



L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures

The role of secondary school for students' pursuit of higher education

Hugues Draelants



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4028>

DOI : 10.4000/osp.4028

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Hugues Draelants, « L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/1 | 2013, mis en ligne le 07 mars 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4028> ; DOI : 10.4000/osp.4028

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures

The role of secondary school for students' pursuit of higher education

Hugues Draelants

Introduction

- 1 Existe-t-il 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 les choix d'orientation de leurs élèves ? Telles sont les questions au centre de cet article qui présente les résultats d'une recherche par questionnaire menée en Belgique francophone.
- 2 Nous évoquons d'abord brièvement 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 ensuite les instruments d'enquête mis au point pour opérationnaliser ce questionnement avant de détailler les résultats de l'analyse qui propose une typologie des pratiques d'information des établissements scolaires en matière d'accès à l'enseignement supérieur. La conclusion souligne 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.

Problématique

- 3 On sait aujourd'hui qu'une carrière scolaire n'est pas seulement ni mécaniquement liée à une origine sociale ou au volume du capital culturel détenu (Bourdieu & Passeron, 1964,

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. C'est ce qu'ont montré les recherches sur l'effet de l'établissement secondaire fréquenté sur les aspirations d'études supérieures qui se sont développées aux États-Unis dès la fin des années cinquante (Wilson, 1959) et surtout au cours des années soixante et soixante-dix (Campbell & Alexander, 1965 ; Turner, 1964 ; McDill & Coleman, 1963 ; Nelson, 1972 ; Alwin & Otto, 1977). Depuis quelques années, les résultats de ces études recommencent à être mobilisés et discutés à la faveur de la massification de l'enseignement supérieur qui induit un déplacement et une recomposition des inégalités scolaires (Hearn, 1990 ; Duru-Bellat & 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. Dans ce contexte, la problématique des effets de l'établissement fréquenté sur les aspirations d'étude rencontre alors la problématique de la clôture sociale. À partir du milieu des années quatre-vingt et au cours des années quatre-vingt-dix et deux mille, un prolongement critique de ces recherches va de fait s'opérer à la faveur d'une sociologie plus spécifiquement centrée sur la formation des élites¹. Ces travaux qui s'intéressent à un ensemble bien spécifique d'établissements² vont mettre en évidence l'existence de barrières structurelles dans l'accès à certaines des plus prestigieuses formations universitaires des États-Unis³ (Persell & Cookson, 1985 ; Karen, 1990), et conduire au constat qu'il existe des sentiers – *elite routes* (Attewell, 2001), *elite pathways* (Letendre, Gonzalez, & Nomi, 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. Ces travaux indiquent que le système d'aspirations se construit au cours des « enchaînements » entre établissements et types d'enseignements qui dessinent des carrières institutionnelles d'élèves (Letendre, 1996). 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 (Bain & Anderson, 1974). 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).

- 4 Retenons que ces deux littératures tendent à indiquer que c'est l'influence conjointe des *ressources* et des *normes* organisationnelles qui explique l'effet établissement constaté. Les unes et les autres 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 donc 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.

- 5 Étudier le rôle des établissements dans la construction des aspirations d'études supérieures semble particulièrement pertinent dans le contexte belge francophone pour au moins deux raisons. D'une part 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 contraignantes pour accéder à l'enseignement supérieur, on peut donc s'attendre à ce que les inégalités sociales en la matière soient, à trajectoire antérieure identique, fortement dépendantes des aspirations d'études (Draelants, 2011). D'autre part, 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 en raison de l'ampleur de la ségrégation des publics entre établissements scolaires (Dupriez & Vandenberghe, 2004 ; Dumay & Dupriez, 2004).

