

Les Cahiers de recherche du Girsef

LE RÔLE DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS D'ÉTUDES SUPÉRIEURES

Hugues Draelants et Julien Artoisenet

N°84 ■ SEPTEMBRE 2011 ■



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

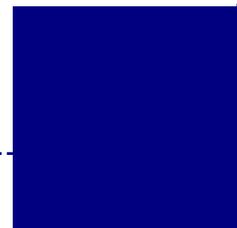
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



LE RÔLE DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS D'ÉTUDES SUPÉRIEURES

Hugues Draelants et Julien Artoisenet *

Ce cahier met en évidence l'existence d'un effet de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté sur la probabilité d'aspirer à poursuivre des études supérieures en Belgique francophone. La recherche présentée montre que cet effet ne tient pas seulement à la structure de l'offre d'études proposées par l'établissement ou aux caractéristiques du public qu'il scolarise mais qu'il s'explique également par l'information que l'établissement dispense en la matière à ses élèves. Une enquête par questionnaire sur les conceptions et les pratiques mises en place par un échantillon représentatif d'établissements secondaires pour informer leurs élèves sur l'enseignement supérieur permet de cerner différentes façons d'envisager et de faciliter la transition entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. La typologie dégagée est ensuite introduite dans un modèle statistique multivarié. L'analyse montre qu'indépendamment de la filière d'études, du retard scolaire, du milieu social d'origine et des attentes familiales, les élèves qui fréquentent un établissement mobilisé autour de la transition secondaire-supérieur doublent leurs chances d'aspirer à suivre des études universitaires par rapport à ceux qui fréquentent un établissement peu préoccupé par cette question. Les implications pratiques et politiques de ces résultats pour la problématique de la production scolaire des inégalités sociales en Communauté française de Belgique sont également discutées.

Mots-clés : Accès à l'enseignement supérieur, aspirations d'études, Belgique francophone, effet établissement, inégalités des chances, transition secondaire-supérieur

* Hugues Draelants est chargé de recherches FNRS à l'UCL et membre du Girsef
Julien Artoisenet est chercheur stagiaire au Girsef.
Contact : hugues.draelants@uclouvain.be

1. Introduction

En Belgique francophone, le choix de l'établissement scolaire est une question politiquement sensible, on a pu s'en rendre compte ces dernières années à l'occasion des politiques visant à régler les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire (à ce propos, voir Delvaux et Maroy, 2009). Les vives controverses qui ont entouré les décrets successifs traduisent la conviction partagée, tant par les responsables politiques que par les parents, que l'établissement fréquenté fait des différences. Les différences invoquées sont multiples. Notre propos ici n'est pas d'épuiser la problématique complexe de ce que les chercheurs en éducation appellent « l'effet établissement » (Cousin, 1993) mais d'aborder le rôle de l'établissement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. On entend en effet souvent dire que le choix du « bon » établissement (et de la « bonne » filière) constitue la meilleure garantie pour entamer sereinement des études supérieures. Cette croyance est-elle justifiée ? Toutes choses égales par ailleurs, existe-t-il en Belgique francophone une relation entre l'établissement secondaire fréquenté et la probabilité d'aspirer à poursuivre des

études dans l'enseignement supérieur ? Dans l'affirmative, par quelles pratiques et par quels processus les établissements scolaires contribuent-ils à façonner le choix d'orientation de leurs élèves ? Telles sont les questions de recherche au centre de cet article.

Dans un premier temps, nous évoquons la littérature scientifique dans laquelle s'inscrit ce questionnement en insistant sur son importance et sur sa pertinence pour le débat sur les inégalités sociales face à l'école à l'heure de l'enseignement supérieur massifié et plus particulièrement dans le contexte belge francophone. Nous présentons en second lieu les instruments d'enquête mis au point pour opérationnaliser ce questionnement avant de détailler les résultats empiriques de la recherche menée qui propose une typologie des pratiques d'information des établissements scolaires en matière d'accès à l'enseignement supérieur. La conclusion est l'occasion de souligner certaines implications pratiques et politiques de ces résultats, mais aussi quelques unes de leurs limites en vue d'esquisser des prolongements possibles pour de futures recherches.

2. Problématique

La production scolaire des inégalités sociales est un thème de recherche extrêmement classique en sociologie de l'éducation, qui engrange depuis plus de quarante ans un grand nombre de connaissances sur

ces questions (voir encadré 1). En développant la problématique du rôle de l'établissement scolaire dans la construction des aspirations d'études supérieures, cet article participe de cet effort cumulatif, il mobilise

Encadré 1 : Une problématique inscrite dans une tradition de recherche sur l'inégalité des chances

La sociologie de l'éducation a classiquement opposé deux types de déterminants pour expliquer l'inégalité sociale des chances face à l'école. Selon une première ligne d'analyse, elle était rapportée à des processus liés à la structuration sociale globale de la société et aux comportements différenciés des familles et des groupes sociaux qui la composent. Ainsi, on a pu faire état de conduites différenciées des familles face à la scolarité, qui trouvaient leur origine soit dans des différences de capitaux culturels et de dispositions à le transmettre ou l'accumuler (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970) soit dans des différences de ressources et de rationalités (Boudon, 1973). Cependant, les inégalités sociales ne font pas que surplomber l'école, elles se jouent aussi en son sein. La recherche présentée dans ce dossier rejoint une seconde ligne d'analyse, relativement récente dans la littérature de sociologie de l'éducation en langue française (Duru-Bellat et Mingat, 1988), qui cherche à mettre en évidence les incidences des caractéristiques des systèmes scolaires (ex. modes de régulation, gestion des parcours et de l'évaluation scolaires) et du fonctionnement de leurs entités locales (ex. répartition des élèves, organisation du curriculum et pratiques pédagogiques au sein des établissements scolaires et dans les classes) qui contribuent à expliquer les inégalités sociales des carrières scolaires. La question de la diversification des socialisations est également posée par ces travaux. La subjectivité de l'acteur s'élabore en effet sur la base de perceptions et d'interactions éminemment sociales (utilité sociale des filières) et dans des contextes (classe, établissement, région, système) qui offrent des possibilités plus ou moins importantes d'accès à des ressources scolaires, culturelles et sociales (Dubet et Martucelli, 1996).

plus spécifiquement les apports empiriques et théoriques de deux types de travaux : d'une part les recherches étudiant l'effet de l'établissement fréquenté sur l'ambition scolaire, d'autre part les recherches sur la clôture sociale des établissements d'élite.

2.1. L'effet de l'établissement secondaire fréquenté sur les aspirations d'études supérieures : origine, éclipse et retour d'une question de recherche

Le premier type de recherche est déjà ancien, il se développe aux États-Unis dès

la fin des années 1950 (Wilson, 1959) et connaît un succès relativement important au cours des années 1960 et 1970 (Campbell et Alexander, 1965 ; Turner, 1964 ; McDill et Coleman, 1963; Nelson, 1972; Alwin et Otto, 1977). Constatant le lien statistique entre la composition sociale d'une école et les aspirations de ses étudiants, ces auteurs mettent en évidence l'existence de normes institutionnelles associées au statut d'une école, qui fixent et renforcent la valeur que l'on attribue localement au fait d'aspirer à faire des études universitaires. L'hypothèse avancée est que le statut de l'établisse-

ment, en créant un climat et des relations particuliers, contribue à la formation des aspirations des adolescents au-delà et indépendamment de leurs caractéristiques socio-économiques. Des travaux issus de la psychologie sociale sont mobilisés pour comprendre les mécanismes à l'origine de tels effets. Ces travaux soulignent en particulier le rôle normatif joué par les camarades d'école pris comme groupe de référence et qui, en tant que tels véhiculent des normes particulières auxquelles leurs membres ont tendance à se conformer. Les normes du groupe deviennent alors les attitudes de l'individu membre du groupe. C'est particulièrement le cas pour les élèves issus des milieux populaires qui tendent à adopter les normes scolaires ambitieuses des populations plus favorisées, pour peu qu'ils parviennent à s'identifier au groupe des pairs. Cependant, les auteurs indiquent que les contextes scolaires peuvent offrir, outre l'opportunité d'avoir des pairs d'origine sociale élevée, de meilleures conditions d'apprentissage, notamment à travers le climat d'enseignement et d'étude qui découle de leur composition. Les effets de l'école fréquentée sont donc importants dans la mesure où ils affectent les choix des pairs de l'étudiant et le type de curriculum auquel il aura accès.

Au début des années 1980, le développement de la *School effectiveness research* (voir Normand, 2006 ; Dumay, 2004) qui focalise la recherche de manière exclusive sur la question de la réussite scolaire, éclipse temporairement la problématique des effets contextuels relatifs à l'établissement

scolaire et à sa composition sur les aspirations et les choix d'études supérieures qui avait pourtant été fortement investie au cours des deux décennies précédentes par les sociologues nord-américains de l'éducation. Depuis quelques années, les résultats de ces études recommencent à être mobilisés et discutés à la faveur d'un nouveau contexte. Un argument aujourd'hui avancé pour justifier l'intérêt renouvelé de telles enquêtes renvoie aux incidences de la massification de l'enseignement supérieur en termes de déplacement et de recomposition des inégalités scolaires (Hearn, 1991; Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Le diplôme universitaire ayant tendance à devenir de plus en plus commun, sa valeur tient moins au niveau scolaire atteint qu'elle ne dépend du prestige de l'établissement ou du type de filière fréquentés par les étudiants.

2.2. L'apport des recherches sur les établissements d'élite

A partir du milieu des années 1980 et surtout au cours des années 1990 et 2000, un prolongement critique des études sur les effets de contexte va de fait s'opérer à la faveur d'une sociologie plus spécifiquement centrée sur la formation des élites. Le point de départ de ces travaux est fort différent des précédents. En effet, parallèlement et indépendamment des recherches sur les effets de contexte, ces travaux vont s'intéresser à un ensemble bien spécifique d'écoles (les internats d'élite, les « *elite secondary boarding schools* ») et mettre en évidence l'existence de barrières structurelles dans l'accès aux prestigieuses formations universitaires

de la *Ivy League* (Persell et Cookson, 1985; Karen, 1990). Avec ce type de recherche, la question des effets de contexte rencontre donc la problématique de la clôture sociale et conduit au constat qu'il existe des chemins, des voies - la terminologie varie selon les auteurs : « *elite routes* » (Attewell, 2001), « *elite pathways* » (Letendre et al., 2006) - plus ou moins balisés au sein du système scolaire qui permettent d'instaurer des clôtures institutionnelles et d'accéder progressivement à des espaces du système éducatif protégés des effets de la massification scolaire qui délivrent des enseignements d'excellence. L'effet inverse se retrouve également : à l'opposé des voies royales, on trouve des voies de garage, filières et établissements de relégation, qui ôtent en pratique tout espoir à ceux qui s'y retrouvent d'entreprendre sereinement et avec succès des études supérieures. En France, par exemple, c'est bien dans un contexte d'enseignement supérieur massifié et à la faveur d'une sociologie plus spécifiquement centrée sur la formation des élites que la problématique du rôle de l'établissement scolaire dans la construction des aspirations d'études se développe actuellement en lien avec le débat public sur la question de l'ouverture/fermeture relative des classes préparatoires et des grandes écoles (Nakhili, 2005 et 2007 ; Draelants, 2010 ; van Zanten, 2010 ; Draelants et van Zanten, à paraître).

