



HAL
open science

Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études

Catherine Vermandele, Charles Plaigin, Vincent Dupriez, Christian Maroy,
Maud van Campenhoudt, Dominique Lafontaine

► To cite this version:

Catherine Vermandele, Charles Plaigin, Vincent Dupriez, Christian Maroy, Maud van Campenhoudt, et al.. Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. 2010. halshs-00561380

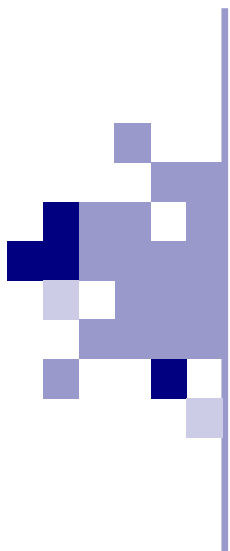
HAL Id: halshs-00561380

<https://shs.hal.science/halshs-00561380>

Submitted on 1 Feb 2011

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 en Education et Formation

**Profil des étudiants entamant des études universitaires
et analyse des choix d'études¹**

Catherine Vermandele², Charles Plaigin³, Vincent Dupriez⁴, Christian Maroy⁵,
Maud Van Campenhoudt⁶ et Dominique Lafontaine⁷

N° 78 • AVRIL 2010 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Hughes Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

¹ Les auteurs de ce Cahier remercient Bernard Delvaux pour sa lecture critique d'une version antérieure de ce texte.

² Professeure de statistique à l'Université libre de Bruxelles (Belgique, Bruxelles) et directrice du LMTD (Laboratoire de Méthodologie du Traitement des Données).

³ Doctorant en économie à l'Université libre de Bruxelles (Belgique, Bruxelles) et chercheur au LMTD (Laboratoire de Méthodologie du Traitement des Données).

⁴ Professeur en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (Belgique, Louvain-la-Neuve).

⁵ Professeur de sociologie à l'Université catholique de Louvain (Belgique, Louvain-la-Neuve) et directeur du Girsef (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation).

⁶ Doctorante en sociologie au Girsef (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation).

⁷ Professeure en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université de Liège (Belgique, Liège) et directrice de l'aSPe (Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement).

Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
1. Méthodologie et spécificités de notre base de données	6
1.1 Variables disponibles	6
1.2 Représentativité de la base de données	8
2. Choix d'études et sexe	11
3. Choix d'études et origine socioculturelle	14
3.1 Les variables	14
3.2 Niveaux d'études des pères et des mères	15
3.3 Niveau d'études des parents et genre	21
3.4 Choix d'études et niveau d'études des parents	22
3.5 Choix d'études et statut de boursier	30
4. Choix d'études et parcours scolaire	33
4.1 Type d'enseignement secondaire	33
4.2 Formation en mathématiques et langues anciennes	36
(a) Formation des nouveaux entrants en 1 ^{re} année à l'université	36
(b) Formation et retard pris dans l'enseignement obligatoire	39
(c) Formation et niveau d'études des parents	39
4.3 Choix d'études et formation dans le secondaire	42
4.4 Choix d'études, formation en mathématiques dans le secondaire	48
Conclusions	51
Bibliographie	54
Annexe	56



Résumé

Cet article a pour objectif de développer, à partir d'une base de données inédite portant sur les étudiants s'inscrivant pour la première fois en première année à l'université en Belgique francophone, une étude socio-graphique du profil de ces étudiants et de leurs choix d'études, en prenant en compte plusieurs variables sociologiques et académiques : le sexe, le niveau de diplôme des parents, le statut de boursier et diverses variables décrivant le parcours scolaire antérieur. Il s'agit notamment de mesurer

l'écart qui nous sépare d'une situation parfaite d'« égalité des chances » d'accès aux études universitaires, où la répartition des étudiants selon le domaine ou le secteur d'études serait indépendante des « variables héritées » liées au sexe ou aux origines sociales.

Mots-clés : accès à l'université, population étudiante, étudiants de première génération, choix d'études, inégalités sociales.

Introduction

Les choix d'études et d'avenir des étudiants à la fin de leurs études secondaires sont l'objet d'une attention scientifique⁸ et politique accrue pour plusieurs raisons. Tout d'abord, depuis une bonne dizaine d'années et en particulier depuis le lancement de la stratégie de Lisbonne (2001), le développement de l'enseignement supérieur et universitaire, l'élargissement de son accès à une part croissante des nouvelles générations s'inscrivent dans une stratégie de positionnement économique de l'Europe dans une économie mondialisée, fondée sur l'hypothèse d'une « économie de la connaissance ». Dans ce contexte, le développement de la recherche, le développement des compétences et connaissances des jeunes générations deviennent des enjeux cruciaux pour assurer un niveau d'activité, d'emploi et de richesses suffisant par rapport au reste du monde. Par exemple, le nouveau cadre stratégique européen « Education et formation 2020 » propose comme nouveau « critère de référence » à atteindre dans tous les

pays de l'UE qu'au moins 40% des 30-34 ans soient diplômés de l'enseignement supérieur.

Ensuite, dans une société démocratique où l'égalité entre citoyens est une valeur fondamentale, la question de l'égalité des chances d'accès des nouvelles générations aux niveaux d'études modaux reste un enjeu politique fort, d'autant plus que les incertitudes et les craintes des classes moyennes et populaires face à l'avenir de leurs enfants se font ressentir de façon plus aigüe. Dans ce contexte, les facteurs d'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur, qu'ils soient liés au fonctionnement de l'institution scolaire ou à des conditions économiques ou socio-culturelles propres au milieu familial d'origine, sont l'objet d'une attention renouvelée.

Notre article a pour objectif de poser quelques jalons dans l'étude de ces facteurs, en développant une étude socio-graphique de la répartition des étudiants

⁸ Van Campenhout, Dell'Aquila et Dupriez, 2008 ; De Kerchove & Lambert, 2001 ; Noble & Davies, 2009 ; Gorard, 2008 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2009 ; Chowdry et al., 2008 ; Van De Werfhorst, Sullivan et Cheung, 2003 ; etc.

de première génération entamant des études universitaires (s'inscrivant pour la première fois en 1^{re} année) par domaine et secteur d'études, en les ventilant selon plusieurs variables sociologiques et académiques : le sexe, le niveau de diplôme des parents, le statut de boursier et plusieurs variables décrivant le parcours scolaire antérieur. Il s'agira notamment de mesurer l'écart qui nous sépare d'une situation parfaite « d'égalité des chances », où cette répartition serait indépendante des « variables héritées » liées au sexe ou aux origines sociales. L'étude reste ici essentiellement descriptive dans la mesure où nous ne développons pas une analyse causale des déterminants de cet écart (à ce sujet voir Dupriez et al., 2009 ; Van Campenhout et Maroy, 2010).

Néanmoins, une telle étude a toute sa valeur non seulement sur le plan scientifique mais aussi politique. En effet, les études menées jusqu'à aujourd'hui se basent soit sur la population des étudiants supérieurs et universitaires de première génération (Droesbeke et al., 2001 et 2008) mais ne comprennent que des variables académiques, soit sur des échantillons synchroniques (Donni & Pestieau, 1995 ; De Kerchove & Lambert, 2001 ; Alaluf et al., 2003 ; etc.). L'intérêt scientifique de notre analyse est de s'appuyer sur une base de données interuniversitaire à la fois diachronique et composée de variables académiques et sociologiques. Nous nous appuyons également dans cette recherche sur une base de données beaucoup plus large (même si l'échantillon constitué garde certaines faiblesses). L'intérêt politique d'une telle étude socio-graphique croisant variables sociologiques et académiques est d'identifier les évolutions du point de vue de l'égalité des chances, et en tous les cas d'ouvrir le débat à ce sujet, en se demandant en particulier si cette dernière progresse ou non. L'étude attire aussi l'atten-

tion sur les caractéristiques des étudiants universitaires, en fonction des domaines d'études choisis. De la sorte, nous ouvrons la discussion sur les sources des statuts sociaux respectifs des domaines d'études. Pourquoi, par exemple, les sciences de l'ingénieur sont-elles si fortement l'apanage à la fois des garçons et des familles à fort capital scolaire alors que les sciences de l'information et de la communication, les sciences psychologiques et de l'éducation sont beaucoup plus ouvertes aux filles et aux étudiants issus de familles moins dotées en capital scolaire ? Est-ce dû à la position des diplômés sur le marché de l'emploi, à la difficulté académique des études, au statut symbolique des études ? Ou à l'inverse faut-il penser que le statut des domaines d'études est marqué par la population qui les fréquente ? Sans pouvoir répondre à ces questions, notre étude a le mérite de les poser et d'apporter des données qui permettent d'ébaucher un certain nombre d'hypothèses.

Cet article débute par une section méthodologique dans laquelle nous précisons les spécificités de notre base de données. Nous analysons ensuite les choix de secteur et de domaine d'études des étudiants de première génération (première inscription à l'université) en fonction de variables telles que le sexe (section 2), l'origine socio-culturelle des étudiants (niveau d'études des parents et obtention éventuelle d'une bourse, section 3) et certaines caractéristiques du parcours de l'étudiant dans l'enseignement obligatoire (retard scolaire, type d'enseignement et options suivies en fin de secondaire, section 4). Pour ce faire, nous disposons d'une base de données certes non exhaustive, mais d'une grande richesse grâce aux données de nature socio-culturelle qu'elle contient. Elle nous permet d'apporter un nouvel éclairage sur la population étudiante entamant des études universitaires en Belgique francophone et d'enrichir les résultats issus des études antérieures⁹.

⁹ Cet article est le fruit d'une recherche interuniversitaire (UCL, ULB et ULg) intitulée « Les inégalités d'accès à l'université : état des lieux en Communauté française de Belgique et analyse des facteurs explicatifs », financée par le FRS-FNRS à travers une convention FRFC.



1. Méthodologie et spécificités de notre base de données

Dans le but de constituer une base de données la plus complète possible sur la population étudiante universitaire de première génération en Belgique francophone, nous nous sommes adressés aux différentes institutions universitaires en sollicitant les données (anonymisées) dont elles disposaient sur leurs étudiants de première génération (c'est-à-dire sur les étudiants s'inscrivant pour la première fois en première année à l'université). Ces données devaient nous permettre de mettre en relation pour chaque étudiant son parcours académique avec des informations de nature socio-économique ou socio-culturelle. Quatre universités – l'UCL, l'ULg, l'ULB et l'UMH¹⁰ – ont répondu favorablement à notre requête et nous ont ainsi permis de construire une base de données individuelles (non nominatives) de grande taille sur les nouveaux étudiants de première année de 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009.

Le traitement de ces données est essentiellement descriptif et s'appuie sur des tableaux croisés d'effectifs ou de fréquences, donnant parfois lieu à la détermination d'un coefficient d'association (tel que le coefficient V de Cramer¹¹) et à la mise en œuvre d'un test chi-carré d'indépendance. Comme nous le verrons à la section 3, des calculs d'odds ratios se sont également révélés très informatifs.

Examinons les principales caractéristiques de notre base de données.

1.1 Variables disponibles

La base de données que nous avons pu constituer avec l'aide de l'UCL, l'ULg, l'ULB et l'UMH, contient des données de natures différentes. Nous pouvons ainsi distinguer :

1. les données *d'information générale* : sexe de l'étudiant, âge à son entrée à l'université. Ces données sont présentes pour l'ensemble des étudiants.
2. les données *académiques* : domaine d'études dans lequel l'étudiant s'est inscrit, résultat au terme de sa première année d'études ; suite du cursus de l'étudiant jusqu'à son éventuelle première inscription en deuxième année d'études (2e candidature ou 2e année de bachelier). Selon l'année académique et l'université considérées, la part des étudiants pour lesquels nous disposons de ces données académiques varie de 63 % à 100 % (si l'on excepte le cas de l'UCL pour 1997-1998 où le domaine d'études n'est indiqué que pour 20 % des étudiants) ;
3. les données relatives à *l'enseignement secondaire* suivi par l'étudiant : secondaire belge ou étranger, année d'obtention du CESS¹², type d'enseignement secondaire suivi (général ou technique), nombre d'heures de mathématiques et de langues anciennes suivies par semaine en dernière année du secondaire, école secondaire fréquentée. Ces données ne sont malheureusement pas disponibles pour l'ensemble des étudiants.

¹⁰ UCL : Université catholique de Louvain ; ULg : Université de Liège ; ULB : Université libre de Bruxelles ; UMH : Université de Mons-Hainaut.

¹¹ Le V de Cramer (entre 0 et 1) mesure l'intensité de l'association entre deux variables nominales. Plus V est proche de 1, plus la relation entre les deux variables est forte ; plus V est proche de 0, plus on s'approche de la situation d'indépendance entre les deux variables étudiées. Ce coefficient d'association est étroitement lié à la statistique utilisée dans le test chi-carré d'indépendance.

¹² CESS : Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur.

4. les données *sociologiques* : obtention d'une bourse de la Communauté française, niveau de diplôme du père et de la mère, situation professionnelle et/ou profession du père et de la mère. Ces données, récoltées par les institutions via des enquêtes menées auprès des étudiants lors des campagnes d'inscriptions par exemple, ne sont bien évidemment pas exhaustives¹³ (voir le tableau 1). Par ailleurs, les variables relatives à la

situation professionnelle et à la profession des parents n'étant pas du tout harmonisées d'une université à l'autre, il ne nous a pas été possible de proposer jusqu'à présent une catégorisation pertinente pour nos analyses. Elles ne seront dès lors pas prises en compte dans la suite de l'étude.

Le tableau 1 présente un rapide récapitulatif du nombre d'étudiants pour lesquels on dispose de données.

Tableau 1 : Nombres d'étudiants repris dans la base de données

	1997-1998	2001-2002	2008-2009
Nombre total d'étudiants	8 323	8 174	10 669
Nombre d'étudiants pour lesquels on dispose des données sur			
le domaine d'études	6 253	7 618	9 522
le nombre d'heures de maths et de langues anciennes en dernière année du sec.	4 181	4 637	5 770
le diplôme du père	2 205	4 520	4 598
le diplôme de la mère	2 223	4 555	4 665

Une définition précise des modalités de chacune des variables prises en compte sera donnée au fur et à mesure de leur introduction dans l'analyse. Rappelons toutefois dès à présent que l'enseignement universitaire propose trois *secteurs* d'études (secteur des sciences humaines et sociales, secteur des

sciences et secteur des sciences de la santé), eux-mêmes divisés en *domaines* d'études. Pour éviter de nous retrouver confrontés à des groupes de trop petites tailles, nous regrouperons certains domaines d'un même secteur en *domaine agrégé*, comptant un plus grand nombre d'étudiants (voir le tableau 2).

¹³ Les étudiants ne sont bien évidemment pas obligés de répondre à ces enquêtes.



Tableau 2 : Les domaines agrégés d'études¹⁴ (dans le 1er cycle)

Secteurs	Domaines agrégés	Domaines (CRef) ¹⁵
Sc. humaines et sociales	(1) Philo et lettres	Philosophie
		Théologie
		Langues et lettres
		Histoire, art et archéologie
	(2) Information et communication	Information et communication
	(3) Sc. politiques et sociales	Sc. politiques et sociales
Sciences	(4) Sc. juridiques	Sc. juridiques
	(5) Sc. économiques et de gestion	Sc. économiques et de gestion
	(6) Sc. psychologiques et de l'éduc.	Sc. psychologiques et de l'éduc.
	(7) Sciences autres que sc. appliquées	Sciences
		Sc. agron. et ingénierie biologique
(8) Sc. de l'ingénieur (sc appliquées)	Sc. de l'ingénieur (sc appliquées)	
Sc. de la santé	(9) Sc. médicales	Sc. médicales
	(10) Sc. médicales connexes	Sc. vétérinaires
		Sc. dentaires
		Sc. biomédicales et pharma
(11) Sc. de la motricité	Sc. de la motricité	

1.2 Représentativité de la base de données

Les jeunes pour lesquels les institutions universitaires nous ont fourni des données sont des étudiants *s'inscrivant pour la première fois dans cette institution, en première année d'études*. Il nous est impossible de vérifier s'ils sont bien de première généra-

tion (autrement dit, s'ils n'ont pas entamé auparavant d'autres études supérieures, dans une autre institution universitaire, éventuellement étrangère, ou dans un établissement d'enseignement supérieur non universitaire). On peut cependant raisonnablement penser qu'une très large majorité d'entre eux sont réellement de première génération.¹⁶

¹⁴ Nous avons attribué (entre parenthèses) un code aux domaines agrégés pour faciliter leur représentation ultérieure.

¹⁵ Le CRef, auquel nous nous référerons à plusieurs reprises dans ce texte, est le Conseil des Recteurs des universités francophones de Belgique.

¹⁶ Les données du CRef indiquent par exemple que, parmi les étudiants s'inscrivant pour la première fois à l'université en première année, la part des étudiants qui ont déjà obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur non universitaire belge n'excède pas 1 % depuis la fin des années 90 (voir Droesbeke *et al.* (2008), p. 19). Par ailleurs, rares sont les étudiants qui ont entamé des études supérieures non universitaires et les ont ensuite abandonnées avant leur terme pour commencer l'université.

Par ailleurs, notre base de données ne portant que sur quatre universités, elle ne rassemble pas l'ensemble des étudiants entamant des études universitaires (en 1^{re} année) en Communauté française pour les trois années académiques considérées. Elle re-

groupe cependant une large part de ces étudiants : 75,2 % pour 1997-1998, 73,4 % pour 2001-2002 et 79,3 % pour 2008-2009, si l'on se réfère aux effectifs des étudiants de première génération présentés dans les annuaires du CRef (voir le tableau 3).

Tableau 3 : Nombre d'étudiants repris dans la base de données et nombre total d'étudiants universitaires de première génération en Communauté française (CRef)

	Nombre total d'étudiants universitaires de 1 ^{re} génération en Communauté française (Effectif 1)	Nombre total d'étudiants dans la base de données (Effectif 2)	Effectif 2/Effectif 1 (en %)
1997-1998	11 070	8 323	75,2 %
2001-2002	11 144	8 174	73,4 %
2008-2009	13 458	10 669	79,3 %

Intéressons-nous à présent plus spécifiquement aux données sociologiques disponibles. Comme nous l'avons déjà mentionné à la section 1.1, ces données ont été récoltées par les institutions via des enquêtes – nous les désignerons sous le terme d'« enquêtes sociologiques » – menées auprès des étudiants. A l'UCL, ces « enquêtes sociologiques » sont menées chaque année depuis 1984. L'ULB a réalisé ce type d'enquête en 1997-1998, 2001-2002, 2006-2007 et 2008-2009. A l'ULg, une « enquête sociologique » a été réalisée pour la première fois au cours de l'année 2007-2008 et est organisée de manière systématique, à chaque nouvelle campagne d'inscription, depuis 2008-2009. L'UMH, enfin, recueille des données sur la profession des parents depuis 1997-1998 au moins mais, en revanche, ne récolte aucune information sur le niveau de diplôme des parents.

Chacune des quatre universités ayant participé à la construction de la base de données n'a donc pas le même poids chaque année et pour chaque variable. Ceci nous incitera à davantage de prudence, notamment lorsque nous serons amenés à comparer des résultats d'une année à l'autre.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà indiqué, la participation des étudiants aux « enquêtes sociologiques » menées par les universités n'est pas obligatoire, ce qui explique que nous ne disposons des données sur le niveau d'études des parents, par exemple, que pour une certaine part des étudiants de la base de données (voir le tableau 1). Une question se pose dès lors : les étudiants qui ont répondu à l'« enquête sociologique » d'une année donnée constituent-ils un échantillon représentatif de l'ensemble des étudiants entamant des études universitaires (en 1^{re} année) cette année-là ? Une rapide analyse des taux de participation aux « enquêtes sociologiques » selon le sexe et le domaine d'études des étudiants nous fournit certains éléments de réponse.

Considérons tout d'abord la part des étudiants de la base de données pour lesquels on dispose de l'information à la fois sur le niveau d'instruction du père et sur celui de la mère (voir le tableau 4). Cette part est fort semblable chez les garçons et chez les filles : elle atteint environ 26 % en 1997-1998, 54 % en 2001-2002 et 43 % en 2008-2009.



Tableau 4 : Part des étudiants dont on connaît le niveau d'études des parents

	1997-1998			2001-2002			2008-2009		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Nombre d'étudiants dans la base de données (Eff. 1)	3 946	4 377	8 323	3 854	4 320	8 174	4 871	5 798	10 669
Nombre d'étudiants dont on connaît le niveau d'études des parents (Eff. 2)	1 014	1 132	2 146	2 146	2 299	4 445	2 023	2 520	4 543
Eff. 2/Eff. 1 (en %)	25,7 %	25,9 %	25,8 %	55,7 %	53,2 %	54,4 %	41,5 %	43,5 %	42,6 %

Cependant, la part des étudiants dont on connaît le niveau d'instruction du père et de la mère varie fortement d'un domaine (agrégé) d'études à l'autre : de 26,9 % (en sciences médicales connexes) à 45,3 % (en sciences de la motricité) en 1997-1998, de 33,2 % (en sciences médicales connexes) à 73,9 % (en sciences politiques et sociales) en 2001-2002, et de 31,0 % (en sciences psychologiques et de l'éducation) à 53,9 % (en sciences de l'ingénieur) en 2008-2009. On note également, dans certains domaines d'études, des différences assez marquées entre le taux de participation des filles aux « enquêtes sociologiques » et celui des garçons.

