



**HAL**  
open science

# L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études

Hugues Draelants

► **To cite this version:**

Hugues Draelants. L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études : Les cahiers de recherche du Girsef. 2011. hal-00976824

**HAL Id: hal-00976824**

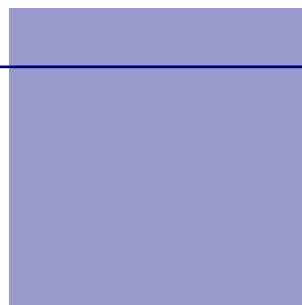
**<https://hal.science/hal-00976824>**

Preprint submitted on 10 Apr 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

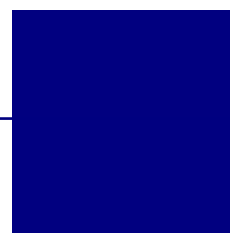
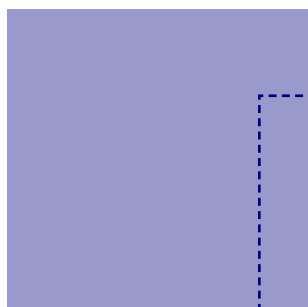
# Les Cahiers de recherche du Girsef



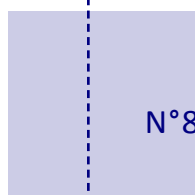
## L'EFFET DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL SUR LES ASPIRATIONS D'ÉTUDES

Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton

*Hugues Draelants*



N°83 ▪ MAI 2011 ▪





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

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

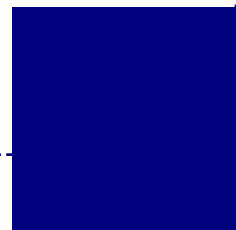
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication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

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site [www.uclouvain.be/girsef](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://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](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



## L'EFFET DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL SUR LES ASPIRATIONS D'ÉTUDES

### Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton

Hugues Draelants \*

*Selon une étude comparée réalisée par Claudia Buchmann et Ben Dalton (2002), les aspirations d'études supérieures seraient d'autant plus sensibles à l'influence parentale ainsi qu'à l'influence des pairs lorsque la structure de l'enseignement secondaire se caractérise par de faibles possibilités de différenciation des parcours scolaires. En revanche, l'influence de ces deux catégories d'acteurs serait négligeable dans des systèmes autorisant des différences de trajectoires importantes durant l'enseignement secondaire, notamment par le jeu des filières et des options scolaires. La répétition de cette analyse pour le cas de la Belgique francophone contredit l'hypothèse des auteurs et montre que la Belgique se singularise tant par rapport au cas de la France que par rapport à celui de l'Allemagne, malgré un système scolaire dont l'organisation sur ce point peut être considéré comme intermédiaire à celui de ces deux pays. L'auteur suggère que la compréhension des aspirations d'études ultérieures, notamment universitaires, suppose de ne pas se limiter à considérer les spécificités institutionnelles de l'enseignement secondaire mais de tenir compte également des spécificités institutionnelles d'accès à l'enseignement supérieur.*

Mots-clés : Accès à l'enseignement supérieur, aspirations d'études, Belgique francophone, effet de contexte

---

\* Hugues Draelants est chargé de recherches FNRS à l'UCL, membre du Girsef et chercheur associé à l'Observatoire Sociologique du Changement (Sciences Po / CNRS).

L'influence interpersonnelle des pairs en tant qu'« autrui significatifs » (Mead, 1934) a été mise en évidence, de façon répétée, comme l'un des déterminants les plus solides des aspirations scolaires et professionnelles, à côté de celle d'autres autrui significatifs que sont les parents et, dans une moindre mesure, les enseignants (Spenner et Featherman, 1978). Cette problématique, restée jusque récemment largement inexplorée dans la sociologie francophone, a connu aux Etats-Unis un succès important dès les années 1950 (Jencks, 1972). A cette époque, dans la sociologie empirique de l'éducation naissante, certains sociologues américains se sont interrogés sur l'existence d'«effets contextuels» sur les aspirations et la réussite des élèves. Une série de recherches, en particulier au cours des années 1960 et 1970 (Campbell et Alexander, 1965 ; Turner, 1964 ; McDill et Coleman, 1963 ; Nelson, 1972 ; Alwin et Otto, 1977), ont alors documenté l'existence d'associations entre le statut d'une école et les aspirations de ses étudiants. Ces travaux ont mis en évidence l'importance des normes institutionnelles associées au statut d'une école, qui fixent et renforcent la valeur que l'on attribue localement au fait d'aspirer à faire des études universitaires. L'hypothèse avancée est que le statut de l'établissement, en créant un climat et des relations particuliers, contribue à la formation des aspirations des adolescents au-delà et indépendamment de leurs caractéristiques socio-économiques. Les chercheurs américains tentant d'expliquer les mécanismes par lesquels l'effet de composition agit sur les performances scolaires ont alors centré leurs investigations sur la question des

