HAL
open science

Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté

Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Stéphanie Malaise

To cite this version:

Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Stéphanie Malaise. Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté. XXIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, Jun 2014, Dijon, France. pp.165-174. hal-01010966

HAL Id: hal-01010966

https://hal.science/hal-01010966v1

Submitted on 21 Jun 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.

Réussite à l'université et composition socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté

Une analyse de données longitudinales en Belgique francophone

Marc Demeuse
Nathanaël Friant
Stéphanie Malaise
Université de Mons, Institut d'Administration Scolaire
18, place du Parc, 7000 Mons, Belgique
Inas@umons.ac.be
+32 65 37 31 90

Abstract. Dans le cadre d'une recherche portant sur le financement des institutions d'enseignement supérieur en Belgique francophone (Demeuse et al., 2013), des indicateurs permettant d'identifier des groupes d'étudiants présentant un risque accru d'échec ou d'abandon à l'université ont été mis à l'étude. Des analyses ont été réalisées sur la base de données recueillies auprès de trois des six universités belges francophones. Les résultats montrent que les étudiants sont d'autant plus susceptibles d'échouer ou d'abandonner durant leur premier cycle à l'université qu'ils (ou leurs parents) ont de faibles revenus, qu'ils proviennent de l'enseignement qualifiant, qu'ils ont accumulé un retard scolaire avant d'entrer à l'université, et qu'ils proviennent d'une école secondaire au public socio-économiquement défavorisé. Nous discutons en particulier l'influence de la composition socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire de provenance en ce qu'elle permet d'éclairer sous un jour nouveau les effets des disparités socio-économiques entre établissements observées dans l'enseignement obligatoire.

Keywords : Réussite à l'université ; indicateurs ; composition socio-économique ; évaluation.

1. Introduction

Sur quelle base devrait-on différencier le financement des institutions d'enseignement supérieur de façon à leur permettre d'assurer une égalité des chances d'accès et de réussite pour tous ? C'est en substance la question posée dans un appel d'offre initié par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) et à laquelle a répondu une équipe interuniversitaire. La recherche répondant à cet appel d'offre a, entre autres choses, consisté à mettre à l'étude des indicateurs identifant un risque accru d'échec à l'université et susceptibles de différencier les institutions d'enseignement supérieur (Demeuse et al., 2013).

Après une revue des résultats de recherche qui mettent en évidence des groupes « à risque », en Belgique francophone ou dans des systèmes d'enseignement proches, nous avons tenté de déterminer dans quelle mesure la Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait définir ces groupes en fonction de critères opérationnels en matière de politique d'élargissement de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur. On a ainsi pu identifier un certain nombre de facteurs d'*input* (Scheerens, 2000) influençant la réussite des étudiants à l'université, en particulier des indicateurs de parcours scolaire antérieur (Morlaix & Suchaut, 2013) et d'origine socio-économique (Vermandele, Dupriez, Maroy, & Van Campenhoudt, 2012).

Parmi ces indicateurs, nous avons introduit un indicateur relatif aux caractéristiques socio-économiques du public de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté par les étudiants avant leur entrée à l'université. Le fait de s'intéresser à l'établissement secondaire dans laquelle l'élève a été scolarisé semble d'autant plus pertinent que des études ont démontré l'existence d'un effet de la composition socio-économique des établissements sur les performances scolaires, les aspirations, le

choix et la réussite des études supérieures (Baye et al., 2009; Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2009; Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier, & Piquée, 2004; Monseur & Crahay, 2008).

Par ailleurs, cette étude permet de prolonger le travail entrepris en 2004 par Demeuse et Delvaux, qui avaient alors pu montrer l'effet de l'indice socio-économique moyen de l'école (du moins, du fait que l'école ait ou non un indice socio-économique moyen faible et qu'elle bénéficie de moyens supplémentaires issus de la mise en œuvre de la politique de discrimination positive) sur les parcours scolaires des élèves. Il apparaissait ainsi à l'époque que, quel que soit le niveau d'études concerné, les élèves inscrits dans une école à discrimination positive avaient davantage de probabilités de connaître un changement d'école lors de leur parcours scolaire. Or, dans le cadre belge francophone, on sait que les changements d'écoles traduisent davantage un parcours parsemé d'échecs, d'exclusions et de réorientations qu'un parcours stable de réussite.