Ces travaux soulignent l'importance de l'information et le fait que celle-ci est très inégalement distribuée socialement : ces chemins nécessitent en effet une bonne

connaissance des arcanes scolaires et des hiérarchies parfois très subtiles entre établissements, filières et options d'études, laquelle s'avère relativement difficile à acquérir en raison de l'opacité du système, sauf pour certaines catégories de parents comme les enseignants, particulièrement bien informés en raison de leur position en son sein (Broccolichi, 1995 ; Lasne Da Costa, 2011). Ce faisant, le système d'aspirations va se construire au cours des « enchaînements » entre établissements et types d'enseignements qui dessinent des carrières institutionnelles d'élèves (Letendre, 1996 ; Buisson-Fenet et Draelants, 2010). Ce processus d'enchaînements institutionnels est irréductible à une approche de la carrière scolaire en termes d'enchaînements de savoirs scolaires. Ces recherches donnent en effet une vision élargie du curriculum : la carrière scolaire ne se réduit pas à une suite d'acquisitions cognitives, dans la mesure où à côté du curriculum réel, il existe des écarts importants entre les établissements au niveau du curriculum caché (Perrenoud, 1984). Chaque établissement ou type d'établissement exerce en effet une autorité culturelle qui influence les décisions des étudiants en faveur de telle ou telle orientation d'étude ou profession et qui exerce des effets de socialisation anticipatrice et de socialisation à l'ambition. En l'occurrence, les étudiants s'orientent plus vers les carrières sélectionnées par les valeurs de la culture académique et, inversement, ils se détournent des choix peu valorisés par la culture académique (Kamens, 1974).

2.3. Des ressources et des normes organisationnelles

En résumé, ce que nous apprennent ces recherches c'est qu'une carrière scolaire n'est pas seulement ni mécaniquement liée à une origine sociale ou au volume du capital culturel détenu (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970), elle n'est pas non plus réductible à un calcul coût/bénéfice qui aurait pour tout point de référence le milieu social à partir duquel l'individu s'efforce de mesurer les avantages et les désavantages qu'il prend en choisissant tel ou tel type d'orientation (Boudon, 1973). Elle est aussi médiée par des contextes d'enseignement inégalement stimulants, au premier rang desquels l'établissement fréquenté joue un rôle essentiel. A cet égard, la littérature tend à indiquer que c'est l'influence conjointe des *ressources* et des *normes* organisationnelles qui explique l'effet établissement constaté. Celles-ci se donnent à voir d'une part à travers le curriculum (dépassement des programmes officiels, exigences plus élevées dans certaines écoles en vue d'anticiper les exigences de l'université et d'y préparer leurs étudiants), d'autre part à travers la façon dont les établissements informent et préparent leurs étudiants à affronter la transition vers l'université (processus de guidance, orientation). Ressources et normes sont liées, c'est leur articulation qui définit l'engagement de l'établissement et qui permet de distinguer plusieurs « logiques de facilitation » (Hill, 2008) ou façons pour un établissement de concevoir son rôle en matière de transition avec le supérieur.

Lorsque l'on considère les ressources pertinentes à travers lesquelles un établissement est susceptible d'agir sur l'orientation et la construction des aspirations d'études de ses élèves, il peut être utile de distinguer analytiquement les ressources curriculaires des ressources extra-curriculaires. Les premières sont liées à la structure formelle de l'établissement qui détermine en partie l'offre scolaire (filières, options...) et le type de savoirs dispensés aux élèves, dont certains sont indispensables pour pouvoir s'inscrire et espérer réussir dans l'enseignement supérieur. Les secondes renvoient à une dimension informelle qui englobe tout un ensemble de caractéristiques propres à l'établissement (réputation, localisation géographique, composition du corps enseignant, composition scolaire et sociale...) qui peuvent jouer un rôle important pour les élèves notamment via des effets de connaissance (Draelants, 2010). Les normes organisationnelles se subdivisent également en deux catégories: d'une part les normes implicites qui régissent la vie scolaire dans l'établissement secondaire, d'autre part les normes explicites, celles mobilisées par les acteurs scolaires dans leur rapport aux futurs parcours des élèves. Les normes implicites renvoient à l'ensemble des pratiques, des valeurs et croyances inscrites dans l'enseignement et le fonctionnement pédagogique quotidien de l'établissement qui contribuent à ce que les élèves développent des dispositions congruentes avec l'univers normatif de l'enseignement supérieur. Ces normes sont considérées comme implicites dans la mesure où elles relèvent d'un « habitus institutionnel » (Reay, David,

Ball, 2001), qui ne nécessite aucune action concertée mais qui circonscrit nettement l'univers des possibles en matière d'enseignement supérieur. Les normes explicites désignent les « stratégies de parrainage » (van Zanten, 2010) mises en place par les acteurs scolaires afin d'encourager intentionnellement et éventuellement de manière concertée les élèves à poursuivre un certain type d'études supérieures. Ainsi, dans les établissements secondaires d'élite, la direction et les professeurs ont généralement une connaissance fine des mécanismes de sélection et des profils attendus par les institutions qui profite à leurs élèves. Les membres de ces établissements bénéficient dans certains cas d'une canalisation étroite de leurs vœux par leurs professeurs, par un conseiller d'éducation dont c'est la tâche principale et par le chef d'établissement lui-même, qui leur indiquent clairement à quels types d'études supérieures ils peuvent prétendre en leur suggérant, le cas échéant, d'autres possibilités. Il s'agit là d'un des moyens les plus puissants au travers desquels les établissements d'élite procurent des avantages tangibles en matière d'orientation à leurs élèves (McDonough, 1997).

2.4. Aspirations d'études supérieures et réussite scolaire, la singularité du contexte institutionnel de la Communauté française

Aspirer à suivre des études supérieures suppose, on l'a dit, de disposer d'informations sur les études possibles. Autrement dit, la dimension du « savoir » est un préalable à celle du « vouloir ». Cela étant pour

suivre des études, encore faut-il en avoir les compétences scolaires et intellectuelles ou en tout cas le sentiment d'en avoir les compétences (le « pouvoir »). Ces diverses facettes de la problématique entretiennent d'ailleurs des liens complexes. Ainsi, les inégalités d'aspirations s'expliquent en partie par les inégalités de réussite à l'école, en revanche ces dernières n'ont qu'un impact limité pour expliquer la diversité sociale des carrières scolaires. C'est dans le moment de l'orientation que se génère l'essentiel des différences. On sait d'ailleurs que plus on s'élève dans la scolarité, plus les inégalités sociales de réussite s'effacent devant les inégalités sociales d'orientation (Erikson et Jonsson, 2000; Kerckhoff et al., 1997). Avec l'expansion des scolarités au niveau de l'enseignement supérieur, déjà évoquée, les inégalités afférentes à l'orientation sont donc appelées à prendre de plus en plus d'importance. A ce niveau, les inégalités se construisent notamment à partir du découragement des étudiants, ce processus de « refroidissement des attentes » (*cooling-out*) décrit par Clark (1960).

Étudier le rôle des établissements dans la construction des aspirations d'études supérieures semble en outre particulièrement pertinent dans le contexte belge francophone, d'une part en raison de l'ampleur de la ségrégation des publics entre établissements scolaires (1), d'autre part en raison des règles institutionnelles d'accès à l'enseignement supérieur qui accordent, *de facto*, un poids prépondérant aux aspirations d'études par rapport à la question des compétences requises (2).

(1) Les différences entre établissements en matière de composition socio-économique et scolaire sont généralement plus prononcées en Communauté française de Belgique que dans les autres systèmes scolaires de l'OCDE (Dupriez et Vandenberghe, 2004). Cette ségrégation tient principalement à la structuration de l'enseignement secondaire (tronc commun court, présence de filières et de types d'établissements distincts) et à la politique d'affectation des élèves selon un mécanisme de quasi-marché (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003) qui se traduit par un processus d'adaptation réciproque entre un établissement et son public (Dupriez et Cornet, 2005). La ségrégation a des conséquences directes sur l'importance de l'effet établissement, lui-même lié aux inégalités d'apprentissages. Dumay et Dupriez estiment ainsi que « plus de quarante pourcents de la variance totale des scores en mathématiques des élèves de la Communauté française semble liée à l'établissement fréquenté » (Dumay et Dupriez, 2004, p. 11). Les aspirations à poursuivre des études supérieures étant généralement sensibles à l'effet établissement, on peut s'attendre à trouver des différences particulièrement marquées à cet égard en Belgique francophone.

(2) Des chercheurs ont montré que le poids relatif des parents et des camarades sur les aspirations scolaires varie selon l'organisation des systèmes éducatifs (Buchmann et Dalton, 2002). Leur influence serait plus faible dans les systèmes (Allemagne, Autriche, Suisse) où les élèves sont orientés précocement dans des filières distinctes, qui constituent des espaces de socialisation

relativement homogènes que dans les systèmes indifférenciés tels que les États-Unis, la Norvège ou l'Espagne. Le système scolaire belge étant proche du premier type, l'un de nous a cherché à voir si ce résultat se confirmait dans le cas de la Belgique francophone. La répétition qu'il a réalisé de leur analyse sur la base de données belges contredit l'hypothèse des auteurs : en Communauté française, les aspirations d'études supérieures des jeunes sont sensibles tant à l'influence parentale qu'à l'influence des pairs (Draelants, 2011). Il semble donc que les routes institutionnelles soient moins contraignantes dans notre système qu'ailleurs, ce qui singularise profondément le cas belge francophone par rapport aux autres systèmes éducatifs différenciés. Les spécificités institutionnelles d'accès à l'enseignement supérieur et les modalités d'évaluation à l'issue de l'enseignement secondaire pourraient contribuer à expliquer cette singularité. Les règles d'accès à l'enseignement supérieur, qui varient sensiblement d'un pays à l'autre (Boezeroy et Vossensteyn, 1999), sont en effet importantes pour penser la construction des aspirations à poursuivre des études supérieures. Dans de nombreux pays, l'accès à l'enseignement supérieur est conditionné à la réussite d'un examen d'entrée, d'un concours ou à une sélection sur dossier, c'est le cas en France où l'on trouve plusieurs filières sélectives (classes préparatoires aux grandes écoles, IUT, Médecine, Pharmacie...). Dans d'autres systèmes, lorsque la demande étudiante dépasse le nombre de places disponibles, diverses formes de contingentement pour l'accès aux études sont prévues, à l'instar du *numerus clausus* ou du recours à l'ins-

cription sur une liste d'attente, d'usage courant en Allemagne. Plus rarement, comme en Belgique, l'accès à tout type d'enseignement supérieur est accordé de droit aux détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires générales. La décentralisation de l'évaluation est, pour sa part, un vecteur d'inégalités en raison de la relativité de l'évaluation qui en découle : d'un établissement à l'autre, les contrôles ou les examens internes auxquels les élèves doivent satisfaire pour être admis au niveau supérieur peuvent varier de manière importante. Le fait qu'il n'existe pas d'épreuve certificative externe à la sortie des études secondaires, contrairement à la plupart des pays voisins (Baccalauréat en France ; *Abitur* en Allemagne, Maturité en Suisse), implique probablement que l'image que l'on a de soi en tant qu'élève (Reay et Wiliam, 1999) va être liée de manière extrêmement déterminante à l'établissement fréquenté¹.

