

Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

**Les déterminants des aspirations d'études universitaires
des jeunes de dernière année secondaire
en Communauté française de Belgique ¹**

Maud Van Campenhoudt* et Christian Maroy** ²

N° 77 • MARS 2010 •





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Hughes Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

* Maud Van Campenhoudt est doctorante en sociologie au Girsef (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation)

** Christian Maroy est professeur de sociologie à l'Université catholique de Louvain (Belgique, Louvain-la-Neuve) et directeur du Girsef (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation).

¹ Nous tenons à remercier Vincent Dupriez, Dominique Lafontaine et Catherine Vermandele pour leur lecture attentive et critique des versions antérieures de ce texte.

² Le travail réalisé dans cette recherche a été financé par le FRS-FNRS, dans le cadre de la convention FRFC n° 2.4581.07.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Résumé | 4 |
| Introduction | 4 |
| 1. Revue de la littérature | 6 |
| 2. Présentation de la base de données | 9 |
| 3. Analyses et résultats | 10 |
| 3.1. Exploration des données | 10 |
| 3.1.1. La trajectoire scolaire antérieure | 10 |
| 3.1.2. Le capital culturel institutionnalisé de la famille | 12 |
| 3.1.3. Les pratiques culturelles du jeune et de sa famille | 15 |
| 3.1.4. La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les capacités du jeune à faire des études universitaires | 16 |
| 3.1.5. Aspirations à aller à l'université par forme d'enseignement suivie en 5-6ème secondaire et par diplôme de la mère | 17 |
| 3.2. Une analyse « toutes choses étant égales par ailleurs » des déterminants des aspirations d'études supérieures | 18 |
| 3.2.1. Présentation succincte des 4 modèles de régression retenus | 21 |
| 3.2.2. Interprétation des odds ratio (par type de variables) au sein du modèle 4 | 23 |
| 4. Discussion | 26 |
| 5. Conclusion | 28 |
| Bibliographie | 30 |
| Annexe | 32 |



Résumé

L'objectif de notre analyse est double. D'une part, nous voulons, par une série de modèles, voir si en Communauté française de Belgique, il y a encore une influence directe du diplôme des parents après contrôle de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure sur les aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire. D'autre part, nous nous demandons si des variables relatives au capital culturel incorporé ont une influence au-delà du capital culturel institutionnalisé. Ainsi, nous avons eu recours à des variables témoignant des pratiques culturelles du jeune et de sa famille mais aussi à des variables nous renseignant sur la valeur relative des études universitaires pour la famille ou encore sur l'estime que les parents ont du jeune en termes de compétences scolaires et de capacité à poursuivre des études universitaires. Nous avons,

dès lors, constaté que l'aspiration à poursuivre des études universitaires est loin de se résumer à l'effet de la scolarité antérieure, même si cette variable est évidemment centrale dans l'explication. En effet, outre cette variable, on assiste à une influence considérable de la famille et de son capital culturel, et ce en raison de plusieurs variables médiatrices : tout d'abord, les niveaux de diplômes des parents jouent, plus encore le rapport qu'ils entretiennent à l'enseignement universitaire et enfin les pratiques culturelles développées par la famille. De plus, le jugement de la famille sur la compétence du jeune à réussir à l'université importe également.

Mots-clés : Aspirations d'études, capital culturel, enseignement supérieur, auto-sélection, attentes des familles

Introduction

L'université n'est qu'une voie parmi d'autres de formation des individus et de préparation à une profession mais elle reste une voie valorisée socialement non seulement en raison des perspectives professionnelles qu'elle continue à offrir relativement à d'autres niveaux d'études, mais aussi en raison de l'ouverture culturelle ou du statut social qu'elle contribue à forger. Si l'université constitue ainsi un « bien éducatif » valorisé, il est légitime de se demander s'il existe une égalité des chances d'accès des jeunes à l'université. Tous les jeunes ayant a priori les connaissances et les compétences pour suivre des études universitaires ont-ils les mêmes chances de s'inscrire à l'université ? Ou à l'opposé existe-t-il des obstacles culturels, économiques ou sociaux qui tendent à les orienter vers d'autres types d'études ou de projets ? Voilà les questions qui seront au centre de notre papier.

Cette égalité des chances d'accès à l'éducation est

valorisée comme principe de justice scolaire dans nos sociétés pour des raisons simultanément économique et sociale. D'une part, l'égalité des chances d'accès à l'éducation permettrait de valoriser tout le potentiel des nouvelles générations en termes de capital humain, utile au développement économique. D'autre part, l'égalité de tous les citoyens face à l'éducation, une fois pris en compte leurs efforts et aptitudes, est un principe fondateur des sociétés démocratiques. Ces deux raisons sont de nos jours mobilisées pour justifier l'ouverture des universités à tous les jeunes qui sont capables d'y suivre des études, alors que, dans les années 50, ils ont été mobilisés pour défendre l'ouverture des études secondaires longues.

En Communauté française de Belgique (CFB), on observe une certaine « démocratisation quantitative » (Prost, 1986) de l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur, soit une ouverture de l'enseignement supérieur hors universitaire et de l'enseigne-

ment universitaire à des parts croissantes des nouvelles générations. Ainsi, 56 % de la génération des jeunes nés en 1983 ont entamé des études supérieures entre 2001 et 2005 (61 % des filles et 51 % des garçons de cette génération) (Les Indicateurs de l'enseignement, 2007). Si l'on considère seulement les jeunes ayant obtenu un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) en 2003, soit ceux qui ont le titre requis pour accéder à l'enseignement supérieur, le taux d'accès est supérieur et s'élève au total à 75 % (28,3 % à l'université, 7,6 % dans le supérieur hors universitaire (SHU) de type long et 39,3 % dans le SHU de type court). Concernant l'université, Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) constatent que de 1974-1975 à 1997-1998 il y a eu une forte progression de l'accès à l'université, même si ces dernières années ont par contre connu un léger repli.³

Peut-on dès lors en conclure que toutes les catégories sociales accèdent à l'enseignement supérieur, en particulier à l'enseignement universitaire, dans les mêmes proportions, avec les mêmes chances ? Assurément non, puisque plusieurs études ont montré le caractère plus sélectif et moins accessible socialement de l'université par rapport au supérieur hors universitaire (Donni et Pestieau, 1995 ; CIUF, 2000).

Or en CFB, hormis le cas des études d'ingénieur civil, il n'y a jamais de sélection (examen d'entrée) aux portes de l'université. D'où vient dès lors cette inégalité des chances d'accès à l'université ? Est-ce dû aux inégalités de parcours scolaires antérieurs, aux formes d'enseignement secondaire fréquentées et aux performances scolaires antérieures des élèves, qui, on le sait, sont fortement associées aux origines sociales de départ ? Pour partie, mais ces différences liées au profil académique des élèves n'expliquent qu'une partie des orientations des jeunes à la sortie du secondaire.

Notre étude, fondée sur une enquête auprès d'un échantillon d'élèves de dernière année secondaire,

visait à mieux appréhender ce qui se joue dans les transitions secondaire-postsecondaire en cherchant surtout à préciser ce qui conditionne les projets d'orientation des jeunes à la sortie de leurs études secondaires. Nous nous pencherons sur l'impact du milieu socioculturel sur les aspirations d'études universitaires en contrôlant des variables liées au parcours scolaire antérieur. Précisons que l'influence du milieu socioculturel d'appartenance ne sera pas seulement évaluée par des mesures du dernier diplôme des parents. Nous intégrerons, par exemple, des variables relatives aux attentes parentales en matière d'études universitaires, au jugement des parents sur les capacités scolaires du jeune, ou aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille. Cela nous amènera à constater qu'au-delà des diplômes des parents, il y a « quelque chose d'autre » lié au milieu social d'appartenance ou au rapport des parents aux études de leurs enfants qui influence les aspirations d'études des jeunes. Au delà de ce que Pierre Bourdieu (1964, 1979) appelle le capital culturel institutionnalisé (les diplômes), l'habitus familial et le capital culturel « incorporé » par les membres de la famille jouent, qu'il se traduise par la valorisation de l'université comme avenir académique souhaitable pour le jeune ou dans les pratiques culturelles. Par ailleurs, des considérations stratégiques de la famille sur la pertinence d'encourager le jeune à aller à l'université compte tenu de ses compétences jouent également. En repérant ces conditionnements, on se donne ainsi les moyens de réfléchir à ce qui pourrait être tenté pour améliorer les chances d'accès aux études universitaires.

L'intérêt d'une telle analyse se voit renforcé par le fait que peu d'études ont porté sur cet objet en CFB. De plus, sur le plan méthodologique, les rares études existantes sont descriptives et ne tentent pas de cerner ce qui influence les aspirations d'études universitaires. Dans notre analyse, nous aurons recours à des régressions logistiques multivariées qui nous permettront de mieux cerner ce qui affecte les projets d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire.

³ Et cette progression n'est pas due à un accroissement des effectifs dans l'enseignement secondaire (au contraire, la population scolarisée dans l'enseignement secondaire a diminué entre 1985 et 1992), mais plutôt à un taux de transition vers l'enseignement supérieur qui s'est accru.



Après une brève revue de la littérature sur notre problématique, nous présenterons les caractéristiques de la base de données à partir de laquelle les analy-

ses ont été effectuées. Les résultats de nos analyses seront ensuite présentés et discutés.

1. Revue de la littérature

Si peu de chercheurs se sont penchés en CFB sur les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire et leurs liens avec le milieu socio-culturel d'appartenance des jeunes, cette question a été traitée par plusieurs études en Angleterre et en France. Ces recherches conduisent à des résultats controversés, surtout en Angleterre. Certains ont, en effet, abouti à la conclusion que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études universitaires une fois que l'on introduit dans l'analyse quantitative des variables liées aux performances scolaires antérieures des élèves⁴ (Gorard, 2008 ; Chowdry et al. 2008 ; Davies, Mangan et Hughes, 2008) alors que d'autres (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Noble et Davies, 2009) estiment que, même lorsque l'on introduit des variables liées à la trajectoire scolaire des élèves, le capital culturel de la famille joue encore un rôle sur les aspirations d'études universitaires.

En Angleterre, différentes études (Gorard, 2008 ; Chowdry et al. 2008 ; Davies, Mangan et Hughes,

2008) suggèrent que, lorsqu'on tient compte de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure des jeunes, le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études supérieures des jeunes de dernière année secondaire. Plus précisément, selon Chowdry et al. (2008)⁵ les étudiants qui proviennent de milieux socioculturels plus défavorisés sont moins susceptibles que des jeunes de milieux socioculturels plus favorisés de vouloir entamer des études supérieures. Cependant, si l'on prend en compte la performance scolaire des élèves en secondaire, ces différences disparaissent (ou deviennent dérisoires). Autrement dit, les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur seraient dues à des différences de parcours scolaires antérieurs. Toutefois, Chowdry et al. utilisent une variable peu précise pour approximer le niveau socioculturel des familles : comme ils n'avaient pas de mesure du niveau de diplôme des parents, ils ont calculé la moyenne du niveau d'études des adultes vivant dans le voisinage des jeunes.⁶ Cela pourrait expliquer le faible poids du capital culturel.

⁴ Bien entendu, ces études ne nient pas le fait que le capital culturel des familles conserve une influence indirecte sur les aspirations d'études supérieures des jeunes puisqu'il a eu un impact certain sur le parcours scolaire antérieur de ces jeunes, parcours scolaire antérieur qui conserve une influence directe sur ces aspirations.

⁵ Remarquons que ces auteurs ont effectué leur analyse en mixant deux bases de données : the English National Pupil Database qui est une base de données administrative comprenant, entre autre, des données sur les résultats scolaires des élèves entre 7 et 16 ans à différents tests et the Higher Education Statistics Agency, base de données qui contient des informations sur tous les étudiants inscrits dans un premier degré d'enseignement supérieur en Angleterre.

⁶ "We do not observe individual parental education in any of our data-sets, so we instead make use of a local neighbourhood measure of educational attainment from the 2001 Census. This is recorded at Output Area (OA) level (approximately 150 households) and is mapped in using pupil's home postcode at age 16. We calculate the proportion of individuals in each OA whose highest educational qualification is at NQF Level 3 or above (in other words, the proportion of individuals with post-compulsory-schooling qualifications). We then split the population into quintiles on the basis of this index, and include the top four (highest educated) quintiles in our models. Thus, where we refer to neighbourhood parental education in this report, we are referring to the mean education level of individuals living in the pupil's neighbourhood" (Chowdry et al., 2008, p. 50).

