques (3.2.2.2) et cadre d'autonomisation (3.2.2.3). Enfin, la conclusion (4) revient sur les apports et limites de cette recherche exploratoire.

Le travail exploratoire présenté dans cet article a permis de définir le cadre d'un projet, d'une durée de cinq années, mené dès le début de l'année 2022 qui vise à analyser et à comparer les cohortes 2021-2022, 2022-2023 et 2023-2024 des trois bacheliers de Charleroi et de Bruxelles pendant les trois années du bachelier. La suite de cette étude exploratoire vise, d'une part, à confirmer ou infirmer la tendance observée sur l'échantillon de l'enquête exploratoire et à affiner la compréhension du poids du capital culturel et socio-économique sur les étudiant·e·s des deux campus. D'autre part, il s'agit d'approfondir et de questionner les tendances relevées lors des entretiens exploratoires en termes de proximité relationnelle, pratiques pédagogiques adaptées, cadres d'autonomisation.

D'un point de vue théorique, le projet envisage de tester l'hypothèse d'un effet de site d'un campus décentralisé, en approfondissant la dimension potentiellement émancipatrice, au sens de la pédagogie critique, de l'université à Charleroi. Par exemple, quelle place les dispositifs et l'accompagnement pédagogiques laissent-ils à la capacité d'autoémancipation des apprenant.e.s? Quelle relation enseignant·e – apprenant·e découle des dispositifs pédagogiques, de la structure administrative, de l'accompagnement des apprentissages? Comment les étudiant·e·s, par leurs pratiques, mettent-ils en cause les processus de reproduction sociale?⁵

⁵ Pour répondre à ces questions, la récolte de données s'articule à trois niveaux. (1) La passation d'un questionnaire à tous les BA1 des bacheliers concernés à Charleroi et à Bruxelles, en début de parcours. Les données récoltées seront croisées avec les données issues de la base de données étudiante et permettront d'analyser, pour les deux campus, la relation entre caractéristiques culturelles et socio-économiques et la réussite en bachelier (réussite en BA1 à 60 ou 45 crédits, nombre d'années pour obtenir le diplôme). (2) Des entretiens auprès d'un échantillon d'étudiant·e·s des deux campus tout au long de leur cursus afin de comprendre les trajectoires, les rapports aux dispositifs pédagogiques et, plus largement, au cadre universitaire au sein duquel ils/elles évoluent. (3) Des entretiens avec des membres issus des équipes enseignante, pédagogique et administrative des deux campus.

Tableau 1 - Synthèse des données de la recherche exploratoire

OBJET	ANALYSER LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE PARMIS LES BACHELIERS D'UNE ANTENNE UNIVERSITAIRE DÉLOCALISÉE
OBJECTIFS	Questionner la démocratisation de l'accès, la démocratisation de la réussite et les conditions de réussite sur le campus délocalisé, en comparaison avec le campus principal.
TERRAIN ANALYSÉ	Bacheliers universitaires co-organisés par l'ULB et l'UMONS à Charleroi depuis 2018, en comparaison avec les mêmes bacheliers sur le campus principal de Bruxelles : bachelier en sciences humaines et sociales, bachelier en sciences biologiques, bachelier en sciences de l'ingénieur civil.
MÉTHODOLOGIE	Questionnaires quantitatifs transmis à toute la population étudiante des bacheliers concernés, à Charleroi et à Bruxelles.
	Entretiens qualitatifs avec des membres du campus de Charleroi : équipes administrative, pédagogique, enseignante, étudiante.
HYPOTHÈSES	Une démocratisation partielle de l'accès et de la réussite peut être observée sur le campus de Charleroi. L'approche par la démocratisation doit être complétée par un questionnement sur le potentiel émancipateur de l'enseignement universitaire, et ses conditions.
PHASES SUIVANTES	Durée du projet : 5 ans Analyse des cohortes 2021-2022, 2022-2023 et 2023-2024 des trois bacheliers de Charleroi, en comparaison avec les mêmes bacheliers sur le campus de Bruxelles, pendant les trois années du bachelier. Confirmer, infirmer ou nuancer les tendances observées lors de l'enquête par questionnaire : démocratisation partielle de l'accès et de la réussite. Approfondir et questionner les résultats observés lors des entretiens exploratoires : proximité relationnelle, pratiques pédagogiques adaptées, cadre d'autonomisation.

2. Capital culturel, démocratisation de l'enseignement universitaire et fonction émancipatrice de l'université

2.1. Capital culturel et démocratisation de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ?

Depuis longtemps, la sociologie de l'éducation a mis en évidence le lien entre parcours scolaire, accès à l'université et obtention d'un diplôme d'une part, et caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles d'autre part. Des questionnements sur l'importance d'autres variables, principalement le sexe, ont également été abordés dans une littérature consacrée aux carrières scolaires différenciées des filles et des garçons (voir par exemple Baudelot & Estabiet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004 ; et pour l'enseignement universitaire en Belgique, Lafontaine *et.al.*, 2012). Dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964/1985) révélaient la fonction de reproduction sociale de l'enseignement supérieur et du système scolaire et éducatif en général. Cette reproduction s'effectue de différentes façons : parce que les classes populaires développent une conscience de « n'être pas à leur place », ce qui décourage en amont les trajectoires, mais aussi en raison des inégalités dans l'information sur les études et leurs débouchés. Réussir scolairement nécessite des prédispositions socialement conditionnées à s'adapter « aux modèles, règles et valeurs qui régissent l'école » (Bourdieu & Passeron, 1964/1985 : 25). C'est une façon de parler, d'écrire, de se comporter. En d'autres termes, le capital culturel des individus, c'est-à-dire l'ensemble des ressources culturelles à leur disposition, conditionne leur accès à l'éducation et leur réussite au sein du système éducatif.

L'université arrive en bout de course du parcours scolaire et les succès ou les échecs qu'on y rencontre sont l'expression d'une réalité inscrite dans la durée d'une vie, tant les effets de l'origine sociale s'accumulent au fil des ans : milieu familial, parcours scolaire primaire et secondaire, accumulation de lacunes, éventuels redoublement, conditions de l'arrivée à l'université. Toute étudiante, tout étudiant arrive avec un bagage : un sac à dos rempli d'outils utiles lorsque ce bagage est rempli de capital culturel... ou de lourdes pierres quand se sont déjà accumulées au fil des ans les difficultés, l'exclusion, les discriminations. On trouve à l'université des « survivant·e·s » du système scolaire, là où d'autres y entrent avec le statut « d'héritier » défini par Bourdieu et Passeron (1964/1985). Les logiques scolaires elles-mêmes contribuent à renforcer les conditionnements culturels et socio-économiques « sous la forme de sanctions qui consacrent les inégalités sociales sous l'apparence de les ignorer » (Bourdieu & Passeron, 1964/1985 : 26). Par exemple, les étudiant·e·s à capital culturel élevé seront favorisé·e·s aux épreuves orales : iels interagissent de façon appropriée avec l'enseignant·e. En d'autres termes, faire des études universitaires et obtenir un diplôme universitaire suppose la possession d'un capital culturel... et permet d'en gagner. C'est là tout l'enjeu de la démocratisation universitaire : l'élargissement de l'accès à un parcours qui permet l'obtention d'un graal social (le diplôme). Ce qui se joue quand on est étudiant·e à l'université, c'est la possibilité d'obtenir/de développer du capital symbolique et une position privilégiée dans l'ordre social.

Dès lors, comment analyser l'accès à l'université des étudiant·e·s à bas capital culturel ? Pour appréhender la complexité d'un processus d'égalisation des conditions d'accès et de réussite à l'enseignement, la sociologie de l'éducation a développé différents concepts et distinctions. Ainsi, Prost (1986) propose de différencier démocratisation quantitative et qualitative : la première se mesure par l'augmentation de la population étudiante proportionnellement à la population totale, sans information sur les phénomènes de reproduction des inégalités et leur possible dépassement⁶, tandis que la seconde renvoie à « une tendance à l'égalisation des chances d'accès au supérieur en fonction des caractéristiques héritées des individus » (Maroy & Van Campenhoudt, 2010 : 91).