Résumons-nous. Puisqu'en Belgique francophone ni la structuration des parcours scolaires durant l'enseignement secondaire, ni les règles d'inscription à l'enseignement supérieur ne sont fondamentalement contrai-

gnantes pour accéder à l'enseignement supérieur, on peut s'attendre à ce que les inégalités sociales en la matière soient, à trajectoire antérieure identique, fortement dépendantes des aspirations d'études, et ce d'autant plus qu'il est impossible pour un élève d'estimer ses compétences intellectuelles autrement que par rapport à une norme locale. En d'autres termes et pour reprendre les catégories évoquées plus haut, cela signifie qu'accéder à l'enseignement supérieur en Belgique serait donc d'abord une question d'aspirations plutôt que de compétences scolaires, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays où la question du « vouloir » peut paraître secondaire par rapport à celle du « pouvoir ». Cela ne signifie pas que la problématique du « pouvoir » soit résiduelle en Belgique mais simplement que la sélection institutionnelle s'opère en cours du cursus plutôt qu'à l'entrée de l'enseignement supérieur. A ce stade, la sélection procéderait essentiellement d'un processus d'auto-sélection, dépendant notamment de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé. Qu'en est-il concrètement ?

¹ Cet aspect complexe qui peut jouer en deux sens différents (en raison de l'effet comparatif mais aussi de l'effet normatif des pairs) est simplement mentionné ici, mais il mériterait des études spécifiques (voir conclusion).

3. Méthodologie, présentation des étapes de la recherche

3.1. Première phase exploratoire de la recherche : une analyse secondaire de données

Au Girsef, nous disposons d'une base de données sur les « projets d'avenir des jeunes » constituée en 2008 par la voie d'une enquête par questionnaire administré à 2110 rhétoriciens dans le cadre d'une recherche FRFC sur les inégalités d'accès à l'université en Belgique. Ces élèves de sixième année secondaire étaient issus de 61 établissements scolaires différents². A partir d'une analyse secondaire de ces données nous avons constaté l'existence d'une forte association entre les aspirations d'études supérieures et l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté (V de Cramer = 0,459 ; $p < 0,01$). Bien que précieuses, les analyses permises par cette base de données demeuraient encore frustrées et ne permettaient que de spéculer quant aux éléments internes aux établissements d'origine qui constituent des « logiques de facilitation » (Hill, 2008) dans la transition vers les études supérieures. Au-delà des filières d'études, comprendre les caractéristiques des établissements secondaires qui jouent un rôle dans le façonnement des aspirations d'études supérieures nécessitait une recherche complémentaire. Afin d'analyser plus finement les caractéristiques des établissements secondaires qui jouent un

rôle dans le façonnement des aspirations d'études, une enquête par questionnaire auprès des directions des établissements ayant participé à l'enquête initiale mentionnée a donc été réalisée. La littérature existante indique, on l'a vu, que la façon dont un établissement secondaire est susceptible de jouer un rôle plus ou moins actif en matière de transition avec l'enseignement supérieur est tributaire d'une part de ressources organisationnelles et d'autre part de normes organisationnelles. L'objectif de cette nouvelle enquête était donc de mettre en évidence les ressources et les normes organisationnelles pertinentes qui sont susceptibles d'agir sur la construction des aspirations d'études supérieures des élèves.

3.2. Seconde phase exploratoire de la recherche : construction d'indicateur de ressources et de normes organisationnelles

Un travail de systématisation et d'opérationnalisation de ces deux dimensions en indicateurs concrets et potentiellement clivants étant nécessaire préalablement à la construction du questionnaire, un premier travail exploratoire s'imposait. Un entretien avec le directeur d'un établissement connu pour encourager explicitement la poursuite d'études supérieures et

² L'échantillonnage des établissements, de type aléatoire stratifié, avait été conçu pour être représentatif de la diversité en matière d'offre d'enseignement (réseaux d'enseignement), en matière de répartition géographique et de filières d'études (général, technique de transition, technique de qualification). Ajoutons que dans chaque établissement, deux classes ont été tirées au sort.

pour sa réussite en ce sens a été conduit (voir annexe 1 pour une synthèse de cet entretien). Cet entretien a permis de repérer un univers d'attitudes, de pratiques, de valeurs et de représentations qui dotent les élèves de ressources leur permettant de réduire la distance symbolique et culturelle qui existe entre le secondaire et les études supérieures et qui transmettent, de manière plus ou moins consciente, un rapport normatif aux études supérieures qui les conduit à considérer l'université comme l'aboutissement naturel de leur parcours de formation.

L'étude de ce cas particulier nous a permis d'illustrer une articulation spécifique entre de nombreuses ressources utiles pour poursuivre des études supérieures et un ensemble de normes organisationnelles en affinité avec les pratiques universitaires. L'offre scolaire et les savoirs transmis sur les études supérieures, le niveau d'exigence relativement élevé, les pratiques pédagogiques qui contribuent à la constitution d'un éthos d'étudiant universitaire responsable et organisé, la valorisation de l'excellence, la visibilité et la crédibilité accordées à l'université et ses représentants ainsi que la familiarisation avec son espace institutionnel, sont autant d'éléments qui facilitent la transition vers les études universitaires. En effet, outre la réduction d'une distance culturelle et symbolique, les élèves sont socialisés par anticipation avec le rythme spécifique de ces études, leur lieu et l'ensemble des règles qui les régissent et auxquelles se rapportent toute

une série de dispositions à acquérir, qu'il s'agisse de l'ampleur des savoirs enseignés, de leur mode de transmission ou des pratiques d'évaluation. Enfin, il fut marquant de constater que l'établissement en question prend en compte les trois dimensions qui structurent les aspirations d'étude des élèves, c'est-à-dire le « savoir » (les informations sur les études supérieures, leur existence et leur fonctionnement), le « pouvoir » (le curriculum, les savoirs scolaires dispensés) et le « vouloir » (univers normatif traversé par l'élitisme).

3.3. L'enquête par questionnaire auprès des chefs d'établissement

Les données nécessaires à la différenciation des écoles selon un ensemble de pratiques susceptibles de participer à la construction des aspirations des élèves ont été récoltées en administrant, par téléphone, un questionnaire aux chefs des établissements qui avaient été concernés par la recherche de 2008 (voir annexe 2). Notre enquête leur a été présentée comme s'inscrivant dans la continuité de celle à laquelle ils avaient déjà participé deux ans plus tôt, ce qui, combiné au temps relativement bref nécessaire à l'administration du questionnaire (une vingtaine de minutes en moyenne), paraît expliquer le haut taux de participation obtenu. Plus de 85% des écoles provenant de l'échantillon de départ ont en effet accepté de répondre à nos questions.

En outre, en interrogeant les chefs d'établissement et en remplissant les question-

naires nous-mêmes, cela a permis, d'une part, de nous assurer de la compréhension de ce qui était demandé et, d'autre part, de compléter les réponses standardisées par des notes qualitatives qui ont aidé à éclairer certains résultats. Ainsi, le recueil des réactions aux différentes questions qui traitaient toutes, d'une manière ou d'une autre, du rapport que l'école entretient avec les études universitaires, a rapidement donné

lieu à l'identification de différents positionnements normatifs vis-à-vis de l'élaboration ou, au contraire, de l'inexistence au sein de l'école de pratiques facilitant l'accès à ces études et ce en lien avec les ressources détenues par l'école³. L'analyse quantitative des réponses au questionnaire administré aux chefs d'établissement a permis de préciser et d'objectiver cette intuition initiale comme nous allons le voir à présent.

4. Résultats

Dans cette section, nous commencerons par présenter une typologie des « logiques de facilitation » (Hill, 2008) en matière d'accès à l'enseignement supérieur construite à partir d'indicateurs concernant les pratiques d'information des établissements. Sur base de statistiques descriptives, nous montrerons les liens qu'il est possible d'établir entre ces logiques de facilitation et les caractéristiques organisationnelles des écoles. Nous caractériserons également les différents types de rapports à l'information distingués à partir des variables qui concernent les élèves qui fréquentent les établissements étudiés. Nous mettrons ensuite la pertinence de cette typologie à l'épreuve en recourant à une analyse statis-

tique multivariée (modèle logistique multiniveau). Cette analyse permettra de vérifier si, toutes choses égales par ailleurs, les logiques de facilitation affectent ou non les aspirations d'étude des étudiants et, le cas échéant, de mettre en évidence les logiques de facilitation les plus efficaces.

4.1. Construction d'une typologie : trois logiques d'information concernant les études supérieures

L'idée qui a présidé la construction de cette typologie était de se focaliser sur des pratiques et des processus afin d'essayer de démontrer certains des mécanismes par lesquels l'établissement exerce un effet sur la

³ Les chefs des établissements dispensant uniquement une filière de qualification se sentaient peu concernés par les questions posées. Ceux d'écoles offrant à la fois une filière de qualification et de transition présentaient en général deux types de réaction. Soit, ils interprétaient le questionnaire comme un moyen de leur adresser un reproche lorsque, pour certaines raisons (composition sociale du public scolaire, manque de moyens financiers...) ils ne parvenaient pas à mettre en place des pratiques rendant l'enseignement supérieur davantage accessible. Soit, lorsqu'ils parvenaient au contraire à le faire, ils insistaient sur la mobilisation qui caractérise l'établissement sur cette question. Enfin, les directeurs des écoles offrant uniquement une filière générale de transition et des options élitistes se sentaient valorisés par le questionnaire qui mettait en évidence les initiatives développées pour faciliter l'accès aux études supérieures, en particulier de type universitaire, tout en les présentant comme allant de soi.

formation des aspirations à poursuivre des études supérieures. Nous voulions en effet éviter de réduire le contexte scolaire à la composition sociale ou à l'offre scolaire des établissements. Autrement dit, et pour reprendre la distinction introduite plus haut, on a privilégié ici l'analyse des ressources curriculaires sur celle des ressources extra-curriculaires et l'analyse des normes explicites sur celle des normes implicites (même si les secondes ont néanmoins été prises en compte en tant que variables contrôle).

Afin d'identifier les principales logiques de facilitation, nous nous sommes donc appuyés sur les notions de ressources et de normes organisationnelles en matière d'information. Pour opérationnaliser ces notions théoriques, nous avons créé deux variables synthétiques par calcul de scores. La première d'entre elles, la variable synthétique « Quantité de l'information en matière d'études supérieures dispensée aux élèves », a été construite en sommant les réponses aux questions 6, 8, 9 et 11 du questionnaire⁴. Chacune de ces questions comportait deux modalités (oui / non), auxquelles nous avons affecté des notes (non = 0 ; oui = 1). Chaque établissement obtient

donc un score qui varie entre 0 (aucune information dispensée) et 4 (information maximale).

