

Les Cahiers de recherche du Girsef

ASPIRATIONS ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE
À SUIVRE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES.

L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE COMME CONTEXTE
DE COMPARAISON SOCIALE

Hugues Draelants et Sophie Braeckman

N°93 ▪ MAI 2013 ▪



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

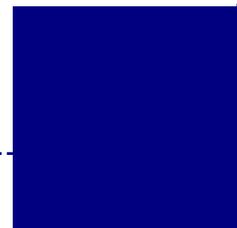
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*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



ASPIRATIONS ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE À SUIVRE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES.

L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE COMME CONTEXTE DE COMPARAISON SOCIALE

Hugues Draelants et Sophie Braeckman ¹

Dans ce cahier, on étudie la façon dont les aspirations et le sentiment de compétence à suivre des études supérieures, en particulier universitaires, varient parmi les élèves belges francophones de sixième secondaire, en fonction de l'auto-évaluation de leurs performances scolaires et du degré de sélectivité de leur établissement. A partir d'analyses quantitatives, on montre notamment que les différences d'aspiration entre élèves augmentent avec la sélectivité des établissements. En revanche, les différences relatives au sentiment de compétence à suivre des études supérieures ne suivent pas la même tendance, elles sont maximales dans les établissements moyennement sélectifs. Des entretiens qualitatifs menés dans deux établissements contrastés permettent d'approfondir ces résultats et de constater la difficulté que ces élèves éprouvent à évaluer leurs compétences à suivre des études supérieures : les élèves des écoles «faibles» ayant tendance à se surestimer et les élèves des écoles «fortes» ayant tendance à se sous-estimer. Ce qui n'empêche pas les uns et les autres, pour des raisons différentes, de s'estimer capables de réussir de telles études. Ce décalage entre aspirations et sentiment de compétence est mis en relation avec les règles institutionnelles d'accès à l'enseignement supérieur qui prévalent actuellement en Belgique francophone et qui rendent difficile pour un élève d'évaluer son niveau scolaire autrement que par rapport à une norme locale, celle de la classe et de l'établissement scolaire fréquenté.

Mots-clés : Aspirations, université, sentiment de compétence, effet établissement, effet des pairs, comparaison sociale

¹ Hugues Draelants est sociologue, collaborateur scientifique FNRS à l'UCL et membre du Girsef. Sophie Braeckman est titulaire d'un Master en sociologie. Une partie des résultats présentés dans ce Cahier sont issus de son mémoire de fin d'études réalisé en 2011-2012 sous la direction du premier auteur. Elle travaille actuellement en tant que conseillère en formation à la Confédération Construction Wallonne.

1. Introduction

En Belgique francophone, les règles d'accès à l'enseignement supérieur présentent une double singularité en comparaison avec celles en vigueur dans la plupart des autres systèmes éducatifs : d'une part, sauf exceptions², tout élève est libre de s'inscrire dans les études de son choix à condition de posséder le certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS), d'autre part cette certification est organisée directement au sein des établissements secondaires, ce qui signifie que les élèves ont accès aux premiers cycles d'enseignement supérieur sans avoir dû se soumettre à une épreuve standardisée d'évaluation externe (comme le Baccalauréat en France, la Maturité en Suisse, le GCSE en Angleterre...) Dans ce contexte, comme nous l'avons montré dans une précédente recherche, il existe une relation statistique significative et spécifique entre l'établissement secondaire fréquenté et la probabilité d'aspirer à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur (Draelants, 2013). Le fait que les aspirations d'études supérieures soient influencées par l'établissement secondaire fréquenté s'explique notamment par la diversité des normes que l'on trouve d'un établissement à l'autre concernant la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur

et par d'importantes inégalités dans les ressources informationnelles en la matière que les établissements dispensent à leurs élèves. Etre scolarisé dans un établissement qui encourage ses élèves à poursuivre des études post-secondaires notamment en leur facilitant l'accès à l'information pertinente se traduit, toutes choses égales par ailleurs, par des aspirations d'études plus élevées.

Afin de s'orienter et de décider le type d'études supérieures à entamer, il est certes nécessaire d'avoir accès à des informations, cela dit on peut faire l'hypothèse qu'il est également souhaitable d'avoir le sentiment qu'on sera en mesure de suivre avec fruit les enseignements choisis. Notons que le sentiment de compétence à entreprendre et à réussir des études supérieures peut être plus ou moins dépendant ou étroitement lié aux compétences effectives. Mais comment faire pour les estimer? Dans les systèmes éducatifs où une sélection est organisée à l'entrée de l'enseignement supérieur, le candidat est vite fixé ; de même lorsqu'il existe un certificat de fin d'étude standardisé, l'élève peut évaluer son niveau par rapport à une norme régionale ou nationale. En Belgique, on l'a dit, ni l'un ni l'autre n'existent. Les

² Cas des études d'ingénieur civil et de certaines écoles d'enseignement supérieur artistique ou instituts d'architecture.

« compétences objectives »³ ne se donnent à voir et ne s'évaluent qu'ex post, c'est-à-dire seulement lorsque l'élève a intégré l'enseignement supérieur, à l'issue de la première session d'examen. Nous pensons que l'absence de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur jointe à l'absence d'examen centralisé, qui caractérise le contexte belge, a pour effet que le sentiment de compétence à suivre des études supérieures va être lié de manière déterminante à l'établissement fréquenté. Autrement dit, selon leur établissement secondaire d'origine, certains élèves, indépendamment de leurs compétences effectives à suivre des études supérieures, s'en estimeront davantage capables et auront donc moins tendance à s'auto-sélectionner. C'est l'hypothèse que nous chercherons à tester dans cet article.

Développer des recherches en ce sens semble politiquement pertinent à l'heure où se met en place un TESS (test d'enseignement secondaire supérieur) et

où l'on parle d'un test d'orientation pour l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas ici de discuter des effets potentiels que pourraient avoir ces changements mais plutôt d'essayer de comprendre ce qu'il en est des aspirations d'études et du sentiment de compétence à entamer des études supérieures dans un contexte marqué par l'absence d'évaluation externe et de libre accès à l'enseignement supérieur. Le taux d'échec élevé en première année de l'enseignement supérieur⁴ donne en effet à penser qu'il y a manifestement un problème d'orientation lié à un déficit d'information des futurs étudiants et à une incapacité de ceux-ci à situer et à auto-évaluer leur potentiel scolaire.

Précisons que notre analyse portera uniquement sur l'enseignement supérieur de type universitaire. Le choix de nous concentrer ici sur l'université plutôt que sur l'ensemble de l'enseignement supérieur se justifie d'une part par le fait que seuls 11% d'élèves déclarent ne pas souhaiter

³ En réalité, lorsque nous employons l'expression de compétences objectives, c'est par facilité de langage. Nous ne pensons pas qu'il existe des capacités ou des aptitudes fixes et déterminées qu'on pourrait mesurer une fois pour toute. La compétence scolaire est une construction sociale, elle s'acquiert pour peu que l'on s'en donne les moyens. Mais elle ne s'acquiert pas du jour au lendemain. La compétence objective à suivre des études supérieures, quelles qu'elles soient, peut seulement s'appréhender en contexte et à l'instant t, par exemple le jour de tel examen, mais cela ne préjuge nullement d'une incapacité absolue à réussir les mêmes études dans un autre contexte ou à un autre moment.

⁴ Les données les plus récentes disponibles (statistiques de la fin d'année académique 2009-2010) indiquent qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, le taux d'échec moyen en 1^{re} année des étudiants de 1^{re} génération (ceux inscrits pour la première fois en 1^{re} année dans l'enseignement supérieur) atteint 60% dans l'enseignement supérieur hors universitaire de type court, 64% dans l'enseignement supérieur hors universitaire de type long et 62% dans l'enseignement universitaire (source : indicateurs de l'enseignement 2012).

s'engager dans des études supérieures, d'autre part en raison de la hiérarchie de prestige établie en Belgique entre l'université et l'enseignement supérieur non universitaire (indépendamment du nombre d'années d'études). L'université reste en effet l'orientation la plus

valorisée socialement, ce qui se traduit par une moindre ouverture de ce segment du supérieur comparativement à l'enseignement supérieur non universitaire (voir Van Campenhout et al., 2008), rendant son étude d'autant plus pertinente pour la problématique qui nous occupe.

2. Eléments de théorie

L'importance des pairs et de la comparaison sociale

La littérature existante nous enseigne que la façon dont un élève évalue ses compétences scolaires dépend essentiellement des pairs qu'il fréquente, des autres élèves autour de lui : « les étudiants comparent leur propre accomplissement scolaire avec l'accomplissement scolaire de leurs pairs et utilisent cette impression de comparaison sociale comme une base pour former leur propre concept de soi scolaire » (Thijs et al., 2010). Ce cadre de référence est toujours relatif : l'élève ne s'évaluera pas de la même manière si le groupe-classe auquel il appartient est composé d'élèves médiocres que s'il est entouré d'excellents condisciples. Dès lors, se pose la question de savoir dans quel type de contexte il vaut mieux être scolarisé en fonction de ses accomplissements scolaires.