effets de pair. Selon eux, les effets de l'école fréquentée sont surtout importants dans la mesure où ils affectent les choix des pairs de l'étudiant et le type de curriculum auquel il a accès. L'influence du fameux Rapport Coleman (1966), une des premières recherches d'envergure menée dans le but d'identifier les facteurs de la réussite scolaire, peut ici être soulignée. A l'issue de cette enquête, Coleman a défendu l'idée que la seule caractéristique des écoles semblant exercer un effet significatif sur les progressions des élèves était leur composition. En ce sens, les ressources apportées par le public d'élèves s'avéraient plus bénéfiques pour les progressions que les ressources de l'école elle-même. Si depuis lors de nombreuses recherches ont montré que l'effet établissement ne se réduit pas à sa composition sociale (voir Dumay, 2004 pour une synthèse), ce constat de progressions d'autant plus fortes, pour tous les élèves, que l'école compte une proportion importante de condisciples de bon niveau académique et de milieu favorisé est un acquis important de la sociologie de l'éducation.

Cette problématique, fortement investie dans les années 1960 et 1970 par les sociologues nord-américains de l'éducation, a un temps donné l'impression d'être épuisée avant d'être reprise et discutée dans d'autres contextes institutionnels (Nakhili, 2005 ; Khattab, 2005) ou à partir d'approches relevant de l'éducation comparée (Buchmann et Dalton, 2002 ; Dupriez et al., 2010). Ces travaux montrent que les résultats des recherches nord-américaines sur les aspirations scolaires ne sont pas nécessairement généralisables à d'autres pays

sans enquête préalable. Ainsi, à partir de données sur l'enquête internationale TIMSS (concernant les performances en mathématiques d'élèves de 13 ans<sup>1</sup>), Buchmann et Dalton (2002) montrent que le poids relatif des parents et des camarades, sur les aspirations scolaires, varie selon les pays et en particulier selon l'organisation des systèmes éducatifs. L'influence des parents et des camarades sur les aspirations éducatives serait plus faible dans les systèmes où les élèves sont orientés précocement dans des filières distinctes, qui constituent des espaces de socialisation relativement homogènes ; ainsi, en Allemagne, en Autriche ou en Suisse, où une orientation prend place dès 11-12 ans, l'influence de la famille et des pairs sur les aspirations éducatives n'apparaît pas significative - au sens où elle renforce les attitudes et valeurs existantes des élèves plutôt que de les modifier (Hallinan, 1982) -, alors qu'elle l'est dans les systèmes indifférenciés tels que les Etats-Unis, la Norvège ou l'Espagne.

Autrement dit, les aspirations d'études supérieures seraient d'autant plus sensibles à l'influence parentale ainsi qu'à l'influence des pairs lorsque la structure de l'enseignement secondaire se caractérise par de faibles possibilités de différenciation des parcours scolaires. En revanche, l'influence de ces deux catégories d'acteurs serait négligeable dans des systèmes autorisant des différences de trajectoires importantes durant l'enseignement secondaire, notam-

ment par le jeu des filières et des options scolaires. Dans ce type de systèmes éducatifs, les aspirations d'études formulées par les élèves seraient largement déterminées par le type d'établissement qu'ils fréquentent. Ces auteurs en tirent la conclusion que des similarités dans les arrangements institutionnels se traduisent par des schémas de réponse similaires en matière d'effets interpersonnels.

Partageant l'hypothèse de ces auteurs selon laquelle les aspirations et les choix d'études exprimés par les élèves en matière d'enseignement supérieur sont conditionnés et partiellement construits par l'organisation institutionnelle du système scolaire, nous avons voulu répéter leur analyse en nous intéressant au cas de la Belgique francophone que Buchmann et Dalton n'ont pas intégré dans leur étude mais qui a pourtant participé à l'enquête TIMSS 1995 qui leur sert de base de données.