Méthode

Participants

- 6 Une première phase exploratoire de la recherche a consisté en une analyse 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 2 110 rhétoriciens⁴ dans le cadre d'une recherche menée par le Girsef (Université de Louvain) sur les inégalités d'accès à l'université en Belgique. Ces élèves de sixième année secondaire étaient issus de 61 établissements scolaires différents⁵ L'échantillon « élèves » comprend 50,9 % de filles. 89,3 % des jeunes qui le composent ont entre 17 et 19 ans (0,6 % ont moins de 17 ans et 10 % plus de 19 ans). Ils sont 59,8 % à n'avoir jamais redoublé. Parmi les pères des jeunes ayant participé à l'enquête on compte 26,1 % d'ouvriers ou d'employés, 23,4 % de professions intermédiaires, 8,4 % d'artisans, commerçants ou petits indépendants (y compris agriculteurs), 22,6 % de cadres supérieurs ou assimilés (professions intellectuelles, professions libérales, chefs d'entreprise) et 19,5 % sans activité professionnelle (inactifs ou activité non renseignée). 35,8 % des pères sont diplômés (au maximum) de l'enseignement secondaire, 23,5 % possèdent un titre de l'enseignement supérieur hors universitaire et 19,9 % sont diplômés de l'université. Les 20,8 % restants sont ceux sur lesquels on ne dispose pas d'information ou qui sont répertoriés comme sans diplôme ou ayant fréquenté seulement l'enseignement primaire.
- 7 À 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 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.

- 8 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 pour sa réussite en ce sens a été conduit. 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 porte à considérer l'université comme l'aboutissement naturel de leur parcours de formation.

Instrument

- 9 Pour opérationnaliser et construire notre questionnaire, nous avons distingué 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 d'enseignement, nombre d'élèves par filière, organisation des grilles horaires) et le type de cours dispensés aux élèves (cours à options, nombre d'heures organisées et nombre d'élèves par options). Les secondes renvoient à une dimension informelle qui englobe tout un ensemble de caractéristiques propres à l'établissement (indice socio-économique de l'école et indice de retard scolaire en 6^e, localisation géographique, etc.). Les normes organisationnelles se subdivisent également en deux catégories : d'une part les normes implicites, d'autre part les normes explicites. 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 (priorités pédagogiques de l'établissement, valeurs assignées à l'enseignement, conception du rôle éducatif, etc.). Ces normes sont considérées comme implicites dans la mesure où elles relèvent d'un habitus institutionnel (Reay, David, & Ball, 2001) ou organisationnel (McDonough, 1997), qui ne nécessite aucune action concertée mais qui circonscrit nettement l'univers des possibles en matière d'enseignement supérieur. Les normes explicites sont celles mobilisées intentionnellement par les acteurs scolaires dans leur rapport aux futurs parcours des élèves. Cette dimension, particulièrement centrale ici, a été abordée dans le questionnaire à partir d'une batterie de questions concernant l'information transmise aux élèves sur les études supérieures (documentation, séances d'information, journées portes ouvertes, absences autorisées, cours préparatoires, mise en évidence d'un lien entre options des deux dernières années du secondaire et études universitaires, etc.).
- 10 Le questionnaire a été administré par téléphone aux chefs des établissements qui avaient été concernés par la recherche de 2008⁶ (cf. annexe). 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. L'avantage de ce mode d'administration est d'avoir 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. Cela dit, l'enquête par questionnaire et l'entretien téléphonique avec des acteurs aussi avertis des impacts de leurs discours sur l'image de leur établissement présentent également certaines limites. Les questions standardisées propres à l'approche quantitative permettent difficilement de caractériser en finesse les univers normatifs spécifiques aux différents types d'établissements. Le recueil des réactions à propos du rapport entretenu par l'école avec les études universitaires semble indiquer que certaines questions du questionnaire ont parfois été perçues comme mettant en jeu la réputation de l'établissement et ainsi induire une tendance (non intentionnelle) à valoriser les réponses positives qui mettaient en évidence les initiatives développées pour faciliter l'accès aux études supérieures. Cela n'a pas empêché l'expression des réponses négatives mais celles-ci s'accompagnaient généralement de justifications qui ont mis en lumière différents positionnement des chefs d'établissement par rapport à la norme universitaire. 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 réactions. 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, etc.), 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.