Le fait d'appartenir à une classe ou à un établissement d'excellent niveau renforce en effet pour un élève la probabilité

d'être confronté à de nombreux élèves meilleurs que lui, d'où une évaluation des compétences scolaires plus négative dans ce contexte. Par exemple, un élève scolarisé dans une classe d'un très haut niveau aura moins de chances de se démarquer du reste de la classe et ses résultats scolaires seront peut-être même inférieurs à la moyenne des autres élèves de la classe, malgré le fait qu'il puisse être un bon élève. Du coup, au lieu de se percevoir comme « bon élève », il risque d'évaluer négativement ses compétences scolaires, de se sous-estimer et de développer un concept de soi scolaire plutôt négatif. Par contre, si ce même élève est scolarisé dans une classe d'un niveau moindre, alors ses accomplissements scolaires seront probablement au-dessus de ceux des autres élèves de sa classe, ils lui apparaîtront plus élevés et son concept de soi scolaire s'en trouvera amélioré.

C'est une idée résumée dans la littérature par la formulée 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 (Davis, 1966 ; Marsh, 1987). Cette vision applique en fait la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954), très populaire en psychologie sociale, à un cadre éducatif. Les promoteurs de cette théorie dite du « *Big Fish Little Pond Effect* » (BFLPE) en concluent que, contrairement à l'idée reçue, tous les élèves ne tireraient pas un bénéfice identique à fréquenter une classe d'élite (Marsh, 1991).

L'idée selon laquelle un élève gagnerait à être scolarisé dans une classe de moindre niveau pour protéger son estime de soi est discutée. Certains auteurs suggèrent que l'effet comparatif des pairs serait en fait différencié selon la perception qu'ont les élèves du niveau de leur établissement scolaire (Espenhade et al., 2005). Par exemple, ils seraient capables de relativiser cet effet comparatif s'ils sont dans un établissement d'élite et qu'ils ont conscience du statut de leur établissement. Dans ce cas l'effet négatif de la comparaison avec les pairs serait contrebalancé par un effet positif : concrètement même les élèves situés en queue de leur classe développeraient des aspirations élevées et un sentiment de compétence.

En fait, les processus de comparaison sociale peuvent résulter en des effets de contraste (comparaison sociale négative) ou des effets d'assimilation (comparaison sociale positive) (Dai &

Rinn, 2008). On parle dans ce cas d'effet *reflected glory* (ou d'effet BIRG : acronyme tiré de l'expression anglaise *Basking In Reflected Glory*) (Cialdini et al., 1976). La notion de « *reflected glory* » désigne un effet d'étiquetage ou d'identification positive que les élèves retirent lorsqu'ils fréquentent un établissement qui jouit d'une bonne réputation : une personne peut en effet retirer un profit symbolique indirect d'un lien avec une personne ou un collectif socialement valorisé. Autrement dit la personne « glorifie » son image en s'associant à une image plus glorieuse, qu'il s'agisse de celle d'une autre personne ou celle d'une organisation. Le bénéfice identitaire se traduit typiquement par une estime de soi renforcée. Ce mécanisme est souvent présenté comme étant notamment au principe de la vive admiration manifestée par les supporters et autres aficionados envers de grandes équipes sportives ou des célébrités. Si les individus ont tendance à afficher leur association avec des personnes ou des groupes triomphants, la tendance inverse s'observe également. Les individus sont enclins à cacher leur association avec les vaincus.

La prise en compte de cet effet BIRG en lien avec celui du BFLPE a conduit McFarland et Buehler (1995) à proposer une révision de la métaphore du *Big Fish Little Pond Effect*, suggérant ainsi que :

«Although everyone feels good about being a big fish in a little pond, not

everyone feels bad about being a little fish in a big pond»⁵ (McFarland et Buehler, 1995, p. 1068)

Depuis lors, Marsh, le chercheur à l'origine des recherches sur le BFLPE en psychologie sociale, reconnaît que les recherches antérieures sur les processus de comparaison entre élèves ont mis l'accent sur les effets négatifs de contraste mais qu'en réalité le BFLPE doit être conçu comme l'effet net entre deux processus d'équilibrage: les effets négatifs de contraste, qui ont été largement étudiés et les effets positifs d'assimilation, c'est-à-dire ceux de «gloire réfléchie» (Marsh et al., 2000). Cependant, il estime que puisque le BFLPE est toujours négatif, l'effet de contraste négatif est apparemment beaucoup plus fort que l'effet d'assimilation positive. Selon lui, un effet d'assimilation fonctionne peut-être, mais il serait éclipsé par des effets de contraste. Bref, à ses yeux il est évident que le BFLPE surpasse l'effet BIRG (Marsh et al., 2008).

Le point de référence de la comparaison

En réalité, rien ne garantit que cela soit une loi universelle. L'automatisme du BFLPE est discutée (Dai & Rinn, 2008). Les recherches en éducation comparée indiquent plutôt que l'équilibre entre effets de contraste et effets d'assimilation varie

selon les systèmes éducatifs. Ainsi, comme le suggèrent les résultats de Dupriez et al. (2012), dans les systèmes scolaires qui séparent précocement les élèves en filières distinctes et hiérarchisées, comme c'est le cas en Belgique francophone, l'effet d'assimilation tend à surpasser l'effet de contraste.

Donc, quoi qu'en dise Marsh, ce n'est pas parce qu'un élève est entouré d'élèves plus forts que lui qu'il se dévalorisera nécessairement, non seulement parce qu'il peut parfaitement relativiser ses performances et celles de ses condisciples en ayant conscience de la sélectivité de sa filière d'étude et du niveau très élevé de la classe ou de l'établissement qu'il fréquente mais aussi parce qu'il peut faire varier le point de référence de la comparaison sociale. Tout dépend en effet du cadre de référence utilisé par l'élève pour évaluer ses compétences scolaires. Si chaque élève, on l'a vu, tend à se comparer à ses pairs pour évaluer ses compétences, il peut se comparer à un camarade de classe en particulier, à un petit groupe d'amis, à toute sa classe, et même contextualiser ses performances compte tenu de l'établissement qu'il fréquente. Des résultats similaires peuvent être perçus de façons très différentes en fonction du système de référence que l'élève utilise pour s'évaluer (Butera et al. 2011).

⁵ Ce que l'on peut traduire de la manière suivante : «Bien que tout le monde se sente bien en tant que gros poisson dans un petit étang, tout le monde ne se sent pas forcément mal en tant que petit poisson dans un grand étang».

La théorie de la comparaison sociale nous apprend en effet que lorsqu'un individu se compare à autrui, il peut le faire de plusieurs manières. La comparaison vers le haut ou comparaison ascendante correspond à une situation dans laquelle l'individu se compare à plus fort que lui ; lorsqu'il se compare à un individu de même niveau, la comparaison est dite latérale ; enfin on parle de comparaison vers le bas ou descendante dans le cas où l'individu

se compare à une personne qu'il perçoit comme plus faible que lui. Ce type de comparaison est très fréquent car la comparaison sociale descendante est le genre de comparaison que les individus utilisent pour se valoriser. Or il ne faut pas oublier que la comparaison sociale n'a pas qu'une fonction de compréhension de sa propre performance, elle a également une fonction de valorisation de soi (Fiske, 2008).

3. Deux hypothèses de recherche

Comme on l'a dit en introduction, il est d'autant plus difficile pour un élève d'évaluer ses compétences scolaires de manière objective dans un contexte où il n'existe pas d'information de référence, comme c'est le cas en Belgique. Compte tenu de l'évaluation certificative décentralisée, les élèves n'ont pas la possibilité de comparer le niveau de leur établissement à celui des autres établissements. Cela ne veut pas dire que la perception par les élèves de leurs compétences scolaires ne va pas dépendre de leur établissement scolaire, mais que celle-ci sera vraisemblablement plus ou moins influencée par le type d'établissement fréquenté. En effet, on sait qu'il y a de grandes différences de niveaux scolaires entre les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est un phénomène notoire, médiatisé, on peut donc faire l'hypothèse que les élèves scolarisés dans un établissement qui se distingue objectivement de la moyenne, seront davantage capables de

faire la part des choses entre la position relative qu'ils occupent au sein de leur classe et l'évaluation qu'ils font de leurs compétences scolaires. Autrement dit, l'effet du BFLP devrait être davantage marqué dans les établissements "moyens", situés en position intermédiaires dans la hiérarchie scolaire (qui constituent la majorité des établissements) que dans les établissements situés aux extrêmes de la hiérarchie scolaire : les établissements "faibles" ou "forts".

HYPOTHESE 1 : En Belgique francophone, les différences relatives au sentiment de compétence à suivre des études supérieures entre les élèves forts et les élèves faibles devraient être maximales dans les établissements "moyens", puisque la position de leur établissement dans la hiérarchie scolaire n'est pas en soi une information sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour contextualiser leurs compétences scolaires.

Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que l'absence d'évaluation externe à la fin de l'enseignement secondaire qui caractérise le contexte belge autorise un certain jeu dans la présentation de soi des élèves, elle leur permet plus facilement de varier les référentiels des comparaisons. Lorsque le concept de soi scolaire d'un élève est fortement dépendant d'une norme objective et externe de réussite scolaire, il en devient difficilement manipulable (Marsh et al., 2000). En effet, à moins de se réfugier dans le déni le plus total, il est difficile pour les étudiants de récuser la pertinence et d'écarter de tels points de référence qui offrent une base de comparaison sociale plus solide que celles que fournissent les seules réalisations académiques de leurs camarades de classe.