L'étude de Buchmann et Dalton porte en effet sur 12 pays, classés en 3 groupes en fonction du degré de stratification de leur système éducatif : les Etats-Unis, la Norvège, l'Espagne, Hong Kong, la Corée et la Thaïlande forment le groupe 1, celui des systèmes qui proposent un enseignement secondaire intégré ; à l'autre extrême, la Suisse, l'Allemagne et l'Autriche composent un groupe de pays dans lesquels la différenciation est à la fois clairement affirmée et précocement organisée ; la France, la Grèce

---

<sup>1</sup> C'est vers cet âge que les inégalités d'aspiration se manifestent clairement comme le montrent les travaux en psychologie de l'orientation (Dumora, 2004).

et la Hongrie forment un groupe intermédiaire, dans lequel la différenciation est présente mais plus tardivement et en autorisant davantage de fluidité entre les filières que dans les systèmes germaniques.

En Belgique francophone, les deux premières années du secondaire constituent en principe un cycle « d'observation » au sein duquel la grande majorité des élèves bénéficie d'un programme d'enseignement en bonne partie commun et a la possibilité de se confronter à des disciplines diverses avant de poser dès la troisième année (c'est-à-dire vers 14 ans pour les élèves « à l'heure ») un choix d'orientation fondamental entre les filières de formation générale, technique ou professionnelle (voir encadré). On peut donc considérer que le système scolaire de la Communauté française de Belgique se situe entre le modèle germanique et le modèle intermédiaire : le tronc commun est plus court qu'en France mais la séparation en filières intervient tout de même plus tardivement qu'en Allemagne (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003).

Si l'on se base sur les conclusions de l'étude de Buchmann et Dalton, en Communauté française, compte tenu de l'organisation relativement précoce de l'enseignement secondaire en filières et en options hié-

chisées, on devrait s'attendre à ce que les « autrui signifiants » n'aient guère d'impact sur les aspirations d'études des élèves belges francophones. Cette hypothèse se vérifie-t-elle ?

### **Méthode**

A l'instar de Buchmann et Dalton, nous avons eu recours à une analyse de régression logistique afin de mesurer les effets des variables indépendantes sur la probabilité pour un étudiant de déclarer des aspirations d'études universitaires. L'enquête TIMSS comportait une question explicitement centrée sur les aspirations d'études : « Jusqu'où comptez-vous aller à l'école ? ». Dans le cas de la Belgique francophone, les élèves avaient le choix entre les réponses suivantes : 1 = fin des études primaires ; 2 = terminer l'enseignement secondaire inférieur ; 3 = aller au terme de l'enseignement secondaire ; 4 = poursuivre un enseignement supérieur non universitaire ; 5 = faire des études universitaires. Puisque l'on s'intéresse ici aux déterminants des aspirations d'études universitaires, cette question a été recodée : la réponse « université » (codée 1) a été opposée aux autres réponses (codées 0). Cette variable dichotomique est donc notre variable dépendante.

### **Le système scolaire belge francophone : gros plan sur l'organisation de l'enseignement secondaire**

L'École en Communauté française de Belgique s'organise en quatre niveaux. L'enseignement préscolaire, dit maternel, est destiné aux enfants de deux ans et demi à six ans. Suit, l'enseignement primaire, destiné aux enfants de six à douze ans. Ces deux premiers niveaux forment ensemble un enseignement des fondamentaux. L'enfant qui les termine avec fruit reçoit le Certificat d'Études de Base. Vient après l'enseignement secondaire destiné aux jeunes de douze à dix-huit ans et plus. La scolarité y est organisée en trois cycles ou « degrés » de deux ans. Le premier degré s'intitule « degré d'observation », le deuxième « degré d'orientation » et le troisième « degré de détermination ». Enfin, l'enseignement supérieur, d'une durée variable selon les filières d'études, est destiné aux jeunes de dix-huit à vingt-cinq ans et davantage. L'enseignement supérieur est lui-même divisé entre enseignement universitaire et enseignement non-universitaire. L'enseignement non-universitaire peut-être de type court ou de type long. Le type long est de niveau universitaire.