Alors que la première variable synthétique traduit une logique de mise à disposition de ressources relativement formelle, la seconde variable synthétique a été construite à partir d'indicateurs susceptibles de refléter une logique normative, en l'occurrence l'engagement de l'établissement vis-à-vis de l'information concernant l'orientation future des élèves. Cette variable « Engagement de l'établissement » a été construite en sommant les réponses aux questions 7, 12, 20, 21, 22 du questionnaire⁵. Ces cinq questions comportent deux modalités (oui / non), auxquelles nous avons affecté des notes (non = 0 ; oui = 1). La question 7 comporte en outre une sous-question à laquelle un point supplémentaire était attribué en cas de réponse « dès la cinquième ». Chaque établissement obtient donc un score qui varie entre 0 (aucun engagement) et 6 (engagement maximal).

En observant la répartition des établissements sur base de ces deux variables synthétiques (voir tableau 1), on constate

⁴ Mettez-vous à disposition des élèves des documents d'information sur les études universitaires? ; Informez-vous les élèves de dernière année de l'existence des journées « portes ouvertes » des universités? ; Informez-vous les élèves de dernière année de la possibilité de s'absenter deux jours pour visiter des universités et y suivre des cours lors de ces journées portes ouvertes? ; Les informez-vous de l'existence de cours préparatoires pendant l'été?

⁵ Organisez-vous des séances d'information sur les études universitaires? A partir de la cinquième? ; Les élèves sont-ils conscientisés en fin de quatrième de la nécessité de choisir certaines options pour accéder à certaines études universitaires? ; Encouragez-vous personnellement les élèves à s'intéresser aux études universitaires? ; Encouragez-vous les professeurs à parler de l'université aux élèves? ; Faites-vous en sorte que les informations sur l'université soient rendues accessibles à tout le monde de la même manière?

qu'un premier clivage oppose les écoles qui dispensent beaucoup d'informations à celles qui informent peu. Il permet de faire apparaître un groupe dans lequel l'établissement met à disposition de ses élèves des ressources limitées en matière d'information concernant l'enseignement supérieur. L'information n'est pas inexistante, mais elle est si rare que l'on a choisi, faute de mieux, de qualifier ce type de rapport à l'information de « minimum minimum »⁶. L'établissement, en raison de l'enseignement qu'il dispense et du public qu'il scolarise, se pense en fait moins comme un canal vers l'enseignement supérieur (et encore moins l'université) que vers le marché de l'emploi. Un second clivage renvoie à l'engagement organisationnel en matière d'information, il permet de distinguer deux autres logiques d'information relatives aux études supérieures, celle du « self-ser-

vice » et celle de la « mobilisation ». Dans la logique du « self-service » : l'établissement met à disposition de ses élèves un grand nombre d'information, cependant il ne s'engage pas au-delà dans l'orientation et l'accompagnement. L'initiative doit venir des élèves ou de leurs parents, c'est à eux de s'intéresser à la chose et d'être responsables. La troisième logique, celle de la « mobilisation », combine ressources abondantes et engagement important de la part de l'établissement pour informer les élèves. En la matière, l'établissement est proactif, il se pense comme un intermédiaire, il ne se contente pas de mettre des ressources à disposition, il met en relation.

Comme on l'a laissé sous-entendre plus haut, il existe un lien assez net entre le type d'établissement et le type de logique d'information ou de facilitation. La consul-

Tableau 1. Trois types de rapports à l'information concernant les études supérieures distingués parmi les établissements secondaires étudiés

	Le « minimum » (n = 19)		Le « self-service » (n = 15)		La « mobilisation » (n = 17)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Ressources organisationnelles						
Score de quantité d'information	2,32	1,05	3,93	0,26	3,94	0,24
Normes organisationnelles						
Score d'engagement vis-à-vis de l'information	1,89	1,56	2,86	1,4	5,06	0,24

⁶ Il ne faut pas voir dans cette expression un jugement de valeur de notre part, mais simplement une constatation.

tation du tableau 2 qui croise les trois types de rapports à l'information avec une série de variables décrivant les établissements scolaires permet de mieux s'en rendre compte. On y observe que les caractéristiques des établissements mobilisés par la question de la transition avec l'enseignement supérieur diffèrent, en moyenne, nettement de celles des établissements qui adoptent l'une des deux autres logiques dégagées. En revanche, les différences en matière de profil d'établissement entre les deux autres types de rapport à l'information concernant les études supérieures apparaissent moins marquées (elles n'apparaissent en tout cas pas statistiquement significative).

Le contraste le plus évident en ce qui concerne le profil des établissements renvoie à l'offre d'enseignement. A cet égard la comparaison nous conduit à constater que la logique du minimum-minimorum se retrouve volontiers dans les établissements qui proposent de l'enseignement technique qualifiant ou du technique de transition mais rarement dans des établissements qui proposent de l'enseignement général. A l'inverse, la logique de mobilisation se rencontre surtout parmi les établissements qui proposent uniquement de l'enseignement de transition ou dans des établissements dans lesquels le poids du général est important dans la structure de l'offre, en particulier lorsque le nombre d'élève en 6ème général est élevé. Ces établissements sont

logiquement plus concernés par la transition avec le supérieur. La logique « self-service » est, quant à elle, moins associée à un type d'établissement scolaire bien spécifique. On la retrouve aussi bien dans des établissements mixtes en termes d'offre que dans des établissements spécialisés dans l'enseignement général.

Notons par ailleurs que la logique de la mobilisation se rencontre plutôt dans des grands établissements, de préférence situés en zone urbaine. Lors des entretiens téléphoniques, plusieurs responsables d'établissements caractérisés à la fois par une population scolaire relativement peu importante (quelques centaines d'élèves) et un souci de préparer les élèves à entamer des études universitaires ont en effet témoigné d'une impression de désintérêt des universités vis-à-vis de leur école. A l'inverse, les directeurs des établissements de filière générale, qui avoisinent ou dépassent le millier d'élèves, nous ont davantage fait part d'une relation de proximité avec certaines universités.

On observera encore que les établissements mobilisés en matière de transition avec l'enseignement supérieur scolarisent en moyenne des élèves plus souvent à l'heure et issus de quartiers socialement plus favorisés que les établissements qui adoptent les deux autres rapports à l'information (cf. variables retard moyen en 6ème et indice socio-économique moyen⁷). Le

⁷ On se base ici sur la consultation de l'indice socio-économique moyen des implantations de l'enseignement secondaire en vingt classes établi au cours de l'année scolaire 2009-2010 en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié.

tableau suivant (tableau 3) qui caractérise les trois types de rapports à l'information à partir des variables décrivant les élèves et non plus les établissements scolaires permet d'affiner ce résultat.

Enfin, soulignons que les trois logiques de facilitation se rencontrent dans les trois grands réseaux d'enseignement. C'est particulièrement le cas dans le réseau catholique où les trois logiques s'y trouvent représentées à parts égales. La logique de

mobilisation est légèrement prédominante par rapport aux deux autres logiques dans le réseau de la Communauté française et légèrement sous-représentées dans le réseau officiel subventionné. Cependant les différences observées ne sont pas suffisamment importantes que pour être statistiquement significatives et ne permettent donc pas de conclure à une association entre certaines logiques de facilitation et certains réseaux d'enseignement.

Tableau 2. Caractérisation des trois types de rapports à l'information à partir des variables décrivant les établissements scolaires

	1) Le « minimum » (n = 19)		2) Le « self-service » (n = 15)		3) La « mobilisation » (n = 17)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Variables décrivant les établissements						
Indicateur type d'offre scolaire ⁸	0,1 ^c	0,13	0,1 ^c	0,11	0,22 ^{a,b}	0,06
Nombre d'élèves en 6ème générale	30 ^c	32	42 ^c	52	90 ^{a,b}	51
Nombre total d'élèves	642	256	805	274	886	408
Retard moyen en 6ème secondaire	1,12 ^c	0,62	0,99 ^c	0,63	0,39 ^{a,b}	0,25
Indice socioéconomique moyen	8,97 ^c	6,01	8,57 ^c	5,49	14,03 ^{a,b}	4,58
Réseau Cté française	31,6%		33,3%		41,2%	
Réseau libre	47,4%		46,7%		47,1%	
Réseau officiel subv.	21,1%		20%		11,8%	

a = significativement différent du modèle 1 au seuil de 5%

b = significativement différent du modèle 2 au seuil de 5%

c = significativement différent du modèle 3 au seuil de 5%

⁸ Indicateur construit à partir du nombre d'élèves en 5ème ou 6ème générale rapporté au nombre total d'élèves au 3ème degré.

La caractérisation des trois types de rapports à l'information à partir des variables décrivant les élèves (tableau 3) permet principalement de constater que les élèves scolarisés dans des établissements classifiés comme mobilisés autour des questions d'orientation et de transition avec l'enseignement supérieur ont en moyenne des parents plus diplômés, qu'ils ont moins redoublé au cours de leur scolarité et qu'ils sont plus nombreux à déclarer l'université comme choix d'avenir probable et moins nombreux à envisager de chercher direc-

tement du travail à la sortie des études secondaires. On notera cependant qu'un quart des élèves de notre échantillon qui fréquentent des établissements qui informent peu leurs élèves à propos des études supérieures se prononcent tout de même pour l'université comme choix d'avenir probable. Ils ne sont en effet que 19% à déclarer vouloir chercher du travail à la fin de leurs études secondaires, bien que leur formation semble les y destiner davantage qu'à la poursuite d'études supérieures. On observe enfin un fort effet de la filière d'en-

Tableau 3. Caractérisation des trois types de rapports à l'information à partir des variables décrivant les élèves

	1) Le « minimum » (n = 478)		2) Le « self-service » (n = 555)		3) La « mobilisation » (n = 700)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Variables décrivant les élèves						
Parents universitaires	0,18 ^{b,c}	0,47	0,32 ^a	0,61	0,38 ^{a,b}	0,63
Nombre de redoublements	0,7 ^c	0,86	0,69 ^c	0,86	0,34 ^{a,b}	0,62
Filière qualification 6ème	43,3% ^c	35,5% ^c	3,9% ^{a,b}			
Choix d'avenir probable ⁹						
-Travail	19% ^c	13,7% ^c	3,4% ^{a,b}	5,49	14,03 ^{a,b}	4,58
-SHU court	40,9%		37,4%		31,3%	
-SHU long	14,9%		15,5%		13,9%	
-Université	25,2% ^c		33% ^c		51,4% ^{a,b}	

a = significativement différent du modèle 1 au seuil de 5%

b = significativement différent du modèle 2 au seuil de 5%

c = significativement différent du modèle 3 au seuil de 5%

⁹ La distribution des aspirations des rhétoriciens présents dans l'échantillon (réponse à la question « Quel est votre choix d'avenir le plus probable ? ») concerné par notre enquête est la suivante : Chercher du travail (11%) ; Entamer des études supérieures non universitaire de type court (36,9%) ; Entamer des études supérieures non universitaires de type long (15,4%) ; Entamer des études universitaires (36,6%).

seignement suivie par les élèves, puisqu'ils sont moins de 4% à suivre un enseignement qualifiant dans les établissements mobilisés par la question de la transition entre secondaire et supérieur mais plus de 40% dans les établissements dont la logique d'information est de type « minimum-minimorum ». On retrouve ainsi, bien que d'une autre manière, l'importance de la variable offre scolaire déjà mise en évidence dans le tableau précédent.