En Belgique francophone en revanche, à défaut d'une telle norme, un certain flou se maintient, l'élève est libre de mettre en œuvre des stratégies cognitives de protection (ex. pessimisme défensif, auto-handicap) et d'opérer en particulier des comparaisons vers le bas afin de maintenir son estime de soi et de faire bonne impression à autrui.

HYPOTHESE 2 : En Belgique francophone, l'absence de norme externe par rapport à laquelle rapporter ses propres résultats scolaires flexibilise le processus de comparaison sociale. Les élèves auront donc tendance à se surévaluer pour protéger leur estime d'eux-mêmes et sauver la face vis-à-vis d'autrui.

4. Méthodologie

On se propose de tester ces deux hypothèses, à partir d'un dispositif qui articule données quantitatives et données qualitatives. La première hypothèse sera mise à l'épreuve des données quantitatives, la seconde hypothèse sera documentée, quant à elle, à partir des données qualitatives.

Données quantitatives

Les données utilisées sont issues 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 élèves de sixième année

secondaire dans le cadre d'une recherche sur les inégalités d'accès à l'université en Belgique. Ces élèves proviennent de 61 établissements scolaires différents. L'échantillonnage des établissements, de type aléatoire stratifié, a 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).

Cinq questions qui figuraient dans le questionnaire seront utilisées dans

l'analyse qui suit. L'une d'entre elles concernait les choix d'avenir probable des élèves. La question était libellée comme suit :

Si tu devais faire ton choix d'avenir aujourd'hui, quel serait ton choix le plus probable ?

- Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type court (3ans) (en Belgique ou à l'étranger)
- Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type long (4 ou 5ans) (en Belgique ou à l'étranger)
- Entreprendre des études universitaires (5ans minimum) (en Belgique ou à l'étranger)
- Chercher du travail ou débiter ta vie professionnelle

Nous avons également exploité deux questions sur la perception par l'élève de son propre niveau scolaire⁶ et deux questions portant sur les représentations de l'enseignement supérieur et, plus particulièrement de l'université⁷. Pour chacune de ces questions, quatre modalités de réponse étaient proposées (pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord).

En parlant de moi, je dirais que je suis un(e) bon(ne) élève.

En parlant de moi, je dirais que, dans ma classe, je fais partie des élèves qui obtiennent les meilleures notes.

A l'université, je pense que ... Je serais capable de comprendre les idées développées aux cours

A l'université, je pense que ... Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je serais tout à fait capable de réussir

Ces données sur les élèves ont été croisées avec celles d'une autre base de données rassemblant des informations sur les établissements dont sont issus ces élèves (nombre d'élèves, taux de retard scolaire, indice socio-économique de l'établissement).

Données qualitatives

L'analyse qualitative s'appuie sur dix-huit entretiens semi-directifs réalisés dans deux établissements scolaires contrastés de la région namuroise. Les établissements scolaires choisis proposent chacun un enseignement de transition permettant un accès direct aux études supérieures. L'offre scolaire des deux établissements n'est cependant pas identique, l'un comprend uniquement un enseignement général de transition, l'autre combine enseignement

⁶ Rappelons en effet que c'est le sentiment de compétence (ou d'incompétence) de l'élève qui nous intéresse davantage que ses compétences réelles afin de comprendre ses aspirations d'études.

⁷ Il était demandé aux élèves de répondre à ces questions, qu'ils comptent entreprendre ou non des études universitaires.

de transition (essentiellement de type technique) et enseignement de qualification (technique ou professionnel). Les établissements se distinguent également au regard de leur réputation perçue dans le namurois : l'un est considéré comme un établissement assez élitiste offrant une préparation solide à l'enseignement supérieur, l'autre au contraire est perçu comme un établissement dans lequel le niveau est plutôt faible, compte tenu du nombre plus important d'élèves de cet établissement dans la section qualification et d'un choix réduit d'options dans la section de transition. Dans la suite de ce texte, on parlera par commodité de "l'école forte" lorsque nous ferons référence au premier établissement et de "l'école faible" pour désigner le second établissement.

Dans chaque établissement, neuf entretiens ont été conduits : un entretien avec le chef d'établissement, un entretien avec un psychologue du CPMS, un entretien avec un enseignant titulaire d'une classe de rhétorique et six entretiens avec des élèves appartenant à la classe dont cet enseignant est responsable. Les entretiens réalisés avec les directions et les personnels des CPMS visaient principalement à recueillir

des informations générales sur les deux établissements et leurs politiques en matière d'orientation des élèves et de transition avec l'enseignement supérieur, à sélectionner aussi la classe qui, dans chaque établissement, participerait à la recherche. Dans le premier établissement, nous avons retenu une classe d'option sciences économiques et sociales comprenant un nombre assez important d'élèves ayant redoublé, dans le second établissement, nous avons travaillé sur la seule classe de transition que compte cet établissement majoritairement technique. Autrement dit, dans un cas nous avons rencontré "les plus faibles des forts" et dans l'autre "les plus forts des faibles". Les entretiens menés avec les deux enseignants titulaires de ces classes ont surtout servi à choisir les élèves qui participeraient à l'enquête. Nous avons en effet demandé à ces enseignants, qui ont en principe une bonne vision des résultats scolaires des élèves de leur classe dans toutes les disciplines, de nous désigner deux élèves en tête de classe, deux élèves en queue de classe et deux élèves dans la moyenne de la classe volontaires pour être interviewés. Les dix-huit entretiens réalisés pour cette recherche ont été enregistrés et intégralement retranscrits⁸.

⁸ Le nombre restreint d'entretiens doit évidemment inciter à la prudence dans l'interprétation des résultats. Cette enquête qualitative (menée dans le cadre d'un mémoire de Master en sociologie) revêt essentiellement un caractère exploratoire.

5. Résultats

Analyse quantitative

Les statistiques descriptives de la première variable dépendante sur laquelle nous basons les analyses qui suivent, celle relative aux aspirations d'études supérieures, est présentée dans le tableau 1. On constate que 36,6% des élèves ayant participé à

l'enquête déclarent l'université comme choix d'avenir le plus probable. Nous opposerons ce groupe d'élèves à l'ensemble des autres élèves, les 63,4% d'élèves qui n'envisagent pas l'université.

Tableau 1 : Choix d'avenir le plus probable

	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Chercher du travail	226	11,0	11,0
SHU de type court	756	36,9	48,0
SHU de type long	316	15,4	63,4
Université	749	36,6	100,0
Total	2047	100,0	
Non réponses	63		

La distribution des effectifs et pourcentages entre les différentes modalités de réponse proposées aux deux autres variables dépendantes qui seront utilisées dans les analyses à venir, à savoir deux variables relatives au sentiment de compétence

à suivre des études universitaires, est présentée dans le tableau 2. Notons que la compétence à "suivre" des études universitaires peut s'entendre de deux manières différentes : suivre au sens de comprendre et suivre au sens de réussir.

Tableau 2 : Sentiment de compétence à suivre des études universitaires

	Modalités de réponse				Total
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
A l'université, je serais capable de comprendre les idées développées aux cours					
Effectifs	61	233	1378	301	1973
Pourcentage valide	3,1	11,8	69,8	15,3	100,0
A l'université, pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je serais tout à fait capable de réussir					
Effectifs	71	277	1041	584	1973
Pourcentage valide	3,6	14,0	52,8	29,6	100,0

Afin d'analyser les différences d'aspirations et les différences relatives au sentiment de compétence à suivre des études supérieures, nous distinguerons trois types d'élèves, selon leur niveau académique (les "forts", les "moyens" et les "faibles"). Cette catégorisation des élèves repose sur un indicateur subjectif de niveau scolaire construit à partir des réponses à la proposition "En parlant de moi, je dirais que je suis un(e) bon(ne) élève" (voir tableau 3). Les élèves catégorisés comme "forts" dans la suite de l'article sont les 14,2% d'élèves ayant répondu "tout à fait d'accord" à cette proposition. Les élèves repris sous l'appellation de "faibles" sont les 18% qui se sont déclarés plutôt en désaccord ou en total désaccord avec cette proposition, les 67,7% restants, soit la grande majorité des élèves, ceux qui ont opté pour la modalité de réponse "plutôt d'accord", forment le groupe des élèves que nous considérerons comme "moyens".

Comme nous l'avons mentionné plus haut nous disposons dans la base de données d'un second indicateur permettant d'appréhender l'auto-évaluation du niveau ou des performances scolaires des élèves. Celui qui repose sur la proposition : "En parlant de moi, je dirais que, dans ma classe, je fais partie des élèves qui obtiennent les meilleures notes" (voir tableau 3). Ici l'élève est donc explicitement invité à comparer son niveau à celui de ses camarades de classe. En ce sens on peut parler d'un indicateur d'auto-évaluation par l'élève de ses performances scolaires de type relatif, à la différence du précédent qui appelait l'élève à s'auto-évaluer dans l'absolu. Nous analyserons plus loin dans quelle mesure les réponses des élèves à ces deux propositions se recoupent en fonction du niveau de l'établissement fréquenté.