Au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire, en principe commun à tous, l'élève est amené à choisir entre différents types d'enseignements. Le choix en 3ème année du secondaire est capital car il oriente tant les études que la vie professionnelle ultérieure. A partir de la 3ème année plusieurs orientations sont en effet proposées. L'élève peut choisir entre (a) un enseignement de transition, appelé également « humanités générales et technologiques », destiné à celui qui veut accéder à l'enseignement supérieur, tout en ayant la possibilité d'entrer dans la vie active ; en son sein, on distingue l'enseignement « général » de transition et l'enseignement « technique » de transition ; (b) un enseignement de qualification, appelé également « humanités professionnelles et techniques », destiné à celui qui veut posséder un métier à la fin du secondaire, tout en ayant la possibilité de continuer vers l'enseignement supérieur (souvent de type court). En son sein, on distingue un enseignement « technique » de qualification et un enseignement « professionnel » de qualification. Quatre « formes » d'enseignement (terme officiel) ou « filières » d'enseignement (terme usuel) cohabitent donc en Communauté française. En outre, un enseignement professionnel, de niveau secondaire inférieur ou supérieur, est également organisé à horaire réduit (selon deux formules : celle de la formation en alternance et celle de l'apprentissage). Il est accessible à partir de 15/16 ans. Il est possible de se réorienter à l'issue du second degré de l'enseignement secondaire.



**Tableau 1. Distribution des réponses à la question utilisée pour mesurer les aspirations d'études : « Jusqu'où comptez-vous poursuivre vos études? »**

	N	%	% cumulé
Fin du primaire	11	0,31%	0,31%
Fin du secondaire inférieur	126	3,61%	3,92%
Fin du secondaire	486	13,91%	17,83%
Enseignement supérieur non universitaire	721	20,64%	38,47%
Université	2150	61,53%	100,00%
Total	3494	100,00%	

Source : TIMMS 1995, données pour la Belgique francophone

Nous avons également repris les mêmes variables de contrôle et variables indépendantes que celles utilisées par Buchmann et Dalton. Les variables de contrôles prises en compte pour l'analyse sont : l'âge de l'élève, son sexe, sa performance académique en mathématiques, le caractère rural ou urbain de l'école fréquentée ainsi que le plus haut niveau d'instruction atteint par un de ses deux parents. Un indicateur approximatif du capital économique familial a également été construit à partir des réponses positives à une série de questions concernant l'équipement du ménage (voiture, télévision, ordinateur...). Afin de tester l'effet des attentes parentales sur les aspirations d'études, nous avons inclus la variable indépendante « attitude de la mère » mesurée à partir des réponses des élèves à la question « Ma mère pense que c'est important pour moi de bien travailler à l'école en mathématiques » (sous la forme d'une échelle de

Likert qui comprenait quatre modalités permettant aux élèves de préciser leur degré d'accord ou de désaccord avec cette proposition). De la même manière, l'effet des pairs sur les aspirations d'études est appréhendé à partir de la variable indépendante « attitude des pairs » qui rapporte le degré d'accord des élèves à la proposition « Mes amis pensent que c'est important pour moi de bien travailler à l'école en mathématiques ». Même si la précision des variables employées par Buchmann et Dalton pour appréhender l'influence parentale et l'influence des pairs pourrait prêter à discussion (Dupriez et al., 2010), nous avons choisi de reproduire leur méthode à la lettre, ce qui nous importe ici c'est que nos résultats soient parfaitement comparables avec les leurs. Le tableau 2 présente les statistiques descriptives de l'ensemble des variables utilisées pour l'analyse.

**Tableau 2. Moyenne et écart-type des variables utilisées par Buchmann et Dalton dans leur analyse**

	Etats-Unis*	France*	Allemagne*	Belgique fr.
Aspirations d'études	4,52	4,86	3,05	5,2
	2,03	1,39	1,34	1,22
Age	13,69	13,78	14,29	13,9
	0,7	0,83	0,77	0,87
Proportion de filles	0,52	0,49	0,51	0,52
Niveau d'éducation des parents	4,64	3,6	2,98	4,35
	1,37	1,59	1,31	1,51
Niveau économique des parents	11,4	3,49	11,89	12,41
	2,46	0,56	2,2	2,33
Proportion de résidents ruraux	0,18	0,41	0,2	0,24
Niveau scolaire en mathématiques	497,96	539,01	525,53	521,33
	90,16	76,82	87,5	82,39
Attitude de la mère	3,7	3,78	3,59	3,73
	0,52	0,45	0,66	0,47
Attitude des pairs	2,89	3,22	2,87	3,22
	0,7	0,77	0,98	0,69
Nombre de répondants (N)	7125	1806	1711	1756

\* Source : Buchmann et Dalton, 2002, p. 107

Note : les moyennes figurent sur les premières lignes, les écarts-types sur les secondes lignes.