4.2 Une analyse multivariée

Incontestablement, les élèves qui fréquentent un établissement qui informe activement à propos des études supérieures sont plus nombreux à vouloir poursuivre des études universitaires et moins nombreux à vouloir rejoindre le marché du travail. Cela étant, peut-on affirmer que les pratiques d'information développées par l'établissement y sont pour quelque chose ? Nous avons vu en effet que ces établissements se distinguent sous bien d'autres rapports : offre d'enseignement ainsi que composition sociale et scolaire, notamment. Des variables *a priori* susceptibles d'expliquer, autant voire davantage que les pratiques d'information des établissements, les aspirations d'études des élèves qui fréquentent ces établissements. Pour faire la part des choses, et éventuellement conclure à un réel effet établissement en la matière, une analyse multivariée s'impose.

Dans la mesure où nos données portent à la fois sur des individus (les élèves interrogés via l'enquête FRFC de 2008) et sur l'école qu'ils fréquentent (cf. le question-

naire adressé aux chefs d'établissement en 2010), soit des unités statistiques différencées et hiérarchisées, nous avons opté pour une modélisation multiniveau, réputée la mieux adaptée aux données qui présentent ce type de structure (Bressoux, 2008). Dans notre analyse, la variable dépendante étant une variable discrète qualitative (choix d'avenir le plus probable : université *versus* autre choix), nous avons utilisé un modèle logistique multiniveau (dont le principe s'apparente à celui de la régression logistique mais multiniveau) (voir tableau 4).

Le modèle 1 présente la valeur statistique de la relation entre les logiques de facilitation développées par les établissements scolaires et les aspirations d'études universitaires. On constate qu'un élève qui fréquente un établissement caractérisé par la logique de mobilisation a quatre fois plus de chances d'aspirer à poursuivre des études universitaires qu'un élève qui fréquente un établissement dont la logique d'information est de type « minimum-minimorum ». Ce modèle est présenté à titre de référence. Le modèle 2 nous intéresse davantage, il présente l'effet « toutes choses égales par ailleurs » des logiques de facilitation mises en place par les établissements sur les aspirations d'études universitaires. Nous avons introduit dans ce second modèle toute une série de variables pour prendre en compte à la fois la trajectoire scolaire antérieure de l'élève (filiale d'enseignement en 6ème, redoublement) et son origine socio-culturelle appréhendée à partir des pratiques culturelles du jeune et de sa famille et des diplômes de ses

parents, variables connues pour déterminer fortement les carrières scolaires. Par ailleurs, il paraissait également nécessaire de contrôler les aspirations des parents pour conclure à un réel effet de contexte. Des aspirations à poursuivre des études supérieures poussées pourraient en effet conduire certains élèves et leurs familles à rechercher des établissements dont les pratiques d'information s'apparentent au modèle de la mobilisation, nous avons donc également introduit comme variables de contrôles des questions portant sur la valeur ou l'importance perçue des études universitaires pour la famille et le jugement des parents sur la capacité de leur enfant de suivre des études universitaires¹⁰.

Ajoutons que l'ensemble de ces variables de contrôle composent déjà, à elles seules, un modèle très complet et pertinent puisque c'est celui proposé par

Maroy et Van Campenhoudt dans leur analyse des déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes (Maroy et Van Campenhoudt, 2010). Notre intention était d'introduire dans ce modèle un niveau d'analyse supplémentaire, celui de l'établissement, et de tester le pouvoir explicatif des logiques d'information mises en œuvre par ceux-ci en vue de faciliter la transition avec l'enseignement supérieur. A cet égard, force est de constater que la typologie proposée est pertinente, puisque toutes choses égales par ailleurs, il y a bien un effet statistiquement significatif des pratiques d'information des établissements scolaires sur les aspirations d'études universitaires. Cet effet tient également compte du type d'offre scolaire proposé par l'établissement, puisque nous avons intégré au niveau 2 une ultime variable de contrôle, tenant compte de la structure des filières dans les établissements¹¹.

¹⁰ Outre la variable dépendante, toutes les variables de niveau 1, celles qui concernent les élèves, proviennent de la base de données issue de l'enquête de 2008. Dans l'analyse présentée ci-dessous, ces variables font office de variables de contrôle : la filière fréquentée en 6ème secondaire a été codée en trois modalités (technique de qualification, technique de transition, général) ; la variable redoublement est dichotomisée : a redoublé au moins une fois (codé 1) versus n'a jamais redoublé (codé 0) ; l'indicateur « pratiques culturelles » est un score qui synthétise une série de questions qui portaient sur le nombre de livres à la maison, la fréquentation des musées, des expositions, des spectacles, des concerts, la fréquence des discussions politiques et sociales au sein de la famille, ou encore la lecture des journaux... ; la variable « parents universitaires » est construite à partir du diplôme des parents, on a retenu ici le fait d'avoir deux parents titulaires d'un diplôme universitaire (codé 1) versus autres situations (codé 0). Deux dernières variables de contrôle ont été introduites au niveau 1 : « Ma famille estime que je suis capable de réussir des études universitaires » (dichotomisée : plutôt d'accord, codé 1, versus plutôt pas d'accord, codé 0) et « Il est important pour ma famille que j'aie à l'université » (dichotomisée : plutôt d'accord, codé 1, versus plutôt pas d'accord, codé 0).

¹¹ La variable « type d'offre scolaire » est une variable continue construite à partir du poids de la filière générale dans le dernier degré du secondaire (nombre d'élèves en 5ème ou 6ème générale / nombre total d'élèves au 3ème degré).

Les élèves qui fréquentent des établissements qui leur proposent une information abondante concernant les études supérieures (modèles « mobilisation » et « self-service ») sont davantage susceptibles d'aspirer à poursuivre des études universitaires. Et cette différence n'est pas attribuable à la structure de l'offre d'enseignement de l'établissement, ni au profil scolaire ou social de l'élève, puisque ces variables sont contrôlées dans le modèle. En matière de construction des aspirations d'études universitaires, il y a donc bien, toutes choses égales par ailleurs, un effet de l'établissement fréquenté qui relève notamment d'une mise à disposition d'information. D'après notre modèle, on peut évaluer qu'un élève qui bénéficie de cette prime à l'information double ses chances d'aspirer à suivre des études universitaires (*Odd ratio* = 2,22) par rapport à celui qui ne dispose que de très peu d'informations (cf. référence, modèle « minimum minimum »). Les élèves qui sont en outre encouragés par leur établissement à s'informer, conscientisés précocement au fait d'envisager la poursuite d'études supérieures et à mûrir leur projet en la matière, c'est-à-dire ceux qui fréquentent un établissement mobilisé autour de cette question augmentent

encore d'environ 50% leurs chances d'envisager l'université (*Odd ratio* = 2,7).

L'effet des ressources et des normes organisationnelles en matière d'information est donc loin d'être négligeable. On notera cependant qu'il reste moindre que celui de l'offre scolaire proposée par l'établissement. Par ailleurs et surtout, au niveau des variables élèves, relevons le rôle bien connu et prépondérant de la filière d'enseignement suivie : le fait de suivre un enseignement général plutôt qu'un enseignement technique de qualification multiplie, toutes choses égales par ailleurs, par 7,5 les chances d'aspirer à suivre des études universitaires. On ne s'étonnera pas non plus de constater que les projets formulés pour un jeune par son milieu familial et le soutien de ses proches restent également des facteurs très influents dans la construction des aspirations d'études. En revanche, dans ce modèle qui contrôle de nombreuses variables, l'effet du milieu socio-culturel, bien que statistiquement significatif, ne semble pas si déterminant. L'effet du capital culturel apparaît moins important que celui de l'établissement fréquenté. Enfin, le fait d'avoir redoublé au cours de sa scolarité diminue quant à lui de moitié les chances d'envisager l'université.

Tableau 4. Modélisation logistique multiniveau

Var. Dépendante. Choix d'avenir le plus probable : université		
Variables de niveau 2 (école) n = 50		
Logique d'information	Modèle 1	Modèle 2
- <i>Le minimum-minimorum</i>	(référence)	(référence)
- <i>Le self-service</i>	1.67	2.22*
- <i>La mobilisation</i>	4.13***	2.7**
Type d'offre scolaire		
Variables de niveau 1 (élève) n = 1716		
Filière en 6ème : Technique de Qualification		(référence)
Filière en 6ème : Technique de Transition		2.63**
Filière en 6ème : Enseignement Général		7.54***
Redoublement		0.48***
Indicateur de pratiques culturelles		1.33***
Parents universitaires		1.66***
Ma famille estime important que j'aille à l'université		4.43***
Ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université		3.68***

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

n.b. : les valeurs présentées dans le tableau sont celles des *odds ratio*¹²

¹² La notion d'*odds ratio* exprime un rapport entre deux chances qu'a un événement de se produire. Les *odds ratio* indiqués dans le modèle 2 du tableau 4 sont des rapports de chances dont la valeur est contrôlée par les autres variables introduites dans le modèle. Ils s'interprètent comme le changement dans les chances d'occurrence d'un événement entraîné par la variation d'une unité de la variable en question. Pour les variables dichotomisées, le changement d'unité traduit un changement de catégorie des individus (ex. avoir redoublé plutôt que ne pas avoir redoublé).

5. Discussion des résultats et conclusion

Cette recherche a porté sur l'effet de l'établissement secondaire fréquenté sur la construction des aspirations d'études supérieures en Belgique francophone. Elle a permis de mettre en évidence certains des mécanismes par lesquels l'établissement scolaire exerce cet effet sur la formation des aspirations à poursuivre des études supérieures. En l'occurrence, l'enquête a montré l'importance des ressources et des normes organisationnelles en matière d'information. Nous avons vu qu'il existe dans les établissements différentes façons d'informer les élèves à propos des choix possibles qui s'offrent à eux à la sortie des études secondaires. Ces différences traduisent des conceptions distinctes du rôle de l'établissement en matière d'accès à l'enseignement supérieur et divers degrés de conscientisation de l'établissement en matière de construction des aspirations d'études supérieures. La typologie des logiques d'information, qui renvoie à la dimension du savoir, peut ainsi être articulée à une seconde dimension qui concerne la dimension du vouloir (voir tableau 5). On constate en effet un clivage parmi les établissements dans la façon de concevoir la transition entre le secondaire et le supérieur : dans certains établissements la question est problématisée, la motivation des élèves est envisagée comme étant à construire, dans d'autres établissements la transition n'est pas perçue comme un problème soit parce qu'elle n'est même pas envisagée, c'est le cas dans de nombreux établissements qualifiants où l'enseignement supérieur, en particulier universitaire,

n'est pas envisagé comme faisant partie de l'univers des possibles, soit parce qu'elle va de soi, l'enseignement supérieur étant considéré comme la suite logique d'une trajectoire scolaire dans le secondaire général. Ce genre de cas se rencontre par exemple dans certains établissements élitistes ou dans certains établissements qui entretiennent une forte proximité géographique ou symbolique avec le supérieur. La familiarisation s'opère alors par imprégnation et n'est pas pensée comme requérant une mobilisation du chef d'établissement et de l'équipe pédagogique. Une troisième dimension que l'on peut articuler à la question de l'information est celle qui renvoie au pouvoir (voir tableau 5), c'est-à-dire à la capacité, à la compétence des élèves à suivre avec de bonnes chances de succès un enseignement supérieur. Certains établissements invitent les élèves à construire leur projet, à tester leurs centres d'intérêt, l'idée étant de guider l'élève vers le type d'étude qui lui convient, la mise en place de stages pour se confronter à l'expérience du travail auquel peuvent conduire les études envisagées ou de tests de personnalité participent de cette démarche ; d'autres font évoluer leurs modes d'évaluation et manières d'enseigner, l'idée étant plutôt de pousser les élèves vers l'excellence, de se calquer sur le modèle pédagogique et les exigences universitaires. Les dépassements de programmes, les curriculums enrichis, les offres d'options rares et élitistes sont alors des adaptations répandues qui visent à socialiser de manière anticipée les élèves à l'enseignement supérieur, en prenant

comme point de mire l'université. Ces différentes stratégies ne sont pas mutuellement exclusives, elles sont parfaitement compatibles comme on peut s'en rendre compte à la lecture des extraits de l'entretien explo-

ratoire avec un chef d'établissement particulièrement investi dans la problématique de la transition secondaire-supérieur reproduits en annexe 1.