Figure 1- Démocratisation quantitative et qualitative

Démocratisation quantitative	Démocratisation qualitative
<ul style="list-style-type: none"> • Plus d'étudiant·e·s dans le supérieur • Peu ou pas d'infos sur les phénomènes de reproduction des inégalités et leur possible dépassement 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendance à l'égalisation des chances d'accès au supérieur selon les caractéristiques héritées des individus

L'étude de Maroy et Van Campenhoudt (2010) montrait qu'en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), une démocratisation quantitative croissante s'observe sans démocratisation qualitative. Durant le dernier quart du vingtième siècle, le taux d'accès à l'université a fortement progressé, en lien avec un taux de transition vers l'enseignement supérieur accru (Droesbeke, 2001 : 154-155). Puis, sur la période 1997-2008, on observe une hausse du niveau d'études de la population... mais pas d'élargissement de l'accès à l'enseignement universitaire des jeunes dont les parents sont plus faiblement diplômés (Maroy & Van Campenhoudt, 2010 : 93). Cette situation relève du concept de démocratisation ségrégative développée par Pierre Merle (2000) qui différencie trois types de démocratisation de l'enseignement permettant

⁶ Prost met ainsi en évidence un phénomène d'allongement des études sans réduction des inégalités. Par exemple, si les élèves les plus défavorisé·e·s voient leur scolarité s'allonger, mais moins que celle des élèves les plus favorisé·e·s, l'écart entre les catégories de population se creuse davantage.

d'évaluer la portée de l'égalisation de l'accès en fonction du capital des individus. Ainsi, la démocratisation dite égalisatrice se caractérise par une augmentation des taux d'accès couplée à une réduction des inégalités d'accès selon le capital ou les caractéristiques héritées. La démocratisation uniforme voit les taux d'accès augmenter, sans que ne se modifient les disparités de taux d'accès en fonction du capital culturel. Enfin, la démocratisation ségrégative conjugue augmentation des taux d'accès moyens et augmentation des inégalités d'accès à certaines filières ou types d'enseignement en fonction du capital des individus (Merle, 2000 et 2015). Dans le cas de la FWB, les jeunes à capital culturel faible se dirigeaient vers les études en Haute École plutôt qu'à l'université (Maroy & Van Campenhoudt, 2010).

Figure 2 - Démocratisation égalisatrice, uniforme et ségrégative

Démocratisation égalisatrice	Démocratisation uniforme	Démocratisation ségrégative
<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des taux d'accès • Réduction des inégalités d'accès selon le capital culturel 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des taux d'accès • Pas d'influence sur les inégalités d'accès en fonction du capital culturel 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des taux d'accès moyens • Augmentation des inégalités d'accès à certaines filières ou types d'enseignement selon le capital culturel

Depuis 2008, la population étudiante en FWB a continué à augmenter : + 26% en dix ans, soit entre 2006-2007 et 2016-2017. La population étudiante à l'université connaît elle aussi une augmentation importante sans que nous disposions d'informations pour qualifier le type de démocratisation en cours. L'enquête menée à Charleroi en 2020-2021 vise à les identifier pour la population étudiée.

2.2. Les conditions pour une meilleure réussite universitaire : de l'effet de site à l'émancipation par la pédagogie

La démocratisation de la réussite universitaire a également été étudiée par un focus sur l'établissement, le contexte institutionnel et géographique : c'est la recherche de « l'effet de site » ou de « l'effet établissement ». Les recherches sur les antennes délocalisées des universités mettent en évidence tant la possibilité d'un accroissement des inégalités régionales (voir par exemple Faure, 2009 ou Bourdon *et.al.*, 1994) que celle d'une démocratisation de l'accès expliquée par un « effet de site ». Il est alors nécessaire de comprendre les particularités du site étudié, notamment les conditions d'émergence d'une « alchimie sociale » ou alchimie de l'intégration universitaire (Felouzis, 2001). Cette alchimie, résultat d'une série de facteurs, permet de créer les conditions favorables à la réussite des étudiant·e·s quels que soient les facteurs rationnels de l'organisation. Certaines recherches mettent ainsi en évidence une tendance à une plus grande réussite sur l'un ou l'autre campus précis. Ainsi, une étude menée à partir de 2013 sur l'implantation du Creusot de l'Université de Bourgogne⁷, en comparaison

⁷ La délocalisation de l'Université de Bourgogne au Creusot comporte plusieurs points de ressemblance avec le processus de délocalisation universitaire à Charleroi : Le Creusot et Charleroi sont toutes deux d'anciennes villes minières industrielles, et le développement de filières universitaires s'inscrit dans une volonté de faciliter la poursuite d'études supérieures des jeunes de la région, notamment celles et ceux issu·e·s des classes socio-économiques et socio-culturelles les moins favorisées. Toutefois, les deux systèmes universitaires (belge et français) doivent être comparés avec retenue et attention, ils occupent en effet une place très différente au sein de leur système éducatif respectif : en France, une université concurrencée par des Grandes Ecoles qui

avec l'implantation dijonnaise de la même université, relevait qu'au fil des années, le taux de réussite au Creusot était toujours supérieur à celui de Dijon. Pour expliquer ce phénomène, les autrices posent l'hypothèse de l'impact d'une logique de proximité sur la réussite étudiante (Érard & Guégnard, 2018 : 39-40), logique observée dans les tendances suivantes : des effectifs réduits (une centaine d'étudiant·e·s environ), une facilité d'accès, un accueil attentif et un encadrement de proximité, avec notamment un suivi personnalisé des étudiant·e·s, une proximité relationnelle entre les étudiant·e·s et la petite équipe enseignante de l'implantation, mais aussi l'existence d'un personnel en charge de la qualité de vie sur le campus ou encore la présence d'espace de sociabilité (comme une bibliothèque). Les autrices relèvent toutefois que cet effet de site favorise, au Creusot, les enfants de cadres : ils et elles bénéficient prioritairement de l'effet des tendances susmentionnées sur leur réussite, même si les étudiant·e·s d'origine sociale moins favorisée en bénéficient également (Érard & Guégnard, 2018 : 51). Pour appréhender un possible effet de site dans notre cas, il est donc primordial d'adopter une démarche globale en intégrant les particularités du contexte local et de l'environnement géographique (la spécificité de Charleroi en termes socio-économiques et de diplomation) et une démarche qualitative à même de saisir les dimensions relationnelles qui font la vie d'un campus.

Le débat sur la démocratisation de l'enseignement permet d'ouvrir la voie à la réflexion sur la relation entre le niveau d'ouverture du système éducatif et les conditions sociales dans lesquelles évoluent les apprenant·e·s. « L'effet de site » invite à une analyse des déterminants de la réussite du point de vue des particularités institutionnelles et géographiques de l'établissement analysé. Toutefois, la notion même de « démocratisation » ainsi que l'approche de « l'effet de site » font l'objet d'une réflexion critique. D'abord, García et Poupeau (2003 : 74) mettent en évidence l'origine politique plus que scientifique du terme de démocratisation, ainsi que le développement de biais spécifiques liés aux études de démocratisation en sociologie de l'enseignement : occultation des hiérarchies entre filières, oubli des conditions sociales de la certification et biais propres à l'usage des méthodes statistiques. Par ailleurs, les études se focalisant uniquement sur la recherche d'un effet de site ont tendance à isoler cette variable des autres variables faisant système pour comprendre le fonctionnement des inégalités sociales dans l'enseignement (Garcia & Poupeau, 2003 : 85-86). D'une part, si la délocalisation universitaire, seule, ne peut pas garantir un processus de démocratisation égalisatrice, envisager un effet de site va de pair avec une réflexion sur les dispositifs et les pratiques pédagogiques propres à l'implantation délocalisée. D'autre part, comme le mettent en évidence Garcia et Poupeau, l'approche par la démocratisation conduit au risque de remplacer « l'égalisation des savoirs scolaires par la généralisation de l'accès à la certification et l'obtention d'un diplôme » (Garcia & Poupeau, 2003 : 86).

Dès lors, comment prendre en compte ces limitations des approches par la démocratisation et l'effet de site ? Le présent article propose de centrer la réflexion sur la dimension émancipatrice de l'enseignement universitaire lui-même : penser les pratiques pédagogiques et l'environnement institutionnel à l'aune du potentiel émancipateur qu'ils offrent permet d'interpréter les phénomènes de démocratisation de la réussite dans un contexte prenant en compte à la fois la fonction de reproduction de l'enseignement et sa possible remise en cause par des pratiques émancipatrices. Penser l'université comme vecteur d'émancipation, c'est penser la possibilité, pour les apprenant·e·s, de passer du statut d'objet social à celui de sujet, c'est-à-dire la possibilité de ne pas occuper, au sein du système éducatif, un rôle d'agents passifs complètement soumis aux facteurs systémiques prédisant les trajectoires et assignant les rôles, mais plutôt celui d'agents actifs de leur propre trajectoire dans un processus de conscientisation des facteurs systémiques et de leurs conséquences. Freire (1968/2015/2021) s'intéresse à l'éducation comme processus de conscientisation permettant « l'encapacitation » (*empowerment*) des opprimé·e·s dans une transformation de la réalité sociale. De notre point de vue, c'est par ce processus que la réussite universitaire peut être en lien avec l'émancipation des apprenant·e·s. Là où Bourdieu

capitalisent le prestige associé aux études supérieures ; en Belgique, une université dominante pour toutes les études en cycle long.

« vend la mèche » en expliquant le fonctionnement et les ressorts de l'éducation comme institution de reproduction des inégalités sociales, Freire adopte une approche critique en pensant les conditions d'émancipation de la réalité sociale décrite, une fois les mécanismes de la domination et de la reproduction « dévoilés ». La fonction émancipatrice de l'éducation s'articule alors autour de deux axes. D'abord, la fonction de l'éducation ne s'apparente pas au dépôt d'un savoir mais à l'accompagnement des apprenant·e·s dans l'appropriation d'outils leur permettant de développer leur savoir et d'aiguiser leur esprit critique. Ensuite, la relation entre enseignant·e et apprenant·e doit être repensée. Il est nécessaire de sortir de la relation hiérarchique, verticale pour favoriser une relation d'apprentissage mutuel (Freire, 1996/2006/2019 : 40 et 41). Ces deux dimensions requièrent des lieux de socialisation adéquats et le développement d'une proximité relationnelle (Freire, 1996/2006/2019 : 59). Dans cette recherche, il s'agit donc de faire émerger la dimension relationnelle et les pratiques pédagogiques comme deux conditions importantes de la réussite universitaire ; c'est cet aspect qui est expérimenté dans la partie qualitative de l'analyse exploratoire.