Qu'advient-il des étudiants ayant fréquenté une école à faible indice socio-économique une fois qu'ils entrent à l'université ? Réussissent-ils aussi bien que les autres étudiants ? Cette question est intéressante à plus d'un titre. D'une part, elle permet de mettre à l'étude un indicateur explicatif de la réussite à l'université pour lequel nous disposons de données exploitables. Cela a son importance dans la mise en place d'une politique de différenciation du financement dans l'enseignement supérieur. Mais plus fondamentalement, la réponse à cette question permet de mesurer l'effet d'un certain contexte de scolarisation à un niveau sur la réussite à un niveau supérieur alors même que d'autres variables, au niveau individuel, sont maintenues sous contrôle. On pourra de cette manière en quelque sorte mesurer à quel point les importantes disparités socio-économiques entre écoles dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone sont créatrices de chances inégales de réussite dans l'enseignement supérieur.

Pour répondre à ces questions, nous analysons des données longitudinales obtenues auprès de 3 universités de Belgique francophone.

À vrai dire, notre analyse aurait dû intégrer un niveau supplémentaire, celui de l'accès à l'université[1]. On peut en effet s'attendre à observer un effet des différentes variables étudiées en premier lieu au niveau de l'accès à l'université, avec des mécanismes d'auto-sélection des étudiants issus de milieux modestes ou d'établissements scolaires qui n'ont pas pour tradition de diriger leurs élèves vers l'université. Nous n'avons cependant pas accès aux données nous permettant d'étudier la manière dont les élèves vont ou non rejoindre l'enseignement supérieur. Il faudra par conséquent se rappeler, lorsque l'on travaillera sur les taux de réussite, que les différences observées se produisent alors même que les taux d'accès ne sont pas identiques. Autrement dit, si nous constatons l'effet d'une variable sur le taux de réussite, il s'agit d'un effet qui vient jouer sur un public déjà sélectionné. L'effet des variables prises en compte sur la réussite s'ajoute à leur effet sur l'accès aux études universitaires que nous ne pouvons prendre en compte directement.

2. Méthode

Les données relatives aux étudiants des universités ont été recueillies auprès du service « inscriptions » de trois des six universités belges francophones. Les données obtenues permettent d'analyser l'influence de plusieurs variables sur la réussite :

- Le statut de boursier. Il s'agit d'une mesure directe et individuelle des revenus de l'étudiant ou de la personne dont il est à charge.

[1] « Le taux d'accès direct, pour les hommes ayant obtenu leur CESS [Certificat d'enseignement secondaire supérieur] en 2010, est de 87,3 % pour les étudiants issus de l'enseignement général, 66,5 % pour ceux issus du technique de transition, 44,7 % pour ceux issus de technique de qualification et de 8,8 % pour ceux issus de l'enseignement professionnel. Pour les femmes ces taux sont respectivement de 89,5 %, 77,8 %, 49,1 % et 11,9 % » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, p. 52). Il s'agit ici des taux d'accès à l'ensemble de l'enseignement supérieur et pas seulement à l'université. Nous ne disposons pas d'autres données complètes concernant des variables de type socio-économique.

- La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire (transition ou qualification). Les étudiants ayant suivi un enseignement de transition sont préparés à la poursuite d'études supérieures. Les étudiants ayant suivi un enseignement de qualification ont plein accès aux études supérieures, mais leur formation initiale se base sur l'apprentissage d'un métier sans nécessité de poursuivre des études supérieures.
- Le retard scolaire acquis avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, obtenu à partir de l'âge d'obtention du diplôme de fin d'enseignement secondaire.
- La classe d'indice socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté.

Nous nous intéressons en particulier à l'effet de cette dernière variable. Basé sur les caractéristiques du quartier habité par chaque élève, l'indice socio-économique a été créé par une équipe interuniversitaire (Demeuse & Monseur, 1999) en vue de permettre une différenciation du financement des établissements d'enseignement obligatoire (Décret « Encadrement différencié », Communauté française de Belgique, 2009). Un indice socio-économique synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique. Chaque élève se voit attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside et apporte cet indice au niveau de l'établissement.