Le sous-ensemble des étudiants pour lesquels on dispose des données de nature sociologique n'est donc pas « représentatif » de l'ensemble des étudiants entrant en première année à l'université pour ce qui est du critère du domaine d'études choisi, en ce sens que leur répartition dans les différents domaines d'études n'est pas similaire à celle de l'ensemble des étudiants de la base de données. De même, dans certains domaines d'études, la répartition entre filles et garçons des étudiants qui ont participé aux « enquêtes sociologiques » n'est pas semblable à celle de l'ensemble des étudiants de la base

de données inscrits dans ces domaines. Il sera important de garder cela à l'esprit lors de l'analyse des résultats présentés dans certaines parties de ce texte.

En revanche, puisque nous ne disposons d'aucune information sur le profil socio-économique ou socio-culturel des étudiants qui n'ont pas participé aux « enquêtes sociologiques », il nous est impossible d'apprécier dans quelle mesure le taux de participation à ces enquêtes varie selon les caractéristiques socio-économiques ou culturelles des étudiants. Nous ne pouvons donc pas déterminer si les étudiants d'un domaine d'études donné pour lesquels les données sociologiques ont pu être recueillies constituent un échantillon représentatif de la population des étudiants entamant des études universitaires dans ce domaine. Cette situation nous imposera de conserver une certaine prudence dans l'analyse des résultats présentés ci-dessous. Il nous semble toutefois raisonnable de penser que si ce biais lié à l'échantillon pour lequel nous disposons des données sur le niveau d'études des parents, par exemple, existe, il reste malgré tout assez limité et n'invalide pas les tendances que nous dégagerons des différentes analyses statistiques.

¹⁷ Le lecteur trouvera en annexe 1 le détail des taux de réponse par domaine d'études pour chacune des années académiques considérées. Précisons que, si le tableau 4 prend en compte l'ensemble des étudiants de la base de données, les tableaux présentés dans l'annexe 1 ne prennent quant à eux en considération que les étudiants dont on connaît le domaine d'études.

2. Choix d'études et sexe

Quelles sont les différences entre filles et garçons en ce qui concerne leurs choix de domaine d'études à l'université ? Quelle est la répartition filles-garçons parmi les nouveaux inscrits dans les différents domaines d'études ? Qu'en est-il de la féminisation de la population étudiante universitaire ? Voilà trois questions qui ont déjà été largement étudiées auparavant par plusieurs équipes de recherche (Droesbeke et al. [2001, 2008]). Les observations que nous pouvons faire sur notre base de données ne font que confirmer des résultats bien connus. Rappelons-en quelques-uns.¹⁸

Le secteur des sciences humaines et sociales attire davantage les filles que les garçons (près de 66 % des filles contre environ 55 % des garçons en 2001-

2002), alors que le secteur des sciences est plus fréquemment choisi par les garçons que par les filles (aux alentours de 30 % des garçons et 11 % seulement des filles en 2001-2002). En outre, comme le montre le tableau 5, les pourcentages d'étudiants et étudiantes s'orientant vers le secteur des sciences restent relativement stables sur les trois années d'observation. Les pourcentages de filles et de garçons inscrits en sciences humaines et sociales ainsi qu'en sciences de la santé fluctuent, par contre, davantage de 1997 à 2008. Toutefois, cela est sans doute particulier à notre échantillon puisque les données, plus complètes, du CRef témoignent d'une certaine stabilité au niveau de l'évolution du choix du secteur (quel qu'il soit) par genre entre 1997-1998 et 2008-2009.¹⁹

Tableau 5 : Choix des secteurs d'études par genre

	1997-1998		2001-2002		2008-2009	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Sc. hum. et sociales	53,5 %	69,5 %	54,6 %	65,9 %	49,7 %	61,8 %
Sciences	28,6 %	8,4 %	30,5 %	11,3 %	30,1 %	9,9 %
Sc. de la santé	17,9 %	22,2 %	14,9 %	22,8 %	20,2 %	28,3 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

¹⁸ Les pourcentages calculés sur notre base de données et présentés ici sont du même ordre de grandeur que ceux présentés sur cette problématique dans Droesbeke et al. (2001, 2008) et ceux que l'on peut déterminer à partir des tableaux d'effectifs publiés dans les *Annuaire de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement (Service des statistiques de l'ETNIC – Communauté française)*.

¹⁹ Voir les Annuaire statistiques du CRef (1998, 2002 et 2008), Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique. CRef, Commission « Statistiques universitaires ». <http://www.cref.be/Statistiques.htm>



Les filles et les garçons se différencient aussi nettement quant aux domaines d'études qu'ils choisissent. Ainsi, par exemple, plus de 17 % des filles se sont inscrites en 2001-2002 dans le domaine des sciences psychologiques et de l'éducation contre à peine 6 % des garçons ; en revanche, près de 15 %

des garçons s'orientent vers le domaine des sciences économiques et de gestion contre moins de 6 % des filles (voir le tableau 6). Nous reviendrons sur cette comparaison des choix opérés par les filles et les garçons dans la section 4.

Tableau 6: Choix des domaines d'études par genre – Année 2001-2002

		Garçons	Filles
Sc. hum. et sociales			
	(1) Philo et lettres	7,8 %	14,2 %
	(2) Info et comm.	5,4 %	7,0 %
	(3) Sc. pol. et soc.	11,6 %	8,7 %
	(4) Sc. juridiques	9,0 %	12,6 %
	(5) Sc. écon. et de gestion	14,9 %	5,9 %
	(6) Sc. psycho et de l'éduc.	5,9 %	17,4 %
	Total	54,6 %	65,9 %
Sciences			
	(7) Sciences autres que sc. appl.	19,5 %	9,6 %
	(8) Sc. de l'ingénieur	11,0 %	1,7 %
	Total	30,5 %	11,3 %
Sc. de la santé			
	(9) Sc. médicales	5,6 %	10,5 %
	(10) Sc. méd. connexes	4,9 %	9,0 %
	(11) Sc. de la motricité	4,4 %	3,4 %
	Total	14,9 %	22,8 %
		100 %	100 %

Ces différences de choix selon le genre ont nécessairement pour effet que la répartition filles-garçons varie fortement d'un domaine et secteur d'études à l'autre (voir la figure 1 pour l'année 2001-2002). Certains domaines – sciences psychologiques et de l'éducation, sciences médicales, sciences médicales connexes, ou encore philosophie et lettres, par

de deux tiers des étudiants sont des filles). Pour d'autres, en revanche, la part des garçons parmi les nouveaux entrants est très largement supérieure à celle des filles : c'est le cas des domaines dans le secteur des sciences, mais aussi en sciences économiques et de gestion.

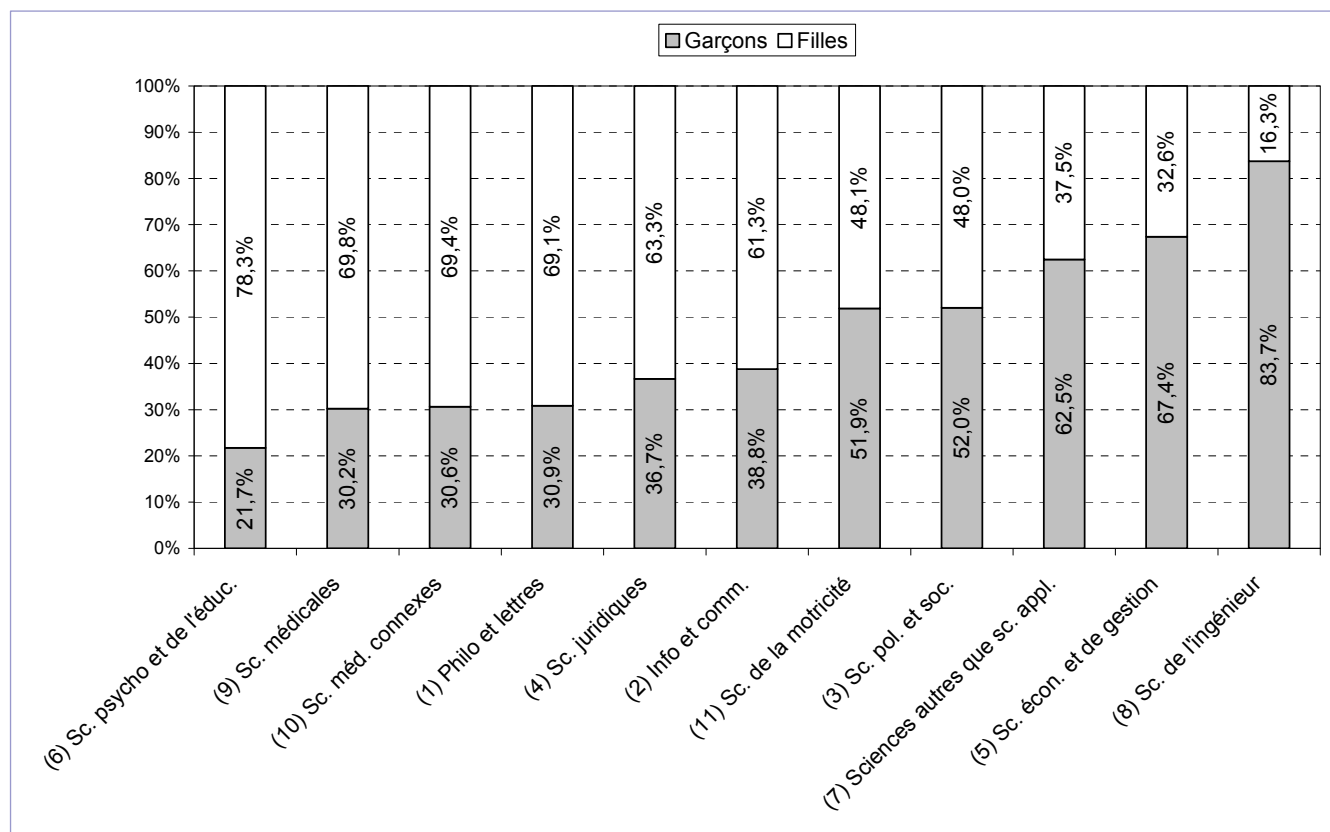


Figure 1 : Répartition filles-garçons par domaine d'études – Année 2001-2002

Si la féminisation de la population entrant en première année à l'université est un phénomène que l'on a pu observer depuis le milieu des années 70 jusqu'à la fin des années 90 (voir Driesbeke et al. (2001), p. 172 ; cf. aussi Van Campenhoudt, Dell'A-

quila et Dupriez, 2008), la proportion de femmes s'est ensuite stabilisée au début des années 2000 (aux alentours des 53 %).²⁰ Cette tendance est bien présente dans notre base de données, comme l'illustre le tableau 7.

²⁰ L'évolution, de 1987-1988 à 2006-2007, du nombre d'étudiants de 1^{re} génération universitaire selon le sexe est consultable sur le site internet du CRef, à l'adresse http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF (p. 3 du document).



Tableau 7 : Pourcentages de filles parmi les nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université

	1997-1998	2001-2002	2008-2009
Sc. hum. et sociales	59,2 %	59,7 %	58,2 %
Sciences	24,6 %	31,2 %	26,9 %
Sc. de la santé	58,2 %	65,3 %	61,1 %
Ensemble des secteurs	52,8 %	55,1 %	52,8 %

3. Choix d'études et origine socioculturelle

3.1 Les variables

Trois variables nous permettent d'appréhender le profil socio-économique ou culturel des étudiants (pour autant qu'ils aient participé à l'une ou l'autre « enquête sociologique ») : le niveau d'études du père et celui de la mère, ainsi que le fait d'avoir obtenu une réduction de minerval. Le niveau d'études du père et de la mère est défini selon cinq modalités en 1997-1998 et 2001-2002 : primaire (ou sans diplôme), secondaire inférieur, secondaire supérieur, supérieur non universitaire²¹, universitaire ; en 2008-2009, les données de l'ULg ne font pas la distinction entre secondaire inférieur et supérieur, ce qui nous oblige pour cette année à regrouper ces deux modalités en une seule modalité « secondaire ». La troisième variable, la réduction de minerval, possède trois modalités : pas de réduction, réduction car boursier SAE²² (détenteur d'une bourse d'études de

la Communauté française) et réduction accordée par l'université. Il faut savoir que les institutions universitaires peuvent accorder des réductions de minerval à des étudiants qui, pour une raison ou l'autre, ne peuvent bénéficier d'une bourse SAE, mais sont néanmoins dans une situation financière difficile. Mais des réductions de minerval sont également accordées aux étudiants dont un des parents est membre du personnel de l'université, sans prise en compte alors de la situation financière de ceux-ci. Nous ne disposons pas des données permettant de connaître la raison de la réduction de minerval accordée par une université ; ce n'est donc que dans le cas où l'étudiant a obtenu une bourse SAE que nous pouvons être sûrs que sa situation financière est modeste. C'est la raison pour laquelle nous avons préféré prendre en considération, plutôt que la variable « réduction de minerval », celle indiquant simplement si l'étudiant est boursier SAE.

²¹ Les données ne permettent malheureusement pas de distinguer le supérieur non universitaire de type court de celui de type long (excepté les données de l'ULg relatives à 2008-2009).

²² SAE : Service d'Allocations d'Etudes.

3.2 Niveaux d'études des pères et des mères

Considérons le niveau de scolarisation des pères et des mères des étudiants de la base de données (étudiants ayant participé aux « enquêtes sociologiques ») pour chacune des trois années d'observation (voir les tableaux 8 et 9).

Tableau 8 : Niveau d'études des pères des nouveaux entrants en 1re année à l'université

	1997-1998 UCL et ULB		2001-2002 UCL et ULB		2008-2009 UCL et ULB	2008-2009 UCL, ULB et ULg
Primaire	4,7 %		4,3 %		2,5 %	2,5 %
Secondaire inférieur	11,8 %	35,7 %	10,0 %	29,7 %	27,4 %	31,4 %
Secondaire supérieur	23,9 %		19,7 %			
Supérieur non universitaire	23,4 %		22,9 %		25,7 %	26,8 %
Universitaire	36,1 %		43,1 %		44,4 %	39,3 %
	100 %		100 %		100 %	100 %

Tableau 9 : Niveau d'études des mères des nouveaux entrants en 1re année à l'université

	1997-1998 UCL et ULB		2001-2002 UCL et ULB		2008-2009 UCL et ULB	2008-2009 UCL, ULB et ULg
Primaire	4,9 %		4,2 %		2,5 %	2,4 %
Secondaire inférieur	13,2 %	42,0 %	10,4 %	33,0 %	27,6 %	30,7 %
Secondaire supérieur	28,7 %		22,6 %			
Supérieur non universitaire	32,0 %		36,8 %		39,0 %	39,9 %
Universitaire	21,1 %		26,0 %		30,9 %	27,0 %
	100 %		100 %		100 %	100 %

Avant de commenter les tableaux 8 et 9, précisons que, comme nous disposons en 1997-1998 et 2001-2002 uniquement des données provenant de l'UCL et de l'ULB, il nous a semblé logique, dans un premier temps, de nous pencher également uniquement sur les données de l'UCL et de l'ULB pour l'année 2008-2009. Les données traitées provenant des mêmes universités, cela nous permet d'interpréter de manière plus fiable l'évolution de celles-ci de 1997-

1998 à 2008-2009. Dans un second temps, cependant, il nous a paru intéressant de joindre les données de l'ULg dont nous disposons pour l'année 2008-2009, ceci afin d'avoir un échantillon d'étudiants ayant participé aux « enquêtes sociologiques » plus conséquent. A partir du tableau 8 jusqu'au tableau 15, nous avons donc systématiquement dédoublé les résultats pour l'année 2008-2009.



A l'aide du tableau 8, nous constatons qu'une large part des pères des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université ont obtenu un diplôme universitaire et que ce taux a tendance à croître entre 1997-1998 et 2008-2009 pour les deux universités (UCL et ULB) pour lesquelles la comparaison dans le temps est possible. Si l'on se réfère à ces deux universités, on constate également qu'environ 60 % des pères en 1997-1998, 66 % en 2001-2002 et 70 % des pères de la dernière année ont mené à bien des études supérieures (universitaires ou non), alors que le pourcentage de pères n'ayant pas dépassé le niveau primaire est inférieur à 5 % (il n'est même que de 2,5 % en 2008-2009).

Les mères des nouveaux entrants en 1^{re} année sont elles aussi majoritairement diplômées de l'enseignement supérieur : c'est le cas de 53 % d'entre elles en 1997-1998 et près de 70 % en 2008-2009 (67 % si l'on inclut les étudiants de l'ULg), mais, contrairement aux pères, les diplômes du supérieur non universitaire sont plus fréquents que les diplômes universitaires (voir le tableau 9).

En outre, on peut observer certaines variations de pourcentages d'une année à l'autre. Chez les pères

comme chez les mères, le pourcentage de ceux ou celles qui n'ont pas dépassé le niveau primaire semble diminuer régulièrement entre 1997-1998 et 2008-2009, passant ainsi d'environ 5 % à 2,5 %. On note également, chez les mères surtout, un accroissement général du niveau d'études entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, se marquant à la fois par une diminution du pourcentage de diplômé(e)s de l'enseignement secondaire et une augmentation du pourcentage de diplômé(e)s de l'enseignement supérieur, aussi bien non universitaire qu'universitaire.²³

Poursuivons notre analyse par une rapide comparaison avec le niveau d'instruction des hommes et des femmes dans la population belge. Pour que cette comparaison soit pertinente, nous avons cherché à nous limiter aux individus de la population susceptibles d'avoir des enfants en âge d'entamer des études universitaires en Communauté française ; nous avons ainsi considéré les données – issues de l'Enquête sur les forces de travail – relatives au niveau d'instruction des hommes et des femmes de la région de Bruxelles-Capitale et de la région wallonne âgé(e)s de 40 à 64 ans en 1997, 2001 et 2008 (voir les tableaux 10 et 11).

Tableau 10 : Niveau d'études des hommes de 40 à 64 ans dans la région de Bruxelles-Capitale et la région wallonne

	1997		2001		2008	
Primaire	26,7 %		25,1 %		17,8 %	
Secondaire inférieur	35,3 %	50,0 %	23,8 %	51,2 %	21,0 %	54,5 %
Secondaire supérieur	14,7 %		27,4 %		33,5 %	
Supérieur non universitaire	12,0 %		11,7 %		14,1 %	
Universitaire	11,4 %		12,0 %		13,7 %	
	100 %		100 %		100 %	

²³ De Meulemeester (2001), dans son étude du niveau d'instruction des pères et des mères des étudiants de première génération à l'UCL entre 1986 et 1999, avait déjà observé des évolutions similaires.

Tableau 11 : Niveau d'études des femmes de 40 à 64 ans dans la région de Bruxelles-Capitale et la région wallonne

	1997		2001		2008	
Primaire	29,7 %		27,8 %		20,1 %	
Secondaire inférieur	38,6 %	48,6 %	24,7 %	49,7 %	20,1 %	52,0 %
Secondaire supérieur	10,0 %		25,0 %		31,8 %	
Supérieur non universitaire	16,2 %		16,5 %		19,7 %	
Universitaire	5,6 %		6,0 %		8,2 %	
	100 %		100 %		100 %	

Quelques faits généraux ressortent des tableaux 10 et 11. Le niveau d'instruction des hommes a légèrement augmenté entre 1997 et 2008 : le pourcentage d'hommes n'ayant pas dépassé le niveau primaire est ainsi passé de près de 27 % en 1997 à 18 % en 2008, alors que le pourcentage d'hommes avec un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) est passé de 23 % environ en 1997 à près de 28 % en 2008. On observe un phénomène similaire chez les femmes : la période allant de 1997 à 2008 est marquée par une diminution de la part des femmes qui ont au mieux terminé leurs études primaires (près de 30 % en 1997 contre 20 % en 2008) et une légère augmentation de la part des diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire (16 % en 1997 et près de 20 % en 2008) et universitaire (un peu plus de 5 % en 1997 et 8 % en 2008). Par ailleurs, le niveau de scolarisation des femmes de 40 à 64 ans reste inférieur à celui des hommes : même si le pourcentage de femmes qui ont suivi des études supérieures (universitaires ou non) est très proche de celui des hommes, les femmes sont plus fréquemment diplômées de l'enseignement non universitaire et moins fréquemment de l'enseignement universitaire que les hommes.