Tableau 3 : Auto-évaluation par l'élève de ses performances scolaires, absolue et relative

	Modalités de réponse				
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
En parlant de moi, je dirais que je suis un(e) bon(ne) élève					
Effectifs	44	322	1376	289	2031
Pourcentage valide	2,2	15,9	67,7	14,2	100,0
Dans ma classe, je fais partie des élèves qui obtiennent les meilleures notes					
Effectifs	212	742	860	214	2028
Pourcentage valide	10,5	36,6	42,4	10,6	100,0

Nous avons classé les établissements de la même manière que nous l'avons fait pour les élèves, en différenciant trois catégories : les "forts", les "moyens" et les "faibles". Le niveau de l'établissement scolaire est ici appréhendé à partir du taux de retard scolaire en 6e secondaire. Nous faisons l'hypothèse que plus le taux de retard est faible en sixième secondaire plus l'établissement est sélectif scolairement. En Belgique francophone, la hiérarchie des établissements scolaires porte notoirement en elle les "traces des deux principales formes de la sanction scolaire : le redoublement et la réorientation" (Joseph

et Delvaux, 2005, p. 10). Les écoles qui comptent un faible taux de retard en 6e sont donc, en général (car des exceptions sont, en théorie, toujours possibles), moins des écoles qui ont une politique de remédiation efficace que des établissements qui pratiquent un écrémage au fil des années ayant invité leurs élèves lourdement en échec à se réorienter ou à changer d'école. Autrement dit, un faible taux de retard en fin de secondaire est "le signe indéniable d'un processus de sélection par relégation" (ibid., p. 24). Les seuils établis permettent de répartir les élèves entre trois groupes de taille semblables (voir tableau 4)⁹.

Tableau 4 : Classification des établissements scolaires en trois groupes

	T (r) (Taux de retard en 6 ^e)	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Pourcentage
Ecoles "fortes"	$0,08 \leq T(r) \leq 0,38$	18	704	33,4
Ecoles "moyennes"	$0,41 \leq T(r) \leq 0,91$	18	703	33,3
Ecoles "faibles"	$0,95 \leq T(r) \leq 2,16$	25	703	33,3

En croisant l'indicateur de position auto-déclarée de l'élève dans sa classe et l'indicateur de niveau scolaire de l'établissement, appréhendé à partir du taux de retard scolaire, nous obtenons la

typologie qui va nous servir dans la suite de l'analyse. Cette typologie, présentée dans le tableau 5, permet de distinguer neuf catégories d'élèves (trois types d'élèves * trois types d'établissements).

⁹ Notons que nous avons imaginé utiliser également un autre indicateur de niveau couramment employé, l'indice socioéconomique de l'établissement, mais celui-ci ne modifiait pas significativement la typologie et nos résultats. Par souci d'économie nous utilisons donc uniquement le taux de retard scolaire en 6e comme indicateur de la position de l'établissement.

Tableau 5 : Neuf catégories d'élèves

Catégories d'élèves	Effectifs	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Elève "faible" dans école "faible"	128	6,3	6,3
Elève "faible" dans école "moyenne"	131	6,5	12,8
Elève "faible" dans école "forte"	107	5,3	18
Elève "moyen" dans école "faible"	454	22,4	40,4
Elève "moyen" dans école "moyenne"	460	22,6	63,0
Elève "moyen" dans école "forte"	462	22,7	85,8
Elève "fort" dans école "faible"	90	4,4	90,2
Elève "fort" dans école "moyenne"	81	4,0	94,2
Elève "fort" dans école "forte"	118	5,8	100,0
Total	2031	100,0	
Non réponses	79		

Ces statistiques descriptives étant posées, venons-en maintenant à la présentation et à l'analyse des résultats proprement dit.

Voyons d'abord ce que nous apprend l'enquête quantitative sur la manière dont un élève évalue ses compétences ou performances scolaires en fonction de la position relative qu'il occupe dans sa classe et du type d'établissement dans lequel il est scolarisé.

D'après la théorie, l'auto-évaluation des performances scolaires d'un élève est en lien étroit avec la position qu'occupe cet élève dans la hiérarchie scolaire au sein de sa classe. On constate effectivement que les réponses des élèves aux deux propositions utilisées pour saisir l'auto-évaluation des performances ("En parlant de moi, je

dirais que je suis un(e) bon(ne) élève" et "Dans ma classe, je fais partie des élèves qui obtiennent les meilleures notes") sont significativement liées entre elles. Le test du Khi carré de Pearson confirme qu'il existe bien une relation entre les réponses à ces deux questions (valeur du $\chi^2 = 899$, ddl = 4, $p < 0.001$). Les mesures d'association témoignent d'ailleurs d'une association positive et très forte entre les deux variables (le gamma vaut 0,85, le coefficient de corrélation de Spearman est de 0,52).

Cette relation n'est pas symétrique. Les mesures d'association ordinales directionnelles présentées dans le tableau 6 soulignent l'importance du processus de comparaison sociale avec les pairs qui fréquentent la même classe dans l'auto-

évaluation que font les élèves de leur niveau scolaire. En connaissant la position d'un élève dans sa classe, on augmente de 60% ses chances de prédire sa réponse à la question "te considères-tu comme un bon élève?". La relation inverse n'est que de 43%, autrement dit on risque davantage de se tromper si l'on cherche à la prédire.

Tableau 6 : Mesures d'association ordinale directionnelle entre les deux indicateurs d'auto-évaluation des performances scolaires des élèves

Niveau scolaire moyen de l'école	Variable dépendante	Valeur du D de Somers	Signification
Faible	Je suis un bon élève	,615	,000
	Position dans la classe	,447	,000
Moyen	Je suis un bon élève	,542	,000
	Position dans la classe	,390	,000
Fort	Je suis un bon élève	,621	,000
	Position dans la classe	,452	,000
Total	Je suis un bon élève	,594	,000
	Position dans la classe	,430	,000

La relation entre les deux variables n'est pas non plus parfaite : on observe notamment (voir tableau 7) qu'une fraction non négligeable d'élèves en queue de classe s'estiment malgré cette position des élèves moyens (28% en moyenne), et inversement, une fraction non négligeable d'élèves en tête de classe se considèrent comme des élèves moyens (34% en moyenne).

L'auto-évaluation des performances scolaires d'un élève est ainsi en lien étroit avec la position qu'occupe cet élève dans la hiérarchie scolaire au sein de sa classe mais cette relation varie, elle-même, selon le type d'établissement fréquenté. Ainsi, il apparaît que le lien entre l'auto-évaluation de ses performances scolaires et la

position dans la classe est plus fort dans les établissements situés aux extrêmes (les établissements de niveau "faibles" et ceux de niveau "élevés") que dans les établissements "moyens". Cela est attesté par les mesures d'association qui figurent dans le tableau 6 où l'on constate que le D de Somers est moins élevé dans les établissements moyens que dans les autres types d'établissements.

Cela se traduit par exemple par le fait que, comme on peut le voir dans le tableau 7, les élèves qui sont scolarisés dans des écoles fortes et qui sont en tête de leur classe sont proportionnellement plus nombreux à se déclarer "bons élèves" (71,4%) que les élèves qui occupent la même position dans

les deux autres types d'écoles. De la même manière, les élèves scolarisés dans des écoles faibles sont proportionnellement plus nombreux à s'estimer des "élèves faibles" quant ils sont en queue de classe (80,6%) que les élèves qui occupent la même position dans les deux autres types d'écoles.

Tableau 7 : Croisement de l'auto-évaluation absolue et relative des performances scolaires des élèves, ventilées selon le type d'établissement fréquenté

Niveau scolaire moyen de l'école				Position dans la classe auto-déclarée			Total
				dans les derniers	dans la moyenne	dans les premiers	
Faible	J'estime être	un élève faible	N	50	76	2	128
			% col.	80,6%	14,4%	2,5%	19,2%
		un élève moyen	N	10	410	30	450
			% col.	16,1%	77,9%	37,5%	67,4%
		un élève fort	N	2	40	48	90
			% col.	3,2%	7,6%	60,0%	13,5%
Moyen	J'estime être	un élève faible	N	49	82	0	131
			% col.	61,3%	15,4%	0,0%	19,6%
		un élève moyen	N	30	408	22	460
			% col.	37,5%	76,4%	39,3%	68,7%
		un élève fort	N	1	44	34	79
			% col.	1,2%	8,2%	60,7%	11,8%
Elevé	J'estime être	un élève faible	N	48	56	2	106
			% col.	69,6%	10,4%	2,6%	15,5%
		un élève moyen	N	19	421	20	460
			% col.	27,5%	78,4%	26,0%	67,3%
		un élève fort	N	2	60	55	117
			% col.	2,9%	11,2%	71,4%	17,1%
Total	J'estime être	un élève faible	N	147	214	4	365
			% col.	69,7%	13,4%	1,9%	18,1%
		un élève moyen	N	59	1239	72	1370
			% col.	28,0%	77,6%	33,8%	67,8%
		un élève fort	N	5	144	137	286
			% col.	2,4%	9,0%	64,3%	14,2%

Abordons à présent une autre question importante. Dans quelle mesure les aspirations d'études universitaires et le sentiment de compétence à suivre des études universitaires varient-ils en fonction des types d'élèves et des types d'établissements que nous avons distingués? ¹⁰

Le tableau 8 présente les différences d'aspirations d'études universitaires en croisant les trois catégories d'élèves et les trois catégories d'écoles. Ce tableau nous apprend essentiellement les choses suivantes :

(1) En moyenne, plus un élève s'estime "fort" (comparativement à ses camarades de classe), plus il aura tendance à aspirer à suivre des études universitaires, et ce quel que soit le type d'établissement dans lequel il est scolarisé (lecture des variables figurant en ligne dans le tableau).