L'indice socio-économique attribué à chaque implantation d'enseignement secondaire permet de classer les établissements de manière croissante et de les répartir, ensuite, en fonction de leur population scolaire cumulée, en vingt classes comportant chacune 5 % de la population. Ces classes sont numérotées de 1 à 20, de celle présentant l'indice socio-économique moyen le plus faible à celle qui présente l'indice socio-économique moyen le plus élevé (Demeuse, Demierbe, Friant, 2010).

Dans le cadre de cette étude, on attribue ainsi à chaque étudiant de l'enseignement supérieur l'indice socio-économique moyen de l'établissement dans lequel il était inscrit en dernière année de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, nous avons dû composer avec les données qui nous ont été fournies par les services inscription des trois universités et les données publiques concernant les écoles secondaires. Chaque établissement d'enseignement secondaire est identifié par un numéro de matricule unique et la liste des établissements scolaires accompagnée de la classe d'incide socio-économique (de 1 pour les établissements au public le plus défavorisé à 20 pour les établissements au public le plus favorisé) est publiée au *Moniteur belge*[2]

Cependant, les universités n'ont aucune obligation d'encoder le matricule unique de l'établissement secondaire d'origine des élèves : dans notre cas, seule une université a encodé l'information dans son registre. La démarche pour cette université s'est limitée à fusionner les deux tables de données pour attribuer à chaque étudiant la classe d'indice socio-économique de son école d'origine. La démarche a été plus difficile pour les deux autres univeristés, qui demandent à titre d'information l'école secondaire d'origine de leurs étudiants, mais n'encodent aucun matricule. Il a fallu donc comparer les noms et adresses des établissements encodés avec les noms et adresses officiels des établissements pour récupérer leur matricule et pouvoir fusionner les fichiers.

3. Résultats

Les analyses réalisées à partir des données disponibles indiquent que les quatre variables mises à l'étude ont, prise une à une, une influence sur le parcours des étudiants. Les groupes susceptibles de présenter des risques d'échec ou d'abandon plus importants durant l'ensemble du premier cycle à l'université sont :

- les boursiers et les étudiants « de condition modeste »[3] ;

[2] Journal officiel publiant, pour l'ensemble des niveaux de pouvoir en Belgique, les lois, les décrets, les arrêtés….
[3] Il s'agit d'une catégorie intermédiaire qui, sans procurer l'avantage d'une bourse, octroie un droit d'inscription réduit.

- les étudiants issus des établissements d'enseignement secondaire figurant dans les premières classes en regard du décret « Encadrement différencié » (classes 1 à 5);
- les étudiants « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire ;
- les étudiants issus d'une filière « qualifiante » de l'enseignement secondaire.

Toutes ces caractéristiques ne semblent pas représenter le même degré de « risque ». Ainsi, le statut de boursier, par exemple, semble constituer un risque plus faible que celui d'étudiant « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire.

Le Tableau 1 illustre les différences de taux de réussite en BA1, BA2 et BA3 (les trois premières années à l'université, baptisées : première, deuxième et troisième année de bachelier) en fonction du retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université[4]. On remarque les taux de réussite très faibles des étudiants entamant leurs études supérieures en retard par rapport à leurs homologues « à l'heure », et ce dans chacune des trois université. Par exemple, dans l'université 1, on passe de 46% de réussite pour les étudiants « à l'heure » en première année à seulement 18% de réussite pour les étudiants en retard. Cet écart diminue au fur et à mesure de l'avancement dans le parcours scolaire, ce qui n'est pas étonnant puisqu'au-delà de la première année du bachelier, l'analyse se fait sur des étudiants qui ont déjà réussi une ou deux années à l'université. On observe toutefois encore une différence, même si elle est plus faible (par exemple, respectivement 67% et 78% en 3e année de bachelier dans l'université 1). Les taux de réussite sont aussi différents d'une université à l'autre. Il faut cependant se garder d'interpréter ces différences trop rapidement comme un effet propre de l'université et de sa capacité à réduire les échecs en premier cycle. En effet les trois universités ne sont pas toutes des universités complètes et les offres de formation diffèrent : alors que l'une présente une offre davantage tournée vers les sciences humaines et sociales et se limite principalement au premier cycle, une autre a une offre plutôt tournée vers les sciences exactes tandis qu'une troisième présente une proportion plus ou moins grande de chaque domaine d'études[5]. Or, les taux de réussite, particulièrement en première année, varient en fonction du domaine d'études. Ce qu'on pourrait prendre pour un « effet université » peu donc très bien n'être que l'effet de domaines d'études différenciés.