Résultats

- 11 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 une 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 statistique 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.

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

- 12 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 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).
- 13 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 suivantes :
- 14 – Mettez-vous à disposition des élèves des documents d'information sur les études universitaires ?
- 15 – Informez-vous les élèves de dernière année de l'existence des journées « portes ouvertes » des universités ?
- 16 – 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 ?
- 17 – Les informez-vous de l'existence de cours préparatoires pendant l'été ?
- 18 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).
- 19 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 suivantes :
- 20 – Organisez-vous des séances d'information sur les études universitaires ? Si oui, en quelle année l'organisez-vous (en sixième année ou à partir de la cinquième ?)
- 21 – Les élèves sont-ils conscientisés en fin de quatrième de la nécessité de choisir certaines options pour accéder à certaines études universitaires ?
- 22 – Encouragez-vous personnellement les élèves à s'intéresser aux études universitaires ?
- 23 – Encouragez-vous les professeurs à parler de l'université aux élèves ?
- 24 – Faites-vous en sorte que les informations sur l'université soient rendues accessibles à tout le monde de la même manière ?

- 25 Ces cinq questions comportent deux modalités (oui/non), auxquelles nous avons affecté des notes (non = 0 ; oui = 1). La première question 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).
- 26 En observant la répartition des établissements sur la base de ces deux variables synthétiques (voir tableau 1), on constate 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 « service minimum »⁷. 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 « libre-service » et celle de la « mobilisation ». Dans la logique du « libre-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.

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

	Le « minimum » (N = 19)		Le « libre-service » (N = 15)		La « mobilisation » (N = 17)	
	M	ET	M	ET	M	ET
<i>Ressources organisationnelles</i>						
Score de quantité d'information	2.32	1.05	3.93	0.26	3.94	0.24
<i>Normes organisationnelles</i>						
Score d'engagement vis-à-vis de l'information	1.89	1.56	2.86	1.4	5.06	0.24

Table 1. Three rationales for higher education identified among the studied secondary schools

- 27 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 consultation 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 significatives).

- 28 Le contraste le plus évident en ce qui concerne le profil des établissements renvoie à l'offre d'enseignement. À cet égard la comparaison nous conduit à constater que la logique du service minimum 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. À 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 6^e général est élevé. Ces établissements sont logiquement plus concernés par la transition avec le supérieur. La logique « libre-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 matière d'offre que dans des établissements spécialisés dans l'enseignement général.
- 29 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. À 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.
- 30 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 6^e et indice socio-économique moyen⁸. Le tableau suivant (tableau 2) 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.
- 31 Enfin, soulignons que les trois logiques de facilitation se rencontrent dans les trois grands réseaux d'enseignement⁹. C'est particulièrement le cas dans le réseau libre 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

	Le « minimum » (N = 19)		Le « libre-service » (N = 15)		La « mobilisation » (N = 17)	
	M	ET	M	ET	M	ET
<i>Variables décrivant les établissements</i>						
Indicateur type d'offre Scolaire ¹⁰	0.1 ^c	0.13	0.1 ^c	0.11	0.22 ^{a,b}	0.06
Nombre d'élèves en 6 ^e générale	30 ^c	32	42 ^c	52	90 ^{a,b}	51
Nombre total d'élèves	642	256	805	274	886	408
Retard moyen en 6 ^e secondaire	1.12 ^c	0.62	0.99 ^c	0.63	0.39 ^{a,b}	0.25
Indice socio-économique 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 %,7		11,8 %	

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

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

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

Table 2. Characteristics of three rationales based on variables that describe the schools

35 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 directement 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'enseignement 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 « service minimum ». On

retrouve ainsi, bien que d'une autre manière, l'importance de la variable offre scolaire déjà mise en évidence dans le tableau précédent.