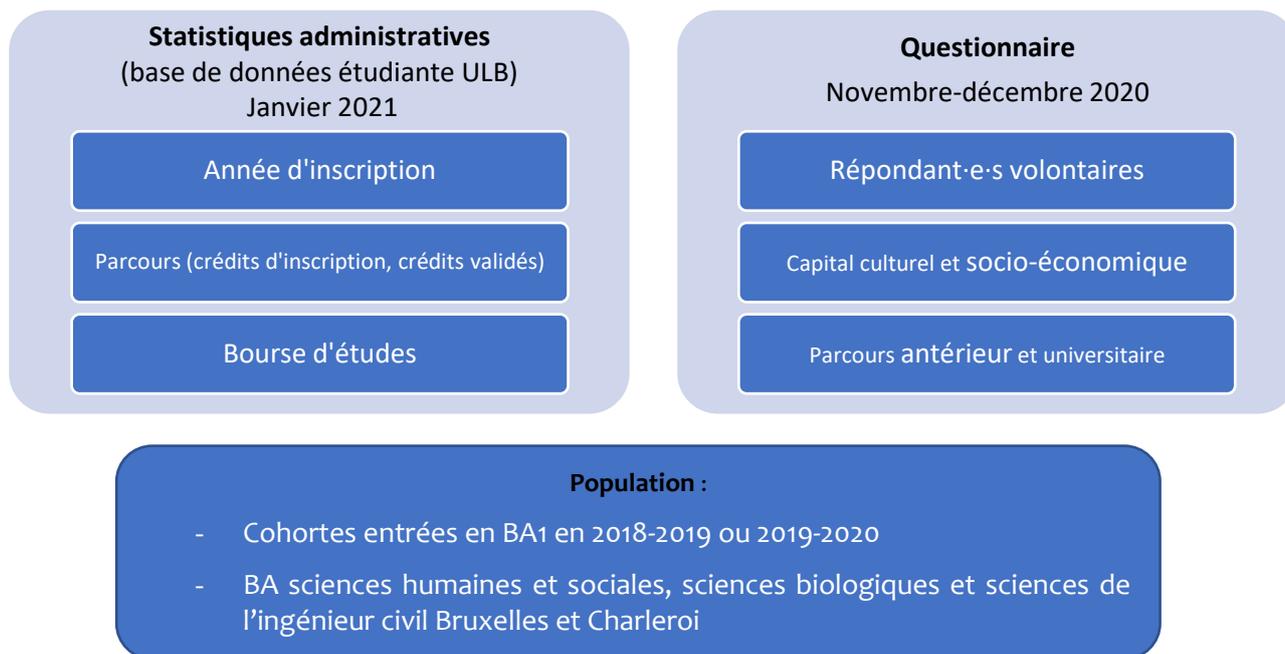
3. Quelques résultats de l'enquête exploratoire

3.1. Le volet quantitatif

3.1.1. Le profil de l'échantillon quantitatif

L'enquête par questionnaire a été menée auprès des étudiant·e·s de l'ULB primo-inscrit·e·s en 2018-2019 ou en 2019-2020 en première année dans un des trois bacheliers du campus de Charleroi et des bacheliers équivalents sur le campus de Bruxelles : sciences humaines et sociales, sciences biologiques, sciences de l'ingénieur civil. Tou·te·s les étudiant·e·s concerné·e·s ont été invité·e·s à participer à une enquête en ligne en novembre et décembre 2020 (figure 3)⁸.

⁸ La présente recherche portant sur les parcours d'étudiant·e·s en première année d'université et le questionnaire ayant été administré pour l'ensemble de l'échantillon en 2020, il existe, pour la cohorte 2018-2019, un décalage de deux ans entre la première année et le moment de l'administration du questionnaire. Ce décalage a pu avoir une incidence, que nous n'avons pas pu mesurer, sur les questions relatives aux lieux de vie (déménagement possible, changement d'équipement informatique, etc.) et aux pratiques culturelles (augmentation ou diminution des activités en deux ans); indicateurs utilisés pour construire la mesure du capital économique et du capital culturel des étudiant·e·s. Ce décalage n'a pas d'incidence sur les données concernant le parcours scolaire en secondaire également utilisées dans l'analyse.

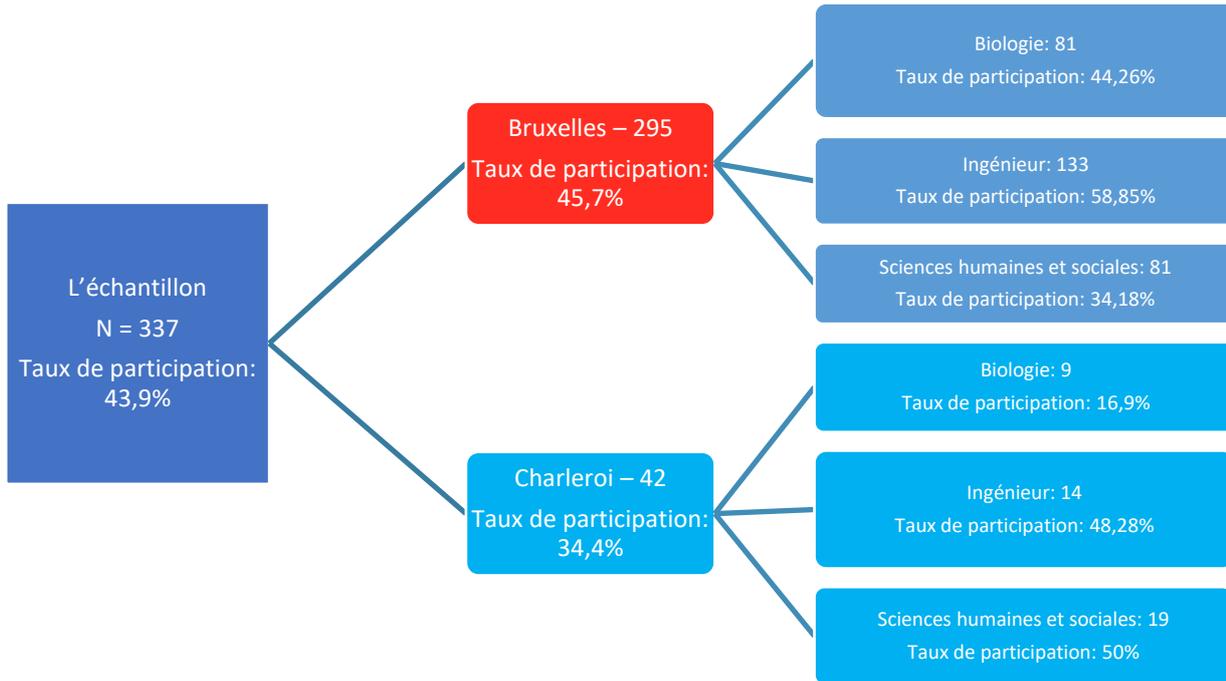
Figure 3 - Données d'enquête et population analysée

Les questions portaient entre autres sur le capital culturel et socio-économique, le parcours scolaire antérieur ou encore la trajectoire à l'université. Les données récoltées via le questionnaire ont été croisées avec des données administratives issues de la base de données étudiante de l'ULB pour les mêmes cohortes : année d'inscription, âge à l'inscription, qualité de boursier ou boursière, réussite du nombre de crédits par année⁹.

Au total, 337 étudiant·e·s ont pris part à l'enquête, ce qui correspond à un taux de participation global de 43,9% de la population considérée (figure 4). Sur ces 337 étudiant·e·s, 295 étaient inscrit·e·s à Bruxelles (taux de participation de 45,7% pour l'implantation) et 42 à Charleroi (taux de participation de 34,4% pour l'implantation). Le taux de participation par filière diffère d'un campus à l'autre. Ainsi, sur le campus de Bruxelles, la filière enregistrant le taux de participation le plus important est la filière « Ingénieur » avec 58,85% ; la filière présentant le taux de participation le plus bas est celle en Sciences humaines et sociales. À l'inverse, sur le campus de Charleroi, le taux de participation le plus important est observé en Sciences humaines, avec 50% de participation. Le taux de participation le plus bas à Charleroi est celui de la filière « Biologie », avec seulement 16,9% de participation.