Ainsi, les élèves se percevant comme des élèves "moyens" sont, à l'exception des écoles "faibles", proportionnellement plus nombreux à aspirer aux études universitaires que les élèves s'estimant "faibles" et les élèves "forts" sont en moyenne toujours plus ambitieux que les élèves "moyens", cela vaut pour les trois types d'écoles.

(2) Les aspirations d'études universitaires sont en moyenne toujours plus élevées dans les écoles "fortes" que dans les écoles "faibles", quel que soit le niveau scolaire rapporté des élèves (lecture des variables figurant en colonne dans le tableau).

Cela signifie par exemple que les élèves s'estimant "forts" mais scolarisés dans une école "faible" sont proportionnellement moins nombreux (21,1%) à vouloir s'engager dans des études universitaires que les élèves qui se perçoivent comme "faibles" mais qui sont scolarisés dans des écoles "fortes" (46,7%). Le fait que les élèves "forts" des écoles "faibles" ont des aspirations d'étude nettement moins ambitieuses que les élèves "faibles" des écoles "fortes" traduit selon nous un effet normatif des pairs.

Ces deux premiers résultats, nous conduisent à constater assez logiquement que les élèves "forts" des écoles "fortes" sont les plus susceptibles de développer des aspirations d'études universitaires (71,2%) et, à l'inverse, les élèves "faibles" des écoles "faibles" sont proportionnellement les moins nombreux à envisager l'université (18%). Globalement les élèves des écoles "faibles" sont proportionnellement peu nombreux à souhaiter suivre des études

⁵ Précisons que contrairement aux travaux classiques du BFLPE, nous ne contrôlerons pas ici l'influence des compétences scolaires (les notes) sur les aspirations et sur le sentiment de compétence au moment de mesurer l'influence du groupe sur les aspirations et le sentiment de compétence.

universitaires, quel que soit leur niveau scolaire. Les écarts entre les aspirations des différentes catégories d'élèves de ces écoles sont vraiment minimes. Pour la grande majorité des élèves de ces écoles l'université ne semble pas faire partie de l'espace des possibles.

La situation est moins facile à analyser pour les groupes d'élèves situés dans l'entre-deux du tableau. Premièrement, on peut observer que les aspirations d'étude des élèves "faibles" des écoles "moyennes" (32,1%) ne diffèrent pas significativement des aspirations d'étude des élèves "moyens" d'écoles "moyennes" (34,3%)¹¹. Deuxièmement, on remarque que les aspirations d'étude d'un élève "fort" provenant d'une école "moyenne" (51,8%) sont légèrement supérieures à celles des élèves "faibles" des écoles "fortes" (46,7%) mais légèrement inférieures à celles d'un élève "moyen" fréquentant une école "forte" (55%)¹².

(3) Par ailleurs, l'analyse des différences d'aspiration intra-écoles montre que, dans les écoles "faibles", les différences moyennes d'aspiration entre élèves sont moins prononcées que dans les écoles "moyennes" et que dans les écoles "fortes" où elles sont maximales.

Les différences d'aspirations entre élèves "forts" et "faibles" au sein des écoles

fortes (24,5%) sont près de huit fois plus grandes que les différences d'aspirations entre élèves "forts" et "faibles" au sein des écoles "faibles" (3,1%).

Le fait que la différence d'aspirations entre ces deux catégories d'élèves soit plus grande dans les établissements "forts" va dans le sens de l'hypothèse d'un effet comparatif des pairs défavorable aux élèves "faibles" des écoles "fortes". Cela dit, cet effet est compensé en grande partie par l'effet normatif des pairs puisque le pourcentage d'élèves qui envisagent de s'orienter vers l'université dans les écoles "fortes" est relativement haut même parmi les élèves qui se perçoivent comme "faibles".

(4) L'analyse des différences d'aspiration inter-écoles indique, quant à elle, que les élèves "forts" sont ceux dont les aspirations sont les plus sensibles au type d'établissement fréquenté.

En effet, la probabilité d'aspirer à suivre des études universitaires pour un élève "fort" augmente de 50,1% lorsqu'on passe d'une école "faible" à une école "forte". Cette même probabilité augmente aussi mais dans une moindre mesure pour les deux autres types d'élèves (de 28,7% pour les élèves "faibles" et de 38,9% pour les élèves "forts").

¹¹ Ce qui est confirmé statistiquement par un Test t pour échantillons indépendants.

¹² Différences statistiquement significatives (Test t pour échantillons indépendants).

(5) Soulignons enfin que les différences moyennes d'aspiration inter-écoles sont plus grandes que les différences moyennes d'aspiration intra-écoles.

Les différences moyennes d'aspirations d'études universitaires entre élèves "forts" et "faibles" à l'intérieur d'un même type d'école valent 3,1% au

sein des écoles "faibles", 19,7% au sein des écoles moyennes et 24,5% au sein des écoles fortes. Les différences moyennes d'aspirations d'études universitaires entre écoles "fortes" et "faibles" pour un type donné d'élève sont plus importantes : 28,7% pour les élèves "faibles", 38,9% pour les élèves "moyens", 50,1% pour les élèves "forts".

Tableau 8 : Pourcentages d'élèves qui envisagent de s'orienter vers l'université en fonction de leur niveau scolaire et du niveau de leur établissement

	école faible	école moyenne	école forte	différence entre écoles (forte - faible)
élève faible	18	32,1	46,7	28,7
élève moyen	16,1	34,3	55	38,9
élève fort	21,1	51,8	71,2	50,1
différence entre élèves (fort- faible)	3,1	19,7	24,5	

Légende : en gris clair figurent les résultats non significativement différents (au seuil de 0.01) de la moyenne de l'échantillon (Test t pour échantillon unique). En l'occurrence, on constate par ex. que les aspirations d'études universitaires des élèves «moyens» scolarisés dans des écoles «moyennes» ne s'écartent pas significativement de la moyenne générale de l'échantillon (qui vaut 36,6%, cf. tableau 1)

Voyons à présent ce qu'il en est des différences entre les élèves relatives au sentiment de compétence à suivre des études universitaires (tableaux 9 et 10). Rappelons qu'à cet égard, nous distinguerons deux choses. Les résultats qui figurent dans le tableau 9 portent sur le sentiment de compétence à *réussir* des études universitaires, ceux du tableau 10 portent sur le sentiment de compétence à *comprendre* les enseignements dispensés à l'université.

De la lecture du tableau 9, nous retiendrons ces principaux enseignements :

(1) En moyenne, les élèves qui s'estiment "forts" (comparativement à leurs camarades de classe), ont tendance à s'estimer les plus compétents pour réussir des études universitaires, et ce quel que soit le type d'établissement dans lequel ils sont scolarisés. En revanche, les élèves "moyens" ne sont pas forcément plus sûrs d'eux que les élèves "faibles" et ne se

différencient pas nettement de la moyenne générale de l'échantillon (qui vaut 29,6%, cf. tableau 2).

(2) Le type d'établissement fréquenté a peu de prise sur le sentiment de compétence à poursuivre des études supérieures.

Il en a un petit peu pour les élèves "forts" (différence de 13,2%) et "moyens" (différence de 7,1%), en revanche il n'y a quasiment pas d'effet établissement sur le sentiment de capacité à réussir des études universitaires pour les élèves "faibles" (différence de -0,9%).

(3) Les différences inter-écoles sont plus faibles que les différences intra-écoles (à l'inverse de ce que nous avons observé

précédemment par rapport à la question des aspirations d'étude).

(4) Enfin, il est intéressant de constater que les différences de perception entre élèves concernant leur capacité de réussite dans le supérieur sont maximales dans les écoles "moyennes" (22,9% contre 17,8% dans les écoles "fortes" et 3,7% dans les écoles "faibles").

Ajoutons que si l'on calcule des odds ratio à partir de ces pourcentages, on peut appréhender autrement cette différence. On note alors que l'élève "fort" scolarisé dans une école "moyenne" multiplie par 2,7 ses chances de se sentir apte à poursuivre des études universitaires par rapport à un élève "faible" scolarisé dans le même type d'école.

Tableau 9 : Pourcentage d'élèves tout à fait d'accord avec l'idée qu'ils sont capables de réussir des études universitaires, selon leur niveau scolaire et le niveau de leur établissement

	école faible	école moyenne	école forte	différence entre écoles (forte - faible)
élève faible	30,9	25,8	30	-0,9
élève moyen	23,3	27	30,4	7,1
élève fort	34,6	48,7	47,8	13,2
différence entre élèves (fort- faible)	3,7	22,9	17,8	

Légende : en gris clair figurent les résultats non significativement différents (au seuil de 0.01) de la moyenne de l'échantillon (Test t pour échantillon unique).

Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures

Ces résultats nous paraissent soutenir notre hypothèse initiale (hypothèse 1). Il en va de même de ceux présentés dans le tableau 10. On y observe, comme dans le tableau précédent, que :

(1) Les différences de perception entre élèves, concernant la capacité de comprendre les enseignements dans le supérieur de type universitaire, sont maximales dans les écoles moyennes (différence de 18,4%).