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

	Le « minimum » (N = 478)		Le « libre-service » (N = 555)		La « mobilisation » (N = 700)	
	M	ET	M	ET	M	ET
<i>Variables décrivant les élèves</i>						
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,b,1}	0.86	0.69 ^c	0.86	0.34 ^{a,b}	0.62
Filière qualification 6 ^e	43,3 % ^c		35,5 % ^c		13,9 % ^{a,b}	
<i>Choix d'avenir probable²¹</i>						
Travail	19 % ^{c,5}		13,7 % ^c		13,4 % ^{a,b}	
SHU court	40,9 %		37,4 %		31,3 % ^{a,b}	
SHU long	14,9 %		15,5 %		13,9 % ^{a,b}	
Université	25,2 % ^c		33 % ^{c,5}		51,4 % ^{a,b}	

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

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

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

Table 3. Characterization of the three information logics based on variables describing the students

Une analyse multivariée

39 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.

- 40 Dans la mesure où nos données portent à la fois sur des individus (les élèves interrogés via l'enquête de 2008) et sur l'école qu'ils fréquentent (par le biais du questionnaire adressé aux chefs d'établissement en 2010), soit des unités statistiques différentes 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).
- 41 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 « service minimum ». 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 (filière d'enseignement en 6^e, redoublement) et son origine socioculturelle 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 universitaires¹² 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 & 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 les établissements en vue de faciliter la transition avec l'enseignement supérieur. À 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 établissements¹³ élèves qui fréquentent des établissements qui leur proposent une information abondante concernant les études supérieures (modèles « mobilisation » et « libre-service ») sont davantage susceptibles d'aspirer à poursuivre des études universitaires. Et cette différence n'est ni 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 a 2,2 fois plus de chances d'aspirer à suivre des études universitaires que de ne pas y aspirer (*Odd ratio* = 2,2) par rapport à celui qui ne dispose que de très peu d'informations (cf. référence, modèle « service 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 un peu plus leurs chances d'envisager l'université (*Odd ratio* = 2,7).

- 42 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 : 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 socioculturel, 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.

Discussion des résultats et conclusion

- 43 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

Tableau 4. Modélisation logistique multiniveau

	Variable dépendante	Choix d'avenir le plus probable : université
<i>Variables de niveau 2 (école) N = 50</i>		
Logique d'information	Modèle 1	Modèle 2
- Le service minimum	(référence)	(référence)
- Le libre-service	1.67***	2.22***
- La mobilisation	4.13***	22.7***
Type d'offre scolaire		23.1***

Variables de niveau 1 (élève) N = 1716		
Filière en 6 ^e : Technique de qualification		(référence)
Filière en 6 ^e : Technique de transition		2.63***
Filière en 6 ^e : Enseignement général		7.54***
Redoublement		0.48***
Indicateur de pratiques culturelles		1.33***
Parents universitaires		1.66***
Ma famille estime important que j'aie à l'université		4.43***
Ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université		3.68***

44 Note. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

45 NB : les valeurs présentées dans le tableau sont celles des *odds ratio*¹⁴.

Table 4. Multilevel logistic modelling

46 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, vraisemblablement, divers degrés de conscientisation de la part des directions et des équipes pédagogiques 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. Précisons que ces différentes stratégies ne sont pas mutuellement exclusives, elles sont potentiellement compatibles.

Tableau 5. Les trois dimensions des logiques de facilitation

Information sur l'enseignement supérieur (« Savoir »)	Conception de la transition secondaire-supérieur (« Vouloir »)	Préparation à l'enseignement supérieur (« Pouvoir »)
La mobilisation collective	La problématisation	Accompagnement, suivi individualisé
Le libre-service	L'allant de soi	Adaptation pédagogique, offre d'options élitistes
Le service-minimum	L'exclusion du possible	-

Table 5. Three size of the logics of facilitation

- 47 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.
- 48 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. À cet égard, l'important serait de fournir des informations claires à propos des incitants à l'effort (Rosenbaum, 2011).