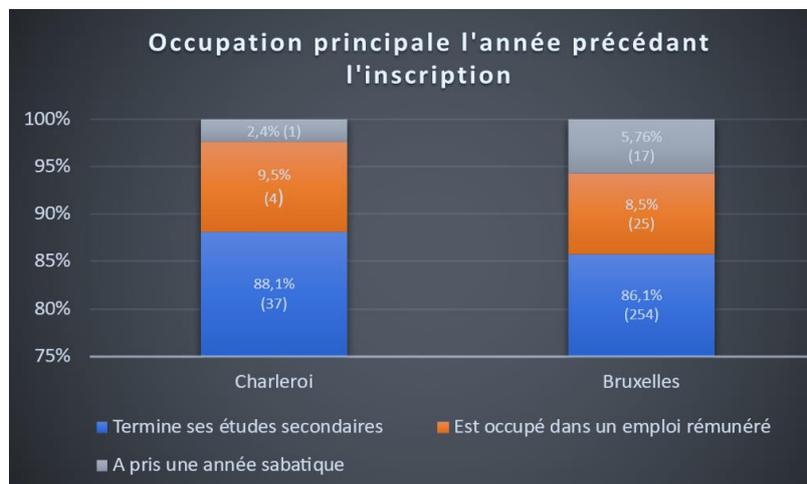
⁹ Notons que la récolte de données quantitative s'est déroulée dans le contexte de la crise du Covid-19, pendant une année d'enseignement et d'évaluation principalement à distance ; cet aspect a pu influencer la réussite des étudiant·e·s mais n'a pas pu être pris en compte dans la recherche ; la situation Covid a cependant été intégrée dans le questionnaire, notamment en ce qui concerne le rythme des départs en voyage et la fréquentation de salles de musées, cinéma, concerts.

Figure 4 - Échantillon : Taux de participation par campus et par filière



Concernant, l'âge, on observe une structure globalement similaire entre les répondant·e·s de l'implantation Bruxelles et les répondant·e·s de l'implantation Charleroi. À titre d'exemple, l'âge moyen est de 22,3 ans à Charleroi et de 21,16 à Bruxelles ; la médiane est de 21 ans à Charleroi et de 20 ans à Bruxelles. La majorité des étudiant·e·s ont entamé leurs études universitaires dès la fin du secondaire : 88,1% à Charleroi et 86,1% à Bruxelles ; la différence de 2% entre les deux implantations n'est pas significative. Certain·e·s étudiant·e·s ont eu une période d'activité intermédiaire entre la fin du secondaire et l'entrée à l'université. À cet égard non plus, on n'observe pas de différences importantes entre les étudiant·e·s des deux implantations. 9,5% des étudiant·e·s de Charleroi et 8,5% des étudiant·e·s de Bruxelles étaient occupé·e·s par un emploi rémunéré (l'écart de 1% entre les deux implantations n'est pas significatif). L'activité minoritaire sur les deux implantations était la prise d'une année sabbatique pour voyager ou apprendre une langue étrangère : cela concerne 2,4% des étudiant·e·s de Charleroi et 5,76% des étudiant·e·s de Bruxelles (l'écart de 3,36% n'est pas significatif).

Figure 5 - Échantillon : occupation principale l'année précédant l'inscription



En revanche, l'échantillon du campus de Charleroi est proportionnellement plus féminin. On y observe 65,8% de femmes contre 51,3% à Bruxelles. Notons toutefois que la différence de proportion n'est statistiquement significative que pour un niveau de confiance de 90% ($X^2=2.415$; $df = 1$; $p-v = 0.060$).

3.1.2. La construction des indicateurs

Le questionnaire soumis aux étudiant·e·s avait pour objectif d'obtenir des informations sur le capital culturel et socio-économique, mais aussi sur les parcours scolaires antérieurs, afin de pouvoir comparer les profils des étudiant·e·s qui sont entré·e·s à l'université sur les deux implantations. Si le capital culturel se définit comme l'ensemble des ressources culturelles à la disposition d'un individu et le capital socio-économique comme l'ensemble des ressources sociales et économiques à la disposition d'un individu, quels sont les indicateurs qui permettent de saisir ces variables ?

Concernant le capital socio-économique, un indice économique a été construit sur la base d'une mesure proposée par Yang et Gustaffsson (2004) qui recense les biens et services dont jouit le ménage : nombre d'ordinateurs disponibles dans le ménage (pondéré par la taille du ménage), accès à internet à domicile, possession d'une chambre individuelle, nombre de véhicules du ménage (pondéré par la taille du ménage), type de logement, fréquence annuelle de voyage et statut de boursier ou de boursière.

Le capital culturel a quant à lui été opérationnalisé au travers d'une mesure qui inventorie le nombre de livres possédés par le ménage, le nombre de livres lus annuellement par l'étudiant·e (hors cadre scolaire), la fréquence à laquelle des sujets politiques, sociaux ou culturels sont discutés dans le cadre familial, et la fréquence de fréquentation de salles d'exposition, de théâtre et d'opéra (hors sorties scolaires).

Par ailleurs, des informations sur le parcours scolaire antérieur ont été récoltées : le type d'enseignement suivi (général, technique ou professionnel), les options principales et les possibles redoublements en secondaire. Une étude menée sur l'enseignement universitaire en Belgique entre 1974 et 1998 (Droesbeke *et al.*, 2001 : 185-191) avait déjà mis en évidence l'influence de ces facteurs sur les parcours universitaires.

Figure 6 - Analyse quantitative : les indicateurs

Capital culturel	Capital socio-économique	Parcours scolaire antérieur
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de livres du ménage • Nombres de livres lus par an • Fréquence des discussions politiques, sociales, culturelles dans le cadre familial • Fréquence de fréquentation d'expositions, théâtre, opéra 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'ordinateurs du ménage • Accès internet à domicile • Chambre individuelle • Nombre de véhicules du ménage • Type de logement • Voyages annuels • Statut de boursier ou boursière 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement secondaire suivi • Options principales en secondaire • Redoublement en secondaire

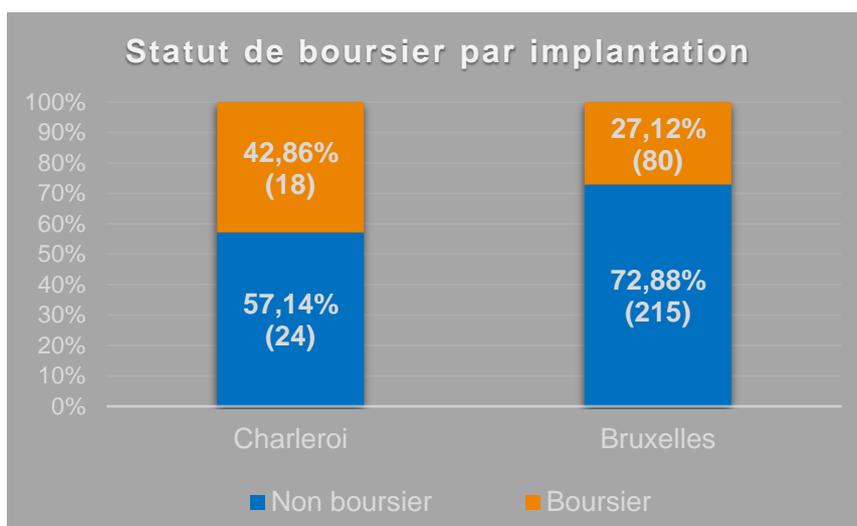
3.1.3. Démocratisation de l'accès aux études universitaires

L'analyse des données issues du questionnaire permet de formuler plusieurs observations sur le profil de l'échantillon de répondant·e·s. D'abord, on n'observe pas de différence notable entre les profils socio-économiques et culturels des répondant·e·s selon les campus. L'indice socio-culturel moyen des étudiant·e·s de Charleroi n'est pas significativement différent de celui des étudiant·e·s de Bruxelles ($T = -1.55$; $df = 335$; $sig = 0.121$). Dans une même mesure, aucune différence significative n'a été constatée pour

l'indice socio-économique moyen des répondant·e·s des deux implantations ($T = -5.87$; $df = 335$; $sig = 0.558$).

Les analyses ont alors été centrées sur deux données : d'abord, le taux de boursiers et boursières par implantation ; ensuite, le parcours scolaire antérieur des répondant·e·s. Sur ces deux variables, des différences de profils entre les répondant·e·s s'observent selon le campus. Ainsi, on observe proportionnellement plus de boursiers et de boursières dans l'échantillon de Charleroi que dans celui de Bruxelles. L'implantation de Charleroi enregistre 42,9% de boursiers et boursières contre seulement 27,1% à Bruxelles, soit une différence de presque 16% ($X^2 = 3.68$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.02$), différence statistiquement significative¹⁰.

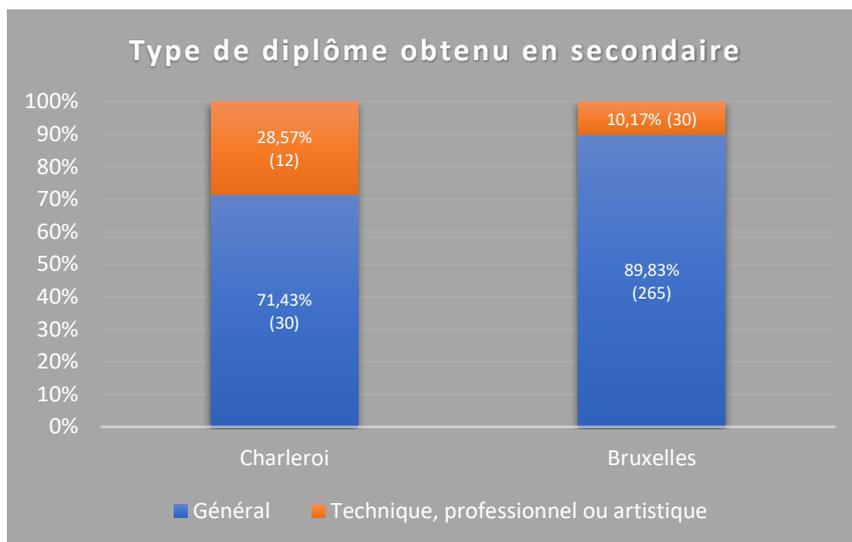
Figure 7 – Chiffres et pourcentages de boursiers et boursières par implantation



Le parcours scolaire antérieur des répondant·e·s constitue également un axe de différenciation des profils entre les deux implantations. Ainsi, l'échantillon de Charleroi compte proportionnellement plus d'étudiant·e·s ayant un diplôme du secondaire technique ou professionnel (28,6%) que l'échantillon de Bruxelles (10,2%). Une différence supérieure à 18% est observée, qui est une différence statistiquement significative ($X^2 = 9.79$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.0009$).