Noble et Davies (2009) vont plus loin dans leur critique de ces différentes études (Gorard, 2008 ; Chowdry et al. 2008 ; Davies, Mangan et Hughes, 2008) en s'étonnant du fait que dans toutes ces recherches le capital culturel soit uniquement mesuré à partir du niveau d'études et de la profession des parents. Pour aboutir à la conclusion que le capital culturel des élèves n'exerce pas d'influence directe sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire, il faudrait en effet que la manière de mesurer le capital culturel des jeunes soit convaincante. Or, si l'on reprend la définition du capital culturel faite par Bourdieu (1964, 1979), nous constatons que le capital culturel d'un individu ne se résume pas au capital culturel institutionnalisé, ou autrement dit, aux titres scolaires obtenus par les membres de sa famille. Selon lui, il existe deux autres formes du capital culturel : le capital culturel incorporé, sous la forme donc de dispositions durables intégrées par l'individu dans son corps et son esprit (lié à un habitus) et le capital culturel objectivé, sous la forme d'objets (livres dictionnaires, tableaux, etc.). Pour pallier aux limites de ces études, Noble et Davies (2009) ont dès lors intégré dans leur propre étude par questionnaire⁷ de nombreuses questions sur les activités culturelles des jeunes et de leurs parents, ce qui les a amenés à constater que si, en Angleterre, le capital culturel institutionnalisé des élèves n'a en effet pas d'influence directe sur leurs aspirations à aller à l'université, les activités culturelles des jeunes conservent, quant à elles, un impact direct sur ces aspirations, même après contrôle des performances des jeunes. En outre, comme la participation à des activités culturelles peut être perçue, tout comme la profession ou le dernier diplôme des parents, comme un indice du milieu socioculturel d'appartenance, l'analyse de Noble et Davies remet donc en question les conclusions de Gorard (2008), de

Chowdry et al. (2008) et de Davies, Mangan et Hughes, (2008) : le capital culturel des familles a encore de l'influence directe sur les aspirations à aller à l'université des jeunes de dernière année secondaire ; tout dépend de la manière dont est mesuré ce capital.

En France, l'université ne recouvre pas la même signification qu'en Belgique. En effet, si chez nous l'université est le type d'enseignement supérieur le plus valorisé socialement, en France, ce sont les classes préparatoires, la médecine et les écoles d'ingénieurs qui sont considérées comme des filières d'« élite » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Nous ne pourrions dès lors pas nous contenter de nous pencher sur l'accès des jeunes aux universités françaises ; nous devrions également, afin de nous intéresser à des phénomènes relativement similaires en France et en CFB, nous pencher sur les résultats de Duru-Bellat et Kieffer (2008) au sujet de l'accès à ces filières dites d'« élite ». En ce qui concerne le choix des jeunes de s'inscrire à l'université (plutôt que de s'inscrire au sein d'une filière professionnelle courte), Duru-Bellat et Kieffer constatent peu d'influence directe du capital culturel institutionnalisé : les jeunes dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur (plutôt que diplômé au maximum d'un CAP, BEP ou BEPC) ont un peu plus tendance à s'inscrire à l'université qu'au sein d'une filière d'étude supérieure professionnalisante courte. Mais en fait, c'est le type de bac qui paraît le plus discriminant⁸. De la même façon, le fait d'avoir obtenu un bac scientifique en dernière année secondaire a beaucoup d'impact sur le fait d'accéder à une filière d'« élite » (plutôt que d'accéder à une université ou à une filière professionnelle courte). Toutefois, « [...] à baccalauréat comparable, le niveau de diplôme du père (mais pas sa profession) exerce également une influence im-

⁷ Remarquons que ce questionnaire a été administré à 386 jeunes de 17/18 ans qui étaient dans l'année du A-levels (équivalent au baccalauréat en France ou au CESS en Belgique).

⁸ « [...] les bacheliers littéraires ou économiques sont de loin ceux qui s'orientent le moins vers les filières professionnelles, suivis des bacheliers scientifiques » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, p. 147).



portante : l'orientation vers les filières d' « élite » est d'autant plus importante que le père est instruit » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, p. 146). Ces auteurs ont également effectué ces mêmes analyses sur deux cohortes d'âge (un groupe de personnes nées en 1962-1967 et un groupe de personnes nées en 1975-1980) afin de mieux évaluer les évolutions. En comparant les analyses effectuées sur la première et la seconde cohorte, elles constatent qu' « [...] entre les deux cohortes, l'influence du niveau d'instruction du père [au niveau du choix de s'inscrire à une filière d'élite plutôt qu'une filière universitaire ou professionnelle] a plutôt tendance à se renforcer [...] » (p. 146). En d'autres termes, en France, le capital culturel institutionnalisé des familles a encore de l'influence directe sur les aspirations des jeunes à rejoindre une filière d' « élite », et ce même après contrôle de variables reliées au parcours scolaire antérieur (tel que le type de bac obtenu en dernière année secondaire). Cependant, cette influence est très faible si l'on analyse plutôt l'accès à l'université. Ces auteurs rejoignent ainsi des diagnostics antérieurs sur le recrutement social des « Grandes écoles » (Euriat et Thélot, 1995) qui concluaient au mieux à une démocratisation limitée dans les années 70, mais ensuite à une stabilité voire à un embourgeoisement de leur recrutement par la suite (pour une synthèse Merle, 2002).

En définitive, que pouvons nous retenir de ces recherches sur la France et l'Angleterre ? D'une part, il nous semble important de prendre en compte plusieurs formes de capital culturel dans l'analyse des aspirations d'études. Le sens d'entreprendre des études universitaires ne serait pas seulement lié au niveau de diplôme des parents, mais plus largement au capital culturel incorporé dans la famille et aux pratiques socioculturelles de cette dernière ; ces pratiques pourraient avoir une influence sur la valeur accordée aux études universitaires, tant sur un plan culturel que professionnel. Par ailleurs, cette influence pourrait être d'autant plus forte que l'on considère les segments « élitaires » de l'enseignement supérieur. D'autre part, il est difficile de comparer terme à terme les résultats des études sur ce sujet dans différents contextes nationaux. Les résultats

sont en effet partiellement tributaires des structures et formes des systèmes d'enseignements secondaire et supérieur ; ainsi, on peut se demander si en Angleterre, les résultats seraient identiques si l'on considèrait les seules universités réputées, dites de recherche, plutôt que l'ensemble de l'enseignement supérieur ? De même, on l'a vu, les résultats en France sont différents si l'on considère les seules « grandes écoles » (avec une définition problématique de leur périmètre) ou l'université.

Qu'en est-il alors de la situation en Belgique ? En Communauté française de Belgique, comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, nous manquons de recherches portant sur les aspirations d'études universitaires. Plus précisément, nous n'avons pas trouvé, en CFB, d'études ayant recouru, comme Noble et Davies (2009) pour l'Angleterre ou Duru-Bellat et Kieffer (2008) pour la France, à des modèles afin de mieux comprendre ce qui influence les aspirations des jeunes à aller à l'université. De plus, les débats sociopolitiques belges au sujet de l'accès à l'université concernent essentiellement les frais de scolarité engendrés par le suivi d'études universitaires (minerval, achat de syllabi, etc.). Autrement dit, ce sont des facteurs économiques, et non des facteurs socioculturels, qui occupent essentiellement les débats sur la scène sociale. Pourtant, même si ces critères économiques jouent un rôle dans les représentations de l'université et freinent sans doute son accès, plusieurs recherches ont constaté que le milieu socioculturel d'appartenance influence davantage et indépendamment les aspirations d'études universitaires ou l'accès à l'université (Duru-Bellat, 2002 ; Van Campenhoudt, Dell'Aquila et Dupriez, 2008).

Dès lors, notre objectif, dans cet article, sera double. D'une part, nous tenterons, par des modèles, de voir si en CFB, il y a encore une influence directe du diplôme des parents (ou des grands-parents) après contrôle de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure sur les aspirations d'études universitaires, situation qui serait donc proche de la situation des filières d'élite dans l'enseignement français, ou si la situation en CFB s'apparente plutôt au contexte de l'enseignement supérieur anglais (sans influence

directe du dernier diplôme obtenu par les parents après introduction de variables relatives au parcours scolaire antérieur des jeunes). D'autre part, nous chercherons à savoir si des variables relatives au capital culturel incorporé ont une influence au-delà du capital culturel institutionnalisé. Ainsi, nous aurons recours à des variables témoignant des pratiques culturelles du jeune et de sa famille mais aussi à des variables nous renseignant sur la valeur relative des études universitaires pour la famille ou encore sur l'estime que les parents ont du jeune en termes de compétences scolaires et de capacité à poursuivre des études universitaires.

Si ces deux dernières variables peuvent être influencées, au moins partiellement, par le capital culturel

de la famille, elles sont cependant simultanément influencées par des considérations stratégiques. Selon les origines sociales des familles, les perspectives professionnelles futures offertes par des études universitaires mais aussi les « risques » d'investissement scolaire associés à leurs enfants peuvent être appréciés différemment par les familles (Boudon, 1973 ; Duru-Bellat, 2002). En effet, d'une part l'appréciation des risques et des perspectives de gain futur lié à l'investissement scolaire varie selon les ressources économiques des familles, d'autre part, les groupes sociaux « de référence » pris en considération dans la construction du projet d'avenir pour leurs enfants varient selon l'origine et la position sociale de la famille.

2. Présentation de la base de données

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une recherche interuniversitaire (UCL, ULB et ULG) débutée en octobre 2006 ayant pour principal objectif de mieux saisir les déterminants de l'accès à l'université et financée par le FRFC (Fonds de la Recherche Fondamentale Collective). Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire a été soumis en mai 2008 à 2147 élèves de 6^e secondaire provenant de l'enseignement général, du technique de transition ou du technique de qualification de la Communauté française de Belgique (CFB). Pour créer notre échantillon, nous avons eu recours à plusieurs critères de stratification : la taille de l'école, la situation géographique et le réseau d'enseignement. Le pourcentage d'élèves en retard scolaire au sein de l'établissement, étant considéré comme un bon indicateur du profil de l'établissement, a également été appliqué comme critère implicite. Ainsi, 105 écoles ont été tirées au sort parmi les écoles ayant des classes de 6^{ème} secondaire technique et/ou général en CFB, et au sein de chacune de ces écoles, 2 classes ont été sélectionnées. Tous les élèves ap-

partenant à ces classes ont donc dû répondre à un même questionnaire portant essentiellement sur leur projet d'avenir et les raisons de ce choix d'avenir. D'autres informations portant notamment sur la trajectoire scolaire antérieure et l'origine socioculturelle ont également été récoltées.

La population de notre enquête est composée de 50,5% de filles et 49,5% de garçons. Ces jeunes sont majoritairement issus de l'enseignement général (66,3%). Au niveau du projet d'avenir, 36,5% des jeunes de notre échantillon désirent entamer des études universitaires. Près de 65% des jeunes ont donc répondu qu'ils désiraient faire un autre choix pour l'avenir : entreprendre des études supérieures de type court (36,9%), de type long (15,4%) ou chercher du travail (11,2%). Pour plus d'informations sur les variables utilisées dans les analyses ainsi que sur les effectifs et pourcentages valides pour chaque modalité des variables, nous renvoyons au tableau A qui se trouve en Annexe.