- 49 Nous avons suggéré que les règles d'accès à l'enseignement supérieur, qui varient sensiblement d'un pays à l'autre (Boezerooy & Vossensteyn, 1999), sont importantes pour penser la construction des aspirations à poursuivre des études supérieures. 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. 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 & Wiliam, 1999) va être liée de manière extrêmement déterminante à l'établissement fréquenté. 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 » (le *frog pond effect* ou *big fish little pond effect*), selon lequel 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 doit donc être mis en balance avec cet effet comparatif, plus ambivalent (Espenshade, Hale, & Chung, 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 contemporain¹⁵ de telles recherches seraient susceptibles d'éclairer les réflexions politiques actuelles en Belgique francophone sur la mise en place d'un test d'aptitudes pour les étudiants souhaitant entamer des études universitaires.
- 50 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'explicitier 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.

- 51 En matière de différences internes aux établissements, il serait également intéressant de mettre en regard les effets des différences dans les pratiques d'information des établissements avec les différences entre élèves. Les effets d'information pourraient s'avérer plus sensibles pour certaines catégories d'élèves. On peut notamment faire l'hypothèse d'un effet différencié des logiques de facilitation selon le milieu socioculturel des élèves, l'engagement des établissements bénéficierait sans doute davantage aux élèves d'origine défavorisée, qui ont moins tendance que les autres à s'informer sur l'enseignement supérieur de leur propre initiative (Hill, 2008).
- 52 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 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. À 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. Sans doute serait-il pertinent de 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 d'études.
-

BIBLIOGRAPHIE

Alwin, D. F., & Otto, L. B. (1977). High School Context Effects on Aspirations. *Sociology of Education*, 50(4), 259-73.

Attewell, P. (2001). The Winner-Take-All High School: Organizational Adaptations to Educational Stratification. *Sociology of Education*, 74(4), 267-295.

Bain, R. K., & Anderson, J. G. (1974). School context and peer influence on educational plans of adolescents. *Review of Educational Research*, 44(4), 429-445.

Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

- Boezerooy, P., & Vossensteyn, H. (1999). How To Get In? A Comparative Overview of Access to Higher Education. *Higher Education in Europe*, 24(3), 349-358.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minit.
- Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence. Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles. *Sociologies Pratiques*, 21(2), 67-81.
- Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2013, à paraître). School-Linking Processes: Describing and Explaining their Role in the Social Closure of French Elite Education. *Higher Education*, pp. 1-19. DOI: 10.1007/s10734-012-9587-3.
- Campbell, E. Q., & Alexander, C. N. (1965). Structural Effect and Interpersonal Relationship. *The American Journal of Sociology*, 71(3), 284-289.
- Domina, T., Conley, A.-M., & Farkas, G. (2011). The Link between Educational Expectations and Effort in the College-for-all Era. *Sociology of Education*, 84(2), 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*, 83.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 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*, 27.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- 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*, 78(4), 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* (pp. 121-145). Albany: State University of New York Press.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the "College-Linking" Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81(1), 53-76.
- Kamens, D. H. (1974). College and Elite Formation: The Case of Prestigious American Colleges. *Sociology of Education*, 47(3), 354-378.
- Karen, D. (1990). Toward a Political-Organizational Model of Gatekeeping: The Case of Elite Colleges. *Sociology of Education*, 63(4), 227-40.
- Letendre, G. (1996). Constructed Aspirations: Decision-Making Processes in Japanese Educational Selection. *Sociology of Education*, 63(3), 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. *Éducation et Sociétés*, 26, 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*, 28(6), 905-918.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation et Formations*, 72, 155-167.
- 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.
- Nelson, J. I. (1972). High School Context and College Plans: The Impact of Social Structure on Aspirations. *American Sociological Review*, 37(2), 143-148.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Persell, C. H., & Cookson, P. W. (1985). Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction. *Social Problems*, 33(2), 114-129.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. J. (2001). Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 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*, 25(3), 343-354.
- Rosenbaum, J. E. (2011). The Complexities of College for All: Beyond Fairy-tale Dreams, *Sociology of Education*, 84(2), 113-117.
- Turner, R. H. (1964). *The Social Contexts of Ambition: A Study of High School Seniors in Los Angeles*. San Francisco: Chandler.
- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 79, 69-96.
- Wilson, A. B. (1959). Residential segregation of social classes and aspirations of high-school boys. *American Sociological Review*, 24(6), 836-845.