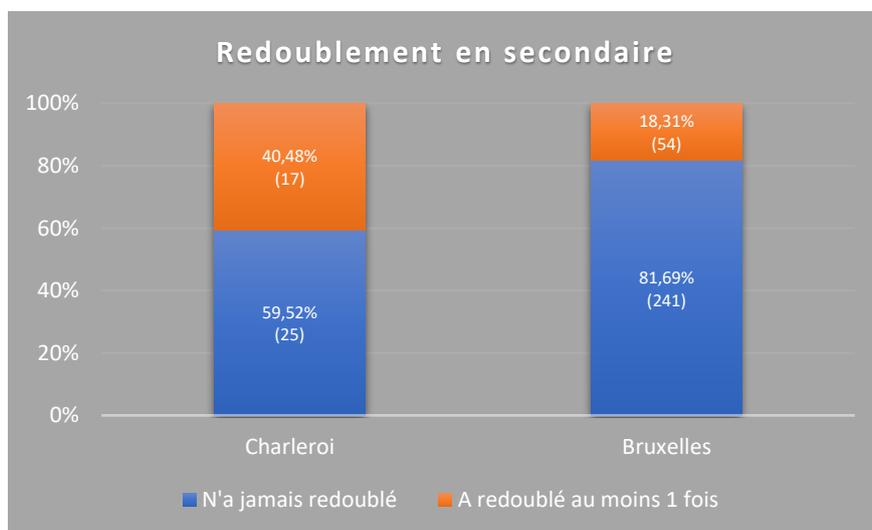
¹⁰ Notons que la proportion de boursiers et boursières par implantation a également été calculée sur la base des données administratives pour les cohortes étudiées. Ainsi, on dénombre 39,1% de boursiers et boursières sur l'implantation de Charleroi (soit 3,8% en moins que pour l'échantillon) et 29,9% sur l'implantation de Bruxelles (soit 2,8% en plus que pour l'échantillon). En conséquence, la différence en termes de proportion de boursier·e·s entre les deux implantations est moins importante lorsqu'elle est calculée sur l'ensemble des cohortes étudiées (une différence de 9,2% au lieu d'une différence de 15,8%). Notons toutefois que cette différence de proportion entre les deux implantations reste statistiquement significative.

Figure 8 - Type de diplôme obtenu en secondaire par implantation (chiffres et pourcentages)



Par ailleurs, nous avons comparé la part du redoublement en secondaire des étudiant-e-s de l'échantillon. Il apparaît qu'à Charleroi, les étudiant-e-s ayant doublé au moins une fois en secondaire sont plus nombreux et nombreuses (40,5%) qu'à Bruxelles (18,3%). L'écart entre les deux implantations atteint cette fois 22%, écart qui est à nouveau statistiquement significatif ($X^2 = 9.58$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.001$).

Figure 9 - Redoublement en secondaire, chiffres et pourcentages par implantation



À l'aune de ces résultats, bien que les profils d'accès à l'université soient similaires pour les répondant-e-s de Charleroi et de Bruxelles en termes de capital socio-économique et de capital culturel, des différences peuvent être constatées lorsque l'on s'intéresse au taux de boursiers et de boursières et aux parcours scolaires antérieurs, l'implantation de Charleroi apparaissant plus inclusive, en ce qui concerne l'échantillon analysé.

3.1.4. Démocratisation de la réussite aux études universitaires

Le deuxième axe de l'enquête exploratoire portait sur la démocratisation des parcours de bacheliers sur l'implantation de Charleroi. Il s'agissait de s'interroger la possibilité d'une meilleure réussite à Charleroi. D'un point de vue général (réussite de l'échantillon sur une implantation, sans distinction des profils), on observe proportionnellement plus d'étudiant-e-s en condition de réussite à Bruxelles (38,6%) qu'à

Charleroi (33,3%); cette différence est légère et n'est pas statistiquement significative. Si on place le curseur de la réussite à 45 crédits¹¹, les proportions sont similaires dans les deux implantations, l'écart chutant à 2%. Les données récoltées dans la phase exploratoire ne permettent donc pas de conclure à une réussite différenciée en fonction de l'implantation¹².

Dans la poursuite de l'analyse, nous nous sommes intéressées à l'éventuel impact différencié, sur les deux implantations, des variables de profil suivantes : le capital culturel, le capital socio-économique, le statut de boursier ou de boursière, le parcours scolaire antérieur (type d'enseignement) et le sexe. Plusieurs éléments sont alors observés. D'abord, sur l'implantation de Charleroi, on n'observe pas de différence significative en termes de réussite (à 45 ou 60 crédits) entre les répondant·e·s issu·e·s de l'enseignement secondaire général et celles et ceux issu·e·s de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, alors qu'à Bruxelles, les répondant·e·s issu·e·s du général obtiennent un meilleur taux de réussite. Ensuite, sur l'implantation de Charleroi, on n'observe pas de différence significative en termes de réussite (à 45 ou 60 crédits) entre les répondant·e·s boursiers ou boursières et les répondant·e·s qui ne le sont pas, alors qu'à Bruxelles, les répondant·e·s non boursiers ou boursières obtiennent un meilleur taux de réussite. Enfin, sur les deux implantations, on n'observe pas de différences significatives en fonction du capital socio-économique, du capital culturel et du sexe.

En conclusion, les répondant·e·s boursiers ou boursières et les répondant·e·s issu·e·s de l'enseignement secondaire technique ou professionnel avaient, à Charleroi, la même probabilité de réussir que les autres répondant·e·s, alors qu'ils et elles en avaient moins sur l'implantation de Bruxelles.

3.2. Le volet qualitatif

3.2.1. L'université comme vecteur d'émancipation

Paulo Freire, pédagogue brésilien du 20^e siècle, rappelait dans son œuvre que l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde (Freire, 1996/2006/2019 : 113) qui s'illustre toujours par deux fonctions antagonistes : celle de reproduction sociale et celle de vecteur d'émancipation.

Les résultats issus de l'enquête préliminaire, s'ils ne permettent pas de tirer des conclusions tranchées sur les différences de profils en termes de capital économique et culturel et sur la relation entre ce capital et la réussite sur les deux campus, révèlent toutefois un environnement plus favorable à la réussite des étudiant·e·s boursiers et boursières à Charleroi, ainsi que des étudiant·e·s issu·e·s du secondaire technique et professionnel. Cette observation nous conduit à poser, avec prudence, l'hypothèse d'un processus de démocratisation égalisatrice, au sens de Merle (2000), sur le campus de Charleroi et nous pousse à explorer la fonction de vecteur d'émancipation et ses conditions de réalisation.

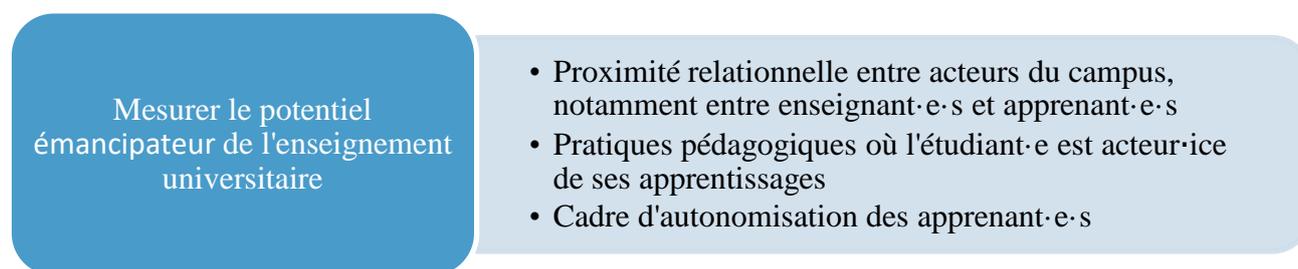
Pour comprendre et interpréter les résultats de l'enquête quantitative, tout en prenant en compte les limites des approches par la démocratisation et l'effet de site, l'analyse qualitative permet d'interroger

¹¹ Dans le système du décret dit « Paysage », le programme d'un·e étudiant·e de BA1 comporte 60 crédits, sauf exception. En validant les 60 crédits de son programme, l'étudiant·e réussit tous les cours de son année de BA1 (« bloc 1 ») et peut continuer son parcours avec à son programme les 60 crédits du bloc 2. Dans le cas où l'étudiant·e valide entre 45 et 59 crédits de son programme de BA1, iel est admis·e à poursuivre avec un programme comprenant tout ou partie des cours dits du « bloc 2 » plus les cours de BA1 non validés. Le curseur de la « réussite » (entendue comme la validation de suffisamment de crédits pour poursuivre son parcours tout ou partiellement en « bloc 2 ») peut donc être placé à 60 ou à 45 crédits.