3. Analyses et résultats ⁹

3.1. Exploration des données

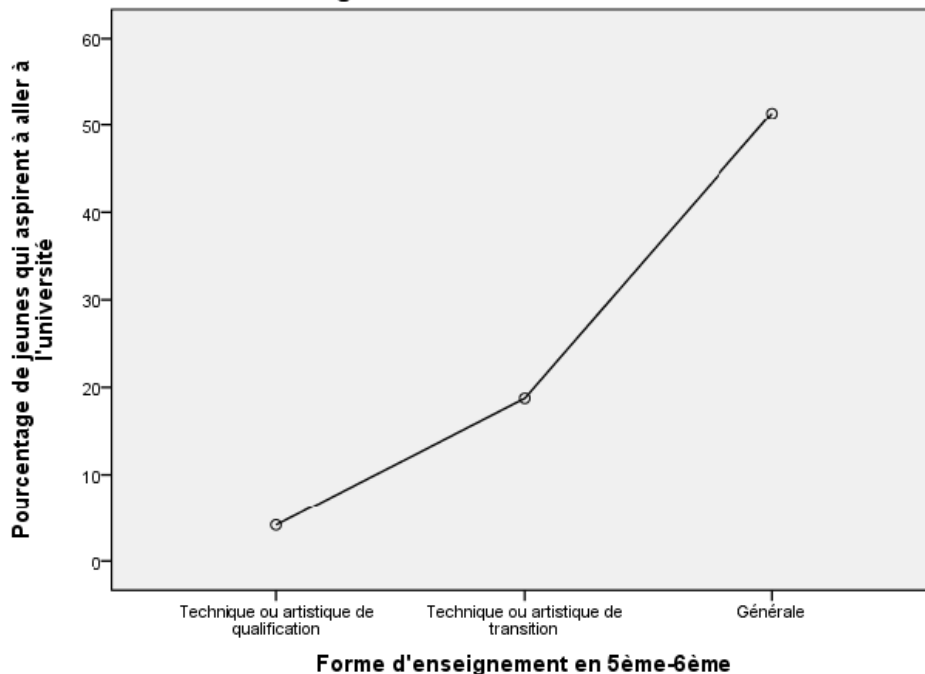
Avant de passer à l'étape des modèles, il nous semble utile de présenter, de manière plus descriptive, les liens entre nos variables explicatives et notre variable dépendante (le choix d'avenir le plus probable).

3.1.1. La trajectoire scolaire antérieure

Nous constatons, à l'aide du graphe 1, que les aspirations à aller à l'université varient considérablement

selon la forme d'enseignement suivie en 5^{ème} secondaire : elles sont plus fréquentes chez les jeunes inscrits dans des filières « générales » que parmi les jeunes scolarisés en technique (ou artistique) de transition, ou, plus encore, ceux qui sont engagés dans une filière technique (ou artistique) de qualification. Soulignons, par ailleurs, que si nous avions indiqué la forme d'enseignement fréquentée en 3^{ème} secondaire (au lieu de la forme suivie en 5/6^{ème} secondaire), le graphe aurait été (à quelques pourcentages près) similaire.

Graphe 1 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par forme d'enseignement en 5^{ème} secondaire

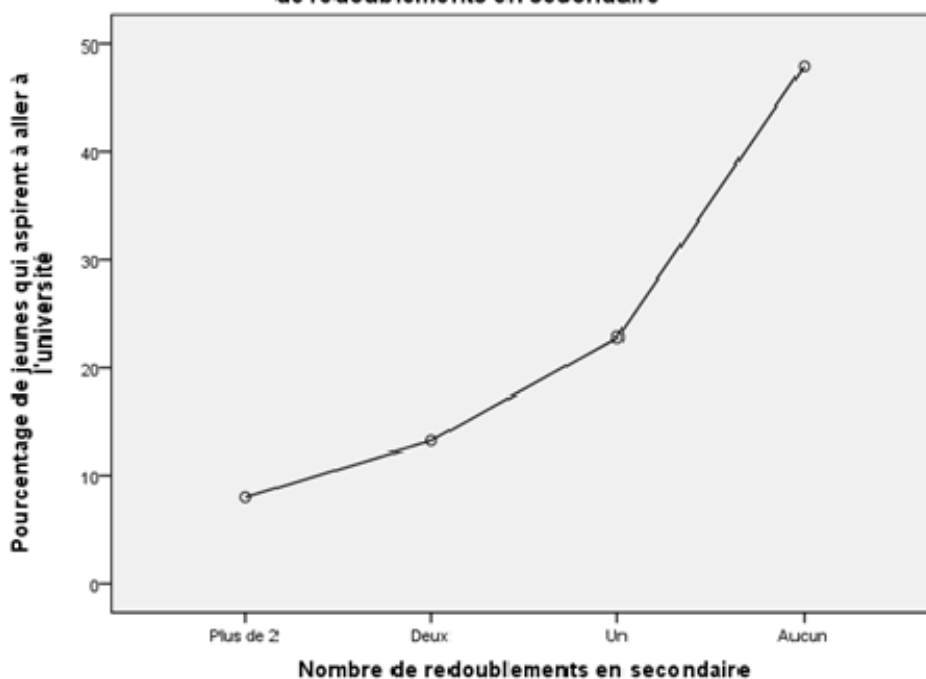


⁹ Soulignons qu'une note méthodologique au sujet de la régression logistique se trouve en Annexe.

De la même manière, le graphe 2 nous montre que les aspirations à aller à l'université varient fortement selon le nombre de redoublements vécus en se-

condaire : plus le jeune a vécu de redoublements en secondaire, moins il aura tendance à vouloir se diriger vers l'université l'année d'après.

Graphe 2 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par nombre de redoublements en secondaire



Le tableau 1 résume, par un V de Cramer, l'intensité de la relation entre la variable « Choix d'avenir le

plus probable » et les trois variables relatives à la trajectoire antérieure que nous utiliserons dans nos



Tableau 1 : V de Cramer¹⁰ effectués entre la variable « Choix d'avenir le plus probable »¹¹ et les variables explicatives relatives à la trajectoire scolaire antérieure

| Variable | V de Cramer |
|--|-------------|
| Forme d'enseignement suivie en 5 ^{ème} -6 ^{ème} secondaire | 0.390** |
| Forme d'enseignement suivie en 3 ^{ème} secondaire | 0.312** |
| Nombre de redoublements en secondaire | 0.204** |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

Chacune des variables relatives au parcours scolaire antérieur est associée positivement au choix d'avenir considéré par le jeune comme le plus probable. En outre, la forme d'enseignement suivie en 5^{ème} secondaire est la variable présentant l'association la plus forte (V de Cramer = 0,390).

3.1.2. Le capital culturel institutionnalisé de la famille

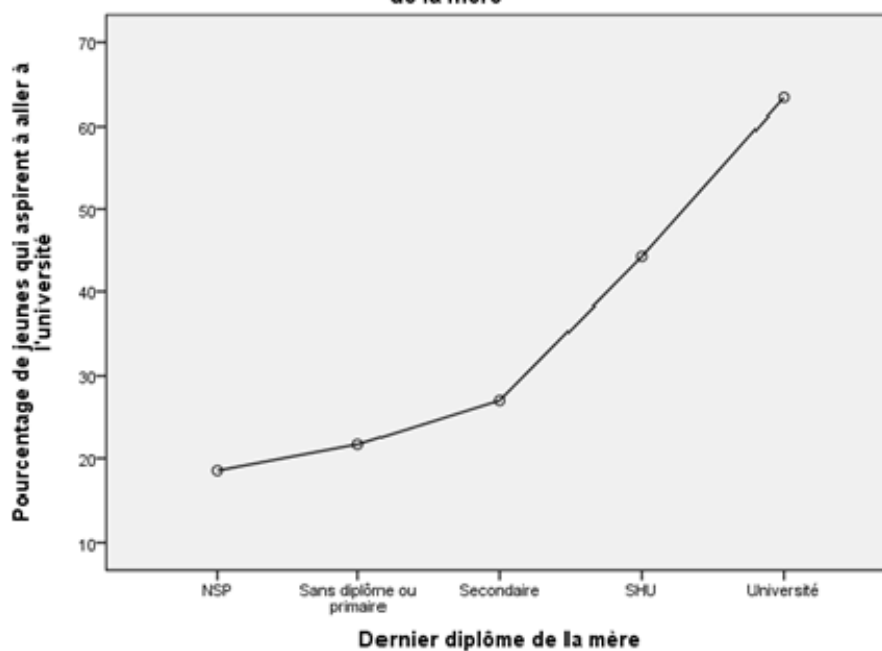
Si l'on se penche maintenant sur les variables relatives au capital culturel institutionnalisé dont nous disposons dans notre base de données, nous observons, à l'aide du graphe 3, que les aspirations à aller

à l'université varient fortement et de manière graduelle selon le diplôme de la mère : 63,3% des jeunes dont la mère a un diplôme universitaire souhaitent entamer des études universitaires ; cette proportion s'élève à 44,3% pour les jeunes dont la mère a au maximum un diplôme du SHU, à 27% pour les jeunes dont la mère a au maximum un diplôme du secondaire et à moins de 22% pour les jeunes dont la mère a au maximum un diplôme du primaire. Remarquons, par ailleurs, que si nous avons indiqué le dernier diplôme obtenu par le père (au lieu du dernier diplôme obtenu par la mère), le graphe aurait été (à quelques pourcentages près) similaire.

¹⁰ Le V de Cramer (entre 0 et 1) mesure l'intensité de l'association entre deux variables nominales. Plus V est proche de 1, plus la relation entre les deux variables est forte ; plus V est proche de 0, plus on s'approche de la situation d'indépendance entre les deux variables étudiées. Ce coefficient d'association est étroitement lié à la statistique de test utilisée dans le test chi-carré d'indépendance.

¹¹ Rappelons que les modalités de cette variable sont : chercher du travail, entamer des études supérieures hors universitaires de type court, entamer des études supérieures hors universitaires de type long, entamer des études universitaires.

Graphe 3 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par diplôme de la mère



Si l'on désire remonter à une forme de capital culturel institutionnalisé antérieure au diplôme des parents, nous pouvons, par exemple, nous pencher sur le diplôme des grands-parents. Nous observons alors que les aspirations à aller à l'université varient également fortement selon ce dernier (graphe 4). En effet, 50,1% des jeunes dont au moins un des grands-pères a fait des études supérieures aspirent

à aller à l'université contre 34,3% des jeunes dont aucun des grands-pères n'a fait des études supérieures (et 28% des jeunes qui ne savent pas si au moins un de leur grand-père a fait des études supérieures). A nouveau, si nous avions indiqué le fait qu'au moins une grand-mère a fait des études supérieures, le graphe aurait été (à quelques pourcentages près) similaire.



Graph 4 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par diplôme des grands-pères



Le tableau 2 résume, par un V de Cramer, l'intensité de la relation entre la variable « Choix d'avenir le plus probable » et les quatre variables relatives au

capital culturel institutionnalisé que nous utiliserons dans nos modèles.

Tableau 2 : V de Cramer effectués entre la variable « Choix d'avenir le plus probable » et les variables explicatives relatives au capital culturel institutionnalisé

| | |
|--|-----------------------|
| Diplôme le plus élevé obtenu par la mère | 0.199** |
| Grand-père qui a fait des études supérieures | 0.194** ¹² |
| Diplôme le plus élevé obtenu par le père | 0.182** |
| Grand-mère qui a fait des études supérieures | 0.108** |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

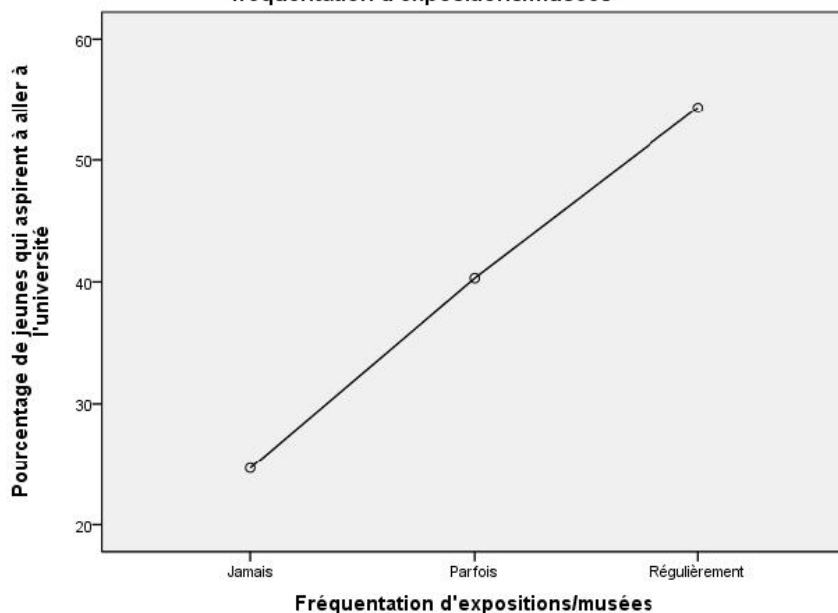
¹² Soulignons que pour les variables « Au moins un de mes grands-pères est diplômé du supérieur » et « Au moins une de mes grands-mères est diplômée du supérieur », nous avons recodé ensemble les modalités « Ne sait pas si un des mes grands-pères (ou une de mes grands-mères) a fait des études supérieures » et « Aucun de mes grands-pères (ou aucune de mes grands-mères) n'a pas fait d'études supérieures ». Nous avons au départ considéré les « Ne sait pas » comme une catégorie en soi. Mais les résultats obtenus restaient difficilement interprétables. Nous avons, afin entre autre de faciliter l'interprétation, émis l'hypothèse que les jeunes qui ne savent pas si un de leur grand-père ou une de leur grand-mère est diplômé(e) du supérieur sont, pour la plupart, des jeunes dont les grands-pères ou les grands-mères n'ont pas de diplôme du supérieur. Nous utiliserons également ce recodage dans la suite des analyses (modèles).