ANNEXES

Annexe : Questionnaire à l'intention des chefs d'établissement à propos des pratiques managériales et pédagogiques développées au sein de leur établissement

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

I. Ressources organisationnelles

Les ressources curriculaires

1. Quelles sont les filières enseignées dans votre école ?
 1. Enseignement général de transition ...
 1. Enseignement technique de transition ...
 1. Enseignement technique de qualification ...
 1. Enseignement professionnel de qualification ...
2. Si plusieurs filières sont présentes, quel est le nombre d'élèves par filière ?
 1. Filière générale ... élèves.
 1. Filière technique de transition ... élèves.
 1. Filière technique de qualification ... élèves.
 1. Filière professionnelle élèves.
 1. 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 5^e-6^e ? Et combien de classes cela représente-t-il ?

	Une demi-classe ou moins	Une classe (= +/- 20 élèves)	Deux classes	Trois classes
Latin				
Grec				
Math 6 + 2				
Sciences 6 ou 7				
Autre ?				

4. Est-ce que des compléments de préparation à l'enseignement supérieur sont organisés pour certains cours ? Lesquels ?

Les ressources extra-curriculaires

5. Si présence d'une filière d'enseignement général de transition, combien d'élèves sont présents en 5^e et en 6^e année dans le général ?
 1. En 5^e : ... élèves.
 1. En 6^e : ... élèves.
6. Mettez-vous à disposition des élèves des documents d'information sur les études universitaires ?
 1. Oui Non

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

1. Oui : – en 5^e Non

1. Oui : – en 6^e

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

1. 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 ?

1. Oui Non

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

1.1 Oui Non

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

1.1 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 ?

1.1 Oui Non

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

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

1.1 Contacts formels avec rencontres de visu.

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

1.1 Informels.

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

1.1 Oui Non

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

1.1 Oui Non

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

1.1 Oui Non

II. 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)

1.1 L'épanouissement personnel des élèves.

- 1.1 Faire accéder le plus d'élèves à l'enseignement supérieur.
- 1.1 L'émancipation intellectuelle.
- 1.1 Amener les élèves à obtenir le plus haut diplôme possible.
- 1.1 Conduire les élèves dans une trajectoire qui lui permettra de trouver du travail.
- 1.1 La formation à la citoyenneté.
18. Quelles valeurs parmi les suivantes correspondent le plus à celles assignées à l'établissement ? (deux à choisir)
- 1.1 Le goût de l'effort.
- 1.1 Le bien-être affectif.
- 1.1 L'ambition.
- 1.1 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 ?
- 1.1 À chacun ses envies.
- 1.1 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 ?
- 1.1 Oui Non
21. Encouragez-vous les professeurs à parler de l'université aux élèves ?
- 1.1 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 ?
- 1.1 Oui Non
- Les normes pédagogiques*
23. Combien d'heures de cours compte la grille horaire minimum en 5^e-6^e ?
- 1.1 ... heures de cours.
24. Combien d'heures de cours compte la grille horaire maximum en 5^e-6^e ?
- 1.1 ... 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 ?
- 1.1 Utilisation de QCM ...
- 1.1 Généralisation des examens oraux en juin ...
- 1.1 Examens de synthèse reprenant la matière de toute l'année ...
- 1.1 Pondération spécifique des résultats obtenus afin de donner plus d'importance aux points de la dernière session de juin ...
- 1.1 Autres ...