Tableau 1 – Taux de réussite en fonction du retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université

Année d'étude	Taux de réussite					
	Université 1		Université 2		Université 3	
	En reard	A l'heure	En retard	A l'heure	En retard	A l'heure
BA1	18%	46%	23%	54%	34%	61%
BA2	58%	77%	54%	75%	57%	77%
BA3	67%	78%	73%	88%	76%	83%

Le

Tableau 2 présente le même type de données, mais compare cette fois les étudiants boursiers (en ce que la bourse est un indicateur de faible revenus de l'étudiant ou de faibles revenus parentaux) aux étudiants non-boursiers. On remarque ici aussi un effet de cette variable sur la réussite. Cependant, cet effet est moindre que le celui du retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université. De plus, il s'estompe assez rapidement, la tendance s'inversant même en BA3 dans deux des trois universités : les boursiers y réussissent mieux que les non boursiers. Il faut toutefois noter ici une particularité du système d'enseignement supérieur belge francophone : les boursiers ont moins le droit à l'erreur que

[4] On mesure le retard en considérant les élèves qui n'ont pas obtenu leur Certificat d'enseignement secondaire supérieur ou CESS (« diplôme » de fin d'enseignement secondaire délivré par chaque établissement d'enseignement secondaire et donnant accès à l'université) à 18 ans.

[5] Nous ne préciserons pas ici l'analyse car les taux de réussite par institution ne sont officiellement pas publiés.

les non-boursiers. Un échec est autorisé en première année, mais ensuite, en cas de nouvel échec, l'aide financière est supprimée jusqu'à la prochaine réussite. On comprend dès lors mieux la pression à la réussite qui repose sur les épaules de boursiers de BA2 et BA3 et le risque plus grand d'abandon après un ou plusieurs échecs.

Tableau 2 – Taux de réussite en fonction du statut de boursier

Année d'étude	Taux de réussite					
	Université 1		Université 2		Université 3	
	Boursier	Non-B	Boursier	Non-B	Boursier	Non-B
BA1	32%	41%	28%	43%	46%	57%
BA2	75%	73%	66%	70%	70%	74%
BA3	80%	76%	75%	86%	82%	81%

Le `Tableau 3` présente les taux de réussite des étudiants en fonction de l'appartenance de leur établissement secondaire d'origine à l'une ou l'autre classe d'indice socio-économique. On remarque ici que les étudiants de BA1 issus des écoles secondaires figurant dans les classes 1 à 5 ont des taux de réussite très faible en comparaison des taux de réussite de leurs homologues provenant d'écoles au public plus favorisé (notamment les classes 16 à 20). Cet indicateur est ainsi plus discriminant que la qualité de boursier ou non, alors même qu'il s'agit d'une mesure très indirecte : des variables au niveau de secteurs statistiques sont ramenées au niveau de l'individu, le résultat est moyenné au niveau des établissements scolaites et enfin « désagrégé » au niveau des individus lorsqu'ils rejoignent l'université. Cet indicateur montre cependant bien l'influence importante de l'établissement d'eseignement secondaire fréquenté sur la réussite à l'université. La même remarque que formulée plus haut s'applique à l'interprétation des différences de taux de réussite entre universités, en y ajoutant cette fois une possibilité d'influence de la zone d'implantation et de recrutement propre à chaque université.

Tableau 3 - Taux de réussite des étudiants selon la classe d'ISE de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine

Année d'étude	Taux de réussite											
	Université 1				Université 2				Université 3			
	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20
BA1	20%	33%	41%	55%	16%	35%	42%	46%	42%	58%	57%	62%
BA2	55%	72%	72%	73%	61%	74%	75%	76%	70%	75%	75%	74%
BA3	67%	67%	90%	88%	69%	76%	79%	79%	83%	83%	85%	82%

L'analyse réalisée ci-dessus permet de remarquer que certaines catégories d'étudiants sont davantage à risque d'échec que d'autres. Elle présente toutefois une limite : les différentes variables explicatives sont, jusqu'à un certain point, liées entre elles, de sorte qu'il est impossible, dans cette analyse, de déterminer l'effet d'une variable tout en maintenant les autre sous contrôle. En effet, les étudiants provenant d'écoles secondaires à l'indice socio-économique faible ont plus souvent que les autres suivi un enseignement de qualification et ont plus souvent acquis du retard scolaire avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. Prendre chaque variable une à une ne permet pas d'étudier ce que serait l'effet de la sortie d'une école secondaire à l'indice socio-économique faible une fois le retard scolaire

acquis et la forme d'enseignement suivie dans le secondaire maintenus sous contrôle. Pour ce faire, nous devrons utiliser un modèle multi-varié.