## Résultats

Les résultats de l'analyse de régression logistique sont présentés en deux temps : un premier modèle estime uniquement l'effet des variables de contrôle sur les aspirations d'étude. On teste ensuite, sur la base de ce modèle de référence, les effets respectifs des influences interpersonnelles, en introduisant d'abord la variable indépendante « attitude de la mère » (modèle 1) puis

la variable indépendante « attitude des pairs » (modèle 2).

L'analyse de régression présentée dans le tableau 3 informe quant à l'effet des variables de contrôle sur les aspirations d'étude. On ne s'attardera guère sur ces résultats globalement convergents avec ceux des autres pays. L'âge est, toutes choses

égales par ailleurs, négativement associé au fait de déclarer des aspirations d'études universitaires. Les élèves plus âgés, autrement dit, ceux qui présentent un retard scolaire sont en effet souvent des élèves qui ont connu des difficultés au cours de leur scolarité antérieure. Il en va de même en ce qui concerne le fait d'être scolarisé dans une école rurale, les zones urbaines offrant généralement de meilleures opportunités en matière de poursuite d'études. Autre résultat attendu car largement documenté dans la littérature : l'association fortement positive entre le niveau d'éducation des parents et la déclaration d'aspirations d'études universitaires. Le coefficient de

régression du niveau scolaire en mathématiques est également positif et significatif, même s'il semble jouer un rôle moindre que dans d'autres pays. L'indicateur de niveau économique du foyer est en revanche sans effet sur les aspirations d'études. Notons que le cas belge fait ici figure d'exception. Enfin, un résultat également étonnant mais qui concorde cette fois avec ceux constatés dans la plupart des pays étudiés par Buchmann et Dalton est celui d'aspirations d'études féminines significativement plus élevées, reflet probable de la part désormais majoritaire des filles dans l'université belge actuelle, malgré des choix qui restent moins porteurs socialement.

**Tableau 3. Résultats de la régression logistique (coefficients non standardisés) : effet des variables de contrôle (utilisées par Buchmann et Dalton) sur les aspirations d'étude**

	Etats-Unis <sup>1</sup>	France <sup>1</sup>	Allemagne <sup>1</sup>	Belgique fr.
Age	-.18**	-.54**	.08	-.40**
	(.04)	(.07)	(.11)	(.07)
Sexe : fille	.37**	.78**	-.04	.342**
	(.05)	(.12)	(.16)	(.11)
Niveau d'éducation des parents	.06**	.41**	.64**	.45**
	(.02)	(.04)	(.05)	(.04)
Niveau économique des parents	.02*	.26**	.09*	.04
	(.01)	(.10)	(.04)	(.03)
Résidence rurale	-.30**	-.27*	-.75**	-.448**
	(.07)	(.12)	(.26)	(.13)
Niveau scolaire en mathématiques	.06**	.09**	.07**	.01**
	(.00)	(.01)	(.01)	(.00)
Constante	-.19	1.15	-8.61**	.317
	(.57)	(1.19)	(1.74)	(1.15)
N	7125	1806	1711	1756

Rem. : entre parenthèse sont indiquées les erreurs-types

<sup>1</sup> Source : Buchmann et Dalton, 2002, p. 109

\* p ≤ .05, \*\* p ≤ .01 (one-tailed tests).

Le tableau 4 présente les résultats des deux modèles de régression logistique testant les effets des influences interpersonnelles sur les aspirations d'études universitaires, en maintenant constantes les différentes variables de contrôle. Seuls les effets des variables indépendantes figurent dans ce tableau car leur introduction dans le modèle n'a pas modifié les effets des variables de contrôle dont nous venons de rendre compte dans le tableau 3.

Dans le cas de la Communauté française de Belgique, l'attitude de la mère a, sous contrôle de l'ensemble des variables introduites dans le modèle de référence, un effet significativement positif sur les aspirations d'étude. Il en va de même en ce qui concerne l'attitude des pairs : les élèves qui s'accordent à penser que leurs amis

valorisent le travail scolaire, notamment en mathématiques déclarent, toutes choses égales par ailleurs, des aspirations d'études plus élevées.