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

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

1.1 Nettement plus de prise de note pour l'élève ...

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

1.1 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 ?

27. Oui

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

27. Non : – 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 5^e et 6^e ? De quel type ?

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

1.1 Séances de cinéma ...

1.1 Théâtre ...

1.1 Opéra ...

1.1 Musée/exposition/visite ...

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

1.1 Autres ...

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

1.1 Oui Non

30. Y a-t-il des occasions où les élèves sont familiarisés avec les auditoires 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 ?

1.1 Oui Non

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

1.1 Oui Non

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

1.1 – Si oui, le faites-vous dans un auditoire ? Oui Non

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

NOTES

I.

1. En France, c'est dans ce 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, 2007 ; Buisson-Fenet & Draelants, 2010, 2013 ; van Zanten, 2010).

2. Les *boarding schools* ou internats d'élite.

3. Ces travaux ont porté sur la *Ivy League*, qui regroupe huit universités privées situées sur la côte Est des États-Unis, parmi lesquelles on retrouve notamment les très éminentes Harvard, Yale, Princeton et Columbia.

4. La rhétorique ou 6^e année secondaire est l'équivalent belge de la terminale.

5. 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.

6. La collecte des données a été réalisée entre le 22 novembre et le 24 décembre 2010 par téléphone.

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

8. 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.

9. En Belgique, on distingue les écoles qui dépendent d'une autorité publique (le *réseau officiel*) des écoles qui dépendent d'une autorité privée (le *réseau libre*, pour l'essentiel composé d'écoles catholiques). Au sein du réseau officiel, on différencie les écoles de l'État (depuis 1989, il s'agit des communautés, ici la Communauté française) des écoles organisées par une commune, une province ou une autre personne de droit public (réseau officiel subventionné).

10. Indicateur construit à partir du nombre d'élèves en 5^e ou 6^e générale rapporté au nombre total d'élèves dans l'établissement (tous degrés confondus).

11. 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 %).

12. 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 6^e 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'aille à l'université » (dichotomisée : plutôt d'accord, codé 1, versus plutôt pas d'accord, codé 0).

13. 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 5e ou 6e générale / nombre total d'élèves dans l'établissement).

14. 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).

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

RÉSUMÉS

Cet article présente les résultats d'une enquête par questionnaire visant à étudier l'effet de l'établissement secondaire fréquenté sur les aspirations d'études supérieures en Belgique francophone. La recherche montre que cet effet s'explique notamment par l'information que l'établissement dispense en la matière. Toutes choses égales par ailleurs, 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 de ces résultats sont discutées en conclusion.

This article highlights the effect of secondary school on the probability of aspiring towards higher education in French-speaking Belgium. Different ways of viewing and facilitating the transition between secondary and higher education are identified through our questionnaire which surveys concepts and practices implemented by a representative sample of secondary schools that inform students on higher education. When all other criteria are equal, we found that students who attend a school attentive to this transition aspire to go to university twice as much as those attending a school little concerned about this issue. The implications of these results are discussed in the conclusion.

INDEX

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

Keywords : Access to higher education, educational aspirations, French-speaking Belgium, school effect, transition between high school and university, unequal opportunities

AUTEUR

HUGUES DRAELANTS

est Chargé de recherches FNRS, Université de Louvain, Girsef - Thèmes de recherche : identité des établissements scolaires, formation des élites, inégalités sociales face à l'école, politiques d'éducation - Contact : 1 Place Montesquieu (bte L2.08.04), 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique - Courriel : hugues.draelants@uclouvain.be