3.1.3. Les pratiques culturelles du jeune et de sa famille

Si l'on se penche maintenant sur les variables relatives aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille, nous observons, par exemple, que les aspirations à aller à l'université varient fortement et de ma-

nière graduelle selon la fréquentation du jeune d'expositions ou de musées (Graphe 5). Nous n'avons pas réalisé ce même graphe avec les autres variables relatives aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille (elles sont trop nombreuses). Toutefois, le graphe obtenu est, dans chaque cas, relativement équivalent.

Graphe 5 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par fréquentation d'expositions/musées



Le tableau 3 résume, par un V de Cramer, l'intensité de la relation entre la variable « Choix d'avenir le plus probable » et les huit variables relatives aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille que

nous utiliserons dans nos modèles¹³. Remarquons que, mis à part pour la variable « Lecture de journaux », le V de Cramer est à chaque fois significatif et positif mais toujours en dessous de 0,2.

¹³ Toutefois, comme nous l'expliciterons plus tard, ces variables seront utilisées lors des modèles sous forme de score obtenu à partir d'une analyse des correspondances multiples. En effet, comme ces variables sont nombreuses et faiblement associées au choix d'avenir, il nous a paru pertinent de les résumer par une seule variable (cela permettra également d'avoir moins de variables à introduire dans nos modèles).



Tableau 3 : V de Cramer effectués entre la variable « Choix d'avenir le plus probable » et les variables explicatives relatives aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille

| | |
|---|---------|
| Fréquentation expositions/musées | 0.169** |
| Nombre de livres à la maison | 0.165** |
| Fréquentation spectacles | 0.162** |
| Discussion avec mes parents de livres/films | 0.113** |
| Discussion avec mes parents de sujets politiques et sociaux | 0.104** |
| Fréquentation « autres concerts » (ni jazz, ni classique) | 0.102** |
| Fréquentation concerts de musique jazz ou classique | 0.097** |
| Lecture de journaux | 0.032 |

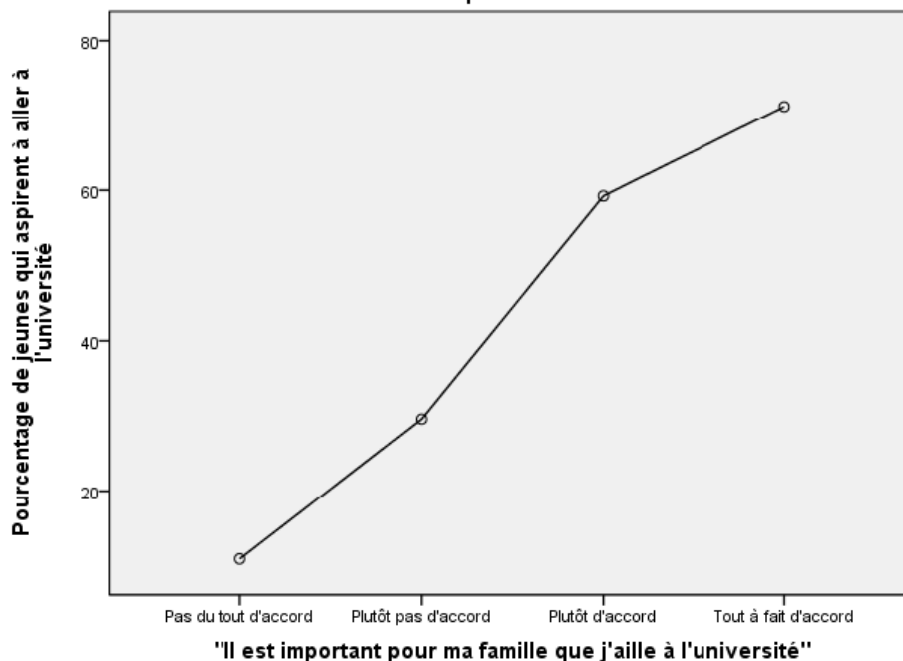
* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

3.1.4 La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les capacités du jeune à faire des études universitaires

Enfin, à l'aide du graphe 6, nous observons, que les aspirations à aller à l'université varient fortement et de manière graduelle selon les représentations du jeune au sujet de la valorisation de l'université par sa

famille: 71,2% des jeunes dont la famille considère qu'il est tout à fait important d'aller à l'université, aspirent à y aller contre 10,9% des jeunes issus de familles estimant que ce n'est pas du tout important d'aller à l'université. Nous n'avons pas réalisé ce même graphe pour la variable « Ma famille m'estime capable de réussir à l'université ». Cependant, le graphe obtenu aurait été relativement équivalent.

Graphe 6 : Les aspirations à aller à l'université et la valorisation des études universitaires par la famille



Si l'on se penche maintenant sur les V de Cramer obtenus entre le « Choix d'avenir le plus probable » et les représentations du jeune au sujet des attentes de sa famille en matière d'enseignement universi-

taire et de l'estime que sa famille a de lui-même en termes de compétences scolaires, nous constatons qu'ils sont significatifs et supérieurs à 0,200 (Tableau 4).

Tableau 4 : V de Cramer effectués entre la variable « Choix d'avenir le plus probable » et les variables explicatives relatives aux représentations du jeune, par ordre croissant du V de Cramer

| | |
|--|---------|
| Il est important pour ma famille que j'aille à l'université | 0.269** |
| Ma famille estime que je suis capable de réussir des études universitaires | 0.230** |

** : significatif au seuil de 0.01

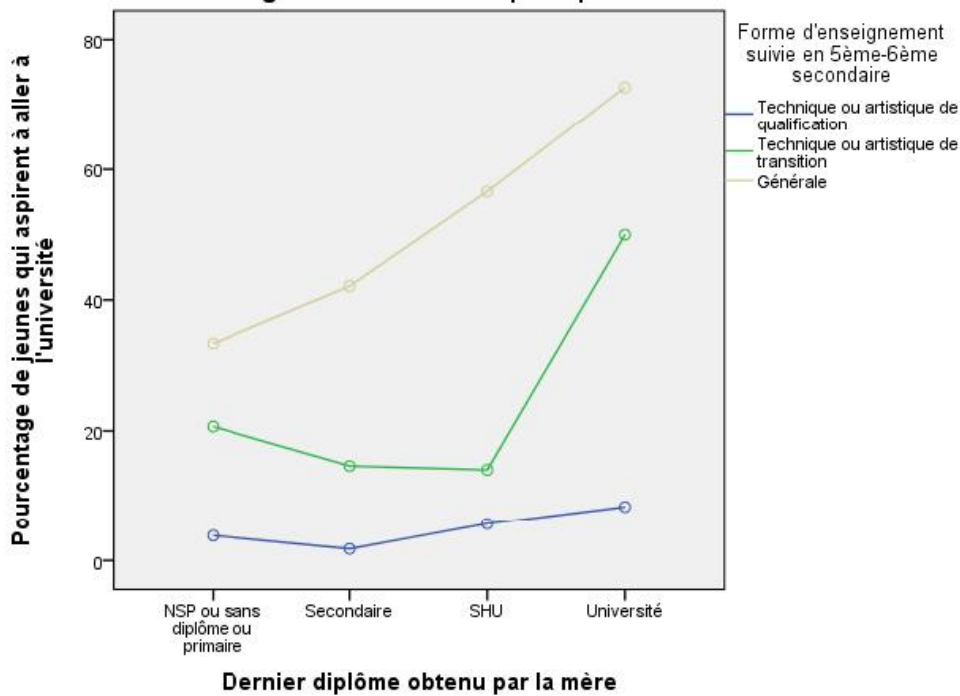
3.1.5. Aspirations à aller à l'université par forme d'enseignement suivie en 5 - 6ème secondaire et par diplôme de la mère

Bien entendu, il y a des liens entre les variables explicatives elles-mêmes. Par exemple, si nous nous penchons sur le pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université selon le dernier diplôme de la mère et la forme d'enseignement suivie en 5-6ème secondaire (Graphe 7), nous constatons que, pour les jeunes qui se trouvent en technique ou artistique de qualification, le pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université ne varie pas selon le dernier diplôme obtenu par la mère. Par contre, pour les jeunes qui se trouvent en général en dernière année secondaire, les aspirations à aller à l'université varient fortement et de manière graduelle selon le diplôme de la mère. Les jeunes qui se trouvent en technique ou artistique de transition se trouvent, quant à eux, dans une position intermédiaire : le pourcentage de jeunes qui désirent entamer des études universitaires ne varie pratiquement pas lorsque

la mère est diplômé du primaire, du secondaire ou du SHU mais ces trois pourcentages diffèrent par contre grandement du pourcentage de jeunes dont la mère est universitaire. Cela s'explique sans doute par la faible variance de ce point de vue au sein même de la filière technique ou artistique de qualification. D'une part, les jeunes qui sont en technique ou artistique de qualification sont peu nombreux à vouloir accéder à l'université (20 sur 540, dans notre échantillon) ; d'autre part, l'influence de l'origine socioculturelle s'est fait ressentir antérieurement dans les choix d'options et de filières effectués en amont, puisque la plupart des élèves de cette filière ont des parents possédant au maximum un diplôme du secondaire (70,6% dans notre échantillon). Tout se passe donc comme si, une fois qu'on se retrouve dans une filière de qualification, l'effet du diplôme des parents s'atténue, à la différence des filières de transition. Tous tendraient à intérioriser la finalité officielle de la filière, qui n'est pas d'abord de préparer à l'université voire même à l'enseignement supérieur.



Graphe 7 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par forme d'enseignement en 5ème et par diplôme de la mère



Les liens existant entre les variables explicatives¹⁴ (notamment celui dont on vient de parler entre la trajectoire scolaire antérieure et le dernier diplôme des parents) nous amènent à nous diriger vers des analyses cherchant à établir des relations entre variables « toutes choses étant égales par ailleurs ».

3.2. Une analyse « toutes choses étant égales par ailleurs » des déterminants des aspirations d'études supérieures

Une analyse de régression logistique binaire va nous permettre de mettre à jour l'influence de diverses variables explicatives sur une variable dépendante

¹⁴ Pour plus d'informations sur les liens entre les variables explicatives, voir le tableau B en Annexe où nous indiquons les V de Cramer pour chaque couple de variables explicatives.

en contrôlant les autres variables explicatives introduites dans l'analyse. Nous pourrions ainsi, par exemple, déceler s'il y a, après contrôle de la trajectoire scolaire antérieure, encore une influence de l'origine socioculturelle (par exemple, du dernier diplôme obtenu par les parents) sur les aspirations à aller à l'université. De nombreux modèles ont été testés avec pour variable dépendante le choix d'avenir le plus probable. Soulignons que cette variable a été recodée en deux modalités : 1 = l'université ;

0 = autre choix pour l'avenir, afin de pouvoir effectuer des analyses de régression logistique binaire.

Nous nous concentrerons sur 4 modèles principaux, après avoir écarté trois modèles intermédiaires contenant des variables non significatives (voir tableau C en annexe qui résume les 7 modèles que nous avons testés). Le tableau 5 présente les odds ratios ($\exp(B)$) pour chaque modalité des variables explicatives.¹⁵

¹⁵ L'interprétation des paramètres estimés est possible mais est moins « lisible » que l'interprétation des odds ratio. C'est pourquoi, nous nous sommes concentrés dans cet article sur l'interprétation des odds ratio.