Afin de pouvoir examiner l'effet de chacune des variables indépendantes sur la réussite des étudiants de première génération en BA1 à l'université, tout en maintenant les autres variables sous contrôle, nous avons mobilisé un modèle de régression logistique. Cette technique s'applique lorsque la variable dépendante est dichotomique. C'est donc une technique particulièrement adaptée lorsque l'on veut prédire la réussite ou l'échec en fonction de plusieurs variables explicatives. Dans notre cas, nous considérons que nous avons affaire à une variable dichotomique : réussite ou échec de l'année d'études.

Le modèle construit va donc tenter de déterminer la probabilité de réussite de ces étudiants en fonction :

- du fait d'avoir acquis du retard avant d'entrer à l'université ou non ;
- du fait de sortir de l'enseignement secondaire de transition ou de qualification ;
- du fait de sortir d'un établissement d'enseignement secondaire au public socio-économiquement défavorisé, et bénéficiant de l'encadrement différencié (classes d'ISE 1 à 5) ou non (classes d'ISE 6 à 20) ;
- du fait d'être boursier (ou exonéré partiel[6]) ou non.

Etant donné les taux de réussite observés, un modèle qui ne prendrait en compte aucun prédicteur de la réussite obtiendrait entre 51% et 59% de prédiction correcte, selon l'université, en postulant simplement que tous les étudiants échouent. Comme nous avons remarqué que les taux de réussite différaient en fonction des variables explicatives choisies, nous devons nous attendre à ce qu'un modèle insérant ces variables explicatives parvienne à obtenir davantage de prédiction correcte, une fois les caractéristiques des étudiants connues. C'est en suivant cette logique que nous insérons les prédicteurs un à un dans le modèle de régression logistique. Le Tableau 4 présente les pourcentages de prédiction correcte obtenus par l'ajout de chacun des prédicteurs dans le modèle.

Tableau 4 – Pourcentage de prédiction correcte de la réussite par ajout de variables

	Pourcentage de prédiction correcte		
	Université 1	Université 2	Université 3
Ligne de base	57%	59 %	51 %
Retard acquis avant l'entrée à l'université	63%	66 %	63 %
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	63%	67 %	65 %
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	64%	69 %	65 %
Boursier	64%	69 %	65 %

Comme le montre le Tableau 4, le modèle construit permet d'améliorer, en comparaison à la ligne de base, la prédiction de la réussite des étudiants de BA1, avec entre 65% et 69% de prédiction correcte selon l'université. La variable qui, lorsqu'on l'introduit dans le modèle, permet d'améliorer le plus la prédiction est le retard acquis avant l'entrée à l'université. Les autres variables, lorsqu'on les ajoute dans le modèle, ajoutent peu de pouvoir prédictif supplémentaire.

Le Tableau 5 présente les coefficients de l'équation linéaire *logit* pour l'université 2 (les coefficients pour les universités 1 et 3, présentés en annexe, peuvent être interprétés de façon similaire[7]).

[6] Les étudiants exonérés partiels sont des étudiants dont les revenus des personnes de qui ils sont à charge sont trop élevés pour obtenir une bourse mais sont néanmoins considérés comme modestes (aussi appelés étudiants de « condition modeste »).

[7] L'effet du statut « boursier » dans l'université 1 n'est cependant plus significatif alors que l'appartenance à un établissement d'enseignement secondaire défavorisé présente un niveau de significativité plus fable.