¹² Notons que les taux de réussite ont également été calculés sur la base des données administratives à notre disposition. La réussite à 60 ECTS concerne 31,2% des étudiant·e·s de l'implantation de Charleroi et 25,6% des étudiant·e·s de l'implantation de Bruxelles. On observe donc dans l'échantillon une légère surreprésentation des étudiant·e·s en condition de réussite pour les deux implantations (+5,1% à Charleroi et +7,4% à Bruxelles). Soulignons toutefois que la différence de réussite entre les deux implantations est du même ordre de grandeur et reste non significative. Un constat similaire est établi lorsque l'on considère une réussite à 45 ECTS.

le potentiel émancipateur de l’enseignement universitaire, en se basant sur plusieurs indicateurs. La dimension relationnelle, d’abord. En effet, selon l’approche critique développée par Freire, la relation entre enseignant·e et apprenant·e doit être repensée. Il est nécessaire de sortir de la relation hiérarchique, verticale pour favoriser une relation d’apprentissage et d’échanges mutuels (Freire, 1996/2006/2019 : 41) puis d’adopter des pratiques pédagogiques et un cadre favorisant l’autonomisation. Selon l’approche critique, la fonction de l’éducation ne peut être le simple transfert de savoir, mais elle est d’accompagner les apprenant·e·s dans l’appropriation d’outils leur permettant de développer leur savoir et d’aiguiser leur esprit critique : « enseigner n’est pas transférer de la connaissance, mais créer les possibilités pour sa production ou sa construction » (Freire, 1996/2006/2019 : 40). L’analyse qualitative par entretiens vise donc à explorer ces aspects (proximité relationnelle, pratiques pédagogiques, cadre d’autonomisation) pensés comme des facteurs favorisant, par leur caractère émancipateur, la réussite universitaire des apprenant·e·s.

Figure 10 - Les indicateurs émancipateurs de l’enseignement universitaire



3.2.2. Comprendre les pratiques pédagogiques des agents

Au-delà des observations résultant de la récolte de données par questionnaire qui nous orientent vers la piste d’une démocratisation égalisatrice au moins partielle sur le campus de Charleroi, nous cherchions à comprendre les pratiques en cours sur le campus qui expliqueraient un éventuel effet de site quant à la meilleure réussite observée pour les boursiers et boursières et les étudiant·e·s issu·e·s de l’enseignement secondaire non général. Plus précisément, il s’agissait d’identifier les facteurs contribuant à la capacité émancipatrice de l’université : les processus pédagogiques en cours (transmission vs construction du savoir) ; les caractéristiques relationnelles propres au campus, notamment au niveau de la relation enseignant·e – apprenant·e (verticalité versus apprentissage mutuel), les formes de socialisation existantes ou encore les types d’autonomie des apprenant·e·s.

Une série d’entretiens semi-directifs a été menée avec des membres des équipes pédagogique, administrative et enseignante (4) et une étudiante du campus de Charleroi (1). L’équipe pédagogique réunit les personnes en charge de l’accompagnement aux apprentissages ou de l’aide à la réussite : coach, accompagnateur·ice aux apprentissages, assistant·e pédagogique, etc.

Tableau 2 - Les entretiens exploratoires réalisés sur le campus de Charleroi

Entretien n°1	Laura	Équipe pédagogique et enseignante	23/11/2021
Entretien n°2	Elena	Étudiante	26/11/2021
Entretien n°3	Emeline	Équipe pédagogique	02/12/2021
Entretien n°4	Cathy	Équipe enseignante	24/11/2021
Entretien n°5	Eugénie	Équipe administrative	26/11/2021

Les prénoms attribués sont fictifs.

Le nombre limité d'entretiens s'explique par le caractère exploratoire de ceux-ci : il ne s'agissait pas, à ce stade, de mener une recherche aboutissant à des résultats finaux, mais de continuer à affiner les hypothèses issues de l'enquête exploratoire par questionnaire dans le but de définir le dispositif de recherche du projet pour les cinq années à venir. Les entretiens ont été menés exclusivement sur le campus de Charleroi puisqu'il s'agissait de saisir les interactions en jeu sur ce site afin de mieux comprendre les observations tirées de l'enquête par questionnaire.

Chaque entretien a duré entre 40 et 60 minutes et abordait les thématiques suivantes : profil et éléments biographiques, notamment l'environnement familial et le rapport des parents à l'université ; parcours (professionnel ou académique) ; rapport au cadre universitaire (relations avec les pair·e·s, ainsi qu'avec les autres acteurs et actrices du campus) ; retour réflexif sur la réussite, l'engagement, l'évolution personnelle ; pratiques pédagogiques et de soutien. Les entretiens ont permis de mettre en évidence trois éléments : une proximité relationnelle entre étudiant·e·s et professionnel·le·s du campus, une adaptation des pratiques pédagogiques vers une dimension active et par projets et un cadre d'autonomisation pour les étudiant·e·s. Ces trois aspects sont en lien avec la taille du campus et résultent de la présence de petites cohortes (les cours sont organisés en groupes de 5 à 50 apprenant·e·s maximum) encadrées par une petite équipe, dans des lieux réduits, où les un·e·s et les autres sont amené·e·s à se croiser au quotidien.

3.2.2.1. La dimension relationnelle

L'une des caractéristiques qui ressort clairement des entretiens est la proximité relationnelle entre étudiant·e·s et professionnel·le·s du campus. Petits lieux, petites cohortes, petites équipes professionnelles : toutes les personnes rencontrées mettent l'accent sur le côté positif de ce petit univers. Laura, membre de l'équipe pédagogique, compare ainsi le campus de Charleroi à sa propre expérience universitaire en tant qu'étudiante, au sein de grosses cohortes. Il est important pour elle, aujourd'hui, d'adopter une approche personnalisée, de développer le lien avec les apprenant·e·s pour qu'ils et elles « se sachent entouré·e·s de personnes à leur écoute ».

Cathy, membre de l'équipe enseignante, se reconnaît dans cette approche personnalisée : « Les classes étant petites, je les connais tous. Je peux adapter mes sujets et les travaux à leurs intérêts. Je leur fais également des feedbacks personnalisés, je valorise leurs efforts. » Elle associe cette proximité à de meilleures possibilités de réussite et à l'épanouissement des étudiant·e·s :

Idéalement, tous les étudiants devraient avoir un enseignement de proximité. C'est une force des programmes proposé ici. Cela permet aux étudiants de se révéler et de se dépasser. [...] ça leur permet aussi de mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses, de comprendre ce qu'ils aiment, les questions qui les intéressent. C'est profitable pour eux maintenant, mais aussi pour leur orientation en master.

Elena, étudiante à Charleroi, raconte qu'elle s'est très vite sentie bien sur le campus en raison de sa taille et de la proximité relationnelle qui y règne : « Ils [les enseignant·e·s] connaissent nos noms, ils s'intéressent à nous. L'administration aussi. On est comme une petite famille ».

Pour Laura, cette dimension relationnelle est même partie intégrante de sa fonction, qu'elle qualifie de premier abord comme une fonction de contact visant à aider les étudiant·e·s dans leur transition du secondaire à l'université. Elle se considère comme une des personnes de première ligne pour accueillir les questions et constate que, souvent, les étudiant·e·s s'adressent aussi à elle pour des thématiques bien éloignées de son rôle dans l'équipe pédagogique : choix de carrière, difficultés personnelles, familiales, de santé, problèmes psychologiques, manque de confiance en soi...

Emeline, également membre de l'équipe pédagogique, remarque la même chose pour ce qu'elle qualifie de « casquette de proximité » : « Les étudiants viennent facilement vers moi, même si ça ne concerne pas de l'accompagnement aux apprentissages ». Laura et Emeline décrivent une relation de confiance avec les étudiant·e·s que confirment par exemple certains retours anonymes (avis pédagogiques). Pour toutes les deux, cette dimension relationnelle est très gratifiante : « je me sens utile » rapporte Emeline. Par ailleurs, elles estiment que cette relation est mutuellement bénéfique et disent recevoir beaucoup

de la part des étudiant·e·s : gratification, amélioration de leurs compétences professionnelles par l'adaptation. Laura confie : « *Moi aussi, j'ai besoin de ce contact* ».

Cette proximité relationnelle a pu être en partie conservée lors du passage des enseignements en distanciel, en mars 2020 (crise du coronavirus). Pendant cette période, Laura a envoyé un mail hebdomadaire personnalisé à chacun·e des étudiant·e·s de son BA, demandant de leurs nouvelles et rappelant sa disponibilité. Elena revient sur son expérience de l'enseignement en distanciel : « *Nos cours à distance étaient en petits groupes, on avait tous nos caméras allumées, on pouvait parler, poser nos questions, ça n'a rien à voir avec des cours de 300 étudiants, caméras éteintes, et personne ne parle* ».