(2) On constate à nouveau que le type d'établissement fréquenté a très peu de prise sur le sentiment de capacité à comprendre des études supérieures (les différences entre écoles sont plus réduites que les différences entre élèves).

D'autres résultats, plus surprenants par rapport à nos hypothèses de départ, méritent d'être relevés :

(3) L'élève moyen quel que soit le type d'école dans lequel il est scolarisé se sent

moins apte à comprendre des études universitaires que l'élève faible.

(4) Le plus désavantagé semble d'être un élève moyen dans une école forte (10,8%), le plus avantageux étant d'être un élève fort dans une école moyenne (32,5%). (Rappelons cependant qu'on ne préjuge pas ici de la réussite.)

Si l'on calcule le rapport des chances entre ces deux catégories d'élèves, on note que le second a 4 fois plus de chances de s'estimer capable de comprendre que le second.

(5) Les élèves "forts" qui fréquentent des écoles de niveau "moyen" sont les plus sûrs d'eux. Autrement dit, à perception identique de son niveau scolaire, le fait d'être scolarisé dans une école "forte" ne renforce pas chez les élèves le sentiment d'avoir la capacité de comprendre des études supérieures, au contraire.

Tableau 10 : Pourcentage d'élèves tout à fait d'accord avec l'idée qu'ils sont capables de comprendre les études universitaires, selon leur niveau scolaire et le niveau de leur établissement

	école faible	école moyenne	école forte	différence entre écoles (forte - faible)
élève faible	19	14,1	15	-4
élève moyen	12,7	12,7	10,8	-1,9
élève fort	27,5	32,5	28,2	0,7
différence entre élèves (fort- faible)	8,5	18,4	13,2	

Légende : en gris clair figurent les résultats non significativement différents (au seuil de 0.01) de la moyenne de l'échantillon (Test t pour échantillon unique).

Retenons en guise de conclusion de cette partie consacrée aux analyses quantitatives que l'effet établissement sur les représentations des élèves "moyens" semble ténu voire inexistant, ce qui conforte notre hypothèse initiale : les différences relatives au sentiment de compétence à suivre des études supérieures sont effectivement maximales dans les établissements "moyens". Si les différences d'aspirations sont maximales dans les écoles "fortes", celles-ci ne sont pas épargnées par l'effet *Big Fish* : pour maximiser ses aspirations d'études universitaires, mieux vaut être un élève "fort" dans un établissement "moyen" qu'un élève "faible" dans un établissement "fort". Cependant l'effet BIRG joue également un rôle important dans les établissements extrêmes : dans les établissements "forts", tous les élèves développent des aspirations élevées ; en revanche le fait d'être scolarisé dans un établissement "faible" est toujours désavantageux pour le développement des aspirations d'études. Même les "bons" élèves des écoles "faibles" sont très peu nombreux à aspirer suivre des études universitaires. Selon nous, cela tient au fait que les élèves scolarisés dans les écoles situées aux extrêmes ont une meilleure conscience du statut de leur école (d'où un effet normatif qui amoindrit considérablement l'effet comparatif des pairs).

D'autres résultats plus inattendus en regard de notre cadre théorique sont apparus à l'analyse. Ainsi, dans les écoles où le retard scolaire est faible (celles que l'on a

choisi d'appeler ici les « écoles fortes »), on a vu apparaître un décalage important entre les aspirations et les représentations des élèves (qui s'estiment) forts. Ceux-ci forment des choix d'avenir ambitieux malgré une tendance à sous-estimer leurs capacités de réussite. En théorie pourtant les élèves les plus sûrs d'eux-mêmes devraient être les élèves "forts" des écoles "fortes". Comment expliquer ce résultat a priori paradoxal? Doit-on y voir l'effet d'une socialisation anticipatrice spécifique à ce type d'établissement? Peut-être que tout se passe comme si ces écoles, qui envoient la plus large proportion de leurs élèves dans l'enseignement supérieur, parvenaient à convaincre leurs élèves d'opter pour l'université malgré le fait qu'elles les aient convaincus que ce n'était pas gagné d'avance ?

Dans les écoles faibles, la situation des élèves "forts" est plus ou moins inverse : malgré un sentiment de compétence, on constate des choix peu ambitieux. Par ailleurs, on notera que les élèves "forts" des écoles "fortes" et les élèves "forts" des écoles "faibles" ont tendance à sous-estimer leurs capacités par rapport aux élèves "forts" scolarisés dans des écoles "moyennes". En ce qui concerne les élèves "faibles", l'effet établissement s'inverse : les élèves "faibles" des écoles "faibles" comme ceux des écoles "fortes" s'estiment plus capables que lorsqu'ils sont scolarisés dans une école moyenne. D'où viennent cette sous-estimation des capacités de réussite des "forts" et cette sur-estimation des capacités de réussite des "faibles" dans les

écoles extrêmes ? L'analyse qualitative qui va suivre permettra d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions.

Analyse qualitative

Les résultats de l'enquête quantitative ont montré l'existence d'un décalage assez surprenant entre les aspirations d'études supérieures et le sentiment de compétence à suivre des études supérieures. Les résultats de l'enquête qualitative vont permettre d'affiner ce constat et de confirmer notre seconde hypothèse. On va voir en effet que dans les deux établissements étudiés les élèves sont incapables d'évaluer objectivement leur niveau scolaire mais qu'ils s'estiment, pour des raisons différentes et même opposées, capables de réussir des études supérieures.

Aspirations et sentiment de compétence dans l'école "forte"

Comme nous nous y attendions, on trouve chez les élèves de l'école "forte" étudiée une conscience assez claire de la réputation de leur établissement. Les élèves rencontrés, particulièrement ceux de niveau scolaire faible ou moyen, insistent sur le niveau scolaire élevé de leur école. Ils nous présentent leur établissement comme « la meilleure école de Namur » et une des meilleurs écoles de la région, une école dans laquelle « les profs demandent une certaine rigueur »... De sorte que les élèves en milieu ou bout de classe, plutôt

que de se dévaloriser, ont tendance à relativiser leurs résultats médiocres en les rapportant au contexte dans lequel ils sont obtenus. Ainsi, Sophie, une élève qui nous a été présentée comme d'un niveau scolaire moyen, qualifie effectivement son niveau scolaire de « moyen » parce qu'elle a une moyenne de 60% et exprime son souhait de faire mieux mais elle précise en même temps qu'il s'agit d'un résultat tout à fait « honorable » compte tenu de l'établissement dans lequel elle se trouve.

Les élèves de cette école ayant dans leur classe un niveau scolaire considéré comme "faible" ou "moyen" souhaitent d'ailleurs tous poursuivre leur scolarité à l'université. De plus, ils ne pensent pas avoir de souci majeur à réussir leurs études supérieures futures. Ce qui leur permet d'avoir confiance en leur réussite future dans les études supérieures est bien le fait de terminer leurs études secondaires dans un établissement réputé. Amandine témoigne : « *Quand on a fini [X, nom de l'établissement], c'est clair qu'on peut aller un peu n'importe où* » ; Coralie ajoute : « *si je suis capable de réussir à [X] ben à l'univ...* ». En effet, selon eux cette école prépare les élèves à tout type d'études supérieures et particulièrement à l'université.

Les élèves du même établissement considérés comme "forts" tiennent un tout autre discours¹³. Premièrement, ils n'insistent pas sur le fait que leur école

¹³ L'on retrouve ici un effet de modestie assez typique des modes de présentation de soi qu'adoptent spontanément les élites scolaires (voir Draelants et Darchy-Koechlin, 2011).

soit particulièrement d'un bon niveau scolaire. Julien la présente simplement comme une école où il fait « bon vivre ». Quant à Eléonore, lorsqu'elle nous parle du niveau scolaire de son école, c'est pour le relativiser : « *ça ne me semble pas non plus très difficile* ». Julien rajoute « *ce n'est pas parce qu'on sort d'ici qu'on part avec quelques marches d'avance* ». Selon eux, l'essentiel pour choisir ses études supérieures est de se connaître soi-même (connaître ses points forts et ses points faibles, et savoir ce qu'on aime dans la vie). Le choix entre l'université et les hautes écoles n'a pas d'importance, estiment-ils, tant qu'on trouve ce qui nous convient. Concernant la réussite des études futures ils insistent sur la motivation de l'élève, facteur clé à leurs yeux en ce sens qu'il détermine l'investissement scolaire et l'effort que l'élève devra nécessairement consentir pour réussir. Julien déclare : « *si je le veux vraiment, j'en suis capable* ». Quant à Eléonore, elle estime que si certains élèves de sa classe ne réussissent pas mieux c'est en raison d'un manque de travail : « *il y a beaucoup de gens intelligents franchement mais il y en a beaucoup qui ne foutent rien* ».

L'effet normatif et comparatif des pairs semble donc très faible dans le cas de figure des élèves considérés comme ayant un niveau scolaire élevé provenant d'une école considérée comme « bonne ». Ces élèves ne comparent pas leur propre accomplissement scolaire avec l'accomplissement scolaire de leurs pairs et n'utilisent pas cette comparaison sociale

comme une base pour former leur propre concept de soi scolaire. Ce qui importe selon eux, c'est d'avoir une motivation personnelle assez importante pour pouvoir réussir des études supérieures (quelles qu'elles soient) et d'être prêt à fournir le travail nécessaire à cette réussite.