Tableau 5 - Coefficients de l'équation linéaire logit pour l'université 2

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,01	0,10	112,06	1,00	0,00	0,36
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-0,79	0,23	11,89	1,00	0,00	0,46
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,81	0,18	21,50	1,00	0,00	0,45
Boursier	-0,32	0,08	14,51	1,00	0,00	0,73
Constante	0,65	0,05	187,67	1,00	0,00	1,91

On remarque que les coefficients de régression sont significatifs pour chacune des variables ($p<0,01$, indiqué par « *Sig.* » dans l'avant dernière colonne). Autrement dit, on peut raisonnablement affirmer que chacune des variables introduites dans le modèle a un effet sur la réussite des étudiants de première génération en BA1 dans l'université 2, et ce même lorsque les autres variables sont maintenues sous contrôle.

L'examen des *odds* (ou rapports des chances) en faveur de la réussite des étudiants de première génération en BA1 dans l'université 2 (indiqués par *Exp(B)* dans la dernière colonne) montre qu'il existe, lorsque les autres variables sont maintenues constantes :

- Un fort effet négatif du redoublement avant l'entrée à l'université sur la réussite : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,36 pour les étudiants ayant redoublé avant l'entrée à l'université).
- Un fort effet négatif du fait de sortir de la filière de qualification : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,46 pour les étudiants sortant de l'enseignement de transition.
- Un fort effet négatif du fait de provenir d'un établissement d'enseignement secondaire socio-économiquement défavorisé : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,45 pour les étudiants sortant d'une école secondaire au public défavorisé.
- Un effet négatif du fait d'être boursier (en ce que la bourse d'études est un indicateur de faibles revenus familiaux) : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,73 pour les étudiants boursiers.

Ces résultats permettent de mettre en évidence l'importance de chacune des variables lorsque les autres sont maintenues sous contrôle. En particulier, on soulignera dans ces résultats l'importance de la composition socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine des élèves comparativement à un indicateur direct des revenus familiaux. Dans les trois universités étudiées, l'influence de l'indice socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine est à chaque fois significative et supérieure à l'influence du statut de boursier, dont l'influence devient même non significative dans l'université 1. Cette influence de la composition socio-économique de l'école d'origine ne peut pas être imputée à la forme d'enseignement fréquentée par les élèves, puisque celle-ci est maintenue sous contrôle.

Autrement dit, des élèves qui ont suivi le même curriculum formel, avec les mêmes objectifs, ont des chances de réussite très différentes à l'université selon qu'ils viennent d'un établissement plus ou moins favorisé. Le rapport de chances de réussite pour les élèves provenant d'une école à la composition socio-économique très défavorisée atteint même, pour l'université 2, un niveau similaire à celui des élèves qui proviennent d'un enseignement de forme qualifiante ne préparant pas spécifiquement à l'enseignement supérieur. Cet effet illustre les implications dans l'enseignement supérieur de ce qui a déjà été maintes fois montré dans l'enseignement obligatoire : l'effet néfaste, pour la performance des élèves, de la concentration d'élèves défavorisés dans un même établissement (Baye et al., 2009; Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2009; Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier, & Piquée, 2004; Monseur & Crahay, 2008).

4. Discussion

Les analyses réalisées dans le cadre de cette recherche montrent, entre autres, l'importante influence de la composition socio-économique de l'école secondaire fréquentée par les étudiants universitaires sur leur réussite. De tels résultats nous permettent d'appréhender, de façon indirecte, l'effet des importantes disparités socio-économiques entre établissements au niveau de l'enseignement secondaire sur les chances de réalisation sociale des élèves et de mesurer la distance qui sépare les intentions formulées pour l'enseignement obligatoire de leur réalisation dans l'enseignement supérieur.

Soulignons encore que, même si nous n'avons pas les moyens de le vérifier car les données manquent (il faudrait pour ce faire que les écoles secondaires tiennent un registre à jour de ce qu'il advient de leurs élèves une fois qu'elles les ont diplômés), nous avons de bonne raisons de penser que ce que nous décelons en termes d'inégalités de réussite n'est que le second étage d'une construction pyramidale qui commencent par une inégalité d'accès à l'université en fonction certes de variables individuelles telles que les revenus, mais aussi de variables au niveau des établissements scolaires telles que la composition socio-économique.