Même si l'effet parental s'avère plus important que l'effet des pairs, ce qu'il importe de retenir ici c'est que les deux types d'« autrui significatifs » que sont les parents et les pairs ont une influence significative sur les aspirations d'études malgré un système scolaire dont l'organisation peut être considéré, on l'a dit, comme intermédiaire à celui de la France et à celui de l'Allemagne. Au total, la répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton pour le cas de la Belgique contredit donc l'hypothèse de ces auteurs et singularise profondément le cas belge francophone par rapport aux autres systèmes éducatifs différenciés.

**Tableau 4. Effets des influences interpersonnelles sur les aspirations d'études  
(sous contrôle des variables présentées dans le tableau 2)  
pour les deux modèles testés par Buchmann et Dalton**

	Etats-Unis <sup>1</sup>	France <sup>1</sup>	Allemagne <sup>1</sup>	Belgique fr.
<b>Modèle 1</b>				
Attitude de la mère	.29**	.21*	.03	.62**
	(.05)	(.13)	(.12)	(.12)
Constante	-1.28*	.32	-8.78**	-2,21
	(.61)	(1.29)	(1.86)	(1,27)
LR $\chi^2$	33.45**	2.89	.07	27,19**
<b>Modèle 2</b>				
Attitude des pairs	.18**	-.02	.03	.21**
	(.09)	(.08)	(.08)	(.08)
Constante	-.70	1.24	-8.80**	-.75
	(.59)	(1.22)	(1.80)	(1.23)
LR $\chi^2$	22.45**	.09	.17	6.83**

LR $\chi^2$  (Likelihood-ratio chi-square) teste l'amélioration du modèle suite à l'introduction de la variable interpersonnelle par rapport au modèle de base qui figure dans le tableau précédent.

Rem. : entre parenthèse figurent les erreurs-types

<sup>1</sup> Source : Buchmann et Dalton, 2002, p. 111

\*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$  (one-tailed tests).

## Discussion des résultats

Ces résultats tendent à montrer que l'interprétation avancée par Buchmann et Dalton fait l'impasse sur certains éléments d'explication. En effet comprendre les aspirations d'études ultérieures (notamment universitaires) suppose de ne pas se limiter à considérer les spécificités institutionnelles de l'enseignement secondaire. Il faut, selon nous, aussi tenir compte des spécificités institutionnelles d'accès à l'enseignement supérieur.

En Belgique, l'accès à l'enseignement supérieur est libre, seule la possession du certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) est requise<sup>2</sup>. Précisons à cet égard que – à la différence de ce qui se pratique généralement dans les autres systèmes différenciés (Jallade, 1992) – toutes les formes d'enseignement permettent de décrocher le CESS. Formellement<sup>3</sup> le fait de fréquenter une filière technique ou même une filière professionnelle<sup>4</sup> n'empêche donc nullement la poursuite d'études supérieures<sup>5</sup>. Par ailleurs, dans les autres systèmes, le fait d'accorder de droit l'accès à tout type

d'enseignement supérieur aux détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires générales ne garantit pas nécessairement l'accès effectif à l'enseignement supérieur désiré. Lorsque la demande étudiante dépasse le nombre de places disponibles, les procédures d'admission prévoient, plus souvent qu'en Belgique, diverses formes de contingentement pour l'accès aux études, à l'instar du *numerus clausus* (qui, jusqu'en 2009, existait en Belgique francophone pour l'admission en faculté de médecine) ou du recours à l'inscription sur une liste d'attente, comme cela est d'usage courant en Allemagne. Enfin, dans de nombreux pays, l'accès à l'enseignement supérieur est conditionné à la réussite d'un examen d'entrée, c'est notamment le cas en France avec le système sélectif des classes préparatoires et des grandes écoles. Par rapport à ses voisins, la Belgique affiche donc une vraie singularité en matière d'accès à l'enseignement supérieur, que l'on résumera par un degré d'ouverture très important<sup>6</sup> (Boezerooy et Vossensteyn, 1999).

---

<sup>2</sup> A l'exception des études d'ingénieur civil, pour lesquelles est organisé un examen d'entrée, ainsi que pour certaines écoles d'enseignement supérieur artistique ou instituts d'architecture.