Tableau 5. Les trois dimensions des logiques de facilitation

Information sur l'ens. sup. (Savoir)	Conception de la transition (Vouloir)	Préparation à l'enseign. sup. (Pouvoir)
La mobilisation collective	La problématisation	Accompagnement, suivi individualisé
Le self-service	L'allant de soi	Adaptation pédagogique, offre d'options élitistes
Le minimum-minimorum	L'exclusion du possible	-

Dans la mesure où l'objectif de cet article était d'investiguer la problématique des aspirations d'études, et puisque l'accès à l'enseignement supérieur en Belgique francophone est (sauf exceptions) libre, nous avons choisi de mettre la dimension du savoir plus que celle du pouvoir au cœur de l'analyse. Nous avons ainsi fait l'hypothèse que les élèves eux-mêmes se sélectionnent au travers d'un processus de prise de décision sur lequel agissent toute une série de variables, dont celles liées aux pratiques d'information sur les études supérieures dispensées par les établissements scolaires. Cependant, la dimension du pouvoir et à travers elle la question de la préparation à l'enseignement supérieur est une question qui mériterait d'être approfondie, elle paraît particulièrement centrale pour comprendre la réussite ou l'échec dans l'enseignement supérieur.

Le lien entre aspirations et réussite mériterait d'ailleurs également de faire l'objet

de recherches complémentaires, de même que le lien entre aspirations, efforts scolaires et règles institutionnelles d'accès. Le problème de l'échec massif en première année d'enseignement supérieur, en particulier à l'université donne à réfléchir. Le libre accès encouragerait-il le développement d'aspirations irréalistes tout en ne poussant pas les élèves à l'effort scolaire ? Il semble clair en tout cas qu'il ne suffit pas d'amplifier les aspirations d'études des élèves, il faut aussi leur faire réaliser que celles-ci ne s'actualiseront qu'à condition d'investir parallèlement dans un travail de préparation et d'information qui permettra aux élèves de prendre conscience qu'un effort académique intense sera nécessaire. A cet égard, l'important serait de fournir des informations claires à propos des incitants à l'effort (Rosenbaum, 2011).

Il serait également intéressant de se pencher sur le rôle exact joué par l'évaluation certificative décentralisée dans le

processus de construction des aspirations d'études supérieures. En Belgique francophone, l'évaluation certificative décentralisée en fin d'études secondaires pourrait jouer dans deux sens différents selon le niveau de l'établissement : un sens qui favorise le développement d'aspirations d'études supérieures chez les « bons » élèves des établissements de faible niveau, un sens qui décourage le développement d'aspirations chez les élèves « faibles » des établissements de bon niveau. En effet, d'un point de vue psychosocial, on sait que le cadre de référence qu'un élève emploie typiquement pour estimer ses capacités scolaires ce sont ses condisciples. Le fait d'appartenir à une classe ou à un établissement d'excellent niveau renforce donc pour un élève la probabilité d'être confronté à de nombreux élèves meilleurs que lui, d'où une évaluation des capacités scolaires plus négative dans ce contexte. C'est une idée résumée dans la littérature par la formule imagée qui donne son nom à cet effet « mare aux grenouilles » (*the frog pond effect* ou *big fish little pond effect*) : mieux vaut être dans une petite mare pour se sentir une grosse grenouille que l'inverse. L'effet normatif des pairs que nous avons évoqué plus haut (voir point 2.1) doit donc être mis en balance avec cet effet comparatif, plus ambivalent (Espenshade et al., 2005). Si le libre accès n'est *a priori* pas un incitant à l'effort, de son côté l'évaluation certificative décentralisée n'améliore pas l'information. Outre leur contribution au débat scientifique contemporain¹³, de

telles recherches seraient susceptibles d'éclairer les réflexions politiques actuelles sur la mise en place d'un test d'aptitudes pour les étudiants souhaitant entamer des études universitaires.

Prolonger les résultats de cette recherche passerait aussi par le recours à d'autres méthodes. Une approche qualitative permettrait de mieux saisir les univers normatifs en vigueur dans les établissements. En effet, les questions standardisées propres à l'approche quantitative rendent difficile de caractériser celles-ci en finesse. D'autant plus lorsqu'il s'agit de normes élitistes que les chefs d'établissement évitent d'explicitement en tant que telles. Une démarche qualitative serait aussi nécessaire pour analyser les différences intra-établissements que notre questionnaire n'a guère été en mesure de saisir. Il semble que dans les écoles dispensant à la fois la filière de transition et celle de qualification, les pratiques d'informations des parcours post-secondaires tendent à être individualisées, s'ajustant de cette façon à la situation de chaque élève. Tandis que dans les établissements offrant exclusivement de l'enseignement général de transition, on a affaire à des pratiques d'informations homogènes pour l'ensemble de la population scolaire.

Soulignons enfin que si le recours à la clause du « toutes choses égales par ailleurs » était nécessaire ici pour parvenir à mettre en évidence l'effet spécifique de l'établissement scolaire en matière

¹³ Voir le numéro d'avril 2011 de la revue *Sociology of Education* (vol. 84, 2) le débat entre Domina et al. et Rosenbaum.

de construction des aspirations d'étude, ce raisonnement statistique ne rend pas nécessairement compte du raisonnement naturel, celui des acteurs de terrain (Passeron, 1991). Or l'évolution des pratiques et des représentations suppose son intelligibilité. A cet égard, une logique d'action dominante parmi l'ensemble des chefs d'établissement interrogés apparaît en filigrane dans les propos recueillis en marge des questionnaires lors des entretiens téléphoniques. Le discours, ainsi que les pratiques de la majorité des chefs d'établissement semblent sous-tendus par une logique d'ajustement à une demande représentée comme déjà existante au début du cursus scolaire différencié. Une norme implicite d'orientation post-secondaire se trouve ainsi souvent associée au type d'enseignement dispensé. Cette association relève du sens commun de la plupart des chefs d'établissement qui ont tendance à considérer que les élèves, en s'inscrivant dans telle ou

telle école, expriment un choix d'orientation post-secondaire. Chaque école tend alors à se spécialiser dans un type de préparation au monde post-secondaire selon les ressources qu'elle détient. Ce faisant, le risque est que les établissements scolaires ne se pensent que comme une offre correspondant à une demande élaborée en dehors d'eux-mêmes (et donc fonction de la culture familiale) et se condamnent à n'être qu'un outil de la reproduction sociale. Au-delà de leur intérêt proprement scientifique, la portée politique des analyses conduites mérite donc d'être soulignée. Nos résultats laissent en tout cas entrevoir la pertinence qu'il y aurait à mener des actions d'information et de sensibilisation auprès des intervenants scolaires et des responsables d'établissements pour leur faire prendre conscience de cet effet établissement en matière d'aspirations à poursuivre des études supérieures.

Références bibliographiques

- Alwin, D.F., Otto, L.B. (1977), High School Context Effects on Aspirations, *Sociology of Education*, Vol. 50 (4), p. 259-73.
- Attewell, P. (2001), The Winner-Take-All High School: Organizational Adaptations to Educational Stratification, *Sociology of Education*, Vol. 74 (4), 267-295.
- Bressoux, P. (2008), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.
- Broccolichi, S. (1995), Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27.
- Boezerooy, P., Vossensteyn, H. (1999), How To Get In? A Comparative Overview of Access to Higher Education, *Higher Education in Europe*, Vol. 24 (3), p. 349-358.
- Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Minuit, Paris.
- Buchmann, C., Dalton, B. (2002), Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 countries: The Importance of Institutional Context, *Sociology of Education*, Vol. 75 (2), p. 99-122.
- Buisson-Fenet, H., Draelants, H. (2010), Du lycée à la classe préparatoire : le rôle du vif d'établissements et du processus d'admission dans la fabrication de la clôture sociale, Congrès AREF 2010, Symposium "La démocratisation de l'enseignement supérieur : disparités d'accès et conditions de réussite", Université de Genève, 13-16 septembre.
- Campbell, E.Q., Alexander, C.N. (1965), Structural Effect and Interpersonal Relationship, *The American Journal of Sociology*, Vol. 71 (3), p. 284-289.
- Clark, B. (1960), The «Cooling-Out» Function in Higher Education, *The American Journal of Sociology*, Vol. 65 (6), p. 569-576.
- Cousin, O. (1993), L'effet établissement. Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*, Vol. 34 (3), p. 395-419.
- Delvaux, B., Maroy, C. (2009), Débat sur la régulation des inscriptions en Belgique francophone: où se situent les désaccords?, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 68.
- Domina, T., Conley, A.-M., Farkas, G. (2011), The Link between Educational Expectations and Effort in the College-for-all Era, *Sociology of Education*, Vol. 84 (2), p. 93-112.
- Draelants, H. (2011), L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 83.
- Draelants, H. (2010), Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution, *Sociologie*, Vol. 1 (3), p. 337-356.