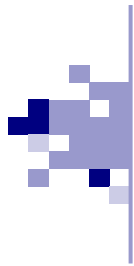


Tableau 5 : Paramètres estimés et odds ratio obtenus lors des 4 modèles retenus

| | Modèle 1 ¹⁶ Exp (B) | Modèle 2 Exp (B) | Modèle 3 Exp (B) | Modèle 4 Exp (B) |
|---|--|--|--|--|
| Constante | 0.331** | 1.677** | 1.569** | 2.809** |
| Forme d'enseignement en 5^{ème} Technique/artistique de qualification Technique/artistique de transition Générale | 0.092** 0.411** Référence | 0.092** 0.369** Référence | 0.101** 0.404** Référence | 0.118** 0.508* Référence |
| Forme d'enseignement en 3^{ème} Technique/artistique de qualification Technique/artistique de transition Générale | 0.186** 0.354** Référence | 0.186** 0.390* Référence | 0.188** 0.378* Référence | 0.330* 0.442 Référence |
| Nombre redoublements secondaire Plus de deux Deux Un Aucun | 0.243** 0.270** 0.442** Référence | 0.240* 0.266** 0.486** Référence | 0.256* 0.267** 0.460** Référence | 0.190** 0.337** 0.535** Référence |
| Grand-père diplômé du supérieur Non ou Ne sait pas (NSP) Oui | <i>Variable pas encore introduite dans l'ana- lyse</i> | 0.758* Référence | / | / |
| Dernier diplôme de la mère NSP ou sans diplôme ou primaire Secondaire Supérieur hors universitaire Université | <i>Variable pas encore introduite dans l'ana- lyse</i> | 0.393** 0.406** 0.615** Référence | 0.342** 0.367** 0.553** Référence | 0.393** 0.453** 0.678 Référence |
| Dernier diplôme du père NSP ou sans diplôme ou primaire Secondaire Supérieur hors universitaire Université | <i>Variable pas encore introduite dans l'ana- lyse</i> | 0.467** 0.499** 0.484** Référence | 0.482** 0.507** 0.469** Référence | 0.622* 0.689 0.590** Référence |
| Score relatif aux « pratiques culturel- les du jeune et de sa famille » | <i>Variable pas encore introduite dans l'ana- lyse</i> | <i>Variable pas encore introduite dans l'analyse</i> | 1.407** | 1.287* |
| Important que j'aie à l'université Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord | <i>Variable pas encore introduite dans l'ana- lyse</i> | <i>Variable pas encore introduite dans l'analyse</i> | <i>Variable pas encore introduite dans l'analyse</i> | 0.074** 0.221** 0.664 Référence |
| Capable de réussir à l'université Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord | <i>Variable pas encore introduite dans l'ana- lyse</i> | <i>Variable pas encore introduite dans l'analyse</i> | <i>Variable pas encore introduite dans l'analyse</i> | 0.215* 0.148** 0.604** Référence |
| R² de Nagelkerke | 0.336 | 0.403 | 0.412 | 0.552 |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

¹⁶ D'autres modèles intermédiaires sont présentés au sein du tableau C se trouvant en Annexe.

Mode de lecture du tableau pour le modèle 1 :

Lorsque les variables « Forme d'enseignement en 5^{ème} secondaire », « Forme d'enseignement en 3^{ème} secondaire » et « Nombre de redoublements en secondaire » sont introduites dans l'analyse, le R² de Nagelkerke s'élève à 0.336. En outre, toutes les modalités prises par ces trois variables sont significatives au seuil de 0.01. Enfin, si nous interprétons, par exemple, les modalités prises par la variable « Forme d'enseignement en 5^{ème} », nous pouvons dire que les chances pour un jeune qui est en technique ou artistique de qualification en 6^{ème} secondaire de vouloir

entamer des études universitaires (plutôt que de ne pas vouloir entamer de telles études) sont 0.092 fois celles d'un jeune qui se trouve en général en 6^{ème} secondaire. Autrement dit, un jeune qui se trouve en général en dernière année secondaire aura près de 11 fois (1/0.092) plus de chances de vouloir entamer des études universitaires qu'un jeune qui se trouve en technique ou artistique de qualification en dernière année secondaire. Les autres modèles et les autres odds ratios s'interprètent de manière identique.

3.2.1. Présentation succincte des 4 modèles de régression retenus

Nous allons, tout d'abord, brièvement présenter les 4 modèles conservés. Ensuite, nous reviendrons sur les variables introduites dans le modèle 4 et interpréterons quelques odds ratio.

Modèle 1

Dans un premier temps, seuls des variables relatives au parcours scolaire antérieur ont été introduites dans l'analyse : **la forme d'enseignement fréquentée en 3^{ème} secondaire** (enseignement général, enseignement technique de transition ou encore enseignement technique de qualification), **la forme d'enseignement suivie en 5^{ème} secondaire et le nombre de redoublements en secondaire**. Ces variables sont toutes trois significatives au seuil de 0.01 et le R² de Nagelkerke s'élève à 33.6%. Etant donné qu'à cette étape de l'analyse seules trois variables sont introduites, le pouvoir d'explication du modèle est relativement élevé. A ce stade, les aspirations des jeunes de dernière année secondaire sont fortement influencées par leur trajectoire scolaire antérieure.

En outre, il nous paraît important de souligner que dans un premier modèle (Modèle 1, Tableau 3, Annexe), nous avons ajouté à ces trois variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure des jeunes la variable « Sexe ». Cependant, si la variable « Sexe » est significative dans une analyse univariée, elle ne l'est plus une fois que nous introduisons dans l'analyse des variables associées à la trajectoire scolaire antérieure des jeunes. L'influence du sexe correspond en fait à une influence du parcours scolaire antérieur, parcours qui est donc différencié selon les filles et les garçons. Les résultats de nombreux travaux en sociologie de l'éducation nous permettent de mieux comprendre ce résultat puisqu'il y est fréquemment constaté que d'une part, les filles réussissent généralement mieux que les garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur et que d'autre part, celles-ci s'orientent différemment que les garçons tout au long de la scolarité¹⁷ (CEF, 1999 ; Alaluf, 2003).

Modèle 2

Nous avons ensuite ajouté trois variables relevant du capital culturel institutionnalisé de la famille dans l'analyse : **le dernier diplôme obtenu par le père/la**

¹⁷ Par exemple, elles se dirigent moins vers des filières scientifiques.



mère et le fait qu'au moins un grand-père soit diplômé du supérieur¹⁸. Le R² de Nagelkerke augmente alors de près de 7% (par rapport au modèle 1) et s'élève à 40.3%.

Modèle 3

Ensuite, nous avons ajouté aux 6 variables déjà introduites dans l'analyse un score construit à partir d'une analyse de correspondances multiples effectuée sur base de 8 variables témoignant des pratiques culturelles du jeune et de sa famille¹⁹. La variable « Au moins un de mes grands-pères a fait des études supérieures » s'est avérée alors non significative. Cela s'explique sans doute par la covariance existant entre la variable « score relatif aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille » et le fait qu'un grand-père ait fait des études supérieures. Nous pouvons en effet supposer, suite à Bourdieu (1979) que l'ancienneté du capital culturel dans la lignée familiale compte en matière de pratiques culturelles légitimes et ajustées à la culture scolaire ; dans cette logique de raisonnement, il n'apparaît pas curieux que les jeunes dont au moins un grand-père a fait des études supérieures développent plus que d'autres des pratiques culturelles telles que la lecture de journaux, des discussions à propos de sujets politiques ou sociaux, de films ou de livres, etc. Quoi qu'il en soit, la variable relative au diplôme du grand-père n'étant plus significative, elle a été éliminée au sein du modèle 3. Éliminer cette variable et ajouter le

score relatif aux pratiques culturelles nous amènent donc de nouveau à un modèle à 6 variables explicatives. Cependant, du modèle 2 (contenant encore la variable relative au diplôme du grand-père) au modèle 3 (ne contenant plus la variable relative au diplôme du grand-père mais contenant le score relatif aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille), le R² a encore augmenté de 0.9%.

Modèle 4

Pour terminer, nous avons ajouté deux variables : la première exprime **les représentations du jeune au sujet des attentes de sa famille en matière d'enseignement universitaire** (« Il est important pour ma famille que j'aille à l'université ») ; la seconde exprime **les représentations du jeune au sujet de l'estime que sa famille a de ses compétences scolaires** (« Ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université »). Malgré le fait qu'il y ait déjà 7 variables au sein du modèle avant introduction de ces deux nouvelles variables, le R² de Nagelkerke augmente encore considérablement lorsqu'on les ajoute dans l'analyse : il passe de 41.2% à 55,2%.

Au final, nous avons donc quatre types de variables dans notre dernier modèle :

- des variables associées à la trajectoire scolaire antérieure

¹⁸ Nous avons, dans le modèle 2 (Tableau C, Annexe), également introduit le fait qu'au moins une grand-mère soit diplômée du supérieur. Mais cette variable n'était pas significative au seuil de 0.05. A parcours scolaire similaire et à diplôme des parents et du grand-père équivalent, le fait qu'une grand-mère soit ou non diplômée du supérieur n'a donc pas d'influence sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire. C'est pourquoi cette variable n'apparaît pas dans les modèles présentés au sein du tableau 4.

¹⁹ Plus précisément, nous avons construit ce score à partir des 8 questions suivantes : « A quelle fréquence assistes-tu à des concerts de musique classique ou jazz ? » (Jamais, Parfois Régulièrement) ; « A quelle fréquence assistes-tu à d'autres concerts ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence vas-tu au musée ou à des expositions ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence assistes-tu à des spectacles ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence lis-tu des journaux ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; Combien de livres il y a-t-il à la maison ? » (De 0 à 25, de 26 à 100, de 101 à 200, Plus de 200) ; « A quelle fréquence discutes-tu de sujets sociaux et politiques avec tes parents ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence discutes-tu de films ou livres avec tes parents ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement).

- des variables associées au capital culturel institutionnalisé de la famille
- un score témoignant des pratiques culturelles du jeune et de sa famille
- des variables reliées aux représentations du jeune au sujet des attentes de sa famille en matière d'enseignement universitaire et de l'estime que sa famille a de lui-même en termes de compétences scolaires

3.2.2. *Interprétation des odds ratio (par type de variables) au sein du modèle 4*

La trajectoire scolaire antérieure

Toutes choses étant égales par ailleurs (notamment lorsqu'on contrôle la forme d'enseignement suivie en 3ème secondaire), les chances d'un jeune qui se trouve en général en 5ème secondaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable après les secondaires sont plus de 8 fois (1/0.118) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification et près de 2 fois (1/0.508) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de transition. De même, toutes les autres variables explicatives introduites dans l'analyse étant contrôlées (notamment la forme d'enseignement fréquentée en 5ème secondaire), les chances d'un jeune qui se trouvait en général en 3ème secondaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable après les secondaires sont 3 fois (1/0.330) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification. Les orientations que les jeunes prennent vers l'âge de 15 ans ont donc déjà une forte influence sur leurs aspirations futures. Enfin, les chances pour un jeune qui n'a jamais redoublé d'affirmer que l'université est son choix d'ave-

nir le plus probable sont près de 2 fois (1/0.535) plus élevées que celles d'un jeune qui a redoublé une fois en secondaire.

Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la façon dont le système scolaire s'organise en Belgique (filières précoces, redoublement possible, etc.) puisque celui-ci semble avoir de l'impact sur les aspirations d'études des jeunes. Dupriez et Dumay (2005) démontrent d'ailleurs, à travers diverses analyses, « *qu'il existe bien un effet spécifique de la structure scolaire et qu'une logique de différenciation des élèves, telle qu'elle se manifeste dans des filières précoces, dans un usage intensif du redoublement et dans la ségrégation entre établissements est propice à un accroissement des inégalités à l'école. Au contraire, une logique d'intégration est associée à une diminution des inégalités* » (Dupriez et Dumay, 2005, p. 15).