Que faire alors ? Certes, il est important de permettre aux universités et de façon générale aux institutions d'enseignement supérieur, de jouer un rôle positif dans l'égalisation des chances de réussite des élèves. À ce titre, un financement complémentaire, tel qu'il a été étudié dans le rapport de l'équipe interuniversitaire à la base de cet article, permettrait aux universités concernées de mener des actions favorisant la réussite des étudiants « à risques ». La variable « indice socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire d'origine » semble particulièrement intéressante comme indicateur de différenciation. Par contraste, la variable « forme d'enseignement fréquentée » pose problème, car l'utiliser pour un financement complémentaire pourrait revenir à financer des étudiants qui, lors de leurs études secondaires, ont explicitement fait le choix de ne pas se préparer spécifiquement à l'enseignement supérieur (bien que la législation leur permette un accès à ces études). Par ailleurs, elle est plus discriminante en termes de chances de réussite que l'indicateur individuel « bourse ». Les universités inscrivant une forte proportion d'élèves provenant d'établissements d'enseignement secondaire défavorisés doivent donc pouvoir obtenir des moyens leur permettant de mettre en place des actions en faveur de la réussite de ces étudiants, sachant que les que leur titre d'accès (Certificat d'enseignement secondaire supérieur), de la responsabilté de chaque étblissement d'enseignement secondaire, peut recouvrir des réalités très variables.

Cependant, si ces actions au niveau de l'enseignement supérieur ont leur place, les résultats de cette recherche questionnent en retour l'enseignement secondaire. Si l'on veut égaliser l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur, ne faut-il pas faire en sorte d'armer de la même façon tous les élèves ? A ce tire, notre constat d'un effet de la composition socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire sur la réussite, alors même que la forme d'enseignement est tenue sous contrôle, n'est, une nouvelle fois, pas rassurant sur le caractère équitable de notre système d'enseignement obligatoire. Au-delà d'un financement différencié de l'enseignement obligatoire, c'est donc très largement les mécanismes de ségrégation qui y sont à l'œuvre qu'il convient d'interroger.

5. Références

Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Education, 29-30*, 1–248.

Communauté française de Belgique (2009). *Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.* (Moniteur belge du 09/07/2009).

Demeuse, M., & Delvaux, B. (2004). Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone. In A. Degenne, J.-F. Giret, C. Guégnard, J.-J. Paul, & P. Werquin (Eds.), *Genre et données longitudinales* (pp. 329–338). Dijon: CEREQ.

Demeuse, M., Demierbe, C., Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *inDirect, les Clés de la gestion scolaire, 18*, 65-78.

Demeuse, M., Friant, N., Hindryckx, G., Kheder, L., Lafontaine, D., Lambert, J.-P., Malaise, S., Pasetti, Q., Taymans, M., & Verdonck, M. (2013). *Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (Rapport de recherche non publié)*. Bruxelles: Université de Mons, Université Saint-Louis et Université de Liège. Retouvé le 28 février 2014 : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de-recherche.pdf

Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education, 22(2-3),* 97–127.

Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 75*, 1–37.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves: évaluation externe et explorations qualitatives, Rapport pour le Commissariat Général au Plan. *Cahier de l'IREDU, 65*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Les indicateurs de l'enseignement 2012.* Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Ghaye, B., Jauniaux, N., & Mainguet, C. (2010). Parcours scolaires et sorties de l'enseignement: utilisation de données longitudinales pour le pilotage du système éducatif en Communauté française de Belgique. In *Centre d'études et de recherches sur les qualifications (France) (Ed.), Évaluation et données longitudinales: quelles relations? : XVIIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Marseille, 27-28 mai 2010 (pp. 285–303).* Marseille: Céreq.

Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie, n° 164*(3), 55–66.

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2013). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie, n° 180*(3), 77–94.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.

Vermandele, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Réussir à l'université: l'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF, 87*, 1–28.

1. Annexe

Tableau 6 - Coefficients de l'équation linéaire logit pour l'université 1

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,27	0,15	74,56	1	0,00	0,28
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-1,09	0,33	10,86	1	0,00	0,34
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,89	0,21	17,61	1	0,00	0,41
Boursier	-0,22	0,17	1,55	1	0,21	0,81
Constante	0,44	0,09	21,37	1	0,00	1,55

Tableau 7 - Coefficients de l'équation linéaire logit pour l'université 3

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,23	0,15	68,71	1	0,00	0,29
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-0,81	0,19	18,13	1	0,00	0,45
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,37	0,17	4,84	1	0,03	0,69
Boursier	-0,40	0,13	9,48	1	0,00	0,67
Constante	-0,15	0,19	0,64	1	0,42	0,86