Bien qu'a priori les élèves rencontrés dans cet établissement pensent pouvoir réussir des études supérieures à l'université ou en hautes écoles, ils émettent malgré tout certaines nuances. Ils ne pensent pas pouvoir réussir des études supérieures dans les matières où ils rencontrent actuellement des difficultés scolaires ou auxquelles leur choix d'option ne les prépare pas (comme des études d'ingénieur). Il faut en effet souligner que les élèves rencontrés font partie d'une classe de sciences économiques et sociales, option qui ne fait pas partie des options dominantes dans la hiérarchie scolaire, les options les plus valorisées dans l'école étant les options mathématiques 8h et sciences 6h, qui restreignent moins l'éventail des possibles en matière d'orientation ultérieure. De ce point de vue, on peut dire que les élèves de l'école "forte" n'ont pas tendance à se surestimer. L'enseignante titulaire interrogée dans cet établissement considère même que la majorité des élèves de cette classe se sous-estiment. Selon cette enseignante, la direction met trop de pression aux élèves concernant l'université. De fait, l'université est présentée dans cette école comme un lieu exigeant, où l'on dispense des enseignements difficiles, requérant de

la part des élèves une vraie préparation. Par conséquent, l'exigence, le travail et l'effort font partie, d'après le directeur, des valeurs quotidiennes prônées dans son établissement. Ce type de discours et de valeurs, qui ont tendance à être répandus dans les établissements d'élite, pourrait expliquer le résultat apparemment paradoxal que nous évoquions plus haut, à savoir le fait que les élèves "forts" des écoles "fortes" développent des aspirations élevées tout en sous-estimant leurs capacités de réussite.

Aspirations et sentiment de compétence dans l'école "faible"

Dans l'autre établissement étudié, celui réputé être un établissement plutôt laxiste, les élèves, contrairement aux précédents, ne semblent pas avoir une conscience claire de l'image externe du niveau de leur école. Dès le début de l'entretien plusieurs élèves nous disent : « *C'est une assez bonne école* ». Erblin ajoute : « *On nous impose un style proche de l'univ* » ; Priscillia considère que « *Le niveau scolaire est quand même élevé* ». Quant à Lucile, elle estime qu'il n'y a pas de différence de niveau scolaire entre son école et l'autre école étudiée (l'école "forte"), sauf en cas de difficultés scolaires : « *Ici ils laissent plus facilement passer* » concède-t-elle.

Le fait que ces élèves aient tendance à surestimer le niveau de leur école s'explique peut-être par le fait que nous avons rencontré les élèves de la seule

classe de la filière transition que compte cet établissement en sixième secondaire. Rappelons en effet que l'établissement propose essentiellement un enseignement qualifiant (technique et professionnel de qualification). Nous avons donc affaire ici à des élèves qui, sur base d'une comparaison purement locale, peuvent se percevoir comme les meilleurs de leur école. De fait, on constate que ces élèves surestiment également leur propre niveau scolaire. Lorsqu'on les interroge à ce propos ils insistent sur leurs différences avec les autres élèves de leur école, effectuant une comparaison descendante : typiquement ces élèves s'estiment compétents au plan scolaire parce qu'ils n'ont pas doublé et parce qu'ils sont dans des études de transition (à la différence des autres élèves de leur école). On trouve un exemple très net de ce discours chez Amandine. Cette élève, qui nous a été présentée comme faisant partie des élèves faibles de sa classe, présente son niveau scolaire en ces termes : « *Moi je trouve qu'il est quand même bon, parce que oui je suis quand même arrivée en sixième générale sans jamais avoir doublé* ». Amandine poursuit : « *J'ai quand même la même formation à la fin donc je me fais euh... je suis capable. Il y a même parfois des gens de professionnel qui vont à l'université et qui réussissent donc si moi je suis en plus en général il y a sûrement moyen de réussir aussi* ».

De manière globale, ces élèves ont du mal à percevoir l'effet établissement en particulier sur le niveau scolaire, sur le contenu des cours dispensés ; ce qu'ils

perçoivent ce sont des différences de style, de façons de faire entre établissements (par ex. ils sont conscients que dans certains établissements les élèves reçoivent plus d'attention que dans d'autres, où les élèves doivent se débrouiller seuls...) et aussi des différences à l'intérieur de l'école entre enseignants (selon l'idée que certains professeurs expliquent mieux que d'autres, mais ils estiment que c'est le cas dans tous les établissements). Les élèves de cette école perçoivent donc essentiellement un effet maître mais pas d'effet établissement. C'est-à-dire que selon eux, ce sont les enseignants qui influencent le niveau scolaire et non l'école elle-même : « *Le niveau scolaire ça dépend des professeurs. Si les profs sont bons, le niveau sera bon* » estime Erblin. Pour affirmer cela, ils se basent sur le fait qu'il existe un programme officiel que les enseignants doivent suivre et respecter, ils en déduisent que tous les élèves voient la même matière quelle que soit leur école. Plusieurs des jeunes interviewés insistent sur ce point : « *Moi j'aurai le même diplôme que quelqu'un qui sort de X [l'école "forte" dont on parle plus haut]* » dit Amandine.

Ces élèves pensent donc être suffisamment préparés au niveau des connaissances pour affronter tout type d'études supérieures puisqu'ils ont suivi un enseignement de transition et que dans cette filière tous les élèves seraient préparés de la même manière aux études supérieures. Comme le dit Priscillia : « *En général, on a tous vu la même chose donc si on a réussi c'est qu'on*

sait tous travailler ». En revanche lorsqu'ils identifient un obstacle à la poursuite d'études supérieures, c'est en eux-mêmes qu'ils le localisent : « *[le problème] ce n'est pas par rapport à l'école, c'est plus par rapport à moi-même* » expliquent plusieurs d'entre eux. Lorsqu'on lui demande si elle se sent prête à réussir tout types d'études, Mélissa, élève située dans la moyenne de sa classe, explique : « *Au niveau des connaissances de l'école peut-être mais au niveau des connaissances de moi-même je ne pense pas parce que je n'aurais jamais la motivation pour étudier certains trucs. Par rapport à moi-même l'univ je ne me sens pas plus prête que ça parce que c'est vraiment, il faut vraiment se débrouiller tout seul. Je préfère être encadrée quand même quoi.* »

Ce ne sont pas tant des compétences intellectuelles, semblent nous dire ces élèves, que des compétences d'un autre type qui sont requises pour suivre des études universitaires, des savoir-être : autonomie dans le travail scolaire et confiance en soi notamment. Malgré le fait qu'ils ne se sentent pas préparés sur ce plan, la plupart d'entre eux souhaitent poursuivre leurs études à l'université. D'où l'importance présumée par ces élèves de la motivation : « *Je pense que c'est la motivation qui importe dans la réussite* » résume Mélissa.

Cette idée, on l'a vu, était également très présente dans l'autre établissement étudié. Cependant elle y était assortie

d'une différence d'attitude assez nette concernant le sentiment de compétence à suivre des études supérieures : les élèves de l'école "forte", sans doute mieux préparés à affronter les enseignements dispensés à l'université que les élèves de l'école "faible", avaient en effet tendance à se sous-estimer plutôt qu'à se surestimer. Ce qui leur permet d'anticiper le fait qu'au-delà de la motivation, un effort académique intense sera nécessaire pour réussir à l'université. C'est là une réalité que les élèves des établissements « forts » semblent avoir intégrée. Au contraire, le fait de se surestimer peut contribuer au développement d'aspirations irréalistes. Accéder à l'université est une chose, y réussir en est une autre. Sans doute vaut-il mieux développer des aspirations irréalistes que de s'auto-sélectionner. Entre les deux l'équilibre n'est pas facile à trouver. A cet égard, en développant chez leurs élèves des aspirations élevées et réalistes grâce à un sentiment de compétence modeste, les établissements d'élite ont sans doute découvert une formule efficace.

En résumé, l'enquête qualitative a permis d'illustrer ce que nous disions en introduction : l'évaluation certificative décentralisée rend difficile pour un élève d'évaluer son niveau scolaire autrement que par rapport à une norme locale, celle de la classe et de l'établissement scolaire fréquenté. A l'analyse, il ressort en effet que les élèves des deux établissements étudiés semblent incapables de situer objectivement leur niveau scolaire. Cela

ne les empêche pas de se penser, pour des raisons différentes et même opposées, tous capables de réussir des études supérieures. Les élèves de l'établissement réputé s'estiment capables par le simple fait de fréquenter cet établissement dont ils connaissent la réputation, cela vaut même pour les plus faibles d'entre eux qui invoquent leur appartenance à l'établissement et soulignent ce trait valorisant qu'ils partagent avec les autres élèves de leur école (comparaison ascendante). Dans l'autre établissement, les élèves insistent au contraire sur ce qui les sépare des élèves des autres classes de leur école. Ils s'estiment capable de suivre des études supérieures parce qu'ils n'ont pas doublé, parce qu'ils sont dans des études de transition à la différence de leurs pairs dans les filières de qualification de l'école (comparaison descendante).

Conformément à notre hypothèse n° 2, nous avons donc observé un processus de comparaison sociale flexible : les élèves interviewés ont fait varier la cible de la comparaison, opérant tantôt des comparaisons vers le haut, tantôt des comparaisons vers le bas. Dans les deux cas ces comparaisons étaient à leur avantage, de manière générale elles leur ont permis de se présenter comme compétents. La surprise est venue du fait que les élèves de l'établissement bien réputé (les "forts" en particulier) se sentaient moins sûrs d'eux-mêmes que les élèves de l'établissement peu réputé.