Le capital culturel institutionnalisé

Le fait que les variables associées au capital culturel institutionnalisé soient significatives alors qu'avaient déjà été introduites dans l'analyse des variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure signifie qu'il y a encore une influence propre de l'origine socioculturelle sur les aspirations d'études universitaires à parcours scolaire relativement équivalent (forme d'enseignement en 3ème et en 5ème secondaire et nombre de redoublements en secondaire contrôlés). Des processus d'auto-sélection²⁰ sont donc encore présents dans les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire. Interpréter quelques odds ratio permet d'illustrer ces processus et de mieux comprendre en quoi se différencient les aspirations d'études des jeunes selon le diplôme de la mère ou du père. Toutes les autres variables explicatives introduites dans l'analyse étant contrôlées (notamment les variables relatives au parcours scolaire antérieur

²⁰ Comme il est d'usage dans la littérature scientifique (Par exemple : Duru-Bellat, 2002), nous considérons qu'il y a auto-sélection lorsqu'à parcours scolaire similaire, les projets d'avenir postsecondaires des jeunes diffèrent selon certains critères tels que l'origine socioculturelle ou le sexe.



et le dernier diplôme obtenu par le père), les chances pour un enfant de mère universitaire d'affirmer que l'université est son choix le plus probable pour l'avenir sont 2.5 fois (1/0.393) plus élevées que celles d'un jeune dont la mère n'a pas de diplôme ou a au maximum un diplôme du primaire²¹ et 2.2 fois (1/0.453) plus élevées que celles d'un jeune dont la mère est diplômée du secondaire. De manière similaire, les chances pour un jeune de père universitaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable sont 1.7 fois (1/590) plus élevées que celles d'un jeune dont le père a un diplôme du Supérieur hors universitaire.

En France, comme nous l'avons déjà vu dans la revue de la littérature, le capital culturel institutionnalisé des élèves a encore de l'influence directe sur leurs aspirations à rejoindre une filière d'« élite », et ce même après contrôle de variables reliées au parcours scolaire antérieur (tel que le type de bac obtenu en dernière année secondaire) (Duru-Bellat et Kiefer, 2008). Autrement dit, en France, l'autosélection au niveau de l'accès à l'enseignement supérieur, est elle aussi significative : « bien qu'ils aient le droit de s'inscrire dans n'importe quelle filière, les bacheliers pratiquent une auto-sélection, c'est-à-dire se détournent d'eux-mêmes des orientations où leurs chances de réussite seraient trop maigres, vu leur bagage scolaire [...]. Ces processus d'auto-sélection qui constituent une dimension importante de la sélection globale qui prend place à ce niveau, revêtent de plus une dimension sociale : on observe des orientations systématiquement différentes selon le milieu social, à baccalauréat identique, voire à niveau identique » (Duru-Bellat, 2002, pp. 87-88).

Les pratiques culturelles du jeune et de sa famille

Toutes choses étant égales par ailleurs (notamment, les variables relatives au capital culturel institutionnalisé), augmenter d'une unité le score relatif aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille fait s'accroître les chances d'aller à l'université de 1.287. Autrement dit, comme le disaient déjà Noble et Davies (2009) pour l'Angleterre, les pratiques culturelles des jeunes (les variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure et au capital culturel institutionnalisé étant contrôlées) ont de l'impact sur leurs aspirations postsecondaires : généralement, plus un jeune lit le journal, discute de sujets politiques et sociaux avec ses parents, va au musée ou à des expositions, va à des concerts, etc. plus il sera susceptible de vouloir entamer des études universitaires.

La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les compétences scolaires du jeune

A capital culturel institutionnalisé similaire et à parcours scolaire équivalent, il y a une influence forte et directe des représentations du jeune au sujet des attentes familiales en matière d'enseignement universitaire et du jugement que sa famille se forge sur sa capacité à entamer des études universitaires. Toutes choses étant égales par ailleurs, le projet d'aller à l'université est 13 fois plus fréquent pour un jeune qui considère que « pour sa famille, il est tout à fait important qu'il aille à l'université », par rapport à un jeune qui considère que « pour sa famille il n'est pas du tout important d'aller à l'université ». Ce résultat peut s'interpréter d'au moins deux façons. Soit nous considérons, dans une perspective bourdieusienne, que cette variable témoigne du capital culturel incorporé de la famille : généralement plus une famille est

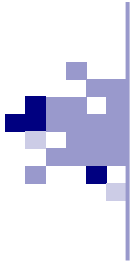
²¹ Remarquons que nous avons ajouté à la modalité « mère non diplômée ou diplômée au maximum du primaire » la catégorie « je ne sais pas quel est le dernier diplôme obtenu par ma mère ». Nous avons auparavant considéré les « Ne sait pas » comme une catégorie en soi. Mais les résultats obtenus restaient difficilement interprétables. Nous avons, afin entre autre de faciliter l'interprétation, émis l'hypothèse que les jeunes qui ne savent pas quel est le dernier diplôme obtenu par leur mère sont, pour la plupart, des jeunes dont la mère n'a pas de diplôme ou a un faible diplôme. Nous avons procédé de la même manière pour les variables « dernier diplôme obtenu par le père » et « au moins un de mes grands-pères a fait des études supérieures » (nous avons ajouté les « Ne sait pas » aux « Non »).

favorisée culturellement, plus elle tendra à valoriser la filière universitaire pour l'intérêt culturel des savoirs qu'elle transmet ainsi que pour le prestige social qu'elle représente. Cette perspective permet de souligner que l'indicateur du diplôme des parents est loin de capter à lui seul l'influence du capital culturel familial sur les aspirations d'études. En effet, il y a, à diplôme de la mère et du père équivalent, une influence propre de la valorisation culturelle (et sociale) des études universitaires par les parents sur les aspirations d'études du jeune, que cernerait la variable « pour ma famille, il est important d'aller à l'université ». Soit nous interprétons ce résultat de manière plus boudonnienne en considérant que cette variable est un indicateur des stratégies des familles, qui évalueraient positivement les études universitaires en raison des bénéfices ultérieurs qu'elles sont susceptibles de générer en termes d'accès au marché du travail et de carrière. Ces deux interprétations restent toutes les deux envisageables puisque nos données ne nous permettent pas d'arbitrer entre ces deux interprétations.²²

En outre, toutes les autres variables introduites dans l'analyse étant contrôlées, les chances pour un jeune qui considère que sa famille l'estime tout à fait capable de réussir à l'université d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable sont près de 5 fois plus élevées que celles d'un jeune qui considère,

au contraire, que sa famille ne l'estime pas du tout capable de réussir à l'université. L'interprétation de ces résultats semble plus complexe. En effet, la variable « Ma famille m'estime capable de réussir des études universitaires » pourrait être considérée comme témoignant du capital culturel incorporé de la famille : généralement, à parcours scolaire du jeune équivalent, plus une famille est favorisée culturellement, plus les parents sont confiants par rapport aux compétences scolaires de leurs enfants. Cette interprétation nous amènerait à nouveau à souligner que le capital culturel institutionnalisé est loin de résumer à lui seul l'influence du capital culturel sur les aspirations d'études. En effet, il y a, à diplôme de la mère et du père équivalent, une influence propre de l'estime que la famille a des compétences scolaires du jeune sur ses aspirations d'études. Toutefois, ce n'est pas la seule interprétation possible des résultats obtenus pour cette variable. Celle-ci pourrait, par exemple, être interprétée comme une « autre » mesure, plus subjective cette fois, du parcours scolaire antérieur du jeune (que la forme d'enseignement suivie en 3ème ou en 5ème secondaire ou que le nombre de redoublements en secondaire). Cela nous amènerait dès lors à nouveau à insister sur le fait que la trajectoire scolaire antérieure a une influence directe et forte sur les aspirations d'études universitaires des jeunes.

²² De plus, comme Duru-Bellat l'avance, « on ne saurait véritablement trancher entre deux modes opposés d'explication : chez un même individu, des considérations de type coût/avantage peuvent jouer à un premier niveau d'alternative (études courtes/longues), et des considérations de type préférences ou valeurs jouer au niveau plus fin du choix d'une spécialité. Ou réciproquement : on peut exclure tel type d'études parce qu'il n'apparaît pas envisageable (« c'est pas pour nous »), et adopter un comportement rationnel pour choisir au sein des filières qui font partie des possibles. Le calcul coût/avantage lui-même est sans doute imprégné de la perception que les jeunes et leurs familles ont de leurs « chances objectives » à venir et de s'y adapter, avec à la clé une tendance tout rationnelle... à la reproduction » (Duru-Bellat, 2002, p. 190).



4. Discussion

Notre analyse empirique a conduit à un modèle final à **8 variables dont le R² de Nagelkerke est de 0.55**, ce qui est vraiment important dans les modèles testés en sciences sociales. Selon ce modèle, les principaux déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes en Communauté française de Belgique (CFB) sont donc :

- *la trajectoire scolaire antérieure du jeune*, et principalement dans notre enquête, la forme d'enseignement suivie en secondaire et le nombre de redoublements en secondaire : les jeunes qui se trouvent dans une filière de transition générale ont davantage tendance que les jeunes qui se trouvent en technique de transition, qui eux-mêmes ont davantage tendance que les jeunes qui se trouvent en technique de qualification, à vouloir entamer des études universitaires ; les jeunes qui n'ont jamais redoublé en secondaire aspirent davantage que les autres à aller à l'université ;
- *la valeur, l'importance (culturelle ou professionnelle) des études universitaires* pour la famille et *le jugement des parents sur la capacité de leur enfant à suivre des études universitaires*²³ sont également deux déterminants majeurs : plus il est important pour la famille que le jeune entame des études universitaires, plus ce dernier aura tendance à vouloir le faire ; plus la famille estime le jeune capable de réussir à l'université, plus il sera susceptible de vouloir entamer des études universitaires.
- *le capital culturel institutionnalisé* appréhendé par le niveau de diplôme de la mère et du père ont aussi une influence mais plus faible : toutes choses égales par ailleurs, plus les parents sont diplômés, plus le jeune sera susceptible de vouloir entamer des études universitaires ;
- enfin, *les pratiques culturelles du jeune et de sa famille* ont également un léger impact : plus un jeune assiste à des concerts de musique classique, jazz ou autre, plus il lit des journaux, plus il discute de sujets politiques et sociaux avec ses parents, etc. plus il aura, *ceteris paribus*, tendance à vouloir entamer des études universitaires.

Ainsi, nous constatons que l'aspiration à poursuivre des études universitaires est loin de se résumer à l'effet de la scolarité antérieure, même si cette variable est évidemment centrale dans l'explication. En effet, outre cette variable, on assiste à une influence considérable de la famille et de son capital culturel²⁴, et ce en raison de plusieurs variables médiatrices : tout d'abord, les niveaux de diplômes des parents jouent, plus encore le rapport qu'ils entretiennent à l'enseignement universitaire (l'importance qu'ils lui accordent sur un plan culturel ou du point de vue de l'insertion sociale et professionnelle future) et enfin les pratiques culturelles développées par la famille. De plus, le jugement de la famille sur la compétence du jeune à réussir à l'université importe également.

²³ Attention, n'oublions pas que ces deux variables sont toujours des représentations du jeune des attentes parentales et de l'estime que ses parents ont de lui-même en termes de compétences scolaires.

²⁴ Soulignons que la proximité entre nos résultats et certains résultats de Duru-Bellat et Kieffer (2008) obtenus à partir de modèles tient probablement en partie au fait que nous travaillons sur un segment d'élite de l'enseignement supérieur. En effet, nous n'avons pas considéré, dans nos analyses, les aspirations à l'enseignement supérieur hors universitaire.

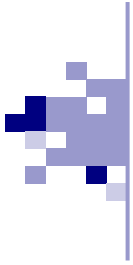
Ce constat nous amène à trois commentaires importants. Tout d'abord, en concordance avec notre revue de la littérature, notre étude empirique conforte la pertinence méthodologique de mesurer le capital culturel par des variables plus larges que les seuls diplômes des parents. Autrement dit, le capital culturel de la famille, susceptible d'être transmis au jeune et susceptible d'influencer ses choix d'études, ne se « résume » pas seulement aux acquisitions liées à la fréquentation scolaire et à l'obtention de diplômes : comme on l'a vu, à diplôme des parents équivalents, plus un jeune va, par exemple, à des expositions ou des musées ou discutent de livres, films, sujets politiques et sociaux avec ses parents, plus il sera susceptible de vouloir entamer des études universitaires.