La comparaison du tableau 10 avec le tableau 8 et du tableau 11 avec le tableau 9 nous indique que la catégorie correspondant au niveau primaire est très nettement sous-représentée parmi les parents des nouveaux entrants en 1re année à l'université (2,5 % des pères et 2,4 % des mères en 2008) par rapport à

la population des 40 à 64 ans en région bruxelloise et région wallonne (près de 18 % des hommes et 20 % des femmes). En revanche, les hommes et femmes détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont sur-représentés parmi les parents des étudiants puisque, en 2008 encore, on retrouve proportionnellement presque deux fois plus d'hommes et de femmes diplômé(e)s de l'enseignement supérieur non universitaire et environ trois fois plus de diplômé(e)s universitaires parmi les parents des nouveaux étudiants que dans la population de référence.

La hausse globale du niveau d'études dans la population entre 1997 et 2008 s'accompagne d'une augmentation globale du niveau d'études des parents des nouveaux entrants en 1re année à l'université. Mais va-t-elle de pair avec un élargissement de l'accès à l'enseignement universitaire aux jeunes dont les parents ne sont que faiblement diplômés ? Tentons de répondre à cette question en regardant l'évolution de différents odds ratios.

Le tableau 12 nous indique l'évolution entre 1997 et 2008 des odds(sup.) chez les pères et dans la population masculine de référence, ainsi que celle de l'odds ratio(sup.) correspondant. Pour faciliter la compréhension de ces différentes quantités, voyons comment elles ont été déterminées pour 1997 par exemple. En 1997, 59,5 % des pères des nouveaux entrants en 1re année à l'université sont détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) ; 40,5 % des pères ne sont



donc pas diplômés du supérieur. Le rapport de ces deux proportions (0,595/0,405) donne 1,47. Cette dernière quantité, que nous désignerons par odds (sup.|pères), est appelée l'odds de la catégorie « diplôme du supérieur » et correspond à la « chance » pour un étudiant de première génération d'avoir un père diplômé de l'enseignement supérieur (plutôt qu'un père non diplômé du supérieur). En d'autres termes encore, cette valeur nous indique qu'en 1997, on avait près de 15 pères diplômés du supérieur pour 10 pères non diplômés du supérieur. En 1997, dans la population des hommes de 40 à 64 ans de la région de Bruxelles-Capitale et de la région wallonne, 23,4 % des hommes sont porteurs d'un diplôme du supérieur, 76,6 % des hommes n'ont pas dépassé l'enseignement secondaire ; ceci nous donne un odds(sup.|pop.) égal à $0,234/0,766 = 0,31$, nous indiquant que la population de référence comptait environ 3 hommes diplômés du supérieur pour 10 hommes non diplômés du supérieur. Nous pouvons alors calculer l'odds ratio de la catégorie « diplôme du supérieur » en 1997 :

$$\text{OR(sup.)} = \text{odds(sup.|pères)} / \text{odds(sup.|pop.)} = 1,47/0,31 = 4,82.$$

Cette dernière valeur nous permet de conclure que,

en 1997, la « chance » d'être diplômé du supérieur (plutôt que de ne pas l'être) est près de 5 fois plus élevée parmi les pères des nouveaux étudiants que dans la population masculine de référence. En 2001, l'odds ratio associé à « diplôme du supérieur » et calculé en prenant en compte les pères des entrants en 1^{re} année à l'UCL et à l'ULB s'élève à 6,25 pour retomber ensuite à 6,12 en 2008. Si l'on considère les femmes (voir le tableau 13), on s'aperçoit que l'odds ratio OR(sup.) s'élève à 4,06 en 1997, 5,83 en 2001 et 5,98 en 2008. Ainsi, si la « chance » d'être détentrice d'un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) était, en 1997, 4 fois plus élevée parmi les mères des nouveaux étudiants de l'UCL et de l'ULB que dans la population féminine de référence, elle est presque 6 fois supérieure en 2008. L'amélioration du niveau d'instruction de la population de référence ne semble donc pas avoir induit, bien au contraire, un élargissement de l'accès à l'université aux jeunes dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur. Tant pour les pères que pour les mères, les calculs pour 2008 intégrant les étudiants de l'ULg conduisent à des OR un peu moins élevés, mais toutefois supérieurs à ceux calculés en 1997 sur la base des étudiants de l'UCL et de l'ULB uniquement.

Tableau 12 : Odds et odds ratios associés à la catégorie « diplôme du supérieur (universitaire ou non) » chez les pères des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université et chez les hommes de 40 à 64 ans en région bruxelloise et wallonne

		1997 UCL et ULB	2001 UCL et ULB	2008 UCL et ULB	2008 UCL, ULB et ULg
Pères					
	Sup. (univ. ou non)	59,5 %	66,0 %	70,1 %	66,1 %
	Non sup.	40,5 %	34,0 %	29,9 %	33,9 %
	Odds(sup. pères)	1,47	1,94	2,35	1,95
Population					
	Sup. (univ. ou non)	23,4 %	23,7 %	27,7 %	27,7 %
	Non sup.	76,6 %	76,3 %	72,3 %	72,3 %
	Odds(sup. pop.)	0,31	0,31	0,38	0,38
	OR(sup.)	4,82	6,25	6,12	5,08

Tableau 13 : Odds et odds ratios associés à la catégorie « diplôme du supérieur (universitaire ou non) » chez les mères des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université et chez les femmes de 40 à 64 ans en région bruxelloise et wallonne

		1997 UCL et ULB	2001 UCL et ULB	2008 UCL et ULB	2008 UCL, ULB et ULg
Mères					
	Sup. (univ. ou non)	53,1 %	62,8 %	69,9 %	66,9 %
	Non sup.	46,9 %	37,2 %	30,1 %	33,1 %
	Odds(sup. mères)	1,13	1,69	2,32	2,02
Population					
	Sup. (univ. ou non)	21,8 %	22,5 %	28,0 %	28,0 %
	Non sup.	78,2 %	77,5 %	72,0 %	72,0 %
	Odds(sup. pop.)	0,28	0,29	0,39	0,39
OR(sup.)		4,06	5,83	5,98	5,21

On aboutit à une conclusion similaire si l'on considère l'évolution des odds et odds ratios associés à la catégorie « diplôme universitaire » (voir les tableaux 14 et 15). Que ce soit chez les hommes ou chez les femmes, la « chance » d'être diplômé de l'enseignement universitaire (plutôt que de ne pas être universitaire) est plus de 4 fois plus élevée parmi les parents des nouveaux étudiants que dans la population de référence ; elle est même plus de 5 fois supérieure en 2001 et en 2008 chez les parents des en-

trants en 1^{re} année à l'UCL et à l'ULB. A nouveau, il faut constater que l'odds ratio OR(univ.) obtenu a une valeur inférieure lorsque les étudiants de l'ULg sont pris en considération dans les calculs. Mais, la tendance majeure qui se dégage de ces tableaux 14 et 15, c'est que là où la comparaison est possible (UCL et ULB), la sur-représentation de la catégorie « universitaire » parmi les parents des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université ne s'est pas affaiblie au cours de la période d'observation.



Tableau 14: Odds et odds ratios associés à la catégorie « diplôme universitaire » chez les pères des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université et chez les hommes de 40 à 64 ans en région bruxelloise et wallonne

		1997 UCL et ULB	2001 UCL et ULB	2008 UCL et ULB	2008 UCL, ULB et ULg
Pères					
	Univ.	36,1 %	43,1 %	44,4 %	39,3 %
	Non univ.	63,9 %	56,9 %	55,6 %	60,7 %
	Odds(univ. pères)	0,56	0,76	0,80	0,65
Population					
	Univ.	11,4 %	12,0 %	13,7 %	13,7 %
	Non univ.	88,6 %	88,0 %	86,3 %	86,3 %
	Odds(univ. pop.)	0,13	0,14	0,16	0,16
OR(univ.)		4,38	5,55	5,06	4,08

Tableau 15: Odds et odds ratios associés à la catégorie « diplôme universitaire » chez les mères des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université et chez les femmes de 40 à 64 ans en région bruxelloise et wallonne

		1997 UCL et ULB	2001 UCL et ULB	2008 UCL et ULB	2008 UCL, ULB et ULg
Mères					
	Univ.	21,1 %	26,0 %	30,9 %	27,0 %
	Non univ.	78,9 %	74,0 %	69,1 %	73,0 %
	Odds(univ. mères)	0,27	0,35	0,45	0,37
Population					
	Univ.	5,6 %	6,0 %	8,2 %	8,2 %
	Non univ.	94,4 %	94,0 %	91,8 %	91,8 %
	Odds(univ. pop.)	0,06	0,06	0,09	0,09
OR(univ.)		4,50	5,51	4,98	4,12

Une comparaison est-elle possible avec la situation des années 1980 ? De Meulemeester (2001), dans son étude sur l'évolution de la composition sociale du public de première génération à l'UCL, présente des données relatives au niveau d'instruction des pères et des mères des étudiants de première génération à l'UCL en 1986. Si, selon une démarche similaire à celle suivie ci-dessus, nous comparons ces données aux chiffres relatifs aux hommes et aux femmes âgé(e)s de 40 à 64 ans de la population des régions bruxelloise et wallonne en 1986²⁴, nous obtenons les odds ratios suivants : pour les hommes, OR (sup.) = 9,54 et OR(univ.) = 7,65²⁵; pour les femmes, ces deux odds ratios s'élèvent à 7,93 et 7,10, respectivement. Même si ces odds ratios ne peuvent être comparés qu'avec une certaine prudence à ceux que nous avons déterminés pour 1997, 2001 et 2008 (puisque seule l'UCL est concernée en 1986²⁶), leur diminution entre 1986 et 1997 suggère toutefois que cette période a été marquée par une légère ouverture de l'enseignement universitaire aux jeunes dont les parents ont un niveau d'études peu élevé. Malheureusement, les statistiques des tableaux 12 à 15 nous montrent que cette tendance ne s'est pas prolongée par après.

3.3 Niveau d'études des parents et genre

Pour bon nombre d'analyses, il s'avère plus pertinent et/ou pratique de considérer conjointement – et non plus séparément – les niveaux de diplôme du père et de la mère de chaque étudiant. Nous distinguerons ainsi trois classes d'étudiants :

1. les étudiants dont ni le père, ni la mère n'ont dépassé le niveau de l'enseignement secondaire ;
2. les étudiants dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement supérieur, mais ni le père, ni la mère n'ont un diplôme universitaire ;
3. les étudiants dont au moins un des deux parents possède un diplôme universitaire.

Le tableau 16, construit à partir de notre base de données, nous donne un éclairage intéressant sur la manière dont les nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université se répartissent dans ces trois classes. Conséquence directe de l'évolution temporelle du niveau d'études des pères et des mères que nous venons de décrire, la période allant de 1997-1998 à 2008-2009 est marquée – du moins selon notre base de données – par un accroissement global du niveau de diplôme des parents, tant chez les garçons que chez les filles, se manifestant essentiellement par une diminution de près de 10 % de la part des parents ayant au mieux terminé leurs études secondaires et une augmentation d'environ 6 % de la part des parents universitaires.

²⁴ Selon ces chiffres fournis par l'Enquête sur les forces de travail, un peu plus de 15,4 % des hommes et un peu moins de 10 % des femmes de la population de référence étaient diplômés de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) en 1986 ; à peine 7 % des hommes et 2 % des femmes étaient porteurs d'un diplôme universitaire. La comparaison de ces pourcentages avec ceux relatifs à l'année 1997 indique une nette hausse du niveau de scolarisation de la population des 40 à 64 ans en régions bruxelloise et wallonne durant la seconde moitié des années 1980 et les années 1990.

²⁵ En 1986, la « chance » d'être diplômé de l'enseignement supérieur est 9,54 fois plus élevée pour les pères des premières générations de l'UCL que pour les hommes de la population de référence ; la « chance » d'être universitaire est 7,65 fois plus élevée pour les pères que pour les hommes de la population de référence.

²⁶ Nous avons par ailleurs, pour les années 1997, 2001 et 2008, déterminé les odds ratios OR(sup.) et OR (univ.) en ne prenant en compte que les étudiants inscrits à l'UCL. Leur comparaison avec les odds ratios calculés pour l'année 1986 confirme la tendance décrite.



Tableau 16 : Niveau d'études des parents des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université

	1997-1998		2001-2002		2008-2009	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Aucun parent dipl. du supérieur	28,0 %	31,3 %	22,3 %	26,0 %	18,2 %	22,0 %
Au moins un parent dipl. du sup. mais aucun universitaire	27,7 %	29,1 %	25,9 %	30,1 %	30,6 %	32,0 %
Au moins un parent universitaire	44,3 %	39,6 %	51,8 %	43,9 %	51,2 %	45,9 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Par ailleurs, le niveau d'études des parents des filles entamant des études à l'université apparaît sensiblement plus faible que celui des garçons. En effet, la part des parents n'ayant pas dépassé le niveau de l'enseignement secondaire est légèrement plus élevée (de 3 à 4 %) chez les filles que chez les garçons, et les garçons ont un peu plus fréquemment que les filles leur père et/ou leur mère universitaires. Ceci s'observe pour chacune des trois années académiques considérées²⁷. Cette différence d'origine socioculturelle entre filles et garçons avait déjà été mise en évidence par Alaluf et al. (2003), dans le cadre du projet Newtonia mené sur les étudiants primo-inscrits de l'ULB en 2001-2002 ; notre base de données indique, d'une part, qu'il ne s'agit pas d'une spécificité de la population étudiante de l'ULB, et d'autre part, que cette différence de capital culturel des filles et des garçons est toujours présente en 2008-2009. Ce phénomène s'explique peut-être en partie par le fait que les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons dans l'enseignement obligatoire et que les familles moins favorisées cultu-

rellement sont sans doute davantage enclines à n'envoyer leurs enfants à l'université que si les résultats scolaires sont suffisamment bons et, par conséquent, voient un peu plus fréquemment leurs filles que leurs garçons poursuivre des études universitaires.

3.4 Choix d'études et niveau d'études des parents

Les choix d'études des nouveaux entrants en 1^{re} année diffèrent-ils selon le niveau d'études de leurs parents ? Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 1.2, la part des étudiants pour lesquels on connaît le niveau d'études des parents varie d'un domaine d'études à l'autre, et d'une année académique à l'autre. Dès lors, la répartition de ces étudiants selon les domaines et secteurs d'études ne coïncide pas exactement avec celle déterminée sur l'ensemble des étudiants de la base de données (voir le tableau 6 pour 2001-2002, par exemple) : les domaines ayant les taux de participation aux « enquêtes

²⁷ Le test chi-carré d'indépendance entre les variables « niveau d'études des parents » et « sexe » conduit à un rejet de l'hypothèse d'indépendance au seuil de 0,10 en 1997-1998 ($V = 0,048$; p -valeur = 0,087) et au seuil de 0,001 en 2001-2002 ($V = 0,079$; p -valeur = 0,000) et 2008-2009 ($V = 0,058$; p -valeur = 0,001).

sociologiques » les plus élevés sont sur-représentés parmi ces étudiants, alors que les domaines avec faibles taux de participation sont sous-représentés. Pour étudier l'impact que peut avoir le niveau d'instruction des parents sur le choix d'études des nouveaux entrants à l'université, nous ne pouvons donc prendre en considération que les *différences* existant entre les distributions dans les domaines d'études des trois classes d'étudiants que nous avons construites. Pour ce faire, nous prendrons la classe des étudiants dont au moins un parent est universitaire comme classe de référence. De plus, pour ne pas noyer le lecteur dans une multitude de tableaux ou figures, nous présenterons uniquement les résultats *moyens* sur les trois années académiques étudiées, en spécifiant toutefois les particularités d'une année donnée, si elles existent.

Intéressons-nous dans un premier temps au choix du secteur d'études. Une tendance semble se dégager de la figure 2 présentant les différences de choix existant selon le niveau d'études des parents, chez les garçons d'une part, les filles d'autre part : plus le niveau d'études des parents est faible, plus les étudiants ont tendance à s'orienter vers le secteur des sciences humaines et sociales, et moins ils ont tendance à s'inscrire dans le secteur des sciences. En revanche, les fréquences d'inscription dans le secteur des sciences de la santé sont quasiment identiques pour chacun des trois niveaux de diplôme des parents. Ce lien entre le niveau d'instruction parentale et le choix du secteur d'études s'observe chacune des trois années académiques considérées et se manifeste à la fois chez les garçons et les filles, mais de manière légèrement plus marquée chez ces dernières.²⁸

²⁸ Le test chi-carré d'indépendance entre les variables « niveau d'études des parents » et « secteur d'études » conduit à un rejet de l'hypothèse d'indépendance chez les garçons ($V = 0,051$; p-valeur = 0,018) et chez les filles ($V = 0,078$; p-valeur = 0,000).

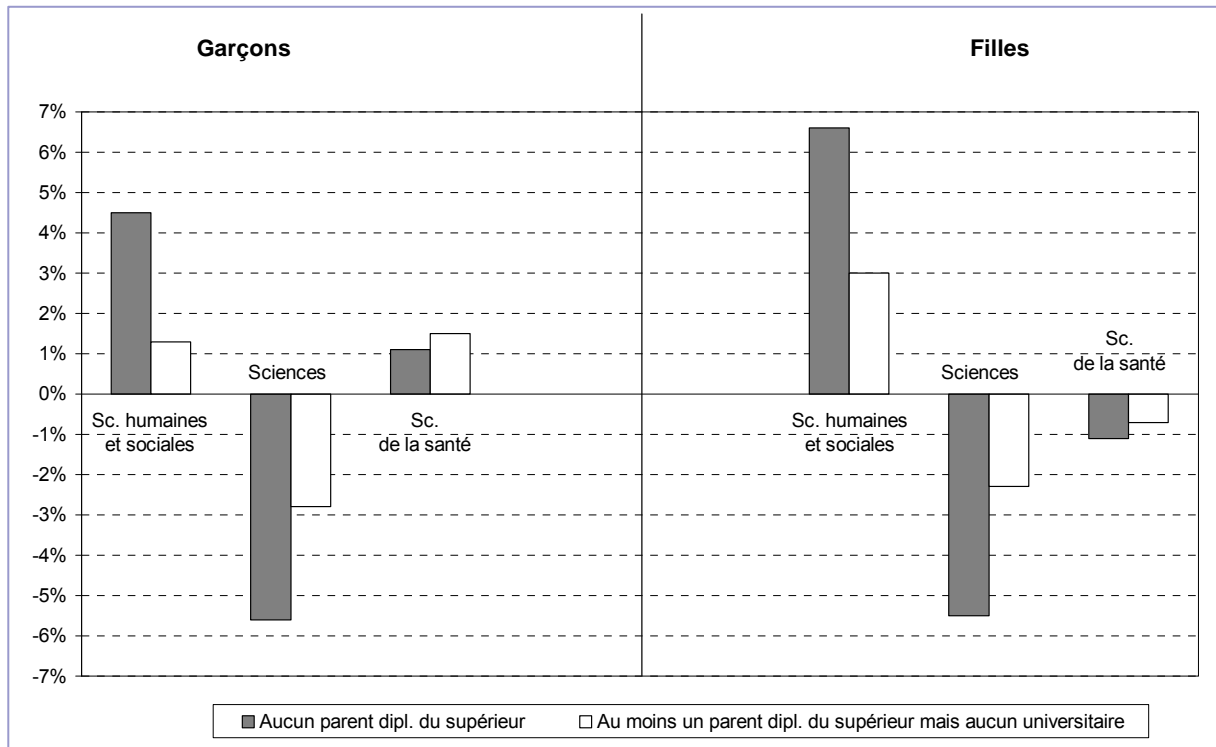


Figure 2 : Différences de choix du secteur d'études chez les garçons et chez les filles selon le niveau d'études des parents (catégorie de référence : « Au moins un parent universitaire ») – Moyennes sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Aide à la lecture de la figure 2 : le pourcentage d'étudiants ayant choisi le secteur des sciences humaines et sociales parmi les garçons dont aucun parent n'est diplômé du supérieur dépasse de 4,5 % le pourcentage d'étudiants ayant choisi ce même secteur parmi les garçons dont au moins un parent est universitaire ; le pourcentage d'étudiants ayant choisi le secteur des sciences parmi les garçons dont aucun parent n'est diplômé du supérieur est inférieur de 5,6 % au pourcentage d'étudiants ayant choisi ce même secteur parmi les garçons dont au moins un parent est universitaire.

Il est plus difficile de décrire de quelle manière se caractérise le lien existant entre le niveau d'études des parents et le choix du domaine d'études. S'il est clair que la répartition des étudiants selon les domaines d'études diffère selon le genre et le niveau de scolarisation des parents, aucune tendance claire ne peut être mise en évidence comme nous avons pu le faire pour le choix du secteur d'études. Nous pouvons cependant apporter un certain éclairage sur cette problématique en comparant, d'un domaine d'études à l'autre, la répartition des garçons (voir la figure 3) et des filles (voir la figure 4) dans les trois catégories de niveau de diplôme des parents.