<sup>3</sup> Cette ouverture formelle n'est pas pour autant synonyme d'une démocratisation « qualitative » de l'enseignement supérieur (Van Campenhout et al., 2009).

<sup>4</sup> Pour obtenir le CESS, les élèves de l'enseignement professionnel doivent toutefois compléter une année supplémentaire (une septième année) par rapport aux élèves scolarisés dans les autres formes d'enseignement.

<sup>5</sup> En 2005, près de 100% des détenteurs d'un CESS délivré par l'enseignement général accédaient à l'enseignement supérieur. Les diplômés de l'enseignement technique étaient 75,6% à y accéder dans le cas du technique de transition et 50,4% dans le cas du technique de qualification. Le taux d'accès à l'enseignement supérieur des titulaires d'un CESS de l'enseignement professionnel valait 11,7%.

<sup>6</sup> Notons que le coût relativement abordable des études supérieures y contribue également.

L'absence d'épreuves certificatives externes tout au long de la scolarité obligatoire est une seconde particularité belge : les élèves y ont accès aux premiers cycles d'enseignement supérieur sans avoir dû se soumettre à une épreuve d'évaluation organisée par d'autres personnes que leurs enseignants. Cette décentralisation de l'évaluation est un vecteur d'inégalités en raison de la relativité de l'évaluation qui en découle : d'un établissement à l'autre, les contrôles ou les examens internes auxquels les élèves doivent satisfaire pour être admis au niveau supérieur varient de manière sensible. L'absence d'examen centralisé implique que l'image que l'on a de soi en tant qu'élève (Reay et Wiliam, 1999) est lié de manière déterminante à l'établissement fréquenté.

Au total, bien que l'enseignement secondaire soit différencié par le jeu des filières et des options, etc., il semble que les routes institutionnelles soient moins contraignantes en Belgique qu'ailleurs dans la mesure où elles ne déterminent pas l'accès à l'enseignement supérieur<sup>7</sup>. Insistons à nouveau sur le fait qu'un élève qui a suivi un enseignement technique jusqu'à son terme sera détenteur d'un CESS qui lui ouvre l'accès à l'université. En Allemagne, en Suisse,

en France, ce n'est pas nécessairement le cas, le choix est plus restreint car légalement cadré par le type de diplôme secondaire obtenu. La question de l'influence interpersonnelle ne se pose pas, par définition, là où l'avenir est déterminé par la filière suivie. En Belgique, la filière suivie n'étant pas déterminante, un espace de jeu plus important demeure ouvert pour les influences interpersonnelles. Cela est d'autant plus vrai qu'il n'existe pas de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Autrement dit, même si les chances de réussite dans le supérieur des jeunes issus de l'enseignement qualifiant sont objectivement faibles et moindres que celles des jeunes issus de l'enseignement de transition (Droesbeke et al., 2001), rien ne les empêche d'entreprendre de telles études<sup>8</sup>. Ces élèves seront d'ailleurs d'autant plus fondés à s'inscrire dans le supérieur qu'ils ne disposent guère de moyens pour évaluer leur niveau, et pour se situer par rapport à l'ensemble des autres étudiants dans la mesure où l'évaluation est décentralisée (il n'existe à ce jour pas d'épreuve certificative externe à la sortie des études secondaires, contrairement aux pays précédemment cités<sup>9</sup>).

---

<sup>7</sup> Une thèse proche est défendue également par Maroy et Van Campenhoudt (2010) lorsqu'ils estiment que, dans le contexte belge, « la démocratisation ségrégative de l'enseignement post secondaire résulte assez largement des processus de construction des projets d'étude des jeunes plutôt que de filtres formels mis en place par les institutions d'enseignement » (p.90).

<sup>8</sup> Il importe évidemment de distinguer l'effet des routes institutionnelles sur les aspirations à suivre un enseignement supérieur de celui sur la *réussite* dans l'enseignement supérieur.

<sup>9</sup> Baccalauréat en France ; *Abitur* en Allemagne, *Maturité* en Suisse.