Ensuite, si le capital culturel institutionnalisé ou incorporé de la famille joue directement sur les choix des études (outre l'influence qu'ils ont eu sur la scolarité en amont), cela signifie que l'on peut dire que la participation à l'enseignement universitaire reste encore dans notre pays une pratique relativement « socialement close », dont nombre de familles et/ou de jeunes tendent à « spontanément » s'auto-exclure. En d'autres termes, des processus d'auto-sélection²⁵ sont bien à l'œuvre chez les jeunes de dernière année secondaire issus de milieux socio-culturels défavorisés dans la construction de leur choix pour l'avenir. Cependant, l'auto-sélection ne touche pas davantage les filles que les garçons (ou inversement). Rappelons, en effet, que la variable « sexe » disparaît de notre analyse dès que nous introduisons des variables liées à la trajectoire scolaire antérieure.

Enfin un apport nouveau de cette recherche concerne deux autres variables : « Pour mes parents, il est important que j'aie à l'université » et « ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université ». En effet d'une part, ces variables ont été peu prises en compte par la littérature évoquée dans cet article et d'autre part, elles ont, au moins en CFB, un impact fort sur les aspirations d'études universitaires des jeunes²⁶. Autrement dit, la valorisation des études universitaires par la famille et le jugement de cette dernière sur les compétences scolaires du jeune et sa capacité à poursuivre des études à l'université semblent jouer fortement dans la construction des aspirations à aller à l'université. En termes d'interprétation, comme nous l'avons déjà évoqué, plusieurs pistes restent possibles. La variable relative à la valorisation des études universitaires peut s'interpréter soit en estimant qu'elle renvoie au capital culturel incorporé de la famille, soit en considérant qu'elle reflète en partie les stratégies des familles, qui elles-mêmes dépendent de leur perception différenciée des bénéfices et des coûts associés à une formation supérieure. De même, la variable relative au jugement que la famille a du jeune en termes de compétences scolaires peut être interprétée comme une évaluation subjective par la famille du parcours scolaire antérieur du jeune et des compétences et savoirs qu'il a acquis. Cela nous amènerait dès lors à nouveau à insister sur le fait que la trajectoire scolaire antérieure a une influence directe et forte sur les aspirations d'études universitaires des jeunes ; cela signifierait alors que le jugement des familles capterait subjectivement des variations de compétences scolaires dont ne rendent pas compte les indicateurs objectifs que nous avons par ailleurs utilisés (nombre

²⁵ Puisque nous avons précisé que (comme il est d'usage dans la littérature scientifique) nous considérons qu'il y a auto-sélection lorsqu'à parcours scolaire similaire, les projets d'avenir postsecondaires des jeunes diffèrent selon certains critères tels que l'origine socioculturelle ou le sexe.

²⁶ En effet, rappelons que ces variables ont été introduites après 7 autres variables (notamment après le dernier diplôme des parents et les variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure) et pourtant leur introduction au sein du modèle fait encore augmenter le R² de Nagelkerke de 14%, ce qui est considérable.



de redoublements, forme d'enseignement suivie). Mais cette lecture subjective de la capacité des jeunes est peut-être elle aussi influencée par « l'aversion au risque de la famille », qui est sans doute plus importante dans les familles à faibles ressources économiques et culturelles. Autrement dit, un jeune de milieu populaire ne serait jugé capable de faire des études universitaires par ses parents qu'à la condition qu'il soit vraiment « excellent académiquement ». De plus, le jugement porté sur les

capacités du jeune à poursuivre des études pourrait aussi être affecté par l'habitus familial, les familles les plus familières du monde universitaire pouvant être plus facilement enclines à « démystifier » l'université et ses exigences et à considérer leurs enfants comme capables de faire des études universitaires. A nouveau, toutes ces hypothèses interprétatives ne sont pas mutuellement incompatibles et nos données ne nous permettent pas de trancher entre elles.

5. Conclusion

Nos résultats et notre analyse montrent qu'en CFB, le dernier diplôme obtenu par la mère et le père conserve encore un impact direct sur les aspirations des jeunes à poursuivre des études universitaires, une fois qu'on contrôle les variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure. En outre, nous avons observé que le rapport que les parents entretiennent à l'enseignement universitaire a aussi une influence forte ; il en est de même pour le jugement de la famille sur la compétence du jeune à réussir à l'université. Les pratiques culturelles du jeune et de sa famille ont également un impact, mais bien plus léger. Ainsi, en CFB, il y a, aux portes de l'université, encore de l'auto-sélection de la part de jeunes issus de milieux socioculturels plus défavorisés. Nous ne pouvons donc pas affirmer que le choix d'aller à l'université est une décision « purement » basée sur les seuls critères scolaires et sur les seules « capacités académiques » des jeunes. Une partie de l'inégalité des chances d'accès à l'université provient des décisions socialement conditionnées des jeunes (et de leurs familles) dans lesquelles jouent, de façon sans doute assez inextricable, de la stratégie (on « s'auto-exclut » car le risque est trop grand ou en raison d'une appréciation différenciée selon les milieux sociaux des capacités du jeune ou des exigences des

études) mais aussi une valorisation plus ou moins grande de l'université (statut culturel et social de ce type de formation), valorisation liée au capital culturel de la famille d'origine.

Et pourtant comme on l'a évoqué en introduction, au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur hors université et dans une moindre mesure l'université se sont ouvertes à des parts croissantes de jeunes issus de l'enseignement secondaire. Nos analyses permettent d'expliquer pourquoi cette démocratisation quantitative touche davantage l'enseignement supérieur que l'université. L'enseignement supérieur « s'ouvre » socialement, mais sans que cela n'affecte trop l'université, car les mécanismes d'auto-sélection des familles la protège relativement. On peut dès lors faire l'hypothèse que le terme de « démocratisation ségrégative », utilisé par Merle (2002) pour décrire la démocratisation de l'enseignement supérieur en France, très contrastée selon qu'on parle de l'université ou des « grandes écoles, pourrait aussi être approprié lorsque l'on évoque la situation de la CFB.

En effet, si aujourd'hui davantage de jeunes accèdent à l'enseignement supérieur qu'il y a trente ans,

des inégalités apparaissent au niveau de la différenciation des populations étudiantes du point de vue de leur trajectoire scolaire antérieure et de leur origine socioculturelle selon les types d'enseignement supérieur (enseignement supérieur hors universitaire de type court, enseignement supérieur hors universitaire de type long et université) et les domaines d'études choisis (Voir à ce sujet Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M. & Lafontaine D., à paraître, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*).²⁷

Ce constat devrait conduire à de nouvelles réflexions et à de nouvelles pistes d'actions si l'on veut promouvoir une réelle « démocratisation » de l'enseignement supérieur (Maroy, 2008). Sans pouvoir développer ici une telle réflexion, nous signalerons deux points qui nous paraissent directement liés à nos analyses : 1° une partie de l'orientation différenciée des jeunes, à la fin du secondaire, s'ancre dans les différences de parcours dans l'enseignement primaire et surtout secondaire (différences de filières choisies notamment) ; si l'on veut renforcer une réelle égalité des chances d'accès à l'université (et au-delà à l'enseignement supérieur), il faut donc poursuivre et approfondir une politique de promotion d'une plus grande égalité des chances de réussite dans le secondaire. Par ailleurs, la précocité des filières et des choix d'orientation proposés aux élèves dans notre système d'enseignement n'est pas non plus un facteur favorable à une meilleure réussite pour tous (voir à ce sujet Dupriez et Dumay, 2005). 2° cependant, la variation des orientations et des

aspirations d'études à la sortie du secondaire n'est pas seulement liée aux parcours scolaires antérieurs, mais aussi à des propriétés objectives et subjectives du milieu socioculturel d'origine qui semblent conditionner l'univers de choix des jeunes. Comment combattre ces phénomènes d'auto-sélection ? A priori dans la situation institutionnelle actuelle, ce ne pourrait être qu'en multipliant les informations et le conseil à l'orientation dans les dernières années du secondaire, en particulier dans les régions et les familles/écoles moins favorisées. Il s'agirait par exemple de développer des « dispositifs de soutien » dans les écoles et régions plus défavorisées, en vue de contrer l'auto-sélection (à la façon dont certaines grandes écoles françaises (science-po) organisent désormais, d'autres voies à leurs concours d'entrée). Mais, de tels dispositifs de soutien n'aboliraient pas évidemment les différences d'acquisitions scolaires des élèves, liés à leurs parcours antérieurs, aux types de filières et d'écoles fréquentées. Bref, combattre le phénomène d'auto-sélection est difficile sans revoir en profondeur la logique de nos systèmes d'enseignement en amont.

De surcroît, une fois que l'accès à l'université est élargi, de nombreuses conditions resteraient à réunir (sur le plan pédagogique, du financement, de l'organisation des conditions d'accueil et d'intégration dans les établissements) pour que cet accès se transforme en un parcours réussi, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan de la construction identitaire du jeune.

²⁷ A l'université, le domaine des sciences de l'ingénieur et celui des sciences économiques et de gestion comptent la plus large part de jeunes ayant au moins un parent universitaire alors qu'à l'inverse les domaines d'information et communication, de sciences psychologiques et de l'éducation et de philosophie et lettres comptent la plus faible part de jeunes ayant au moins un parent universitaire (Vermandele et al., A paraître, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*).



Bibliographie

- Alaluf, M. (2003). *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°30, 3-6.
- Conseil de l'Education et de la Formation. (1999). *Qu'en est-il aujourd'hui de l'égalité des chances entre filles et garçons dans notre système éducatif ?*. Belgique : Publication du CEF (Avis n°65).
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2008). *Widening participation in higher education using linked administrative data*. London.
- Commission "Politique et sociale des étudiants" du CIUF. (2000). *Conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté Wallonie-Bruxelles. Chiffres clés et chiffres phares*. Belgique : Publications du CIUF.
- Davies, P., Mangan, J., & Hughes, A. (2008). Participation, financial support and the marginal student. *Higher Education*, 58(2), 193-204.
- Donni, O., & Pestieau, P. (1995). Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur? *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 34, 415-427.
- Droesbeke, J. J., Hecquet, I. & Wattelar, C. (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Editions Ellipses.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-158.
- Euriat, M. & Thélot, C. (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36(3), 403-438.
- Gorard, S. (2008). Who is missing from higher education? *Cambridge Journal of Education*, 38, 421-437.

Les Indicateurs de l'enseignement. (2007). Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ ETNIC, n°2.

Maroy, C. (2008). Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur. *La revue nouvelle*, 10, 78-89.

Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte, coll. Repères.

Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605.

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 : PUF.

Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (Décembre 2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Cahier du Girsef*, 65.

Merle (2002)

Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M. & Lafontaine D. (accepté pour publication). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*.



Annexe

Note méthodologique : la régression logistique binaire

La régression logistique est un cas particulier du modèle linéaire. Il s'agit d' « *une méthode statistique adaptée à l'étude de la liaison entre une variable qualitative Y et un ensemble de variables quantitatives ou qualitatives [...]. Si l'on utilise des variables explicatives qualitatives, on les remplace par les variables indicatrices de leurs modalités* » (Tenenhaus, 2007, p. 387). Dans le cas d'une régression logistique binaire, la variable dépendante est binaire et l'objectif est de prédire la probabilité qu'un individu soit classé dans l'une ou l'autre catégorie de cette variable dépendante à partir d'un ou de plusieurs prédicteurs (Ex : prédire la probabilité de réussite d'un élève en se basant sur son sexe, son origine socioculturelle, son parcours scolaire, etc.).

Dans une régression logistique, il est possible d'interpréter les paramètres estimés (les coefficients de régression) des variables indépendantes. Cependant, il est souvent plus aisé d'interpréter les odds ratio, obtenus par exponentiation des coefficients estimés.

Pour expliquer à quoi correspondent les odds ratio, nous allons prendre un exemple simple. Imaginons qu'une étude a été effectuée afin de prédire le risque de développer une certaine maladie en fonction du genre. Le tableau suivant indique le nombre de femmes et d'hommes souffrant de cette maladie.