Dans les figures 3 et 4, les labels « Secondaire », « Supérieur » et « Universitaire » correspondent aux catégories « Aucun parent diplômé du supérieur », « Au moins un parent diplômé du supérieur, mais aucun universitaire » et « Au moins un parent universitaire », respectivement. Par ailleurs, les domaines y sont classés par ordre croissant du pourcentage d'étudiants dans la catégorie « Au moins un parent universitaire ». Enfin, « Total » indique la répartition des étudiant(e)s entre les trois catégories de niveau de diplôme des parents, tous domaines d'études confondus.

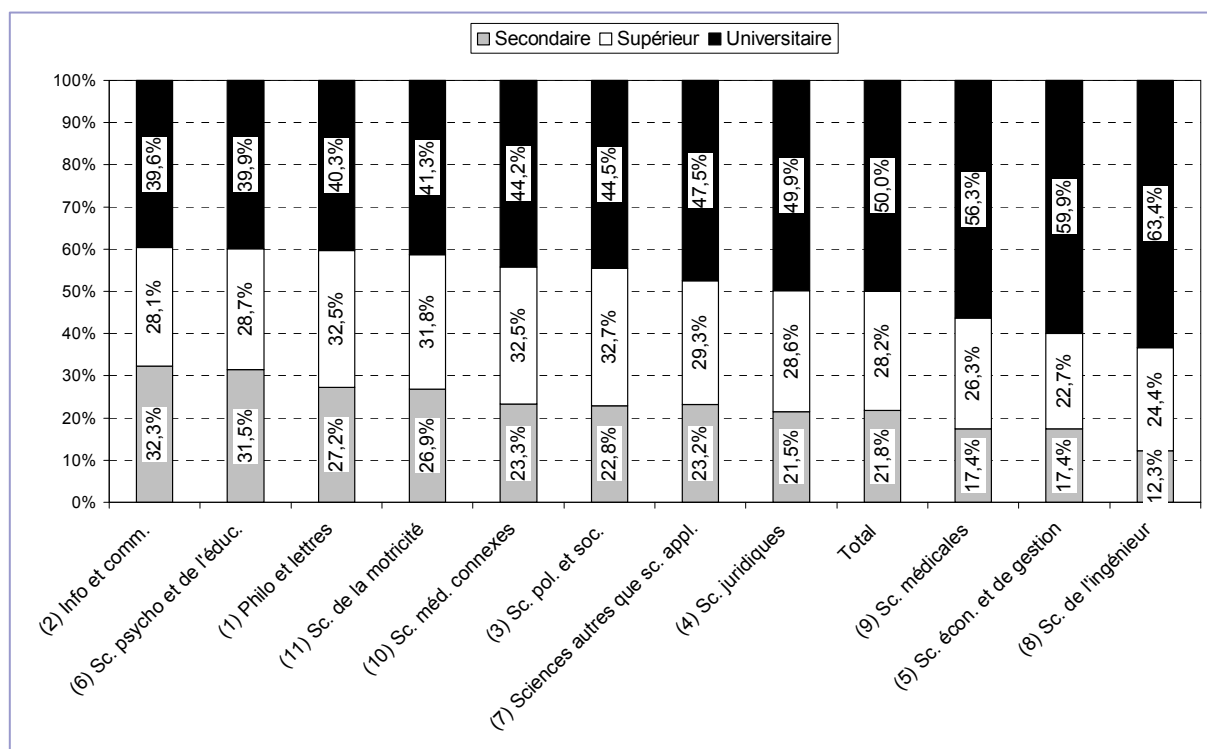


Figure 3 : Niveau de diplôme des parents des garçons, par domaine d'études – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

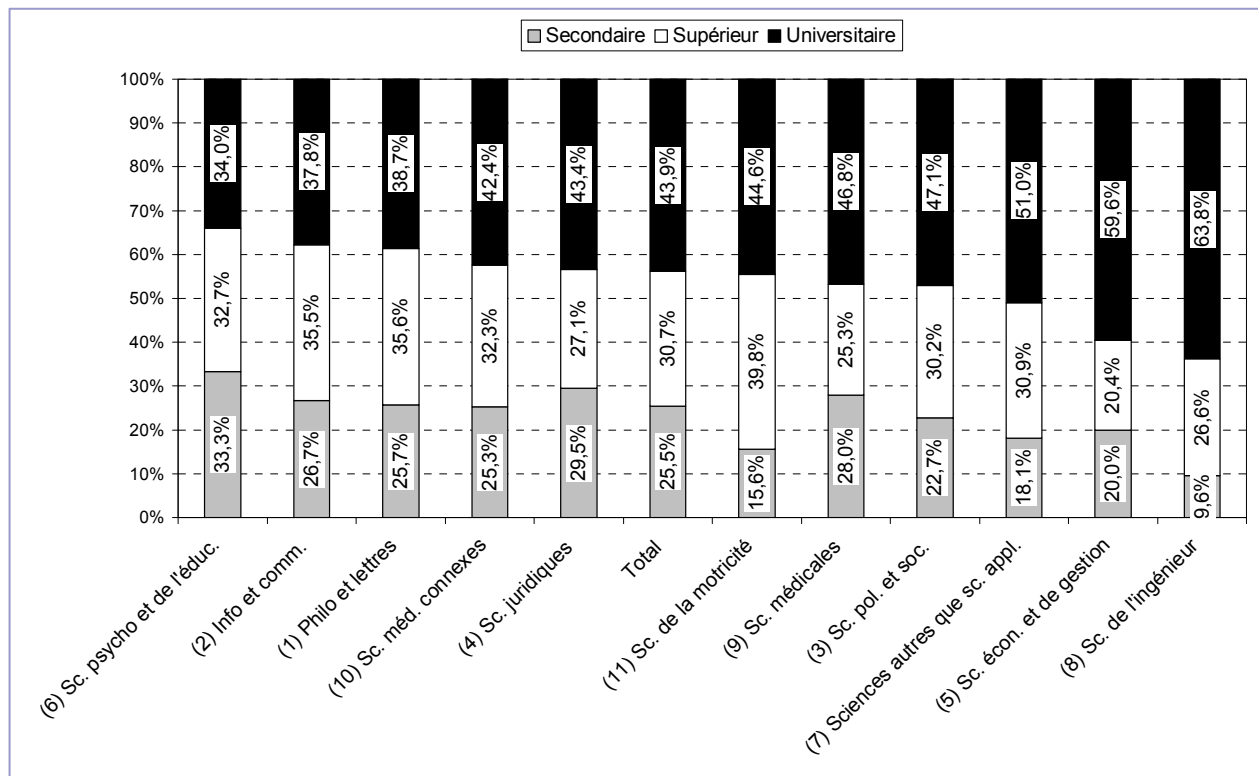


Figure 4 : Niveau de diplôme des parents des filles, par domaine d'études – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Chez les filles comme chez les garçons, la catégorie « Au moins un parent universitaire » est plus fréquente que les deux autres catégories de niveau de diplôme des parents dans tous les domaines d'études. Le pourcentage d'étudiant(e)s ayant un père et/ou une mère universitaire varie toutefois de manière significative d'un domaine à l'autre. Si l'on tient également compte du pourcentage d'étudiant(e)s n'ayant aucun parent diplômé du supérieur, les figures 3 et 4 font apparaître une claire différenciation des filières du point de vue du niveau de diplôme des parents. Or la prévalence d'une population étudiante originaire d'un milieu familial avec un capital culturel important, dimension clé de la stratification sociale dans la société (Bourdieu, 1979), est susceptible de retentir sur le statut social et le « prestige » des filières elles-mêmes, parfois de façon indépendante de

elles-mêmes, parfois de façon indépendante de leur statut proprement académique (soit l'image d'exigences académiques associées).

Que ce soit chez les filles ou chez les garçons, les domaines d'information et communication, de sciences psychologiques et de l'éducation, et de philosophie et lettres apparaissent comme les filières d'études les plus « ouvertes » sur le plan du capital scolaire des familles : les pourcentages de jeunes ayant au moins un parent universitaire y sont les plus faibles – aux alentours de 40 % chez les garçons, de 34 % à un peu moins de 39 % chez les filles – et les pourcentages de jeunes dont les parents n'ont pas dépassé le niveau secondaire (parmi) les plus élevés – de 32 % à 27 % chez les garçons, de 33 % à près de 26 % chez les filles. A l'autre extrémité du classe-

nieur, ainsi que celui des sciences économiques et de gestion : il s'agit des deux filières d'études comptant la plus large part de jeunes ayant au moins un parent universitaire – 60 % ou plus chez les filles comme chez les garçons – et une faible part d'étudiant(e)s sans parents diplômés du supérieur – en sciences appliquées, cette part s'élève à peine à 12 % chez les garçons et 10 % chez les filles, ce domaine apparaissant ainsi comme encore plus « élitiste » chez les filles que chez les garçons.

Si le classement des domaines d'études selon l'origine socioculturelle présente des points communs chez les garçons et les filles, on observe cependant des différences. Chez les garçons, le domaine des sciences juridiques, et plus encore celui des sciences médicales semblent plus « élitistes » que les domaines du secteur des sciences autres que sciences appliquées, et que celui des sciences politiques et sociales : la part des étudiants ayant un parent universitaire s'élève à près de 56 % en sciences médicales et 50 % en sciences juridiques ; la part des jeunes dont les parents sont très faiblement diplômés est d'un peu plus de 17 % en sciences médicales et de 21,5 % en sciences juridiques. L'ordre de ces domaines est quasiment inversé chez les filles : le pourcentage d'étudiantes n'ayant aucun parent diplômé du supérieur s'élève à 29,5 % en sciences juridiques et 28 % en sciences médicales – ces deux domaines sont ainsi, après celui des sciences psychologiques et de l'éducation, les filières les plus ouvertes aux jeunes filles d'origine socioculturelle modeste –, alors qu'il n'est que de 23 % en sciences politiques et sociales, et de 18 % dans les domaines du secteur des sciences en-dehors de sciences appliquées.

Chez les garçons, les domaines du secteur des sciences (à l'exception de sciences de l'ingénieur) apparaissent très clairement comme plus « ouverts » ou moins « élitistes » que le domaine des sciences

économiques et de gestion (puisqu'ils présentent une plus large part d'étudiants n'ayant aucun parent diplômé du supérieur et une plus faible part d'étudiants ayant un parent universitaire)²⁹. Chez les filles, en revanche, la différence de composition socioculturelle de ces domaines d'études est plus ténue et se manifeste autrement : on retrouve une part très semblable d'étudiantes dont les parents sont au mieux diplômés du secondaire, mais les filles inscrites dans les domaines du secteur des sciences (à l'exception, rappelons-le, du domaine des sciences appliquées) ont plus fréquemment leurs parents dans la catégorie intermédiaire de niveau d'études et moins fréquemment un père ou une mère universitaire que leurs condisciples inscrites en sciences économiques et de gestion.

La part des étudiantes du secteur des sciences, hors sciences de l'ingénieur, ayant un parent universitaire est malgré tout la 3e plus élevée. Il semble donc que les filles dont au moins un parent est universitaire s'orientent vers les disciplines à connotation très scientifique ou mathématique plus fréquemment que celles dont les parents sont moins diplômés.

Relevons encore la particularité du domaine des sciences de la motricité chez les filles : le pourcentage d'entre elles ayant au moins un parent universitaire y est proche de la moyenne (un peu plus de 44 %), alors que la part des étudiantes n'ayant aucun parent diplômé du supérieur n'atteint même pas 16 % (elle est donc plus faible qu'en sciences économiques et de gestion ou que dans les domaines du secteur des sciences, à l'exception de celui des sciences appliquées). Alors que le domaine des sciences médicales est l'un des domaines d'études les plus ouverts aux filles de parents très faiblement diplômés, celui des sciences de la motricité apparaît au contraire comme l'un des plus fermés à ce type d'étudiantes. Ceci ne s'observe pas chez les garçons.

²⁹ Le test chi-carré d'équidistribution de la variable « niveau d'études des parents » en sciences (sauf sc. appliquées) et en sciences économiques et de gestion conduit très clairement au rejet de l'hypothèse d'équidistribution (p-valeur = 0,000).



Notre analyse de la composition socioculturelle des domaines d'études peut encore être affinée si l'on distingue le niveau de diplôme du père de celui de la mère des étudiants et étudiantes. Dans la figure 5, chaque domaine (agrégé) d'études – identifié par un numéro de 1 à 11 correspondant au code introduit dans le tableau 2 – est représenté par deux points : le premier (marqué par un losange) a pour abscisse et ordonnée les pourcentages de pères et de mères universitaires, respectivement, chez les garçons ; le second (marqué par un carré) voit sa position dans le plan déterminée par les pourcentages de pères et de mères universitaires chez les filles. Cette figure reflète bien, elle aussi, l'existence d'une différenciation des domaines d'études du point de vue des ressources culturelles des familles d'origine : elle permet d'établir aisément un classement global des domaines, des plus « ouverts » – ceux caractérisés par les plus faibles taux de pères et de mères universitaires – aux plus « élitistes » – ceux où les taux de pères et de mères universitaires sont les plus élevés³⁰. Si ce classement est bien conforme à celui que nous avons pu faire sur la base des figures 3 et 4, il permet aussi de l'affiner et de mettre en évidence certaines différences intéressantes entre domaines, et entre filles et garçons.

Nous l'avons déjà mentionné, les deux domaines d'études les plus « élitistes » sont ceux de sciences de l'ingénieur (domaine n°8) et de sciences économiques et de gestion (domaine n°5), pour les filles comme pour les garçons. Dans ce dernier domaine, les taux de pères et de mères universitaires sont as-

sez similaires pour les filles et les garçons. En sciences de l'ingénieur, en revanche, si la part des pères universitaires est très semblable chez les étudiants et les étudiantes, la proportion de mères universitaires est nettement supérieure chez les filles (chez celles-ci, 43 % des mères sont universitaires ; ce pourcentage tombe à 36 % chez les garçons). On observe exactement le même phénomène dans les autres domaines du secteur des sciences (domaine agrégé n°7 : 32 % des filles ont une mère universitaire ; ce n'est le cas que pour 23 % des garçons). Ainsi donc, le choix des filles de s'inscrire dans une discipline à couleurs très scientifiques ou mathématiques est plus fréquent dans les familles où un parent au moins est universitaire que dans celles où les parents ont un niveau d'études plus faible – nous avons déjà mis l'accent sur ce point précédemment –, mais ce choix semble encore renforcé lorsque la mère est diplômée de l'université.

Chez les filles, les taux de pères et de mères universitaires ne diffèrent pas fortement d'un domaine du secteur des sciences de la santé à l'autre (domaines n°9, 10 et 11). La situation apparaît bien différente chez les garçons. Chez ces derniers, en effet, la différence de niveau d'études des parents dans ces domaines se marque assez nettement, les sciences médicales (domaine n°9) apparaissant comme plus favorisées du point de vue socioculturel que les sciences médicales connexes (domaine agrégé n°10), elles-mêmes plus favorisées que les sciences de la motricité (domaine n°11).

³⁰ Le point « Total » correspond à l'ensemble des domaines d'études. Ses coordonnées correspondent aux pourcentages moyens de pères et de mères universitaires.

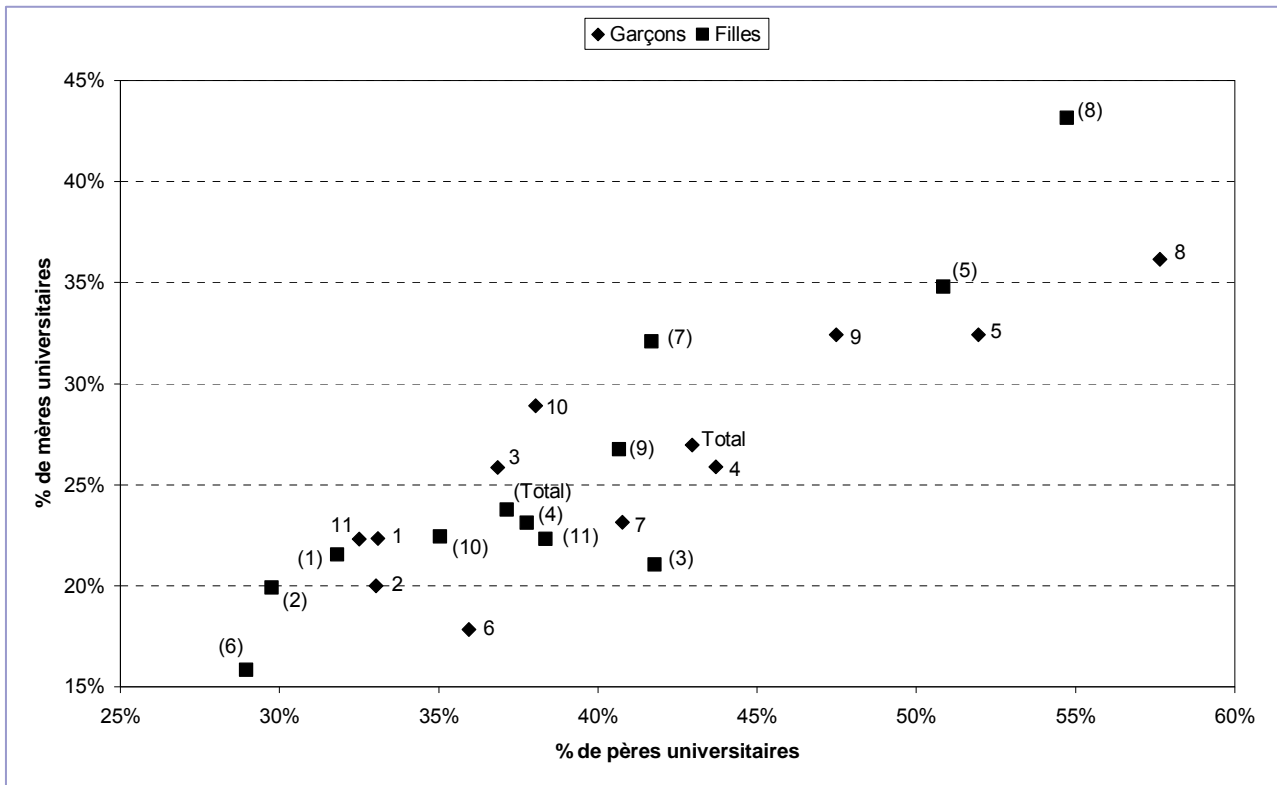


Figure 5 : Taux (en %) de pères et de mères universitaires, par domaine d'études³¹ et par sexe – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Concluons notre analyse par une dernière constatation. Les filières universitaires où les filles sont les moins nombreuses – sciences de l'ingénieur, autres domaines du secteur des sciences, sciences économiques et de gestion – sont aussi celles où le niveau d'études des parents des filles est le plus élevé (voir les figures 4 et 5). A l'inverse, les études les plus

« féminisées » – sciences psychologiques et de l'éducation, philosophie et lettres, information et communication, sciences juridiques, sciences médicales et sciences médicales connexes – apparaissent comme des disciplines offrant un accès privilégié aux jeunes filles issues de familles de niveau socioculturel faible (puisque c'est dans ces domaines d'études

³¹ (1) Philo et lettres ; (2) Information et communication ; (3) Sc. politiques et sociales ; (4) Sc. juridiques ; (5) Sc. économiques et de gestion ; (6) Sc. psychologiques et de l'éducation ; (7) Sciences autres que sc. appliquées ; (8) Sc. de l'ingénieur (sc. appliquées) ; (9) Sc. médicales ; (10) Sc. médicales connexes ; (11) Sc. de la motricité.



que l'on retrouve les plus larges parts d'étudiantes n'ayant aucun parent diplômé de l'enseignement supérieur ; voir la figure 4). Il existe donc, pour les filles, un lien inverse entre la proportion d'étudiants issus de familles à capital scolaire élevé – proportion variable selon les domaines d'études – et le taux de féminisation de ceux-ci : les domaines les plus « socio-culturellement sélectifs » pour les filles sont aussi les plus « masculins », les domaines les plus ouverts aux filles de milieu socioculturel modeste sont aussi les plus « féminins ». Cette tendance est également décrite dans Alaluf et al. (2003).

Précisons que, même si les pourcentages varient quelque peu d'une année académique à l'autre, la plupart des tendances qui se dégagent des pourcentages moyens – et que nous avons décrites ci-dessus en nous aidant des figures 2 à 5 – se manifestent en réalité chacune des trois années d'observation.