- Draelants, H., van Zanten, A. (à paraître), « Sélection et canalisation à l'entrée en 'prépa' », In A. van Zanten (Dir.), *La formation des élites*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Draelants, H., Dupriez, V., Maroy, C. (2003), *Le système scolaire en Communauté française*, Éditions du CRISP, Bruxelles.
- Dubet, F., Martucelli, D. (1996), *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Seuil.
- Dumay, X. (2004), Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°34.
- Dumay, X., Dupriez, V. (2004), Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ?, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 36.
- Dupriez, V., Cornet, J. (2005), *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V., 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.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, Vol. 63 (1), p. 123-157.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1988), Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, Vol. 29 (4), p. 649-666.
- Erikson, R., Jonsson, J.O. (2000), Understanding Educational Inequality: The Swedish Experience, *L'Année sociologique*, Vol. 50 (2), p. 345-382.
- Espenshade, T.J., Hale, L.E., Chung, C.Y. (2005), The Frog Pond Revisited: High School Academic Context, Class Rank, and Elite College Admission, *Sociology of Education*, Vol. 78 (4), p. 269-293.
- Hearn, J.C. (1990), *Pathways to Attendance at the Elite Colleges*, in P.W. Kingston & L.S. Lewis, *The High-status track: studies of elite schools and stratification*, State University of New York Press, Albany.
- Hill, L.D. (2008), School Strategies and the "College-Linking" Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment, *Sociology of Education*, Vol. 81 (1), 53-76.
- Kamens, D.H. (1974), College and Elite Formation: The Case of Prestigious American Colleges, *Sociology of Education*, Vol. 47 (3), p. 354-378.
- Kerckhoff A.C., Fogelman K., Manlove J. (1997), Stayind Ahead: The Middle Class and School Reform in England and Wales, *Sociology of Education*, Vol. 70 (1), p. 19-35.
- Lasne Da Costa, A. (2011), La réussite scolaire des enfants d'enseignants du primaire

- à la fin du collège : existe-t-il un effet enseignant ?, Communication au colloque « *La fabrication familiale de la réussite scolaire* », Université Paris-Dauphine, 5-6 mai 2011.
- LeTendre, G. (1996), Constructed Aspirations: Decision-Making Processes in Japanese Educational Selection, *Sociology of Education*, Vol. 63 (3), p. 193-216.
- Letendre, G.K., Gonzalez, R.G. & Nomi, T. (2006), Feeding the Elite : The Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities, *Higher Education Policy*, 19, 7-30.
- Maroy, C., Van Campenhoudt, M. (2010), Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone: le poids de l'auto-sélection et des familles, *Education et Sociétés*, n° 26, p. 89-106.
- McDill E.L., Coleman J. (1963), High School Social Status, College Plans and Interest in Academic Achievement: A Panel Analysis, *American Sociological Review*, Vol. 28 (6), p. 905-918.
- McDonough, P.M. (1997), *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*, Albany: SUNY.
- Nakhili, N. (2007), *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles »*. *Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Nakhili, N. (2005), Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale, *Éducation et Formations*, n° 72, p. 155-167.
- Nelson, J.I. (1972), High School Context and College Plans: The Impact of Social Structure on Aspirations, *American Sociological Review*, Vol. 37 (2), 143-148.
- Normand, R. (2006), L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 33-44.
- Passeron, J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan.
- Perrenoud, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz.
- Persell, C.H., Cookson, P.W. (1985), Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction, *Social Problems*, Vol. 33 (2), p. 114-129.
- Reay, D., David, M., Ball, S.J. (2001), Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice', *Sociological Research Online*, Vol 5 (4), en ligne : <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Reay, D., Wiliam, D. (1999), 'I'll Be a Nothing': Structure, Agency and the Construction of Identity through Assessment, *British Educational Research Journal*, Vol. 25 (3), p. 343-354.
- Rosenbaum, J.E. (2011), The Complexities of College for All: Beyond Fairy-tale Dreams, *Sociology of Education*, Vol. 84 (2), p. 113-117
- Turner, R.H. (1964), *The Social Contexts of Ambition: A Study of High School Seniors in Los Angeles*, San Francisco: Chandler.

Établissement et aspirations d'études

van Zanten, A. (2010), L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation?, *Sociétés contemporaines*, n°79, p. 69-96.

Wilson, A.B. (1959), Residential segregation of social classes and aspirations of high-school boys, *American Sociological Review*, Vol. 24 (6), p. 836-845.

Annexe 1. Entretien exploratoire avec un chef d'établissement particulièrement investi dans la problématique de la transition secondaire-supérieur

L'entretien exploratoire réalisé auprès d'un chef d'établissement d'une école secondaire de la Communauté française nous a fourni une illustration intéressante à la fois d'une certaine articulation entre ressources et normes organisationnelles et du contenu qui peut les caractériser. Afin de comprendre la logique de l'établissement qui les traverse et sous-tend leur développement, il faut d'abord brièvement présenter et préciser les deux positions principales adoptées par cette école vis-à-vis de l'enseignement dispensé, à savoir l'élitisme et l'instrumentalisation. Comme nous pourrions nous en rendre compte dans les propos ci-dessous, un certain nombre de pratiques sont sous-tendues par un même principe : ne pas « galvauder » les potentialités intellectuelles des élèves. Les heures passées à l'école et les cours à option sont pensés comme un moyen pour l'élève d'exploiter au maximum ses capacités cognitives. La matière dispensée se voit donc caractérisée avant tout par son degré de difficulté et les élèves par leur choix d'option et le niveau d'effort à fournir qui s'y rapporte.

« J'ai supprimé les grilles à vingt-huit parce que des élèves se retrouvaient avec pratiquement neuf heures d'études, et que ces études n'étaient absolument pas rentables. Donc j'ai augmenté le niveau des, j'ai rajouté des cours, je suis passé à vingt-neuf heures, et puis il y a quatre, cinq ans je suis passé à trente heures, donc il n'y a plus aucun élève qui a en dessous de trente heures. Simplement parce que je pense que-, malheureusement j'ai vu des élèves qui ont galvaudé leurs possibilités intellectuelles en choisissant une grille horaire à trente heures alors qu'ils avaient la potentialité de faire une grille à trente-quatre, trente-cinq heures. »

D'autre part, la finalité de cet enseignement ne se situe pas en lui-même mais dans un certain type de parcours post-secondaire qu'il offre aux élèves. En effet, d'après l'acteur interrogé, son établissement a pour but principal de préparer les élèves à la réussite d'études supérieures. Tout individu effectuant son dernier degré dans l'école doit être formé à cette fin présentée comme la seule possible. De l'assignation de cet objectif à l'établissement découle l'élaboration d'une série de stratégies de facilitation qui visent à augmenter la probabilité de réalisation d'un tel parcours post-secondaire. L'orientation devenant une préoccupation centrale pour cette école, il s'agit alors de rationaliser la construction des aspirations des élèves et d'en déterminer les supports nécessaires pour que l'établissement s'en dote et qu'il participe de ce fait à l'augmentation du taux de réussite des anciens élèves dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les ressources curriculaires, cette école offre un enseignement général de transition. En outre, plusieurs options du dernier degré enrichissent ces ressources utiles pour poursuivre des études supérieures. Les plus rares et les plus exigeantes y sont

Établissement et aspirations d'études

dispensées (math 8h/semaine ; grec ; latin) et concernent une proportion non négligeable de la population scolaire du dernier degré (un quart pour la première ainsi que pour les deux dernières prises ensemble).

Du côté des ressources extra-curriculaires, l'établissement met à disposition des élèves toute une série d'informations sur les salons de l'étudiant et les journées portes ouvertes des universités et hautes écoles, ainsi que des documents sur les différents instituts d'étude supérieure et les programmes d'étude qui existent. Outre ces informations consultables par l'élève, s'articulent quatre supports à l'orientation vers les études supérieures, chacun remplissant une fonction précise dans la construction des aspirations des élèves. Premièrement, des savoirs sont transmis par des professeurs d'université sur le fonctionnement du système des études supérieures régi par le décret de Bologne. Les différents types d'étude (long/court) et les spécificités entre études non universitaires et universitaires y sont définis. Deuxièmement, l'école organise également la présentation d'une soixantaine de programmes d'étude supérieure par des professeurs qui y participent dans une haute école ou une université. L'élève a l'occasion d'en choisir deux. Au savoir portant sur les règles régissant les études supérieures s'ajoute celui sur le contenu de deux études concrètes. Troisièmement, l'élève doit réaliser un stage pour se confronter à l'expérience du travail auquel peuvent conduire les études envisagées. Enfin, tous les élèves de cinquième passent un test de personnalité qui les conduit à s'identifier à un profil psychologique auquel est associé un certain type d'étude supérieure. Ces différents éléments forment un tout dont le but est d'amener l'élève à faire un choix dont il soit sûr afin qu'il réussisse directement les études supérieures choisies. Autre ressource extra curriculaire, l'établissement est localisé à proximité d'une université avec laquelle il entretient un contact privilégié. Les professeurs qui viennent présenter le décret de Bologne en font partie et comme on le verra ci-dessous certaines activités se déroulent dans un de ses auditoriums.

Les normes organisationnelles qui traversent les pratiques développées dans l'établissement et qui contribuent à la production d'un éthos particulier renvoient également à cette volonté de faciliter l'accès et la réussite des élèves dans l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, au-delà de la dimension qualitative des savoirs enseignés évoquée ci-dessus, deux indicateurs nous renseignent sur la quantité de matière que les élèves doivent assimiler. En effet, le volume horaire minimum a été augmenté au cours des dernières années, passant de 28 heures/semaine, minimum légal, à 30 heures/semaine et le nombre d'échec maximum en fin d'année a été diminué. Deux modifications qui indiquent un rehaussement du niveau d'exigence propre à cet établissement dont le caractère élitaire se renforce donc, et qui le rapprochent de celui de l'université.

Les pratiques pédagogiques révèlent, quant à elles, une socialisation anticipée aux règles universitaires de transmission du savoir et d'évaluation des connaissances acquises. L'accent mis sur une certaine méthode de travail vise l'appropriation de dispositions à un apprentissage à la fois d'ampleur et rigoureux : savoir prendre des notes claires et précises au cours, planifier dans un temps long le travail à effectuer, synthétiser une matière conséquente et la mémoriser afin de pouvoir la restituer de plusieurs façons. Un professeur d'université est d'ailleurs invité à donner un cours de deux heures pour familiariser les élèves avec les spécificités de ce type de pédagogie et les entraîner à prendre des notes. De plus, pendant une certaine période (un mois pour la dernière année) précédant la session d'examen de juin les élèves ne sont plus interrogés sur la matière dispensée. Ils sont ainsi amenés à prendre en charge eux-mêmes leur apprentissage, comme c'est le cas pour les études supérieures. Ces pratiques contribuent en outre à confronter l'élève au rythme d'apprentissage universitaire et donc à anticiper une transformation de leur rapport au temps : assister à des cours de deux heures, organiser son travail dans la longueur, devoir étudier plusieurs jours consécutifs face à l'ampleur de la matière... Les pratiques d'évaluation tendent également à familiariser l'élève avec les normes universitaires. Des épreuves de synthèse reprenant la matière de toute l'année et la généralisation en sixième d'examens oraux à effectuer selon une certaine présentation et mise en scène de soi imitent de façon fidèle l'évaluation universitaire. En outre, selon la pondération des points spécifique à cette dernière année, les résultats des épreuves de juin constituent la moitié du total de cette année, ce qui a pour conséquence de modifier le rapport des élèves à cette dernière session en en amplifiant l'importance qu'elle prend par rapport à leur avenir scolaire.