6. Conclusion

Les résultats de l'enquête quantitative ont montré que les différences d'aspiration en matière d'études universitaires sont maximales dans les établissements les plus sélectifs scolairement. Cela confirme en partie les conclusions des recherches sur le BFLPE, à savoir qu'il vaut mieux briller dans un établissement ordinaire que d'être à la traîne dans un établissement d'élite pour développer des aspirations élevées. Cela dit, à auto-évaluation identique des performances scolaires, les élèves qui sont dans une école d'élite ont toujours des aspirations plus élevées que ceux des autres établissements. Ce qui signifie que l'effet BIRG (ou effet d'identification normative avec les pairs) joue aussi. Il semble même particulièrement développé dans le système scolaire belge francophone. Un élève qui s'estime « faible » dans une école d'élite développe en effet des aspirations quasiment aussi hautes qu'un élève qui se perçoit « fort » dans une école moyenne. En outre, il est toujours défavorable de se retrouver dans une école de niveau faible pour développer des aspirations d'études universitaires. Dans ces écoles, les différences d'aspiration sont minimales et même les élèves "forts" n'ont pas d'aspirations élevées. Dans ces établissements, l'effet normatif des pairs l'emporte largement sur l'effet comparatif

des pairs et cet effet normatif joue ici négativement contrairement à ce qui se passe dans les établissements d'élite.

Pourtant, nous avons constaté que les élèves des écoles « faibles » se déclaraient quasiment aussi compétents à suivre des études universitaires que les élèves des écoles « moyennes » et « fortes ». L'effet établissement a manifestement moins de prise sur le sentiment de compétence à suivre des études universitaires que sur les aspirations d'études universitaires. Selon nous, cela tient au fait qu'en Belgique francophone rien ne permet aux élèves d'évaluer objectivement leurs compétences, ils ne peuvent se situer que par rapport à leurs camarades de classe¹⁴. De manière générale, le fait que le groupe des élèves « moyens » comprenne les deux tiers de l'échantillon illustre bien cette difficulté des élèves francophones à évaluer de manière claire leur niveau scolaire. Ces élèves « moyens » sont aussi proportionnellement les moins nombreux à se déclarer tout à fait aptes à suivre des études universitaires. Les élèves « faibles » ont, pour leur part, tendance à se surestimer. Les élèves « forts » tendent à être plus sûrs d'eux mais, au sein de ce groupe, il apparaît que les élèves « forts » des écoles « fortes » sont comparativement les moins confiants en leur compétence.

¹⁴ D'autres interprétations pourraient cependant être envisagées. On peut notamment penser que la composition sociale de l'école aurait simplement plus de raisons de peser sur les aspirations (identification, réseaux et sources d'information...) que de motifs de peser sur le sentiment de compétence.

L'enquête qualitative a permis de mieux comprendre ces deux derniers constats, assez inattendus au regard de la théorie. Si les élèves « faibles » tendent à se surestimer c'est parce qu'ils font varier la cible de comparaison à leur avantage, ce qui leur permet de conserver et de présenter une bonne image d'eux-mêmes, notamment en situation d'entretien, face à un chercheur. Le fait que des élèves « forts » issus d'une école réputée offrant une excellente préparation à l'enseignement supérieur se sous-estiment s'explique sans doute aussi en partie par un effet de présentation de soi ou de désirabilité sociale. Ce résultat mériterait cependant des recherches ultérieures afin d'être approfondi. Selon nous, cette attitude résulte d'une socialisation anticipée aux études supérieures que l'on retrouve dans l'établissement étudié, typique des établissements particulièrement investis dans la problématique de la transition secondaire-supérieur (voir Draelants et Artoisenet, 2011). Nous pensons que ce type d'attitude pourrait faciliter la réussite future des élèves provenant de ces établissements. Accéder à l'université est une chose, y réussir en est une autre.

Or il est interpellant de constater que chez la plupart des élèves de rhétorique le fait de déclarer l'université comme choix d'avenir probable n'est que faiblement associé avec le sentiment d'avoir la capacité de réussir et

encore plus faiblement associé à la capacité de comprendre. Ce décalage entre les aspirations et le sentiment de compétence à suivre des études supérieures est sans doute lié en partie à l'incapacité qu'ont les jeunes belges francophones en fin de secondaire à évaluer objectivement les compétences acquises à ce stade de leur scolarité et à anticiper les compétences qui seront nécessaires à l'université. Deux attitudes dommageables peuvent en résulter : l'auto-sélection, qui conduit dans certains cas à se priver de talents et qui renforce les inégalités sociales d'accès à l'université¹⁵ ou, au contraire, le développement d'aspirations irréalistes.

Si le développement d'aspirations irréalistes consécutif au fait de se surestimer est sans doute préférable à l'auto-sélection pure et simple, le développement d'aspirations irréalistes comporte également des risques, notamment celui qui consiste à intérioriser l'idée qu'il faut essayer l'université, et aviser ensuite. La première année d'université devient ainsi pour un certain nombre d'élèves une année test, ce qui conduit au taux d'échec que l'on connaît (environ 60% en première année). On peut considérer cette année test sous un jour positif. Celle-ci n'est jamais totalement perdue ne fut-ce que parce que la plupart des étudiants en échec persévèrent dans l'enseignement supérieur et que cette première année leur aura permis de s'affilier progressivement

¹⁵ Dans la mesure où l'auto-sélection est inégalement répartie socialement.

aux études supérieures (Van Campenhoudt, 2012). Elle n'en constitue pas moins un véritable problème social car au-delà du coût psychologique individuel, lié à la déconvenue et à la désorientation généralement ressenties en cas d'échec lors des premiers examens universitaires, l'échec massif a un coût économique et organisationnel lourd. Bref, sauf à penser que tous les élèves doivent s'essayer à

entreprendre des études supérieures, il nous semble que chaque élève devrait préalablement être en mesure d'évaluer son niveau scolaire par rapport à une norme autre que purement locale, afin de s'orienter au mieux et de développer, si nécessaire, les compétences qui lui manquent pour réussir dans les études de son choix.

Bibliographie

- Butera, F., Buchs, C., et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?*, Paris, PUF.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, & S. Sloan, L. R. (1976), Basking in Reflected Glory: Three (Football) Field Studies, *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Dai, D. Y. & Rinn, A. R. (2008). The Big Fish Little Pond Effect: What Do We Know and Where Do We Go from Here?, *Educational Psychology Review*, 20, 283-317.
- Davis, J. A. (1966). The Campus as a Frog Pond: An Application of the Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *American Journal of Sociology*, 72 (1), 17-31.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42 (1), 3-32.
- Draelants, H., Darchy-Koechlin, B. (2011). Flaunting One's Academic Pedigree? Self-Presentation of Students from Elite French Schools, *British Journal of Sociology of Education*, 32 (1), 19-36.
- Draelants, H., et Artoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-39.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhout, M. & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context, *European Educational Research Journal*, 11 (4), 504-519.
- Espenhade, 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*, 78 (4), 269-293.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fiske, S. T. (2008). *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Joseph, M., et Delvaux, B. (2005). Les logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance. *Recherches Sociologiques*, 36 (1), 7-27.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-95.
- Marsh, H. W. (1991). The Failure of High-Ability High Schools to Deliver Academic Benefits: The Importance of Academic Self-Concept and Educational Aspirations. *American Educational Research Journal*, 28, 445-480.
- Marsh, H. W., Kong, C.-K., & Hau, K.-T. (2000). Longitudinal multilevel modeling of the big-fish–little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing social comparison and reflected-glory effects

- in Hong Kong high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 337–349.
- Marsh H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau K. T., O'Mara A. J., Craven, R. G. (2008). The Big-Fish–Little-Pond-Effect Stands up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational Psychology Review*, 20 (3), 319-350.
- McFarland, C., & Buehler, R. (1995). Collective Self-Esteem as a Moderator of the Frog-Pond Effect in Reactions to Performance Feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1055-1070.
- Thijs, J., Verkuyten, M. & Helmond, P. (2010). A Further Examination Of the Big-Fish-Little-Pond Effect: Perceived Position in Class, Class Size, and Gender Comparisons. *Sociology of Education*, 83 (4), 334-345.
- Van Campenhoudt, M. (2012). Les examens d'entrée à l'université, porteurs d'inégalités sociales ?, *La Revue Nouvelle*, n° 10.
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., et Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 65, 3-36.

Derniers cahiers de recherche publiés

2013

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S. et Veinstein M.

Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, n° 92

Renouprez L., Weber G., Martin M., de Viron F.

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire, n° 91

2012

Paquay L.

Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, n° 90

Fusulier B.

Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n° 89

Fusulier B. et Moolaert T.

Etre infirmière et parent : une approche compréhensive des engagements et des parcours professionnels en Belgique francophone, n° 88

Vermandele C., Dupriez V., Maroy C et Van Campenhoudt M.

Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille, n° 87

2011

Delvaux B.

Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone, n° 86

Dupont S., Meert G., Galand B., Nils F.

Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? n° 85

Draelants H. et Artoisenet J.

Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures, n° 84