3.5 Choix d'études et statut de boursier

Le niveau de diplôme des parents nous informe sur le niveau d'instruction de ceux-ci, mais ne nous permet pas de décrire leur situation économique ou

celle de l'étudiant. Or, cette situation économique est fort probablement un facteur intervenant dans la décision d'un jeune de poursuivre ou non des études supérieures et, le cas échéant, dans le choix de la forme d'enseignement supérieur – non universitaire de type court, non universitaire de type long ou universitaire – vers laquelle s'oriente le jeune à sa sortie de l'enseignement secondaire. Une question complémentaire se pose ici : cette situation socio-économique influence-t-elle également le choix du secteur ou domaine d'études des jeunes à l'université ?

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section 3.1, une seule variable nous permet d'appréhender la situation économique d'un étudiant : celle nous indiquant si l'étudiant a obtenu une bourse SAE (bourse de la Communauté française de Belgique). Cette variable est bien évidemment liée au niveau d'études des parents (voir le tableau 17³²). Si, globalement, un étudiant sur quatre entrant en 1^{re} année à l'université a obtenu une bourse de la Communauté française, la part de boursiers s'élève à plus de 40 % parmi les jeunes dont les parents sont très faiblement diplômés alors qu'elle dépasse à peine 18 % parmi ceux ayant un parent universitaire³³.

³² Les statistiques présentées dans le tableau 17 et la figure 6 ont été établies sur la base des données relatives aux 6 455 étudiants pour lesquels nous connaissons le statut de boursier, le domaine d'études et le niveau d'études des parents.

³³ Le test chi-carré d'indépendance entre les variables « niveau d'études des parents » et « obtention d'une bourse SAE » conduit à un rejet de l'hypothèse d'indépendance ($V = 0,222$; p -valeur = 0,000).

Tableau 17 : Pourcentages d'étudiants boursiers et non boursiers SAE, par niveau d'études des parents – Moyennes sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

	Aucun parent dipl. du supérieur	Au moins un parent dipl. du supérieur mais aucun universitaire	Au moins un parent universitaire	Total
Bourse SAE	40,7 %	20,7 %	18,4 %	25,3 %
Pas de bourse SAE	59,3 %	79,3 %	81,6 %	74,7 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

L'existence de ce lien rend difficile l'analyse descriptive de l'influence spécifique éventuelle qu'exerce l'obtention d'une bourse SAE sur le choix d'études : il nous faudrait comparer les choix de domaines et secteurs d'études opérés par les boursiers et les non boursiers, toutes autres choses étant égales par ailleurs (c'est-à-dire pour chaque sexe et niveau d'étu-

des des parents donnés). Nous nous limiterons ici à la figure 6 dans laquelle chaque domaine (agrégé) d'études est positionné dans le plan selon le pourcentage d'étudiants n'ayant aucun parent diplômé du supérieur, d'une part, et le pourcentage d'étudiants détenteurs d'une bourse de la Communauté française, d'autre part.³⁴

³⁴ Les coordonnées du point « Total » correspondent aux pourcentages en vigueur dans l'ensemble des 6 455 étudiants considérés ; elles peuvent aussi s'interpréter comme les pourcentages *moyens* parmi les domaines d'études.

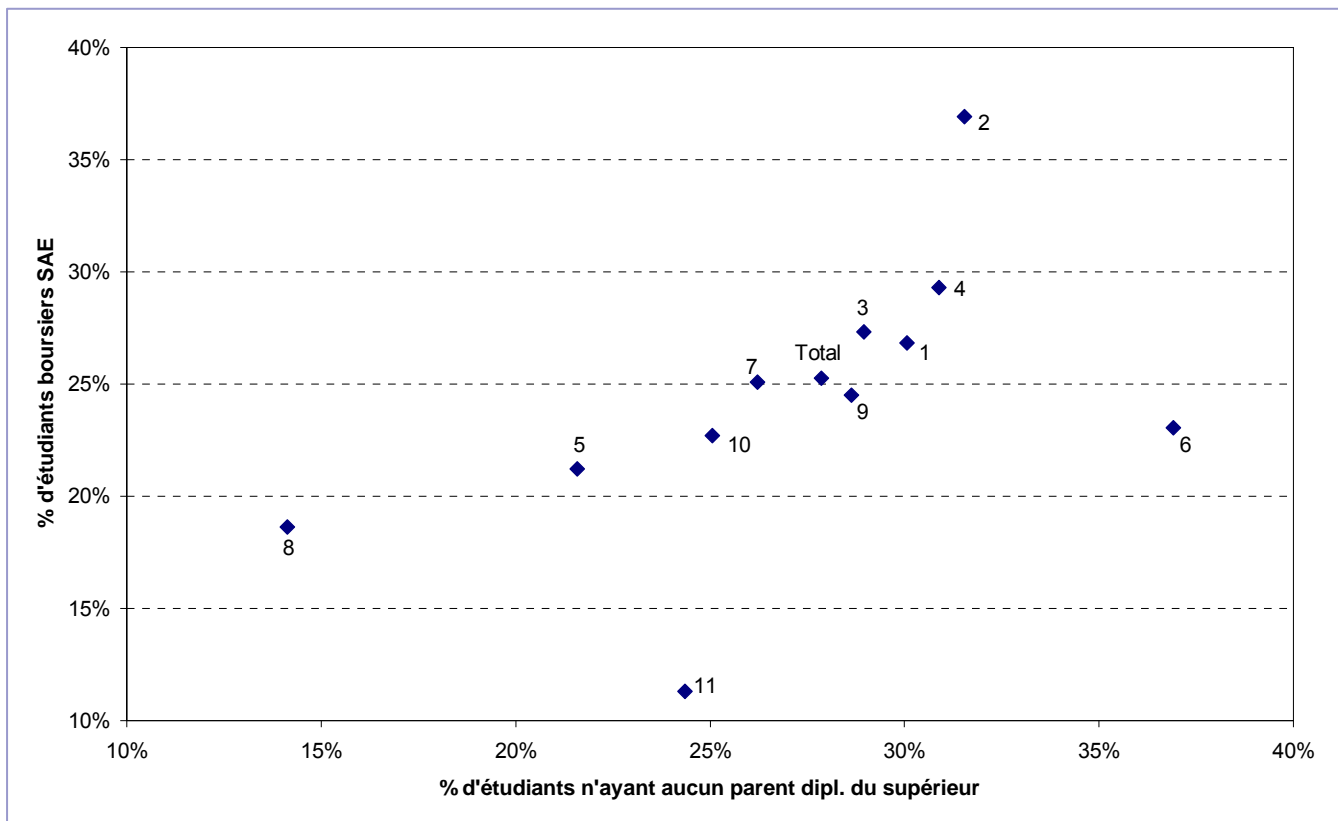


Figure 6 : Pourcentages d'étudiants n'ayant aucun parent diplômé du supérieur et pourcentages d'étudiants boursiers SAE, par domaine d'études³⁵ – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Comme nous pouvions nous y attendre, une tendance claire se dégage de cette figure – si l'on excepte le domaine des sciences de la motricité (domaine n°11) et celui des sciences psychologiques et de l'éducation (domaine n°6) : le pourcentage d'étudiants boursiers SAE augmente avec le pourcentage d'étudiants n'ayant aucun parent diplômé de l'enseignement supérieur, variant ainsi d'un peu

moins de 19 % en sciences de l'ingénieur (domaine n°8) à 37 % en information et communication (domaine n°2).

Deux domaines ne participent pas à cette tendance. Le domaine des sciences de la motricité se caractérise par un taux de boursiers de la Communauté française particulièrement faible (à peine 11 %) : ceci

³⁵ (1) Philo et lettres ; (2) Information et communication ; (3) Sc. politiques et sociales ; (4) Sc. juridiques ; (5) Sc. économiques et de gestion ; (6) Sc. psychologiques et de l'éducation ; (7) Sciences autres que sc. appliquées ; (8) Sc. de l'ingénieur (sc. appliquées) ; (9) Sc. médicales ; (10) Sc. médicales connexes ; (11) Sc. de la motricité.

s'explique peut-être en partie par le fait que cette discipline accueille un pourcentage d'étudiants étrangers (notamment français) significativement plus élevé que la moyenne (en moyenne, sur les trois années d'observation, un peu plus de 10 % des étudiants entamant des études en sciences de la motri-

cité sortent de l'enseignement secondaire étranger). Les sciences psychologiques et de l'éducation, bien qu'elles comptent la plus large part d'étudiants d'origine socioculturelle très modeste, ont un taux de boursiers inférieur à la moyenne³⁶ (il ne s'élève qu'à 23 %).

4. Choix d'études et parcours scolaire

4.1 Type d'enseignement secondaire

De quel type d'enseignement secondaire sortent les étudiants qui s'inscrivent à l'université ? Sont-ils issus du secondaire belge ou étranger ? Du général ou du technique ? Nous disposons de cette information pour 96,8 % des étudiants de notre base de données entrés en 1^{re} année en 1997-1998 (soit 8 054 étudiants), pour 95,2 % de ceux entrés en 2001-2002 (soit 7 785 étudiants) et pour 88,2 % de ceux entrés en 2008-2009 (soit 9 406 étudiants).

Si l'on considère les pourcentages moyens sur les trois années académiques (voir le tableau 18), plus de 90 % des entrants en première année à l'université ont suivi l'enseignement secondaire général belge, un peu moins de 5 % sortent du secondaire technique ou artistique belge et environ 4 % sont issus du secondaire étranger ou ont réussi un baccalauréat européen ou international.

Tableau 18 : Répartition des étudiants selon le type d'enseignement secondaire suivi

	1997-1998		2001-2002		2008-2009		Moyennes	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Sec. général belge	7 426	92,2 %	7 091	91,1 %	8 422	89,5 %	22 939	90,9 %
Sec. techn. ou artist. belge	239	3,0 %	245	3,1 %	674	7,2 %	1 158	4,6 %
Sec. étranger ³⁷	345	4,3 %	393	5,0 %	302	3,2 %	1 040	4,1 %
Autres ³⁸	44	0,5 %	56	0,7 %	8	0,1 %	108	0,4 %
	8 054	100 %	7 785	100 %	9 406	100 %	25 245	100 %

³⁷ Y compris le baccalauréat européen et international.

³⁸ Secondaire professionnel belge, jury de la Communauté française, etc.



Lorsqu'on se réfère aux statistiques issues de la base de données du CRef, il apparaît que les étudiants issus du secondaire étranger sont quelque peu sous-représentés dans l'échantillon d'étudiants de notre base de données pour lesquels nous disposons de l'information adéquate : les données du CRef indiquent en effet qu'entre 1995-1996 et 2006-2007, les étudiants provenant du secondaire étranger constituent de 8 à 10 % des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université (Droesbeke et al. (2008), p. 19). En revanche, notre base de données nous fournit une répartition « secondaire général versus secondaire technique ou artistique » parmi les étudiants issus du secondaire belge fort proche de celle que l'on peut calculer à partir des données du CRef, si ce n'est pour l'année 2008-2009 où les étudiants du technique et artistique sont légèrement sur-représentés : selon la base de données du CRef, les étudiants du secondaire technique (et artistique) représentent en moyenne, sur les années allant de 1995-1996 à 2002-2003, environ 4,5 % des nouveaux entrants issus du secondaire belge (Droesbeke et al. (2008), p. 20).

Existe-t-il une association entre le type d'enseignement secondaire qu'ont suivi les étudiants et le niveau d'études de leurs parents ? La réponse est clairement affirmative. Il n'est, en effet, guère étonnant de constater que le niveau d'études moyen des parents diffère selon le type d'enseignement secondaire fréquenté par les étudiants (voir la figure 7). Les jeunes issus du secondaire technique ou artistique belge ont des parents dont le niveau d'études

est – de manière très nette – plus faible que celui des parents des autres étudiants : plus de 40 % des garçons et 37 % des filles n'ont aucun parent diplômé du supérieur et environ 29 % d'entre eux seulement ont un parent universitaire. Par ailleurs, pour les jeunes venant du secondaire général belge – soit la grande majorité des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université –, les parents des filles ont globalement un niveau d'études moins élevé que ceux des garçons³⁹ : nous avons déjà pu observer cette différence à la section 3.3. Ces deux caractéristiques se retrouvent clairement pour chacune des trois années considérées.

Pour chacune des trois années d'observation, le niveau d'études des parents des jeunes provenant du secondaire étranger est globalement nettement plus élevé que celui des parents des jeunes sortant du secondaire général belge : la différence se marque essentiellement par une plus large part d'étudiants issus du secondaire étranger ayant au moins un parent universitaire et une plus faible part de ces étudiants ayant au moins un parent diplômé du supérieur mais aucun parent universitaire, la part de jeunes n'ayant aucun parent diplômé du supérieur étant très similaire à celle que l'on observe parmi les étudiants venant du secondaire général belge. Par ailleurs, les différences observables dans la figure 7 entre la répartition des filles sortant du secondaire étranger selon le niveau d'études de leurs parents et celle des garçons ne sont pas statistiquement significatives.⁴⁰

³⁹ Pour les étudiants sortant du secondaire général belge, le test chi-carré d'indépendance entre les variables « niveau d'études des parents » et « genre » conduit au rejet de l'hypothèse d'indépendance ($V = 0,073$; p -valeur = 0,000).

⁴⁰ Pour les étudiants issus du secondaire étranger, le test chi-carré d'indépendance entre les variables « niveau d'études des parents » et « genre » conduit au non-rejet de l'hypothèse d'indépendance ($V = 0,066$; p -valeur = 0,429).

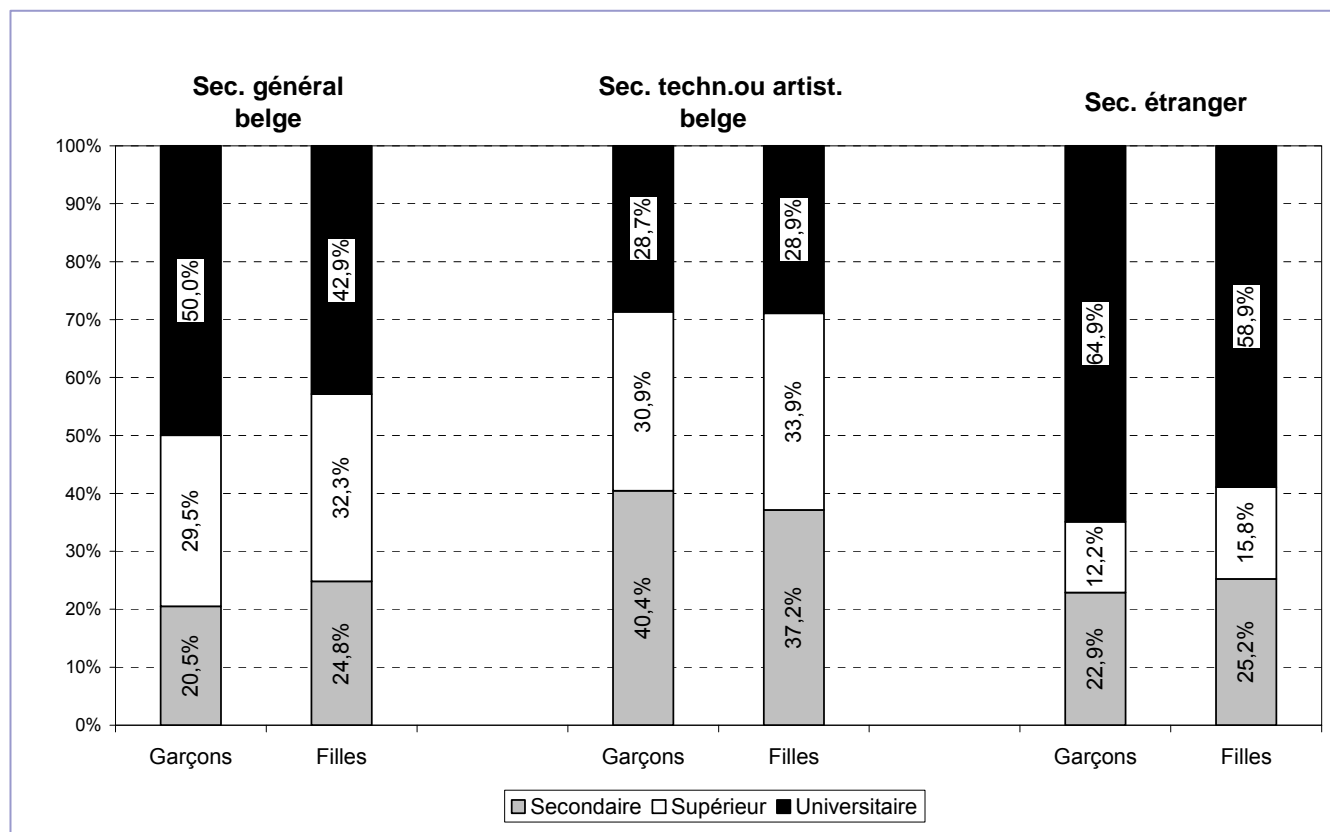


Figure 7 : Répartition des étudiants entre les trois catégories de niveau d'études⁴¹ des parents, par type d'enseignement secondaire suivi et par genre – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Le lecteur intéressé trouvera des informations sur les caractéristiques du choix d'études des étudiants issus du secondaire étranger ou du secondaire technique belge dans Droesbeke et al. [2001 (pp. 167-169 et 180-182) et 2008 (pp. 24 et 100)]. Il serait intéressant de compléter ces résultats en vérifiant si le choix du domaine ou secteur d'études posé par ces

étudiants est, d'une façon ou l'autre, influencé par le niveau d'études des parents. Nous n'avons malheureusement pas pu réaliser cette analyse, étant donné les (très) faibles effectifs dans les différentes catégories d'étudiants dont il nous faudrait comparer les choix.

⁴¹ « Secondaire » : aucun parent diplômé du supérieur ; « Supérieur » : au moins un parent diplômé du supérieur, mais aucun universitaire ; « Universitaire » : au moins un parent universitaire.



4.2 Formation en mathématiques et langues anciennes

Concentrons-nous à présent sur les étudiants issus du secondaire général belge. Pour près de 57 % de ces étudiants, nous disposons de deux variables relatives à la formation suivie dans les deux dernières années du secondaire⁴² : le nombre d'heures de mathématiques et le nombre d'heures de langues anciennes par semaine. Pour ce qui est de la formation en mathématiques, trois catégories ont été considérées : formation de niveau faible (« maths faibles ») si le nombre d'heures de mathématiques est inférieur ou égal à 3, formation de niveau moyen (« maths moyennes ») si le nombre d'heures de mathématiques est égal à 4 ou 5, et formation de niveau élevé (« maths fortes ») si le nombre d'heures de mathématiques est supérieur ou égal à 6. Cette catégorisation présente l'avantage de « coller » au mieux aux différents niveaux de formation en mathématiques

correspondant aux différentes options de base ou sections de l'enseignement général ; elle est par ailleurs similaire à celle considérée dans Alaluf et al. (2003). Pour la formation en langues anciennes, nous avons juste distingué la présence et l'absence de langues anciennes dans le programme de fin de secondaire d'un étudiant.⁴³

(a) Formation des nouveaux entrants en 1re année à l'université

Les tableaux 19 et 20 nous indiquent de quelle manière les garçons et les filles se répartissent dans ces différentes catégories. La part des étudiants qui avaient des cours de langues anciennes en fin de secondaire est, en moyenne sur les trois années considérées, de 22,5 % chez les garçons contre 32 % chez les filles. Cette part a légèrement chuté entre 1997-1998 et 2008-2009, passant de près de 25 % à 21 % chez les garçons et de 34 % à 30 % chez les filles.

Tableau 19 : Répartition des garçons issus du secondaire général belge selon la formation en mathématiques et en langues anciennes – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

	Math [0-3]	Math [4-5]	Math [6+]	Total
Pas de langues anciennes	5,5 %	25,7 %	46,2 %	77,5 %
Langues anciennes	1,0 %	8,6 %	12,9 %	22,5 %
Total	6,5 %	34,3 %	59,2 %	100 %

⁴² Sur l'ensemble des trois années d'observation, ces deux variables sont connues pour 13 023 des 22 939 étudiants indiqués comme provenant du secondaire général belge dans la base de données. Dans la suite de notre analyse, nous considérerons presque systématiquement les pourcentages moyens sur les trois années d'observation ; la prise en compte simultanée de ces trois années nous permet d'éviter de nous retrouver confrontés, surtout lorsque nous croisons trois ou quatre variables, à des groupes d'étudiants d'effectifs très faibles pour lesquels il nous serait impossible de tirer des conclusions fiables sur le plan statistique.

⁴³ Pour quelques dizaines d'étudiants de la base de données, les nombres d'heures de mathématiques et de langues anciennes suivies en fin de secondaire étaient manquants mais nous savions que ces étudiants avaient suivi l'enseignement secondaire traditionnel et connaissions la section fréquentée (latin-grec, latin-maths, latin-sciences, scientifique A, scientifique B, économique, sciences humaines) ; nous avons donc facilement pu les reclasser dans les catégories de formation en mathématiques et en langues anciennes que nous avons construites.