Concernant cette méthode de travail dont l'acquisition participe de la formation d'un ethos d'étudiant universitaire, elle est directement mise en lien avec certaines options, les plus exigeantes puisque ce sont celles qui vont confronter l'élève à la nécessité d'adopter ou de développer ces dispositions particulières. A cet égard, la fin de la quatrième année constitue un moment particulier de conscientisation des élèves. Leur choix parmi les options du dernier degré est présenté comme déterminant pour la suite de leur parcours et certaines de ces options (mathématiques fortes et sciences fortes) sont présentées comme des prérequis nécessaires aux études universitaires en sciences de la nature. Les options se retrouvent alors associées à un certain type de parcours post-secondaire (math4h/sciences 3h // hautes écoles ; math8h/latin // études universitaires prestigieuses). Ainsi, on peut parler d'une différenciation de la population scolaire au sein même de l'établissement entre ceux qui sont considérés comme ayant un potentiel qu'ils veulent exploiter et les autres, cette catégorisation étant construite sur base du choix des options réalisé pour le dernier degré. Néanmoins, cette différenciation doit être relativisée par l'élévation du nombre minimum d'heures de cours auxquelles un élève doit assister et la diminution du nombre d'échec maximum autorisé pour pouvoir poursuivre son cursus.

Établissement et aspirations d'études

« Il faut bien se rendre compte qu'à l'intérieur du choix que prennent les élèves ici en cinquième et en rhéto... quand tu prends latin math huit ou qu'à côté tu prends math quatre sciences trois, le travail, il est du simple au quadruple hein. Donc la difficulté scolaire que vont retrouver université - hautes écoles, où l'objectif est différent, on retrouve déjà ici hein. »

La diffusion des résultats des rhétoriciens est organisée d'une manière tout à fait similaire aux pratiques de l'enseignement supérieur, voire plus spécifiquement de l'université, et est traversée par un certain élitisme. En effet, une proclamation publique se déroule dans un des plus grands auditoriums de l'université voisine. Il s'agit d'une véritable cérémonie qui met en jeu des codes vestimentaires en affinité avec ceux des célébrations universitaires. Après un discours du chef d'établissement s'adressant aux diplômés à la fois en tant que futurs acteurs de la société et futurs étudiants auxquels il s'agit de formuler quelques derniers conseils afin qu'ils prennent le chemin de la réussite (arrêter de faire la fête au bon moment pour se mettre à « bloquer »...), les mêmes grades que ceux utilisés dans l'enseignement supérieur sont attribués aux élèves qui, lorsque leur nom est cité, rejoignent alors l'estrade pour se faire applaudir. Tandis que ceux qui réussissent avec « fruit » ou « satisfaction » forment un premier « paquet », les autres les rejoignent en étant toujours moins nombreux et davantage mis en valeur par la rareté du grade qui leur est attribué. C'est bien ces derniers qu'il s'agit de mettre en exergue ; eux, ce qui est pensé comme leur mérite et leur excellence présente et future :

« Pour ne pas fustiger de trop les élèves qui réussissent avec fruit, donc c'est-à-dire les élèves qui réussissent malgré un échec, on proclame les, les fruits et les satis', en même temps. Donc tous les élèves viennent en paquet, et puis il y a les distinctions, les grandes dis' et les plus grandes dis' avec les félicitations du jury. Mais je trouve quand même que celui qui va chercher la plus grande dis', ou les... ça, ça veut dire que ce sont quand même des gosses qui ont dû travailler, parce que généralement ce sont des élèves qui prennent des options en fonction de leurs potentialités intellectuelles, et c'est, quand je les revois après, ils sont en médecine, ils sont en droit, ils sont en ingénieur, ils réussissent haut la main »

Cette cérémonie est également l'occasion d'une familiarisation des élèves avec l'espace de l'université. Par ailleurs, des conférences avec des professeurs d'université ou des hommes politiques sont aussi organisées par l'école dans ce même lieu. Outre la valeur qui est accordée à l'art oratoire, ces pratiques tendent à réduire la distance symbolique qui peut séparer les élèves du monde universitaire et du prestige qui y est associé.

Enfin, du côté des normes explicites, des « stratégies de parrainage » peuvent également avoir lieu sur demande d'un élève dont le « potentiel » est alors évalué par le chef d'établissement afin de lui adresser un conseil personnalisé quant aux options du dernier degré auxquelles il peut prétendre et au type d'étude vers lesquelles elles mènent.

Annexe 2. Questionnaire à l'intention des chefs d'établissement à propos des pratiques managériales et pédagogiques développées au sein de son école

(Collecte des données réalisée entre le 22 novembre et le 24 décembre 2010 par téléphone).

Ressources organisationnelles

Les ressources curriculaires

1. Quelles sont les filières enseignées dans votre école ?

Enseignement général de transition
Enseignement technique de transition
Enseignement technique de qualification
Enseignement professionnel de qualification

2. Si plusieurs filières sont présentes, quel est le nombre d'élèves par filière ?

Filière générale élèves
Filière technique de transition élèves
Filière technique de qualification élèves
Filière professionnelle élèves

Total : élèves

3. Si l'enseignement général de transition est présent, quelles sont les options les plus ambitieuses du point de vue académique organisées en 5ème-6ème ?

	Une demi classe ou moins,	une classe,	deux classes	trois classes
	(= +/- 20 élèves)			
Latin
Grec
Math 6+2
Sciences 6 ou 7
Autre ?				

4. Est-ce que des compléments PES sont organisés pour certains cours ? Lesquels ?

Établissement et aspirations d'études

Les ressources extra-curriculaires

5. Si présence d'une filière d'enseignement général de transition, combien d'élèves sont présents en cinquième et en sixième année dans le général ?

En cinquième : élèves

En sixième : élèves

6. Mettez-vous à disposition des élèves des documents d'information sur les études universitaires ?

Oui Non

7. Organisez-vous des séances d'information sur les études universitaires ?

- Non

- Oui : - En cinquième

- En sixième

8. Informez-vous les élèves de dernière année de l'existence des journées « portes ouvertes » des universités ?

Oui Non

9. Informez-vous les élèves de dernière année de la possibilité qui leur est laissée de s'absenter plusieurs demi-journées pour visiter des universités et y suivre des cours lors de journées portes ouvertes ?

Oui Non

10. Est-ce que l'école encadre des sorties destinées à informer les élèves des études supérieures réalisables ?

Oui Non

11. Les informez-vous de l'existence des cours préparatoires, les « cours d'été » ?

Oui Non

12. Les élèves sont-ils conscientisés à la fin de la quatrième année de la nécessité de choisir certaines options pour accéder à certaines études universitaires ?

Oui Non

13. Entretenez-vous des contacts avec le monde universitaire ? De quels types ?

Contacts formels et à distance (invitation et envoi d'informations officielles,...)

Contacts formels avec rencontres de visu

Certains professeurs d'université invités pour donner une conférence ou une séance d'information

Informels

14. Est-ce qu'un ou plusieurs membre(s) de votre établissement est ou sont également membre(s) d'une université ?

Oui Non

15. Est-ce que votre établissement scolaire se situe à proximité d'une université, c'est-à-dire dans une même ville ?

Oui Non

16. Existe-t-il une association des anciens de votre école ?

Oui Non

Normes organisationnelles

Visée normative de l'enseignement/conception du rôle éducatif

17. Quelles sont les priorités que vous assignez à l'école en tant que chef d'établissement ? (Deux à choisir)

L'épanouissement personnel des élèves

Faire accéder le plus d'élèves à l'enseignement supérieur

L'émancipation intellectuelle

Amener les élèves à obtenir le plus haut diplôme possible

Conduire les élèves dans une trajectoire qui lui permettra de trouver du travail

La formation à la citoyenneté

Établissement et aspirations d'études

18. Quelles valeurs parmi les suivantes correspondent le plus à celles assignées à l'établissement ?
(Deux à choisir)

Le goût de l'effort
Le bien-être affectif
L'ambition
La liberté de penser

19. Que pensez-vous de la possibilité laissée aux élèves d'avoir un horaire de cours plus léger par rapport à d'autres ?

A chacun ses envies
Tout le monde devrait avoir un horaire complet, c'est dommage pour eux

20. Encouragez-vous personnellement les élèves à s'intéresser aux études universitaires ?

Oui Non

21. Encouragez-vous les professeurs à parler de l'université aux élèves ?

Oui Non

22. Faites-vous en sorte que les informations sur l'université (documentation, séance d'info, porte ouverte,...) soient rendues accessibles à tout le monde de la même manière ?

Oui Non

Les normes pédagogiques

23. Combien d'heures de cours compte la grille horaire minimum en cinquième – sixième ?

..... heures de cours.

24. Combien d'heures de cours compte la grille horaire maximum en cinquième – sixième ?

..... heures de cours.

25. En dernière année ou dans le dernier degré, est-ce que les modes d'évaluation des professeurs changent ? Si oui, comment :

Utilisation de QCM

Généralisation des examens oraux en juin

Examens de synthèse reprenant la matière de toute l'année

Pondération spécifique des résultats obtenus afin de donner plus d'importance aux points de la dernière session de juin

Autres :

26. En dernière année ou dans le dernier degré, est-ce que la manière d'enseigner change ? Si oui, comment ?

Nettement plus de charge de travail laissée à l'élève ...

Nettement plus de prise de note pour l'élève

Existence de cours spécifiquement dédiés à l'exercice de prise de notes ...

Autres :

27. En dernière année ou dans le dernier degré, est-ce que des évaluations peuvent être réalisées jusqu'à la veille des sessions d'examens de Noël et juin ?

- Oui

- Non : - une semaine de révision précède les sessions et pendant laquelle il n'y a aucune interrogation, ni nouvelle matière

- existe une période sans interrogation mais pendant laquelle de la matière nouvelle continue d'être dispensée

28. Est-ce que sont organisées par votre établissement des activités extra-curriculaires, en 5ème et 6ème ? De quel type ?

Conférences (avec universitaires, personnages politiques, écrivains,...)

Séances de cinéma

Théâtre

Opéra

Musée/exposition/visite

Débats – discussion autour de l'actualité ou de thèmes politiques

Autres :

29. Ces activités sont-elles systématiquement encadrées lors de cours avant et/ou après l'activité?

Oui Non

30. Y a-t-il des occasions où les élèves sont familiarisés avec les auditoriums universitaires, lors d'une activité extra-scolaire ou autre ?

Oui Non

31. Dans le cadre des cours de sciences, est-ce que certains professeurs organisent des visites de laboratoires scientifiques dans des universités ?

Oui Non

32. En dernière année, organisez-vous une proclamation des résultats ?

Oui Non

- Si oui, attribuez-vous des grades ? Oui Non

- Si oui, le faites-vous dans un auditorium ? Oui Non

33. Faites-vous autre chose pour familiariser les élèves avec l'université ou pour les encourager à y aller ?

Derniers cahiers de recherche publiés

2011

Draelants H.

L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton, n° 83

2010

Vause A.

Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants, n°82.

Vause A.

L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants, n°81.

Mangez C.

Les évaluations externes des acquis des élèves: Description de dispositifs existants en Belgique francophone, n° 80.

Marquis N. et Giraldo S.

Médecins et thérapeutes alternatifs. Sur l'usage sociologique et indigène du concept de profession, n° 79.

Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M. et Lafontaine D.

Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études, n° 78.

Van Campenhoudt M. et Maroy C.

Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique, n° 77.

2009

Dumay X.

Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation, n° 76.

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoudt M.

Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études, n° 75.

De Ketele J.-M. et Freres G.

Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? n° 74.