Nombre de cas de maladie chez les hommes et les femmes

| | Homme | Femme |
|------------|-------|-------|
| Malade | 100 | 50 |
| Non malade | 900 | 950 |
| Total | 1000 | 1000 |

La probabilité d'être malade pour un homme est égale à $100/1000 (= 0,1)$ alors qu'elle s'élève à $50/1000 (= 0,05)$ pour une femme. Pour évaluer le rapport entre le risque de maladie chez les hommes et chez les femmes, nous avons recours à la notion d'odds (en français, chance ou cote, mais le terme anglais est davantage utilisé). L'odds équivaut au rapport entre la probabilité d'être malade et la probabilité de ne pas l'être. Pour les hommes, cela donne : $0,1/0,9 = 0,111$. Pour les femmes, l'odds = $0,05/0,95 = 0,053$.

L'odds-ratio de la maladie relatif au facteur de risque, qui correspond ici au genre, est ensuite défini par : $OR = Odds(hommes)/Odds(femmes) = 0,111/0,053=2,1$

Ainsi, on peut en conclure que la chance (ou le risque) de contracter cette maladie est 2,1 fois plus élevée chez les hommes que chez les femmes. La valeur soe de 1 correspond à la situation où le risque serait identique chez les hommes et chez les femmes.

Tableau A : Présentation des variables qualitatives utilisées dans l'analyse statistique

| Variable | Modalités prises par la variable | Effectifs et pourcentages valides ²⁸ |
|---|---------------------------------------|---|
| Choix d'avenir le plus probable | Université | 761 36,5% |
| | SHU long | 320 15,4% |
| | SHU court | 769 36,9% |
| | chercher du travail | 234 11,2% |
| Sexe | Féminin | 1054 50,5% |
| | Masculin | 1035 49,5% |
| Forme d'enseignement en 3 ^{ème} secondaire | Technique/artistique de qualification | 239 11,5% |
| | Technique/artistique de transition | 132 6,4% |
| | Général | 1704 82,1% |
| Forme d'enseignement en 5 ^{ème} secondaire | Technique/artistique de qualification | 559 26,8% |
| | Technique/artistique de transition | 144 6,9% |
| | Général | 1384 66,3% |
| Nombre de redoublements en secondaire | Plus de deux | 63 3% |
| | Deux | 214 10,3% |
| | Un | 569 27,3% |
| | Aucun | 1235 59,3% |
| Grand-père diplômé du supérieur | NSP | 646 32% |
| | Non | 804 39,8% |
| | Oui | 569 28,2% |
| Grand-mère diplômée du supérieur | NSP | 643 31,9% |
| | Non | 1053 52,3% |
| | Oui | 319 15,8% |
| Denier diplôme du père | NSP | 317 15,8% |
| | Sans diplôme ou primaire | 100 5% |
| | Secondaire | 717 35,7% |
| | SHU | 471 23,5% |
| | Université | 402 20,0% |
| Dernier diplôme de la mère | NSP | 256 12,6% |
| | Sans diplôme ou primaire | 106 5,2% |
| | Secondaire | 675 33,3% |
| | SHU | 698 34,5% |
| | Université | 289 14,3% |
| Fréquentation expositions/musées | Jamais | 607 29,9% |
| | Parfois | 1237 60,9% |
| | Régulièrement | 186 9,2% |
| Fréquentation spectacles | Jamais | 576 28,4% |
| | Parfois | 1186 58,5% |
| | Régulièrement | 266 13,1% |
| Fréquentation concerts de musique jazz/classique | Jamais | 1429 70,7% |
| | Parfois | 488 24,2% |
| | Régulièrement | 103 5,1% |
| Fréquentation « autres concerts » (ni jazz, ni classique) | Jamais | 659 32,5% |
| | Parfois | 990 48,9% |
| | Régulièrement | 377 18,6% |

²⁸ Les pourcentages valides ne tiennent pas compte des données manquantes. Autrement dit, sans les non réponses, le pourcentage cumulé des modalités de chaque variable doit arriver à 100% (parfois à une décimale près suite aux arrondis).



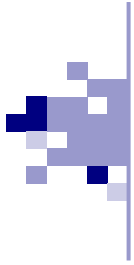
| | | | |
|---|----------------------|------|-------|
| Discussions avec les parents de sujets politiques et sociaux | Jamais | 294 | 14,5% |
| | Parfois | 1164 | 57,3% |
| | Régulièrement | 575 | 26,8% |
| Discussions avec les parents de livres/ films | Jamais | 187 | 9,2% |
| | Parfois | 972 | 47,9% |
| | Régulièrement | 869 | 40,5% |
| Nombre de livres à la maison | De 0 à 25 | 290 | 14,2% |
| | De 26 à 100 | 574 | 28,2% |
| | De 101 à 200 | 416 | 20,4% |
| | Plus de 200 | 759 | 37,2% |
| Lecture de journaux | Jamais | 149 | 7,3% |
| | Parfois | 1158 | 56,7% |
| | Régulièrement | 736 | 36,0% |
| Pour ma famille, il est important que j'aille à l'université | Pas du tout d'accord | 555 | 27,7% |
| | Plutôt pas d'accord | 671 | 33,5% |
| | Plutôt d'accord | 525 | 26,2% |
| | Tout à fait d'accord | 250 | 12,5% |
| Ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université | Pas du tout d'accord | 77 | 3,8% |
| | Plutôt pas d'accord | 338 | 16,5% |
| | Plutôt d'accord | 991 | 48,4% |
| | Tout à fait d'accord | 643 | 31,4% |

Tableau B : Associations (V de Cramer) entre les variables indépendantes qualitatives utilisées dans les régressions logistiques ²⁹

| | Sexe | Grand-père diplômé supérieur | Grand-mère diplômée supérieur | Dernier diplôme père | Dernier diplôme mère | Imp. Fam. Université | Fam. m'estime capable de réussir | Forme Ens. 3 ^{ème} | Forme Ens. 5 ^{ème} | Nb red. Sec. |
|---|---------|------------------------------|-------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
| Sexe | / | 0.083** | 0.022 | 0.039 | 0.078* | 0.050 | 0.030 | 0.027 | 0.133** | 0.197** |
| Grand-père diplômé du supérieur | 0.083** | / | 0.607** | 0.276** | 0.261** | 0.116** | 0.151** | 0.086** | 0.091** | 0.065* |
| Grand-mère diplômée du supérieur | 0.022 | 0.607** | / | 0.189** | 0.206** | 0.094** | 0.097** | 0.070** | 0.069** | 0.064* |
| Dernier diplôme père | 0.039 | 0.276** | 0.189** | / | 0.422** | 0.139** | 0.108** | 0.142** | 0.168** | 0.119** |
| Dernier diplôme mère | 0.078* | 0.261** | 0.206** | 0.422** | / | 0.144** | 0.124** | 0.164** | 0.186** | 0.138** |
| Important pour ma famille que j'aie à l'université | 0.050 | 0.116** | 0.094** | 0.139** | 0.144** | / | 0.192** | 0.167** | 0.195** | 0.088** |
| Ma famille m'estime capable de réussir à l'université | 0.030 | 0.151** | 0.097** | 0.108** | 0.124** | 0.192** | / | 0.178** | 0.223** | 0.130** |
| Forme d'enseignement en 3 ^{ème} | 0.027 | 0.086** | 0.070** | 0.142** | 0.164** | 0.167** | 0.178** | / | 0.517** | 0.127** |
| Forme d'enseignement en 5 ^{ème} | 0.133** | 0.091** | 0.069** | 0.168** | 0.186** | 0.195** | 0.223** | 0.517** | / | 0.247** |
| Nombre de redoublements en secondaire | 0.197** | 0.065* | 0.064* | 0.119** | 0.138** | 0.088** | 0.130** | 0.127** | 0.247** | / |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

²⁹ Sont en gras dans le tableau les valeurs supérieures à 0.4.



Lecture du tableau

Les * témoignent de la significativité du V de Cramer : aucune * signifie que le V n'est pas significatif, * signifie qu'il est significatif au seuil de 0.05 et ** qu'il est significatif au seuil de 0.01. Par exemple, le V de Cramer n'est pas significatif entre les variables « Sexe » et « Forme d'enseignement en 3ème secondaire ». Par contre, il est significatif au seuil de 0.01 entre les variables « Sexe » et « Forme d'enseignement en 5ème secondaire ».

Le V de Cramer (entre 0 et 1) mesure l'intensité de la relation entre deux variables nominales. Plus le V de Cramer est proche de 1, plus la relation est forte. Par exemple, le fait qu'au moins un grand-père est diplômé de l'enseignement supérieur est fortement associé au fait qu'au moins une grand-mère est diplômée de l'enseignement supérieur (V de Cramer = 0.607).

Tableau C : Résumé des modèles testés (Variables introduites, p-valeur et R² de Nagelkerke)

| | Modèle A : Parcours scolaire et sexe | Modèle 1 : Parcours scolaire | Modèle B : Parcours scolaire et capital cultu- rel institution- nalis  | Modèle 2 : Parcours scolaire et capital cultu- rel institution- nalis  | Modèle C : parcours scolaire, capi- tal culturel instit. et prati- ques culturel- les | Modèle 3 : parcours scolaire, capi- tal culturel instit. et prati- ques culturel- les | Modèle 4 : parc. scol., cap. cult. instit., pratiques culturelles, attentes familiales et estime que la famille a du jeune |
|---|---|---|---|---|--|--|---|
| | P-valeur | P-valeur | P-valeur | P-valeur | P-valeur | P-valeur | P-valeur |
| Sexe | 0.642 | / | / | / | / | / | / |
| Forme ensei- gnement en 3 ^{ me} | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.008 |
| Forme ensei- gnement en 5 ^{ me} | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| Nbre redouble- ments en se- condaire | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| Grand-père diplômé du supérieur | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.033 | 0.035 | 0.139 | / | / |
| Grand-mère diplômée du supérieur | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.540 | / | / | / | / |
| Dernier diplôme père | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.038 |
| Dernier diplôme mère | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.001 |
| Score (obtenu à partir d'une analyse des correspondan- ces multiples) « pratiques culturelles du jeune et de sa famille » | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.000 | 0.000 | 0.023 |
| Important pour ma famille que j'aille à l'univer- sité | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.000 |
| Ma famille m'estime capa- ble de réussir à l'université | <i>Pas encore dans l'ana- lyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | <i>Pas encore dans l'analyse</i> | 0.000 |
| R² de Nagel- kerke | 0.335 | 0.336 | 0.401 | 0.403 | 0.416 | 0.412 | 0.552 |

Les modèles intermédiaires, c'est-à-dire qui contiennent des variables non significatives et qui ne font donc pas partie des 4 modèles retenus et présentés plus longuement dans l'article, sont appelés A, B et C. Les modèles retenus sont, quant à eux, nommés 1, 2, 3 et 4.



Lecture du tableau

Au sein du modèle A, la variable « Sexe » n'est pas significative au seuil de 0.05. Cette variable a donc été éliminée à partir du modèle 1. Dans le modèle B, la variable « Grand-mère diplômée de l'enseignement supérieur » est non significative au seuil de 0.05. Cette variable n'est donc plus introduite dans les modèles suivants. Enfin, lorsqu'on introduit le score relatif aux « pratiques culturelles du jeune et de sa famille », la variable « Grand-père diplômé de l'enseignement supérieur » n'est plus significative au seuil de 0.05. A partir du modèle 3, cette variable n'est plus introduite.

Le R^2 de Nagelkerke mesure le pouvoir d'explication des modèles testés (ou plus précisément, quantifie à quel point le modèle étudié rend plus vraisemblables les données que le modèle avec seulement une constante). Ce R^2 se situe toujours entre 0 et 1 et plus il est près de 1, plus le pouvoir d'explication du modèle est élevé. Notre dernier modèle, contenant 8 variables explicatives, est évalué positivement puisque le R^2 de Nagelkerke s'élève à 0.552, ce qui est conséquent.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghes V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghes V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

- Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43
- Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44
- Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45
- Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46
- Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47
- Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48
- Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49
- Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50
- Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51
- Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52
- Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53
- Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54
- Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.
- Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenbergh V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73

De Ketele J.-M. et Freres G. (2009) Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°74

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoudt M. (2009) Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°75

Dumay X. (2009) Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°76