Tableau 20 : Répartition des filles issues du secondaire général belge selon la formation en mathématiques et en langues anciennes – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

	Math [0-3]	Math [4-5]	Math [6+]	Total
Pas de langues anciennes	7,0 %	32,4 %	28,5 %	67,9 %
Langues anciennes	2,3 %	16,8 %	13,0 %	32,1 %
Total	9,3 %	49,2 %	41,5 %	100 %

Les filles ont globalement un niveau de formation en mathématiques moins poussé que leurs collègues masculins : 41,5 % d'entre elles ont suivi une formation forte en mathématiques (contre plus de 59 % des garçons), 49 % ont bénéficié d'une formation mathématique de niveau moyen (contre environ 34 % des garçons) et plus de 9 % avaient au plus 3 heures de maths par semaine en fin de secondaire (contre à peine 6,5 % des garçons). Cette différence entre filles et garçons se confirme pour chacune des trois années d'observation. Précisons encore que la répartition des filles dans les trois catégories de formation en mathématiques reste pratiquement inchangée d'une année d'observation à l'autre. Chez les garçons, en revanche, on peut observer une légère diminution de la part des étudiants avec une formation mathématique faible (elle est passée de

9 % en 1997-1998 à un peu moins de 5 % en 2008-2009) au profit de celle des étudiants qui ont reçu une formation mathématique de niveau moyen (un peu plus de 31 % en 1997-1998 et presque 38 % en 2008-2009).

Le déséquilibre entre filles et garçons pour ce qui est du niveau de formation en mathématiques n'est pas spécifique à la population des nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université. Les données du Ministère de la Communauté française⁴⁴ montrent clairement que ce déséquilibre est bien présent dans la population des élèves des deux années terminales du secondaire général (voir le tableau 21). En effet, ces sections « maths fortes » sont fréquentées par moins de 30 % des filles mais plus de 40 % des garçons des deux années terminales.

⁴⁴ Annuaire de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement (Service des statistiques de l'ETNIC – Communauté française, <http://www.statistiques.cfwb.be>).



Tableau 21 : Elèves des sections « maths fortes » des deux années terminales (5e et 6e) du secondaire général belge, tous réseaux et tous types confondus (années 1997-1998, 2000-2001 et 2007-2008)

		Garçons	Filles	Total	% de garçons	% de filles
1997-1998						
	Effectifs totaux	20 835	24 133	44 968	46,3 %	53,7 %
	Effectifs en maths fortes	9 924	7 248	17 172	57,8 %	42,2 %
	% de maths fortes	47,6 %	30,0 %			
2000-2001						
	Effectifs totaux	19 368	22 893	42 261	45,8 %	54,2 %
	Effectifs en maths fortes	9 467	6 899	16 366	57,8 %	42,2 %
	% de maths fortes	48,9 %	30,1 %			
2007-2008						
	Effectifs totaux	20 712	24 251	44 963	46,1 %	53,9 %
	Effectifs en maths fortes	8 467	6 276	14 743	57,4 %	42,6 %
	% de maths fortes	40,9 %	25,9 %			

Ce déséquilibre entre filles et garçons dans l'enseignement secondaire ne semble toutefois pas s'aggraver à l'entrée de l'université : la répartition filles-garçons que l'on peut observer parmi les nouveaux étudiants universitaires qui ont bénéficié d'une formation forte en mathématiques (le pourcentage de filles parmi ces étudiants est de près de 46 % en 1997-1998, 43 % en 2001-2002 et 42 % en 2008-2009) est très proche de celle qui existe parmi les élèves des sections « maths fortes » dans les deux dernières années du secondaire général (voir le tableau 21). Nous pouvons en déduire que la fréquence d'orientation vers l'enseignement universi-

taire est sensiblement la même chez les filles et les garçons qui terminent leurs études secondaires dans une section « maths fortes ».

Les données du Ministère nous permettent de faire un autre constat important : la part des filles et des garçons qui ont reçu une formation poussée en mathématiques est sensiblement plus élevée à l'entrée de l'université que dans le 3e degré de l'enseignement secondaire⁴⁵. Ceci nous indique que les études universitaires attirent davantage les jeunes issus des sections « maths fortes » que les autres ou, plus vraisemblablement que les sections « maths fortes »

⁴⁵ Chez les filles comme chez les garçons, la « chance » d'appartenir à la catégorie « maths fortes » (plutôt que d'appartenir aux catégories « maths moyennes » ou « maths faibles ») est de 1,6 fois (en 1997-1998 et 2001-2002) à 2 fois (en 2008-2009) plus élevée parmi les nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université que parmi les jeunes du dernier degré du secondaire général.

apparaissent aux yeux des jeunes comme celles qui préparent le mieux à l'Université. Rappelons toutefois que nous ne disposons d'une information sur la formation suivie en fin de secondaire que pour 57 % des étudiants. Et nous ne pouvons pas exclure qu'il y ait un taux de non réponse plus élevé chez les étudiants qui ont suivi un niveau de formation en mathématiques « faible » en fin de secondaire, ce qui viendrait artificiellement gonfler la proportion d'étudiants ayant bénéficié d'une formation intensive en mathématiques.

(b) Formation et retard pris dans l'enseignement obligatoire

Il est bien connu que la proportion de jeunes « à l'heure » à la fin de l'enseignement secondaire – les élèves qui obtiennent leur CESS⁴⁶ à 18 ans ou moins – varie d'une section à l'autre et est plus élevée dans une section « maths fortes » et lorsque la formation comporte des cours de langues anciennes. Les observations que nous pouvons réaliser sur notre base de données confirment clairement cette tendance.

Ainsi, par exemple, le pourcentage de nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université qui ont obtenu leur CESS « à l'heure » s'élève à 95 % chez les garçons

et plus de 97 % chez les filles qui fréquentaient une section « maths fortes » en fin de secondaire ; ce pourcentage tombe à 72 % chez les garçons et 78 % chez les filles sortant d'une section « maths faibles ». Si pratiquement aucun étudiant issu d'une section « maths fortes » n'a terminé ses études secondaires avec deux ans ou plus de retard (c'est-à-dire à 20 ans ou plus), ils sont 14 % chez les garçons et près de 10 % chez les filles sortant d'une section « maths faibles » à être dans ce cas. Il est toutefois important de noter que les étudiants qui sortent d'une section du secondaire dans laquelle se donnaient des cours de langues anciennes ont, pour la très grande majorité d'entre eux (plus de 97 % des garçons et près de 99 % des filles), obtenu leur CESS « à l'heure », et cela quel que soit le nombre d'heures de mathématiques de leurs programmes.

(c) Formation et niveau d'études des parents

Le type de formation qu'ont suivie les nouveaux entrants en 1^{re} année à l'université dans les dernières années du secondaire n'est pas seulement lié au genre et aux difficultés scolaires éventuellement rencontrées. Il est aussi étroitement associé au niveau d'études des parents, comme le montre la figure 8.

⁴⁶ CESS : Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur.

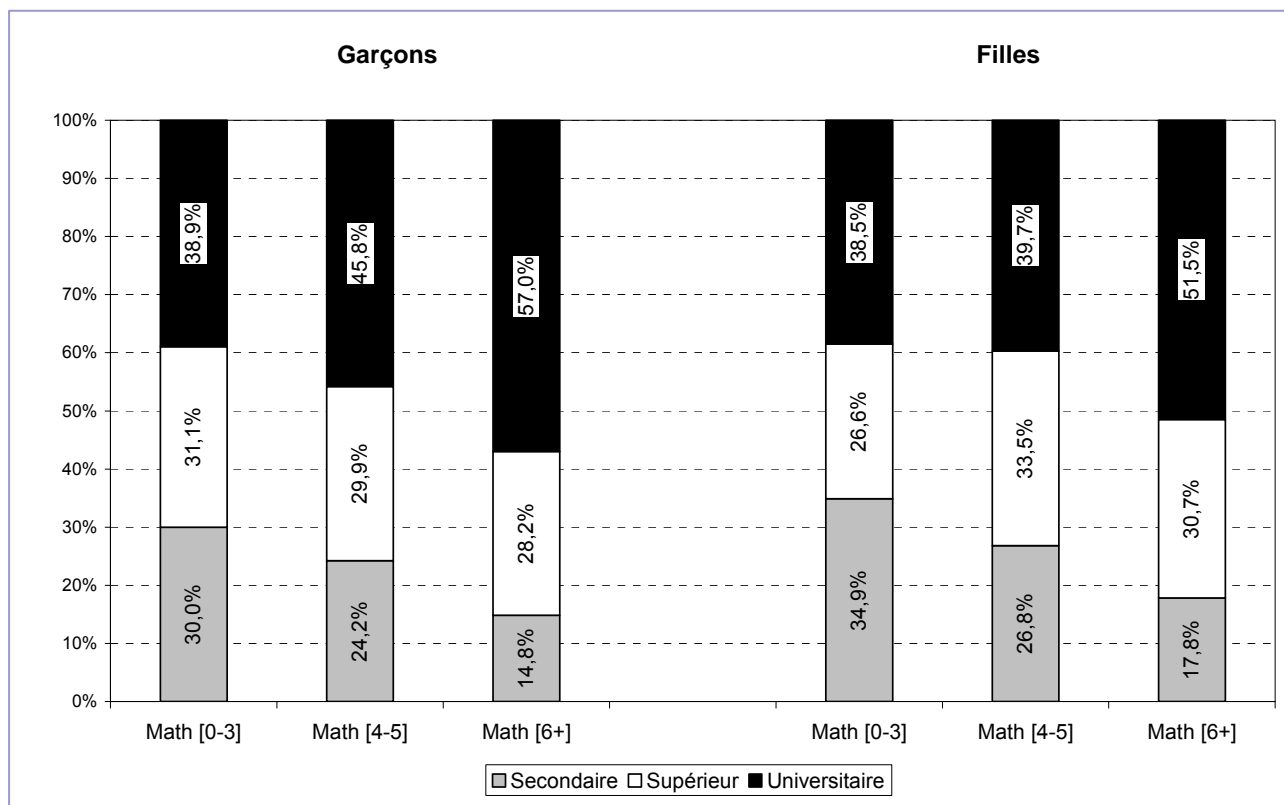


Figure 8 : Répartition des étudiants issus du secondaire général belge selon le niveau d'études⁴⁷ de leurs parents, par niveau de la formation en mathématiques suivie dans le 3e degré du secondaire et par sexe – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

57 % des garçons qui sortent d'une section du secondaire du type « maths fortes » appartiennent à des familles où au moins un parent est universitaire, alors que ce n'est le cas que pour 46 % des étudiants venant de « maths moyennes » et 39 % des étudiants issus de « maths faibles ». Parmi les étudiants qui n'ont bénéficié que d'une formation peu poussée en mathématiques, 30 % n'ont aucun pa-

rent diplômé du supérieur ; ce pourcentage n'atteint pas 15 % parmi les étudiants de « maths fortes ». Par ailleurs, à même niveau de formation en mathématiques, les étudiants qui avaient des cours de langues anciennes dans leur programme de fin de secondaire ont des parents au niveau d'études globalement plus élevé que leurs condisciples dont le programme ne comportait pas de cours de langues an-

⁴⁷ « Secondaire » : aucun parent diplômé du supérieur ; « Supérieur » : au moins un parent diplômé du supérieur, mais aucun universitaire ; « Universitaire » : au moins un parent universitaire.

ciennes (voir le tableau 22). On voit ainsi clairement qu'il existe un classement des formations de l'enseignement secondaire général selon le milieu socioculturel des étudiants qui en sont issus avec, à une extrémité, les sections avec mathématiques fortes et langues anciennes et, à l'autre extrémité, celles avec peu d'heures de mathématiques et sans langues anciennes.

Sans surprise, nous pouvons faire le même type de constats pour les filles, à la petite exception près que, parmi les filles issues d'une section du secondaire du type « maths faibles », celles qui avaient

des cours de langues anciennes (elles sont à peine 88 dans notre base de données) ont des parents au niveau d'études globalement plus faible que celles dont le programme ne comportait pas de cours de langues anciennes (190 étudiantes de la base de données). Observons encore que le fait que les jeunes filles s'inscrivant pour la première fois en première année à l'université soient issues de milieux socioculturels globalement moins privilégiés que les garçons se vérifie quel que soit le type de formation suivie dans le 3e degré du secondaire.

Tableau 22 : Répartition des étudiants issus du secondaire général belge selon le niveau d'études⁴⁸ de leurs parents, par type de formation suivie dans le 3e degré du secondaire et par sexe – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

	Garçons				Filles			
	Sec.	Sup.	Univ.		Sec.	Sup.	Univ.	
Math [0-3] – Pas de langues anc.	32,0 %	30,0 %	38,0 %	100 %	33,2 %	26,3 %	40,5 %	100 %
Math [0-3] – Langues anc.	22,5 %	35,0 %	42,5 %	100 %	38,6 %	27,3 %	34,1 %	100 %
Math [4-5] – Pas de langues anc.	27,0 %	29,2 %	43,8 %	100 %	30,9 %	33,2 %	35,9 %	100 %
Math [4-5] – Langues anc.	16,5 %	32,0 %	51,6 %	100 %	19,9 %	34,0 %	46,1 %	100 %
Math [6+] – Pas de langues anc.	16,4 %	28,2 %	55,4 %	100 %	19,5 %	32,2 %	48,3 %	100 %
Math [6+] – Langues anc.	9,7 %	27,9 %	62,4 %	100 %	14,4 %	27,8 %	57,8 %	100 %

⁴⁸ « Sec. » : aucun parent diplômé du supérieur ; « Sup. » : au moins un parent diplômé du supérieur, mais aucun universitaire ; « Univ. » : au moins un parent universitaire.



4.3 Choix d'études et formation dans le secondaire

En théorie, un jeune sortant de l'enseignement secondaire général et désirant poursuivre des études universitaires a accès à tous les domaines d'études (excepté celui des sciences de l'ingénieur, dont l'accès est subordonné à la réussite d'un examen d'entrée), quelle que soit la section dans laquelle il a obtenu son Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS). En pratique, cependant, le type de formation suivie par le jeune dans l'enseignement secondaire a un lien non négligeable avec son choix d'études à l'université. Les tableaux⁴⁹ 23 à 26 mettent clairement en évidence les différents aspects de ce lien.

De manière générale, plus les jeunes – garçons et filles – ont suivi une formation poussée en mathématiques, moins ils s'orientent vers le secteur des

sciences humaines et sociales ; relevons toutefois ici la particularité du domaine des sciences économiques et de gestion qui, contrairement aux autres domaines de son secteur, voit son attrait augmenter lorsque le niveau de la formation en mathématiques en secondaire s'élève. Chez les garçons, parallèlement à cette diminution de la fréquence d'inscription en sciences humaines et sociales, on note une augmentation de la fréquence d'inscription dans le secteur des sciences, le pourcentage d'étudiants choisissant le secteur des sciences de la santé étant quasiment le même, quel que soit le nombre d'heures de mathématiques suivies dans le secondaire. En revanche, les filles qui ont suivi un programme de maths fortes vont s'orienter à la fois davantage vers les sciences – essentiellement au profit des domaines autres que sciences appliquées – et vers le secteur des sciences de la santé – avec en particulier une nette augmentation de la part des étudiantes qui s'inscrivent en médecine.

⁴⁹ Les statistiques présentées dans cette section 4.3 ont été établies sur le sous-ensemble des étudiants de la base de données dont on sait qu'ils ont suivi le secondaire général belge et pour lesquels on dispose de l'information à la fois sur le domaine d'études dans lequel ils se sont inscrits et sur le niveau de la formation en mathématiques et en langues anciennes suivie en fin de secondaire (4 923 garçons et 5 753 filles). Même s'il s'agit là d'un sous-ensemble de l'ensemble des étudiants sur lesquels ont été calculés les pourcentages présentés dans la section 2 (Choix d'études et sexe), leur répartition dans les différents domaines d'études, tous types de formation dans le secondaire confondus, est très proche de celle présentée dans le tableau 6 par exemple. L'existence de données manquantes pour le type de formation reçue en fin de secondaire ne semble donc pas avoir introduit de biais important pour ce qui est du choix d'études des garçons et des filles entrant à l'université.

Tableau 23: Choix d'études des garçons, par niveau de formation en mathématiques – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

	Math [0-3]	Math [4-5]	Math [6+]
Sc. hum. et sociales			
(1) Philo et lettres	14,1 %	11,2 %	3,5 %
(2) Info et comm.	9,6 %	6,6 %	1,6 %
(3) Sc. pol. et soc.	14,4 %	14,5 %	6,3 %
(4) Sc. juridiques	16,2 %	13,7 %	5,7 %
(5) Sc. écon. et de gestion	12,0 %	17,9 %	21,2 %
(6) Sc. psycho et de l'éduc.	9,6 %	6,1 %	2,3 %
Total	75,7 %	70,1 %	40,7 %
Sciences			
(7) Sciences autres que sc. appl.	9,3 %	13,4 %	27,5 %
(8) Sc. de l'ingénieur	0,6 %	1,1 %	16,2 %
Total	9,9 %	14,5 %	43,7 %
Sc. de la santé			
(9) Sc. médicales	7,8 %	5,1 %	8,6 %
(10) Sc. méd. connexes	3,3 %	3,4 %	3,3 %
(11) Sc. de la motricité	3,3 %	6,9 %	3,7 %
Total	14,4 %	15,4 %	15,6 %
	100 %	100 %	100 %

Tableau 24: Choix d'études des filles, par niveau de formation en mathématiques – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

	Math [0-3]	Math [4-5]	Math [6+]
Sc. hum. et sociales			
(1) Philo et lettres	18,0 %	17,0 %	6,1 %
(2) Info et comm.	8,3 %	9,3 %	2,1 %
(3) Sc. pol. et soc.	9,5 %	10,0 %	5,3 %
(4) Sc. juridiques	14,7 %	17,6 %	8,2 %
(5) Sc. écon. et de gestion	5,7 %	6,9 %	13,5 %
(6) Sc. psycho et de l'éduc.	26,5 %	16,1 %	9,7 %
Total	82,7 %	76,9 %	44,9 %
Sciences			
(7) Sciences autres que sc. appl.	3,2 %	4,9 %	17,0 %
(8) Sc. de l'ingénieur	0,0 %	0,1 %	3,8 %
Total	3,2 %	5,0 %	20,7 %
Sc. de la santé			
(9) Sc. médicales	7,6 %	9,4 %	20,0 %
(10) Sc. méd. connexes	4,6 %	5,6 %	10,1 %
(11) Sc. de la motricité	1,9 %	3,2 %	4,3 %
Total	14,1 %	18,1 %	34,4 %
	100 %	100 %	100 %



Ainsi donc, le fait que les garçons soient plus attirés que les filles par les disciplines à forte composante scientifique ou mathématique s'intensifie lorsque le niveau de la formation mathématique suivie dans le secondaire augmente et les différences de choix opérés par les filles et les garçons sont beaucoup plus marquées parmi les étudiants issus de « maths fortes » que parmi ceux sortant de « maths faibles ».

Les jeunes venant des options « maths faibles » s'orientent très majoritairement (près de 76 % des garçons et 83 % des filles) vers le secteur des sciences humaines et sociales ; 10 % des garçons et à peine un peu plus de 3 % des filles choisissent le secteur des sciences (mais, sans surprise, presque aucun étudiant ne s'inscrit en sciences appliquées) ; environ 14 % des garçons et des filles s'inscrivent dans le secteur des sciences de la santé.

Les jeunes issus des options du type « maths moyennes » choisissent eux-aussi, pour la plus large part d'entre eux, le secteur des sciences humaines et sociales (70 % des garçons et 77 % des filles). Le secteur des sciences attire 14,5 % des garçons mais à peine 5 % des filles, alors que le secteur des sciences de la santé accueille un peu plus de 15 % des garçons mais 18 % des filles.

Seulement un peu moins de 41 % des garçons et 45 % des filles qui viennent d'une section « maths fortes » s'orientent vers le secteur des sciences humaines et sociales ; près de 44 % des garçons contre un peu moins de 21 % des filles choisissent le secteur des sciences ; le secteur des sciences de la santé accueille plus de 34 % des filles de « maths fortes » (et les sciences médicales en accueillent 20 %) mais seulement moins de 16 % des garçons (dont un peu plus de la moitié en sciences médicales). Il existe ainsi une différence très nette entre les pourcentages de garçons et de filles de « maths fortes » qui s'orientent vers les disciplines universitaires à connotation « sciences dures » ou mathématique, c'est-à-dire les sciences appliquées, les autres domaines du secteur des sciences, ainsi que les sciences économiques et de gestion : 65 % des garçons

choisissent ces disciplines pour à peine un peu plus de 34 % des filles.