## Conclusion

La répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton à partir du cas belge francophone n'invalide pas l'hypothèse formulée par ces auteurs selon laquelle des similarités dans les arrangements institutionnels se traduisent par des schémas de réponse similaires en matière d'effets interpersonnels, elle invite en revanche à considérer de manière complémentaire d'autres règles institutionnelles non prises en compte dans leur analyse et qui rendent compte de différences autrement inexplicables. Les modalités d'évaluation à l'issue de l'enseignement secondaire et les modalités d'accès à l'enseignement supérieur pourraient contribuer à expliquer les différences constatées

ici avec les pays ayant un système d'enseignement secondaire pourtant organisé de manière semblable. La double singularité belge en matière d'accès à l'enseignement supérieur – l'accès très libre à l'enseignement supérieur conjugué à la décentralisation de l'évaluation certificative – expliquerait pourquoi les routes institutionnelles sont finalement relativement peu déterminantes lorsqu'elles sont mises en regard de l'influence des attitudes interpersonnelles. Des études comparées prenant en compte ces variables complémentaires sont évidemment nécessaires afin de démontrer la supériorité de ce modèle sur celui, plus économe, utilisé par Buchmann et Dalton.



## Références bibliographiques

- Alwin, D.F., Otto, L.B. (1977), High School Context Effects on Aspirations, *Sociology of Education*, Vol. 50 (4), p. 259-73.
- Boezeroy, P., Vossensteyn, H. (1999), How To Get In? A Comparative Overview of Access to Higher Education, *Higher Education in Europe*, Vol. 24 (3), p. 349-358.
- Buchmann, C., Dalton, B. (2002), Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 countries: The Importance of Institutional Context, *Sociology of Education*, Vol. 75 (2), p. 99-122.
- Campbell, E.Q., Alexander, C.N. (1965), Structural Effect and Interpersonal Relationship, *The American Journal of Sociology*, Vol. 71 (3), p. 284-289.
- Coleman, J. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Department of Health, Education and Welfare.
- Draelants, H., Dupriez, V., et Maroy, C., (2003), Le système scolaire en Communauté française, *Dossiers du Crisp*, n° 59, p. 3-116.
- Droesbeke, J.-J., Hecquet, I., Wattelar, C. (dir.) (2001), *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Dumay, X. (2004), Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°34.
- Dumora, B. (2004), La formation des intentions d'avenir à l'adolescence, *Psychologie du travail et des organisations*, n° 10, p. 249-262.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. (2010), Les inégalités d'aspirations d'études universitaires: le poids des pairs et du capital culturel familial des élèves, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 75.
- Hallinan, M.T. (1982), The Peer Influence Process, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 7, p. 285-306.
- Jallade, J.-P. (1992), Undergraduate Higher Education in Europe : towards a comparative perspective, *European Journal of Education*, Vol. 27 (1/2), p. 121-144.
- Jencks, C. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
- Khattab, N. (2005), The effects of high school context and interpersonal factors on students' educational expectations: a multi-level model, *Social Psychology of Education*, Vol. 8, p. 19-40.
- Maroy, C., Van Campenhoudt, M. (2010), Démocratisation ségrégative de l'enseigne-

- ment supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles, *Education et Sociétés*, n° 26, p. 89-106.
- McDill E.L., Coleman J. (1963), High School Social Status, College Plans and Interest in Academic Achievement: A Panel Analysis, *American Sociological Review*, Vol. 28 (6), p. 905-918.
- Mead, G.H. (1934), *Mind, Self & Society*, Chicago, The University of Chicago Press [rééd. Française : L'Esprit, le Soi et la Société, PUF, 2006].
- Nakhili N. (2005), Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale, *Education et Formations*, n° 72, p. 155-167.
- Nelson, J.I. (1972), High School Context and College Plans: The Impact of Social Structure on Aspirations, *American Sociological Review*, Vol. 37 (2), 143-148.
- Reay, D., Wiliam, D. (1999), 'I'll Be a Nothing': Structure, Agency and the Construction of Identity through Assessment, *British Educational Research Journal*, Vol. 25 (3), p. 343-354.
- Spenner, K.I., Featherman, D.L. (1978), Achievement Ambitions, *Annual Review of Sociology*, Vol. 4 (1978), p. 373-420.
- Turner, R.H. (1964), *The Social Contexts of Ambition: A Study of High School Seniors in Los Angeles*, San Francisco: Chandler.
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., Dupriez, V. (2009), La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 65.

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2010**

Vause A.

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

Vause A.

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

Mangez C.

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

Marquis N. et Giraldo S.

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

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

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

Van Campenhoudt M. et Maroy C.

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

### **2009**

Dumay X.

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

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

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

De Ketele J.-M. et Freres G.

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

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C.

*Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature, n° 73.*