On observe, chez les professionnel·le·s du campus, un véritable engagement affectif dans la relation avec les étudiant·e·s. Emeline raconte : « *Je les aime bien, j'ai envie de les protéger, de les aider, même si ça me frustre quand ils ne profitent pas des outils, j'ai envie de les secouer mais en même temps, je les comprends* ».

La proximité relationnelle s'observe également entre les membres des équipes enseignante, pédagogique et administrative. Les entretiens témoignent non pas d'une relation hiérarchique mais d'une relation horizontale de confiance entre collègues effectuant chacun·e des tâches complémentaires. Le sentiment « d'être une équipe » à Charleroi est mis en avant, même pour des personnes dont les fonctions relèvent de différents services ou départements. Emeline raconte son plaisir à travailler au sein d'une petite structure, avec une « chouette équipe » et parle d'entraide et d'ambiance de travail positive. On observe ici une part d'informel qui aide à la réalisation des missions.

3.2.2.2. Les pratiques pédagogiques

La méthode classique des cours magistraux est largement critiquée du point de vue de la sociologie de l'enseignement ou des sciences de l'éducation et elle est remise en cause dans les pratiques universitaires depuis au moins une vingtaine d'années (Bireaud, 1990 ; Felouzis, 2003 ; Galinon-Méléneq, 1996). La mise en œuvre de pratiques pédagogiques diversifiées est rencontrée au sein des universités de manière générale (Duguet & Morlaix, 2012), au départ à l'initiative d'enseignant·e·s « bricoleur·euse·s » (Altet, 2004), aujourd'hui dans un cadre de plus en plus institutionnalisé, comme en témoigne le développement des cellules d'accompagnement pédagogiques des enseignant·e·s dans les universités.

Le campus de Charleroi (les petits effectifs, la proximité relationnelle entre les acteurs) offre un cadre particulièrement propice au développement de ces pratiques alternatives. Les trois membres de l'équipe enseignante rencontrées mettent en œuvre des pratiques pédagogiques variées. Celles-ci se répartissent entre des pédagogies actives, des pratiques de soutien métacognitif, de soutien disciplinaire et de soutien individualisé. Les enseignantes rencontrées mettent chacune en œuvre au moins deux types de pratiques.

À la fois en cours, mais aussi dans l'accompagnement individualisé, l'étudiant·e est au cœur des apprentissages. Une volonté d'organiser un autre type d'enseignement universitaire, au travers de l'usage de pédagogie inductive et/ou par l'expérience, de pédagogie par projet ou encore de classe inversée (voir tableau ci-dessous) est prônée par exemple par Cathy. Elle met en évidence le rôle central des étudiant·e·s dans la dynamique de construction des savoirs :

Dans mes cours plus théoriques, je tente toujours de partir de leurs savoirs et de leurs expériences pour introduire mes concepts. Et c'est vraiment enrichissant comme manière de faire, tant pour moi que pour eux. [...] J'ai aussi initié d'autres projets plus appliqués, comme les faire présenter des projets personnels à des élèves de secondaires ou leur faire rencontrer des praticiens. Ça marche bien. Ils jouent un vrai rôle dans leur formation, et même hors de l'université. Je pense que c'est fondamental.

Tableau 3 - Les pratiques pédagogiques sur le campus de Charleroi

Pédagogie active	Projets et pratiques collaboratives	Organisation d'une mini-conférence avec présentation de papiers des étudiant·e·s Intervention auprès d'élèves du secondaire Projet interbloc (réalisation d'un projet collectif par équipes composées d'étudiant·e·s de BA1, 2 et 3 – création d'un jeu de société scientifique, contribution à une exposition, développement d'un potager communautaire...) Rédaction d'un article scientifique et procédure de <i>peer-reviewing</i> entre étudiant·e·s ...
	Classe inversée	
	Approche inductive/par l'expérience	TP virtuels
Soutien métacognitif	Ateliers méthodologiques	
	Développement de compétences métacognitives au cours	Mind-mapping
	Explicitation des compétences professionnelles à développer, en lien avec les objectifs des étudiant·e·s	Rencontre avec des professionnel·le·s de différents secteurs, pour les étudiant·e·s de BA1, sous forme de <i>speed-dating</i>
Soutien disciplinaire	Guidances	Guidances hebdomadaires multidisciplinaires, Guidances disciplinaires
	Tutorat	Mise en relation d'étudiant·e·s de BA1 ou 2 avec étudiant·e plus avancé·e pour une aide disciplinaire
Soutien individualisé	Coaching	
	Pratiques informelles	Échanges avec les étudiant·e·s, mail hebdomadaire de soutien pendant les périodes de confinement

Enseigner différemment requiert un investissement dans la préparation des séances mais aussi et surtout une remise en question du système éducatif et un regard réflexif sur les pratiques propres à chacun. Dans ce cadre, Cathy confie :

Je ne suis pas calée en pédagogie active, donc je bricole. Ça me prend du temps et tout n'est pas parfait. Mais ce qui est bien, c'est qu'il y a une réelle émulation avec les collègues. Donc, on tente d'amplifier les moments d'échanges. [...] Pour moi, ça en vaut le coup. Je suis peut-être à côté de la plaque, mais je pense que c'est vraiment bien ce qu'on est en train de développer ici. C'est différent, mais pour moi, c'est profitable pour les étudiants.

On observe aussi un accompagnement pédagogique renforcé et individualisé. Laura décrit une attitude attentive aux retours des étudiant·e·s et explique, par exemple, avoir adapté progressivement la formule des guidances, ce qui améliore le taux de participation. Les cours donnés en petits groupes permettent, d'après les enseignantes rencontrées, plus d'interactions. Lors des travaux en laboratoire, c'est aussi plus de disponibilité de l'enseignante qui peut être attentive à chacun·e. Selon Laura, certains projets pédagogiques ne seraient pas possibles avec de plus grandes cohortes, à moyens humains égaux : projet interbloc (projet collectif annuel des étudiant·e·s de différents niveaux), tests de niveau en début d'année composés de questions ouvertes avec feedback personnalisé, *peer-reviewing* ou évaluation par les pair·e·s d'un travail écrit, entre étudiant·e·s, dans un processus encadré par l'enseignant·e. Les enseignantes rencontrées décrivent des efforts importants d'explicitation : « *j'essaie l'enseignement explicite, d'être claire sur les attentes* », souligne par exemple Laura.

Même lorsque les activités d'accompagnement aux apprentissages sont similaires à celles proposées sur le campus de Bruxelles (atelier « méthodologie », suivis individuels, tutorat, etc.), la taille des groupes auxquels s'adressent ces activités influe sur leur interactivité. Emeline explique ainsi pouvoir assurer des exercices pratiques, interagir directement avec les étudiant·e·s en les amenant à pratiquer l'une ou l'autre activité ou encore faire intervenir des étudiant·e·s plus avancé·e·s venu·e·s, comme Elena, présenter leur propre méthode de travail ou d'organisation. Certains ateliers sont organisés dans le cadre d'un cours et ici aussi, la taille du groupe permet interactions et exercices pratiques.

Elena se sent très motivée par la dynamique de travail en classe ; étudiante en sciences sociales, elle a ainsi eu l'occasion, dès le BA2, de travailler par entretiens et d'effectuer une observation sur le terrain. Elle apprécie le fait que la taille du groupe et l'organisation de la plupart des cours permettent le suivi, tout au long du quadrimestre, des projets étudiants en cours, un partage et une discussion entre étudiant·e·s et avec l'enseignant·e sur les avancées des un·e·s et des autres. Elle met en évidence le contact facile avec des enseignant·e·s attentif·ve·s à leurs apprentissages : « *on est à l'aise pour poser nos questions* ».

3.2.2.3. Un cadre d'autonomisation

Le troisième aspect pointé par les entretiens est celui d'un cadre d'autonomisation pour les étudiant·e·s rendu possible à la fois par les pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant·e et par le côté « cocon » et la bienveillance induite par la proximité relationnelle décrite ci-dessus. Si Laura évoque des difficultés à « engager les étudiant·e·s », elle observe toutefois que tout est fait pour leur donner les outils qui leur permettront de s'engager eux-mêmes dans leurs études : explicitation des attentes, outils en soutien au développement de l'autonomie, ou encore pédagogie par projet impliquant les étudiant·e·s dès le début de leur formation. Elle remarque, chez les étudiant·e·s, « *une évolution de leurs capacités, une autonomie dans leurs apprentissages, mais aussi dans leurs rapports à l'administration* ». Ce gain en autonomie et en maturité est également observé par Cathy ; gain qui s'accompagne selon elle d'un réel épanouissement personnel :

Entre la première et la deuxième, ils ont dix ans de plus dans leur tête ! Au-delà de l'acquisition de compétences, ils ont gagné en maturité, ils ont développé un esprit critique. C'est vraiment flagrant. Et même au-delà de ça, je trouve qu'ils sont mieux dans leur peau, ils sont mieux dans leur tête. Ils ont appris à se connaître. Ils ne sont plus les mêmes ! On les voit grandir. Se réaliser.