Comme nous pouvons le lire dans Alaluf et al. (2003, p. 64) : « On sait que, même si les sections « maths fortes » de l'enseignement secondaire orientent naturellement vers les filières universitaires scientifiques, elles sont les seules qui ouvrent aux étudiants toutes les études supérieures, surtout si l'on tient compte du fait que ces sections ont depuis des décennies acquis la réputation de donner la meilleure formation générale. Cependant, le contraste est très fort entre les comportements des filles et des garçons issus de ces sections. ». Les filles posent des choix plus diversifiés que leurs homologues masculins, s'orientant beaucoup plus fréquemment que ces derniers vers des disciplines autres que les sciences dures. Ces auteurs, dans leur étude, ont par ailleurs recherché des explications à ce phénomène. Ils suggèrent notamment, au travers de l'analyse de différents entretiens menés avec des étudiants, que les filles seraient moins incitées à accéder aux filières universitaires considérées comme les plus prestigieuses « en raison d'un moindre investissement consenti sur elles de la part des familles et de l'école ». Ils évoquent également l'existence d'une « autocensure » plus forte des filles : celles-ci, davantage que les garçons, ne s'autoriseraient à accéder aux sections du secondaire du type « maths fortes » et, par la suite, aux filières universitaires les plus prestigieuses, que si elles ont d'excellentes moyennes.

Les tableaux 25 et 26 nous permettent de compléter notre analyse en nous montrant le lien entre la formation en langues anciennes et le choix d'études à l'université. Quel que soit le niveau de la formation en mathématiques, les étudiants et étudiantes qui ont suivi des cours de langues anciennes jusqu'à la fin de leurs études secondaires ont davantage tendance à s'orienter vers le secteur des sciences humaines et sociales, et plus spécifiquement vers les domaines de philosophie et lettres et de sciences juridiques, que leurs condisciples sortis d'une section sans langues anciennes.

Tableau 25 : Choix d'études des garçons, par niveau de formation en mathématiques et en langues anciennes⁵⁰ – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

		Math [0-3]		Math [0-4]		Math [6+]	
		Pas LA	LA	Pas LA	LA	Pas LA	LA
Sc. hum. et sociales							
	(1) Philo et lettres	11,7 %	26,9 %	8,4 %	20,7 %	2,4 %	8,1 %
	(4) Sc. juridiques	14,2 %	26,9 %	11,3 %	21,9 %	4,4 %	11,0 %
	(2), (3) et (6)	33,3 %	34,6 %	28,4 %	23,6 %	9,6 %	12,7 %
	(5) Sc. écon. et de gestion	13,8 %	1,9 %	20,3 %	9,6 %	22,2 %	17,5 %
	Total	73,0 %	90,4 %	68,4 %	75,9 %	38,6 %	49,3 %
Sciences		10,6 %	5,8 %	15,6 %	11,1 %	45,8 %	35,3 %
Sc. de la santé		16,3 %	3,8 %	16,0 %	13,0 %	15,6 %	15,4 %
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 26: Choix d'études des filles, par niveau de formation en mathématiques et en langues anciennes – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

		Math [0-3]		Math [0-4]		Math [6+]	
		Pas LA	LA	Pas LA	LA	Pas LA	LA
Sc. hum. et sociales							
	(1) Philo et lettres	11,3 %	40,2 %	12,2 %	27,2 %	3,5 %	12,4 %
	(4) Sc. juridiques	14,1 %	16,7 %	15,7 %	21,6 %	6,8 %	11,6 %
	(2), (3) et (6)	48,6 %	30,3 %	38,3 %	29,3 %	16,1 %	19,7 %
	(5) Sc. écon. et de gestion	6,9 %	1,5 %	8,6 %	3,3 %	14,9 %	10,1 %
	Total	80,9 %	88,6 %	74,8 %	81,4 %	41,3 %	53,8 %
Sciences		3,9 %	0,8 %	5,6 %	3,5 %	21,8 %	18,1 %
Sc. de la santé		15,2 %	10,6 %	19,6 %	15,1 %	36,9 %	28,1 %
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

⁵⁰ « LA » : langues anciennes ; « Pas LA » : pas de langues anciennes



Ainsi donc, le choix des domaines d'études à l'université est étroitement lié à la formation suivie dans l'enseignement secondaire ; il résulte bien évidemment des différences de pré-requis d'une discipline universitaire à l'autre, notamment en mathématiques, mais aussi des aspirations des étudiants et de leurs familles, sensiblement différentes chez les filles et chez les garçons. Ce lien entre choix d'études à l'université et formation du secondaire permet de classer les domaines d'études universitaires en fonction, par exemple, de la proportion de jeunes issus d'une section « math fortes » dans le secondaire (voir les figures 9 et 10).

A une extrémité de ce classement se trouvent les domaines du secteur des sciences humaines et sociales, à l'exception de celui des sciences économiques et de gestion : c'est dans ces disciplines que

l'on retrouve les plus faibles pourcentages d'étudiant(e)s issu(e)s de « maths fortes » (ces pourcentages sont tous inférieurs au pourcentage moyen calculé sur l'ensemble des étudiant(e)s) et les pourcentages les plus élevés d'étudiant(e)s venant de « maths faibles ».

A l'autre extrémité se retrouvent, sans surprise, les domaines universitaires à forte composante scientifique ou mathématique : sciences de l'ingénieur en première position, les autres domaines du secteur des sciences en deuxième position et, avec une part d'étudiant(e)s issu(e)s de « maths fortes » déjà un peu plus faible, sciences économiques et de gestion en quatrième position. Dans ces domaines, on n'observe que très peu de différences entre les filles et les garçons en ce qui concerne leurs répartitions dans les trois catégories de formation mathématique.

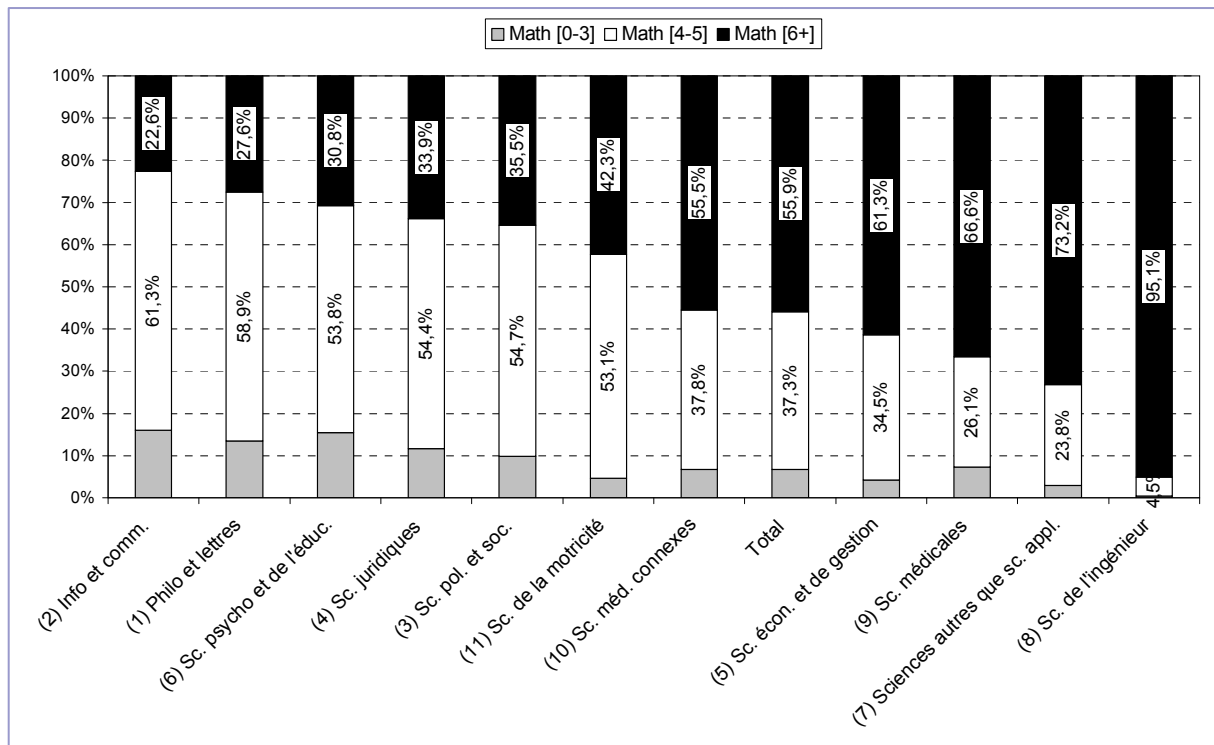


Figure 9 : Formation mathématique des garçons, par domaine d'études – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

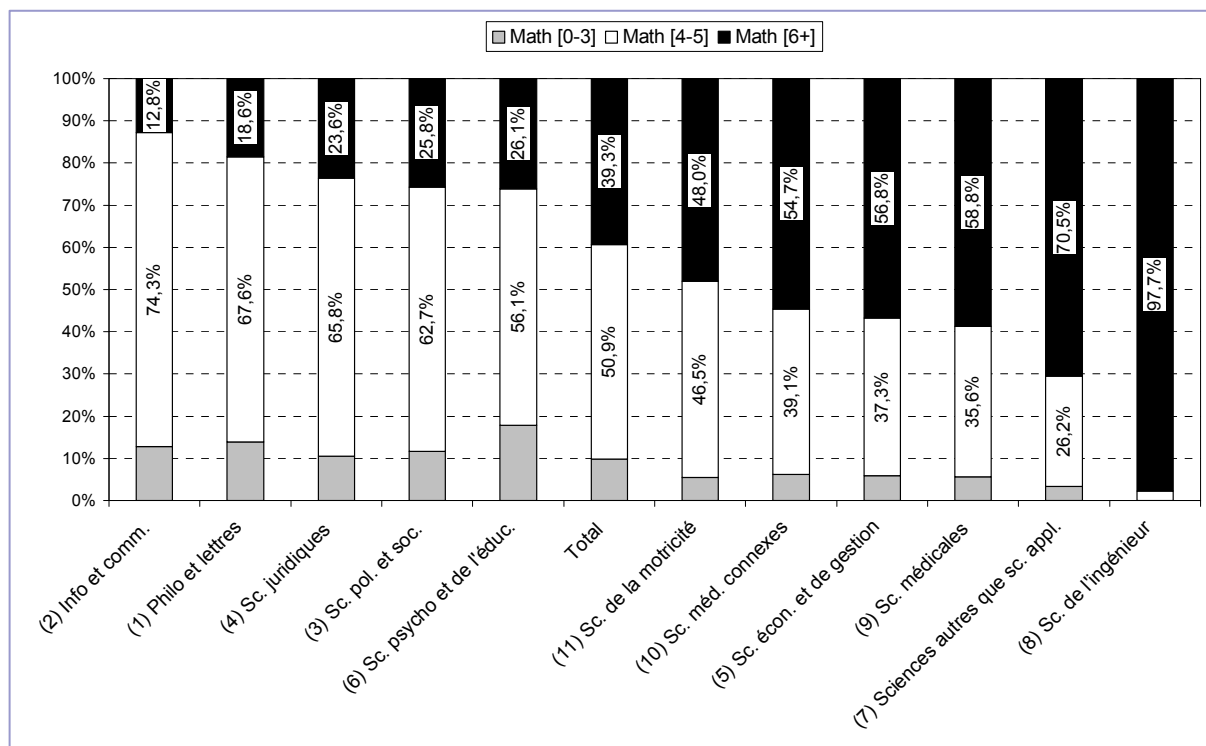


Figure 10 : Formation mathématique des filles, par domaine d'études – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Plus inattendu sans doute, la place occupée par le domaine des sciences médicales qui compte davantage de jeunes issus de « maths fortes » que les sciences économiques et de gestion. On observe en outre, dans ce domaine, une différence marquée entre les deux sexes : parmi les garçons qui s'inscrivent en médecine, près de 67 % ont bénéficié d'une formation forte en mathématiques en fin de secondaire ; parmi les filles, ce pourcentage est de 59 %.

Ce classement « scolaire » des domaines universitaires, induit par l'influence que semble exercer le type de formation mathématique suivie dans le dernier degré du secondaire sur le choix d'études à l'u-

niversité, vient se superposer à la différenciation « socioculturelle » de ces domaines, décrite à la section 3.4 et induite par l'influence qu'exerce cette fois le niveau d'études des parents des étudiants sur les orientations de ceux-ci à l'entrée de l'université. Etant donné le lien qui existe entre le type de formation mathématique reçue dans le secondaire et le niveau d'études des parents (voir la section 4.2.c), il n'est guère étonnant de constater que les classements des domaines d'études associés à la formation mathématique dans le secondaire d'une part, et au capital scolaire des parents d'autre part, présentent quelques similarités : les domaines les plus ouverts aux jeunes n'ayant aucun parent diplômé du supérieur sont aussi (parmi) les domaines dans lesquels on



retrouve les plus larges parts d'étudiants issus de « maths faibles » ; les domaines les plus sélectifs sur le plan du capital scolaire familial sont aussi des domaines où la part des étudiants sortant de « maths fortes » est fort élevée.

Cependant, des recherches ultérieures devraient analyser de façon plus fine dans quelle mesure la composition du public étudiant (du point de vue des origines familiales et du genre) retentit sur le statut d'un domaine d'études (ou son « prestige »), ce dernier étant toujours partiellement lié à son statut proprement académique (place dans la hiérarchie scientifique interne au monde universitaire) et son statut social (Bourdieu, 1984). Bien entendu, certains domaines d'études peuvent être valorisés sur les deux plans (cas des sciences appliquées dans les figures 3 et 9) alors que d'autres sont davantage valorisés sur le plan académique que social (cas des sciences autres qu'appliquées, mieux situées dans la figure 9 que dans la figure 3). Il faut cependant encore préciser que ces classements ne peuvent être assimilés à des « hiérarchies objectives », mais que le « prestige » associé à un domaine d'études est fonction du critère de classement mobilisé pour juger et classer le domaine d'études. Selon les acteurs (familles, politiques ou universitaires), les critères de classement « académiques » ou « sociaux » peuvent se combiner dans des proportions variées. Ainsi, les familles pourront privilégier un critère académique ou un critère social, ou combiner les deux.

4.4 Choix d'études, formation en mathématiques dans le secondaire et niveau d'études des parents

L'orientation des jeunes dans le secondaire est, nous l'avons vu, liée à leur capital socioculturel. Il s'ensuit que le niveau d'études des parents exerce, au travers de l'impact qu'a la formation suivie dans le secondaire sur le choix d'études à l'entrée de l'université, une influence indirecte sur ce choix. Mais l'influence-t-il aussi de manière plus directe ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons cherché à vérifier si, à niveau de formation mathématique fixé, les choix d'études des jeunes diffèrent selon la catégorie socioculturelle.

Les différents tests chi-carré que nous avons mis en œuvre⁵¹ ne révèlent l'existence d'une dépendance statistiquement significative entre le niveau de diplôme des parents et le choix d'études à l'entrée de l'université que pour les garçons issus d'une section du secondaire du type « maths faibles » ($n = 169$; V de Cramer = 0,207 ; p -valeur = 0,070) et pour les filles sortant de « maths moyennes » ($n = 1\,919$; V de Cramer = 0,069 ; p -valeur = 0,021) et de « maths fortes » ($n = 1\,447$; V de Cramer = 0,122 ; p -valeur = 0,000).

Chez les garçons qui n'ont bénéficié que d'une formation peu poussée en mathématiques, un niveau d'études des parents moins élevé va de pair avec une plus grande fréquence d'inscription dans le secteur des sciences humaines et sociales, hormis les sciences économiques et de gestion, et une plus faible fréquence d'orientation vers les sciences médicales (voir la figure 11).

⁵¹ Nous avons, pour les garçons d'une part et les filles d'autre part, et pour chacune des trois catégories de niveau de formation en mathématiques, testé l'hypothèse d'indépendance entre le niveau d'études des parents et la variable « choix d'études à l'entrée de l'université » définie selon les 5 modalités suivantes : 1) sciences économiques et de gestion (domaine n°5) ; 2) autres domaines (plus littéraires) du secteur des sciences humaines et sociales (domaines n°1, 2, 3, 4 et 6) ; 3) secteur des sciences (domaines n°7 et 8) ; 4) sciences médicales (domaine n°9) ; 5) autres domaines du secteur des sciences de la santé (domaines n°10 et 11).

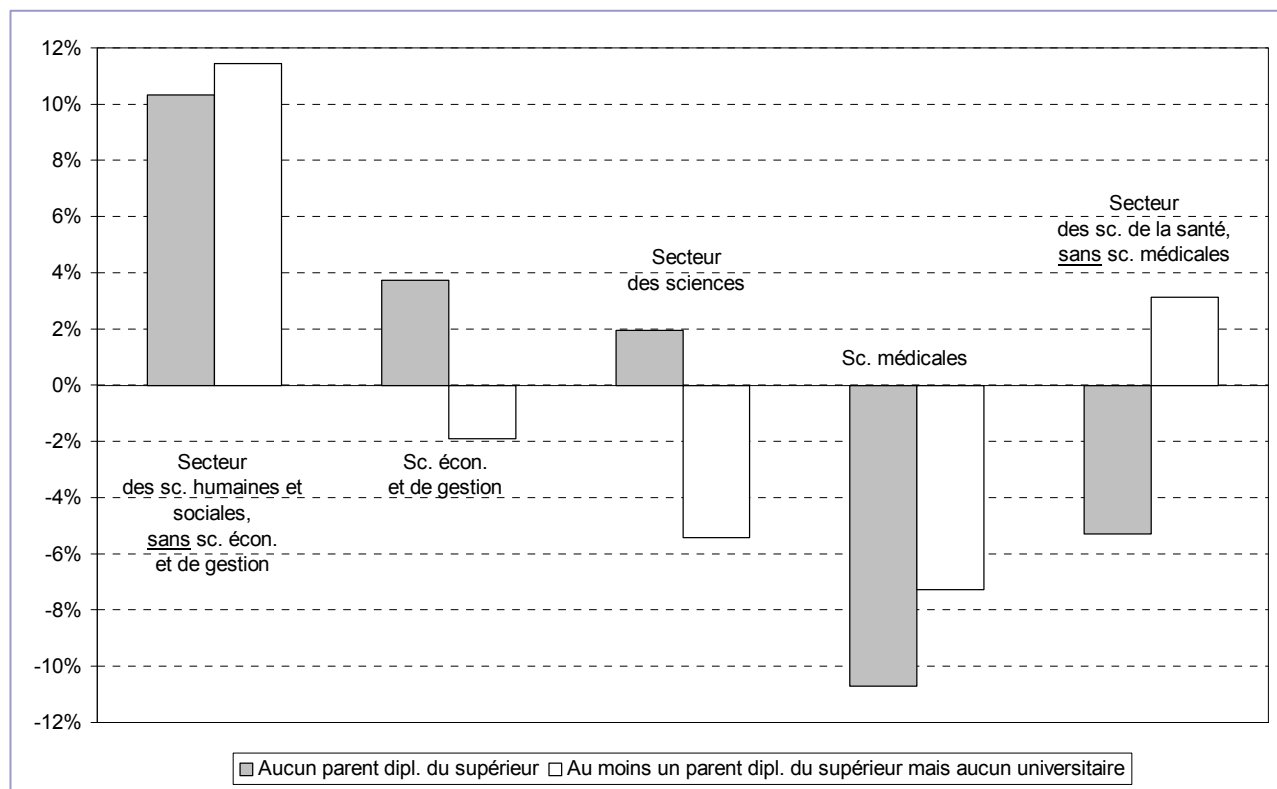


Figure 11 : Différences de choix d'études des garçons venant de « maths faibles » selon le niveau d'études des parents (catégorie de référence : « Au moins un parent universitaire »)⁵² – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

S'il est difficile de dégager une structure claire pour le lien entre le niveau d'études des parents et le choix des filles qui sortent de « maths moyennes », les choses sont en revanche très claires pour celles qui étaient, en fin de secondaire, dans une section du type « maths fortes » (voir la figure 12) : le fait d'avoir des parents possédant un diplôme moins élevé va de pair avec une fréquence plus faible d'inscription dans le secteur des sciences ainsi qu'en sciences économiques et de gestion, et une fréquence plus élevée d'orientation vers les autres do-

maines du secteur des sciences humaines et sociales et vers le secteur des sciences de la santé.