Elena, étudiante, a observé cette autonomisation bien au-delà de son rapport aux études, autonomisation qui va de pair avec la naissance en elle d'une posture critique et réflexive sur le monde qui l'entoure. Emeline l'observe également, chez les étudiant·e·s qu'elle a accompagné·e·s. Elle souligne que, souvent, un problème de méthode de travail, par exemple, permet de soulever des problèmes de fond, liés au manque d'autonomie ou au manque de confiance en soi. Une partie de son travail consiste alors à soutenir les étudiant·e·s, avec bienveillance, et à affirmer : « *Tu es capable* ».

Elena raconte qu'à son arrivée à l'université, elle manquait de confiance en elle, notamment parce qu'elle avait rencontré des difficultés pendant ses études secondaires. Aujourd'hui en BA3, elle dit ne plus voir le monde de la même manière et, surtout, avoir un engagement différent dans la société ; elle mentionne, par exemple, être devenue bénévole dans une association. Au niveau personnel, ses bons résultats ont permis de renforcer sa confiance en ses capacités. Plus généralement, elle relève l'intérêt d'une université « accessible » à Charleroi.

4. Conclusions

L'article proposait une réflexion sur les questions de démocratisation de l'enseignement supérieur et la potentialité émancipatrice du projet universitaire décentralisé depuis la création de différentes formations universitaires à Charleroi, qui ont été accompagnées d'un discours institutionnel sur l'élargissement de l'accès à l'université aux populations qui en étaient traditionnellement exclues.

L'enquête quantitative exploratoire par questionnaire a mis en évidence, pour l'échantillon analysé, un meilleur accès et une meilleure réussite des boursiers et boursières ainsi que des diplômé·e·s du

secondaire technique et professionnel à Charleroi, en comparaison à Bruxelles. Ce résultat nous a conduit à formuler l'hypothèse d'une possibilité de démocratisation égalisatrice sur le campus carolo. Notre attention s'est alors portée sur la potentielle existence d'un cadre émancipateur, du point de vue de la pédagogie critique, pour les apprenant·e·s, que nous avons tenté d'investiguer sur la base d'entretiens semi-directifs exploratoires. Ceux-ci ont révélé trois aspects du campus de Charleroi susceptibles de favoriser un tel processus : une proximité relationnelle, un cadre d'autonomisation pour les apprenant·e·s et des pratiques pédagogiques adaptées, centrées sur les besoins des apprenant·e·s (pédagogie par projet, notamment).

Cette phase exploratoire de la recherche a permis de définir les pistes et les étapes suivantes du projet de recherche pour les trois prochaines années. Elle a contribué à révéler certaines limites de la démarche, mais aussi les lignes de force du projet. D'abord, le profil de l'échantillon de répondant·e·s au questionnaire a montré la nécessité de rééquilibrer la présence d'étudiant·e·s de certaines filières comme le BA en sciences biologiques à Charleroi. Nous souhaitons augmenter le taux de répondant·e·s étudiant·e·s et enseignant·e·s afin de construire un échantillon représentatif de la population totale. Dans la continuité de cette première limite, la taille de l'échantillon – et en particulier celle du sous-échantillon de l'implantation de Charleroi ($n=42$)¹³ – en constitue une deuxième, dans la mesure où elle nous a contraint à renoncer à certaines analyses. A titre d'exemple, il était initialement prévu de réaliser, pour chaque implantation, un modèle de régression logistique binaire qui permettrait de saisir les effets purs et les interactions des différents facteurs explicatifs sur la condition de réussite. Néanmoins, la taille du sous-échantillon de Charleroi ne nous a pas permis d'élaborer un modèle fiable¹⁴. S'agissant de la partie qualitative, elle sera élargie aux deux campus afin d'identifier les effets et tendances propres à Charleroi. Par ailleurs, l'analyse présentée dans cet article a porté sur un échantillon, et l'utilisation des données administratives à notre disposition s'est limitée aux seul·e·s répondant·e·s pour la présentation des résultats. Toutefois, la comparaison des données administratives des répondant·e·s à celles de la population totale suscite deux observations. D'abord, le taux de boursiers et de boursières de la population totale diffère légèrement du taux de l'échantillon : il y a 3,8% de boursiers et de boursières en moins à Charleroi dans la population totale que dans l'échantillon, et 2,8% en plus à Bruxelles. La différence en termes de proportion de boursiers et boursières entre les deux implantations est moins importante lorsqu'elle est calculée sur l'ensemble de la population, avec une différence de 9,2% sur la population, par rapport à 15,8% sur l'échantillon. Cette différence de proportion entre les deux implantations reste toutefois statistiquement significative, puisque le campus de Charleroi compte plus de 9% de boursiers et de boursières en plus que le campus de Bruxelles. Ensuite, on peut observer une légère surreprésentation, dans l'échantillon, des étudiant·e·s en situation de réussite (+5,1% à Charleroi et +7,4% à Bruxelles). Néanmoins, le rapport entre les deux implantations reste du même ordre de grandeur, et reste non significatif. On n'assiste donc pas, ni dans l'échantillon, ni dans la population, à une réussite différenciée en fonction de l'implantation, lorsque celle-ci est calculée globalement.

L'originalité de la recherche présentée dans cet article ouvre de nouvelles perspectives d'analyse des trajectoires étudiantes à l'université, afin d'actualiser les réflexions sur la fonction de reproduction sociale de l'université et son potentiel émancipateur en lien avec l'analyse des pratiques et des dispositifs pédagogiques.

¹³ Notons que la taille restreinte de l'échantillon de Charleroi est liée à la taille de la population : compte tenu de la nouveauté des programmes, la population n'est composée que de 1023 unités d'observation. Sur cette population, le taux de réponse au questionnaire a été très inégal, et notamment très faible pour le programme en biologie.

¹⁴ L'un des postulats du modèle de régression logistique est la taille suffisante de l'échantillon (Tabachnick & Fidell, 2000). Afin d'apprécier le caractère suffisant de la taille de l'échantillon, nous avons recours au critère suivant : $n > 50 + 8 \cdot VI$. Quel que soit le nombre de variables indépendantes introduites dans notre modèle, ce critère n'est pas respecté.

Bibliographie

- ALTET M., 2004, « Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante », in E. ANNOOT, M.F. FAVE BONNET (Dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, pp.37-52.
- BAUDELOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !* Paris, Éditions du Seuil.
- BIREAUD A., 1990, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Éditions d'organisation.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1964/1985, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.43, n°1, pp.58-63
- BOURDIEU P., 1979, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.30, pp.3-6.
- BOURDON F., RAPIAU M.-T., DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., PEYRON C., 1994, « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Les annales de la recherche urbaine*, n°62-63, pp.100-112.
- BRAZ A., 2011, *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- COULON A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- DE LISSOVOY N., 2010, "Rethinking Education and Emancipation: Being, Teaching and Power", *Harvard Educational Review*, vol.80, n°2, pp.203-220.
- DROESBEKE J.-J., HECQUET I., WATTELAR C. (eds), 2001, *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- DUGUET A., MORLAIX S., 2012, « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions vives*, vol.6, n°18, pp.93-110
- DURU-BELLAT M., 1985/2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.
- ÉRARD C., GUÉGNARD C., 2018, « Étudiant·e·s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ? », in J. CAYOUILLE-REMBLIÈRE, F. JEDLICKI et L. MOULIN (Dir.), *Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?* Paris, INED, pp.39-55.
- FAURE L, 2009, « Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'université de Perpignan », *Éducation et sociétés*, n°24, vol.2, pp.93-108.
- FELOUZIS G., 2003, *Les mutations actuelles à l'université*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G., 2001, *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G., 2000, « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, n°38, pp.67-97.
- FREIRE P., 1996/2006/2019, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Éditions Érès.
- FREIRE P., 1968/2015/2021, *Pédagogie des opprimés*, Marseille, Agone.
- GALINON-MÉLÉNEC B., 1996, « L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente » in J. DONNAY et M. ROMAINVILLE, (Dir.), *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck, pp.11-31.

- GARCIA S., POUPEAU F., 2003, « La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, vol.4, pp.74-87.
- LAFONTAINE D., DUPRIEZ V., VAN CAMPENHOUDT M., VERMANDELE C., 2012, « Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université », *Revue française de pédagogie*, avril-juin, n°179, pp.29-48.
- MAROY C., VAN CAMPENHOUDT M., 2010, « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles », *Éducation et sociétés*, n°26, vol.2, pp.89-106.
- MERLE P., 2015, « L'école française, démocratique ou élitiste ? », *La vie des idées* [en ligne] consulté le 24 novembre 2021, <https://laviedesidees.fr/L-ecole-francaise-democratique-ou-elitiste.html>
- MERLE P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, n°55, vol.1, pp.15-50.
- PERRENOUD P., 1993, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in J. HOUSSAYE (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp.61-76 [en ligne] consulté le 30 novembre 2021, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.
- PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, Presses universitaires de France.
- TABACHNICK B., FIDELL L., 2000, *Using Multivariate Statistics*, London, Pearson.
- YANG Y., GUSTAFSSON J.E., 2004, « Measuring Socioeconomic Status at Individual and Collective Levels », *Educational Research and Evaluation*, vol.10, n°3, pp.259-288 [en ligne] consulté le 28 janvier 2022, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/edre.10.3.259.30268>

Annexe : Les services du campus de Charleroi