Nous pouvons déduire des résultats ci-dessus que l'origine socioculturelle intervient dans le choix des études à l'entrée de l'université de manière surtout indirecte, par l'intermédiaire du rôle qu'il joue dans le choix de l'orientation dans l'enseignement secondaire. Mais il exerce cependant encore une influence directe significative sur le choix des jeunes filles venant de « maths fortes », celles-ci se mon-

⁵² Les figures 11 et 12 se lisent de la même manière que la figure 2.



trant d'autant moins attirées par les filières très scientifiques ou mathématiques que le niveau d'études de leurs parents est faible. Une des conséquences de cela est que les différences de choix entre les filles et les garçons de « maths fortes » – différences bien marquées, nous l'avons vu à la section 4.3 – s'amplifient lorsque le niveau socioculturel des familles diminue. Citons quelques odds ratios à titre illustratif : parmi les jeunes sortant de « maths fortes » et ayant au moins un parent universitaire, les garçons ont 3 fois plus de « chances » que les filles de s'inscrire dans le secteur des sciences ou en sciences économiques et de gestion (plutôt que dans une au-

tre filière moins mathématique) ; cet odds ratio « garçons-filles » passe à 4,3 pour les jeunes de « maths fortes » ayant au moins un parent diplômé du supérieur mais aucun parent universitaire et à 5,2 pour ceux dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur. Si l'on considère la « chance » de s'inscrire dans le secteur des sciences (en ne considérant plus cette fois les sciences économiques et de gestion), l'odds ratio « garçons-filles » s'élève à 2,7 parmi les jeunes ayant un parent universitaire, à 3,5 parmi ceux dont les parents appartiennent à la catégorie socioculturelle intermédiaire et à 4,8 parmi ceux n'ayant aucun parent diplômé du supérieur.

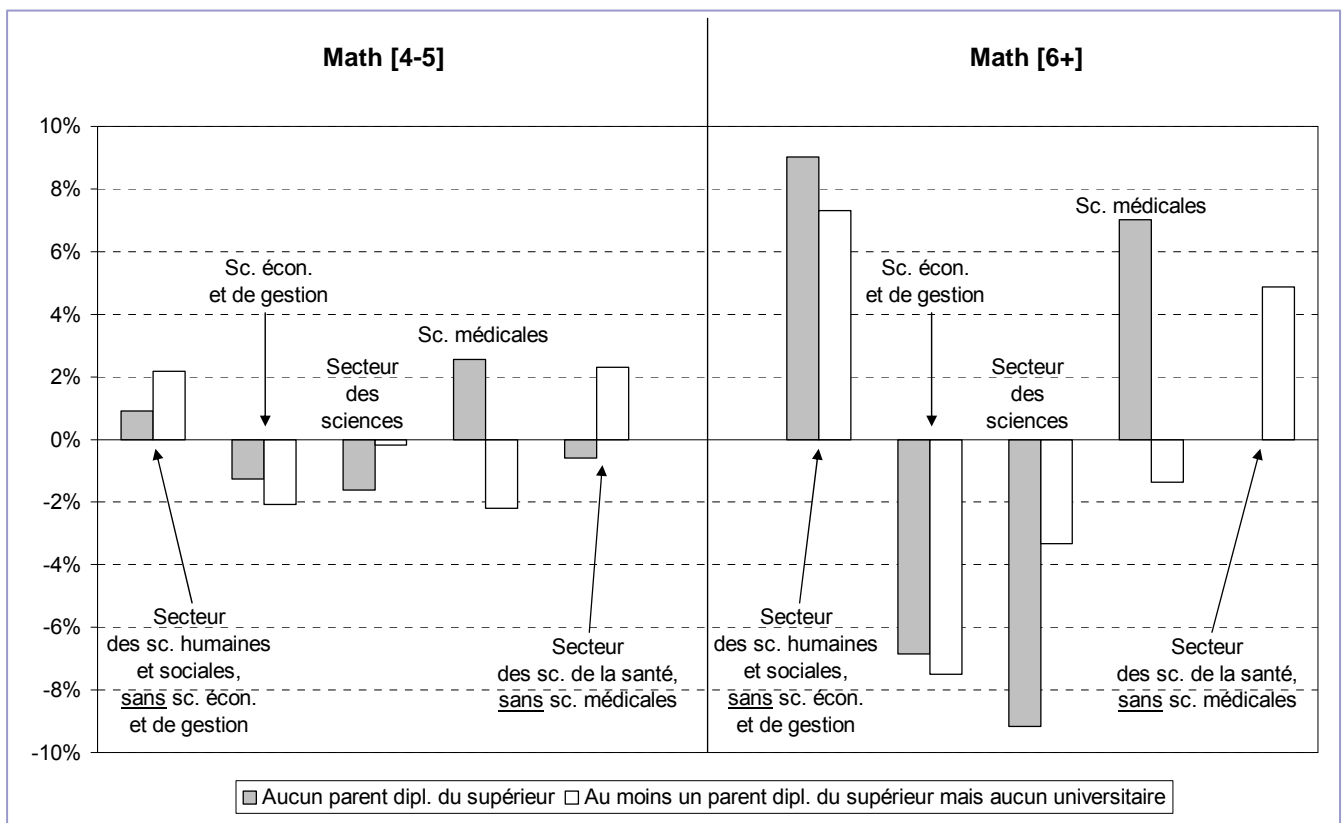


Figure 12 : Différences de choix d'études des filles venant de « maths moyennes » et de « maths fortes » selon le niveau d'études des parents (catégorie de référence : « Au moins un parent universitaire ») – Moyenne sur les années 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009

Les différences de genre dépendent donc à la fois du type de formation suivie dans l'enseignement secondaire (voir la section 4.3) et du niveau d'études

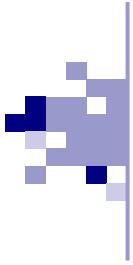
des parents, et sont ainsi étroitement liées à l'investissement scolaire des familles.

Conclusions

Afin d'étudier la problématique des inégalités d'accès à l'université en Communauté française de Belgique, nous avons récolté auprès de différentes institutions universitaires des données individuelles, tant de nature académique que de nature socio-économique ou socio-culturelle, sur les nouveaux étudiants de première année de 1997-1998, 2001-2002 et 2008-2009. Ce travail important de constitution d'une base de données inédite nous a permis de mieux comprendre qui sont les étudiants universitaires d'hier et d'aujourd'hui, mais également d'attirer l'attention sur les caractéristiques des étudiants universitaires selon le secteur ou le domaine d'études choisi. Rappelons au lecteur que la base de données que nous avons constituée est relativement exceptionnelle de par son ampleur : pour la première fois en Communauté française de Belgique, des chercheurs ont pu disposer d'une base de données interuniversitaire permettant de croiser pour chaque étudiant ses caractéristiques académiques (année d'inscription, domaine d'étude, réussite en fin de première année...), des données relatives à son parcours scolaire antérieur (en particulier options suivies au dernier degré du secondaire) et des données relatives aux diplômes de ses parents. Cette base de données est également diachronique, dans la mesure où nous disposons d'informations relatives à trois années académiques différentes, entre 1997 et 2008. La principale faiblesse de ces données réside toutefois dans la proportion assez faible d'étudiants qui répondent aux enquêtes sociologiques relatives aux diplômes de leurs parents. En fonction de l'année considérée, nous disposons en effet de telles informations pour 26 % (1997), 55 % (2001) et 43 % (2008) des étudiants. Afin de pouvoir disposer dans le futur de don-

nées plus complètes pour l'ensemble des étudiants accédant à l'université, nous souhaitons insister sur la nécessité de récolter de manière systématique et exhaustive dans chaque institution universitaire des données sociologiques sur les nouveaux entrants, et ce pour chaque année académique future. Ceci permettrait d'analyser l'évolution du profil sociologique des nouveaux entrants à l'université de manière plus précise et fiable.

A partir des données récoltées, nous avons confirmé les résultats d'études antérieures (Droesbeke et al., 2001 ou Van Campenhoudt, Dell'Aquila et Dupriez, 2008) qui constataient une certaine féminisation de la population étudiante depuis 1970, tendance qui s'est stabilisée autour des années 2000. Toutefois, notre principal objectif était de documenter l'évolution des chances d'accès à l'enseignement universitaire en fonction du diplôme des parents des étudiants. La comparaison (via différents odds ratios) du niveau d'études des pères et des mères des étudiants et celui des hommes et des femmes de 40 à 64 ans dans les régions wallonne et de Bruxelles-capitale en 1986, 1997, 2001 et 2008 montre que l'Université d'aujourd'hui en Communauté française, en dépit de l'absence de toute sélection à l'entrée et de droits d'inscription relativement peu élevés, reste essentiellement fréquentée par des jeunes dont les parents sont eux-mêmes diplômés de l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire. Ceux-ci y sont nettement plus nombreux que dans la population de référence (dans une proportion de 2,5 à 1 en moyenne). Si l'on examine l'évolution dans le temps, la comparaison met en évidence une légère ouverture, entre 1986 et 1997, de l'enseignement universi-



taire aux jeunes dont les parents sont peu diplômés, mais montre aussi que cette tendance à l'ouverture ne s'est pas prolongée par après. Ensuite, nous penchons à la fois sur le sexe des jeunes et leur milieu social d'appartenance, nous avons confirmé ce qui avait déjà été mis en évidence par Alaluf et al. (2003) à partir d'une analyse effectuée sur des étudiants primo-inscrits de l'ULB en 2001-2002 : le niveau de scolarisation des parents des filles entamant des études à l'université est sensiblement plus faible que celui des parents des garçons. En effet, la part des parents n'ayant pas dépassé le niveau de l'enseignement secondaire est légèrement plus élevée (de 3 à 4 %) chez les filles que chez les garçons, et les garçons ont un peu plus fréquemment que les filles un père et/ou une mère universitaires. Ceci s'observe pour chacune des trois années académiques considérées. Ce résultat n'est donc pas spécifique à la population étudiante de l'ULB ou à l'année étudiée par Alaluf et collaborateurs. Il s'agit d'une tendance de fond que l'on peut considérer comme caractéristique des étudiants universitaires depuis le milieu des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Comme le disaient Alaluf et al (2003), si l'université se démocratise, c'est essentiellement au travers des filles.

Nous avons également étudié la problématique du choix du domaine d'études à l'entrée de l'université en fonction de différents facteurs dont les principaux sont le sexe de l'étudiant, le niveau d'études de ses parents et le type de formation (caractérisé d'après le nombre d'heures de mathématiques par semaine et la présence ou non de cours de langues anciennes) suivie dans le dernier degré du secondaire. Les résultats mettent en évidence l'existence et la superposition d'un *effet de niveau de diplôme* des parents des étudiants du domaine, d'un *effet de la scolarité antérieure* (selon le type de formation mathématique suivie par les étudiants dans le secondaire) et d'un *effet de genre* (répartition filles-garçons) entre les

différentes filières universitaires. Nous avons, par exemple, constaté que le domaine des sciences de l'ingénieur et celui des sciences économiques et de gestion se caractérisent à la fois par un (très) faible pourcentage de filles (16 % et 33 %, respectivement) et des pourcentages fort élevés d'étudiants ayant au moins un parent universitaire (près de 64 % et 60 %, respectivement) et issus de « maths fortes » (96 % et 60 %, respectivement). A l'inverse, les domaines des sciences psychologiques et de l'éducation, d'information et communication, et de philosophie et lettres sont des filières très féminines (78 %, 61 % et 69 % de filles, respectivement), dans lesquelles ne se retrouvent qu'une très faible part d'étudiants issus de « maths fortes » (27 %, 16 % et un peu plus de 20 %, respectivement) et les plus faibles pourcentages de jeunes ayant au moins un parent universitaire (35 %, 37 % et 36 %, respectivement). Ainsi, les domaines d'études les plus « démocratiques » (où l'on retrouve proportionnellement le moins de jeunes dont au moins un parent est diplômé de l'université) sont aussi ceux où l'on retrouve le plus d'étudiants qui n'ont pas suivi la voie qui apparaît comme « royale » pour entamer des études universitaires (maths fortes) et le plus de filles. Et inversement pour les domaines les moins démocratiques qui se révèlent les moins féminisés et comptent une part élevée d'étudiants sortant de maths fortes.

Les analyses approfondies menées montrent que la dimension de genre est véritablement une donnée à prendre en considération lorsqu'est abordée la question de l'égalité d'accès, non seulement à l'université dans son ensemble, mais à chacun des domaines d'études en particulier. Différents phénomènes mis en évidence montrent que garçons et filles font dans le secondaire des choix d'option différenciés (programme de maths plus ou moins poussé) qui conditionnent, mais en partie seulement, leurs choix ultérieurs. Ainsi, on constate à la fois que les filles

s'inscrivent moins souvent dans des programmes de maths fortes, mais qu'elles sont aussi, parmi celles qui ont fait ce choix, moins nombreuses à poursuivre des études dans le domaine des sciences exactes à l'université. Pour faire le choix des sciences à l'université ou surmonter ce que l'on peut considérer comme un obstacle sur la voie de l'accès aux filières considérées à tort ou à raison comme plus prestigieuses, une fille a en quelque sorte besoin d'être issue d'un milieu socialement plus privilégié qu'un garçon ; plus précisément, la voie doit en quelque sorte lui avoir été ouverte par sa mère (le diplôme de la mère jouant davantage dans ce cas). On soulignera que ce phénomène concerne les sciences et non le domaine des sciences de la santé. Ce dernier domaine mérite aussi que l'on s'y arrête. Il représente en effet également un secteur où les enjeux en termes d'accès jouent différemment pour les filles et les garçons. Le domaine, aujourd'hui largement féminisé (70 % de filles en 2001-2002), apparaît comme l'un des plus « démocratiques » pour les filles (avec un quart de filles dont les parents ont tout au plus un diplôme du secondaire et 42 % de parents universitaires), mais pas pour les garçons (17 % de parents diplômés du secondaire et plus de 56 % de parents universitaires). L'écart selon le genre est notable. Cet exemple illustre bien à quel point la dimension de genre vient moduler l'influence du diplôme des parents sur l'accès aux différents domaines d'études à l'université.

Les analyses menées montrent sans ambiguïté qu'il est essentiel de tenir compte de l'enchevêtrement des variables de milieu socioculturel (diplôme des parents), de genre et de parcours dans le secondaire (avec ou sans retard, programme de maths plus ou moins poussé) si l'on veut comprendre ce qui influence les choix d'études universitaires et, en particulier, ce qui limite l'accès soit à l'université dans son ensemble, soit à certains domaines d'études. Manifestement, les freins ou les obstacles pour les uns,

les unes et les autres ne sont pas les mêmes. Avec ces considérations, nous touchons à la fois à un élément essentiel et aux limites de l'approche utilisée jusqu'ici dans cette étude pour approcher le phénomène dans sa complexité. L'approche descriptive, les tris croisés et les quelques odds ratios indiquent sans doute possible l'existence de phénomènes d'interaction entre les variables citées. Ils ne permettent toutefois pas d'en estimer précisément l'ampleur ni de décrire – ou modéliser – comment se tissent précisément ces interactions, ni quelle part prennent plus précisément les influences directe et indirecte des variables considérées. Pour entrer dans une compréhension plus fine des phénomènes mis en évidence, il conviendrait à la fois de mobiliser d'autres méthodes statistiques – l'utilisation de modèles logistiques, par exemple, s'avère tout à fait pertinente et informative pour autant que l'on s'intéresse à certaines modalités plus spécifiques du choix d'études (choix de certains domaines particuliers, choix d'une discipline à forte composante scientifique ou mathématique au lieu d'une discipline à connotation plus littéraire, etc.) – et d'utiliser une approche plus qualitative ciblée sur ce qui motive les choix des jeunes à entamer des études universitaires – et lesquelles – à l'issue du secondaire. Ces deux voies seront explorées dans une phase ultérieure de la présente recherche et feront l'objet d'autres publications.

Enfin, n'oublions pas, au moment de conclure, que les résultats de cette première étude exploratoire de la base de données ne concernent que le choix d'études à l'université. Une chose est d'accéder à l'université, autre chose est d'y réussir, et, en cas d'échec, de choisir de persévérer, en changeant éventuellement de domaine d'études, d'abandonner ou de se réorienter vers l'enseignement supérieur non universitaire. Ces autres dimensions de la démocratisation des études universitaires seront explorées dans une prochaine étape de notre travail.



Bibliographie

Alaluf, M., Imatouchan, N., Marage, P., Pahaut, S., Sanvura, R., Valkeneers, A. & A. Vanheerswynghels (2003). Les filles face aux études scientifiques – Réussite scolaire et inégalités d'orientation. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Annuaire de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement. Service des statistiques de l'ETNIC – Communauté française. <http://www.statistiques.cfwb.be>

Annuaire statistique du CRef, Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique. CRef, Commission « Statistiques universitaires ». <http://www.cref.be/Statistiques.htm>

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°30, 3-6.

Bourdieu, P. (1984) Homo academicus. Paris : Minit.

Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A. & Vignoles, A. (2008). Widening participation in higher education using linked administrative data. London.

De Kerchove, A. M. & Lambert, J. P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. Reflets et perspectives de la vie économique, 40(4).

De Meulemeester, L. (2001). La démocratisation de l'enseignement universitaire : mythe ou réalité ?. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en sociologie, UCL.

Donni, O. & Pestieau, P. (1995). Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur?. Reflets et Perspectives de la vie économique, 34, 415-427.

Droesbeke, J.-J., Hecquet, I. & Wattelar, C. (Eds.). (2001). La population étudiante : Description, évolution, perspectives. Bruxelles: Editions Ellipses.

Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D. & Vermandele, C. (2008). Réussite ou échec à l'université – Trajectoires des étudiants en Belgique francophone. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Dupriez, V., Monseur, C. & Van Campenhout 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, 3-31.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. Population, 63(1), 123-158.

Gorard, S. (2008). Who is missing from higher education?. Cambridge Journal of Education, 38, 421-437.

Noble, J. & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605.

Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (Décembre 2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 65.

Van Campenhoudt, M. et Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 77, 3-38.

Van der Werfhorst, H., Sullivan, A. & Cheung, S-Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal* , 29(1)41-62.



Annexe

Tableau A.1.a : Année 1997-1998

Domaine d'études	Effectif total	Effectif répondant diplôme	% répondant diplôme
Philosophie	88	29	33,0 %
Langues et lettres	366	108	29,5 %
Histoire, art et archéologie	304	106	34,9 %
Information et communication	421	123	29,2 %
Sciences politiques et sociales	420	167	39,8 %
Sciences juridiques	864	324	37,5 %
Sciences économiques et de gestion	615	238	38,7 %
Sciences psychologiques et de l'éducation	795	226	28,4 %
Sciences médicales	530	165	31,1 %
Sciences vétérinaires	186	42	22,6 %
Sciences dentaires	72	32	44,4 %
Sciences biomédicales et pharmaceutiques	214	53	24,8 %
Sciences de la motricité	258	117	45,3 %
Sciences	717	217	30,3 %
Sciences agronomiques et ingénieur biologique	40	19	47,5 %
Sciences de l'ingénieur	363	109	30,0 %
Total	6253	2075	33,2 %

Mode de lecture : Dans notre échantillon, 88 jeunes sont inscrits en philosophie et parmi ces 88 jeunes, 29 (soit 33,0 %) ont donné l'information quant au dernier diplôme de leurs parents.

Tableau A.1.b : Année 2001-2002

Domaine d'études	Effectif total	Effectif répondant diplôme	% répondant diplôme
Philosophie	92	55	59,8 %
Langues et lettres	420	240	57,1 %
Histoire, art et archéologie	350	207	59,1 %
Information et communication	480	256	53,3 %
Sciences politiques et sociales	765	565	73,9 %
Sciences juridiques	837	478	57,1 %
Sciences économiques et de gestion	755	431	57,1 %
Sciences psychologiques et de l'éducation	935	463	49,5 %
Sciences médicales	632	291	46,0 %
Sciences vétérinaires	313	61	19,5 %
Sciences dentaires	75	54	72,0 %
Sciences biomédicales et pharmaceutiques	154	65	42,2 %
Sciences de la motricité	293	154	52,6 %
Sciences	1032	464	45,0 %
Sciences agronomiques et ingénieur biologique	37	28	75,7 %
Sciences de l'ingénieur	448	166	37,1 %
Total	7618	3978	52,2 %



Tableau A.1.c : Année 2008-2009

Domaine d'études	Effectif total	Effectif répondant diplôme	% répondant diplôme
Philosophie	79	33	41,8 %
Langues et lettres	616	363	58,9 %
Histoire, art et archéologie	416	197	47,4 %
Information et communication	566	235	41,5 %
Sciences politiques et sociales	721	260	36,1 %
Sciences juridiques	1080	457	42,3 %
Sciences économiques et de gestion	1300	508	39,1 %
Sciences psychologiques et de l'éducation	562	174	31,0 %
Sciences médicales	1054	438	41,6 %
Sciences vétérinaires	303	121	39,9 %
Sciences dentaires	155	54	34,8 %
Sciences biomédicales et pharmaceutiques	357	120	33,6 %
Sciences de la motricité	461	243	52,7 %
Sciences	975	407	41,7 %
Sciences agronomiques et ingénieur biologique	261	183	70,1 %
Sciences de l'ingénieur	616	332	53,9 %
Total	9522	4125	43,3 %

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghé V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

- Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43
- Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44
- Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45
- Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46
- Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47
- Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48
- Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49
- Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50
- Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51
- Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52
- Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53
- Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54
- Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.
- Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenbergh V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et 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.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73

De Ketele J.-M. et Freres G. (2009) Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°74

Dupriez V., Monseur C. et 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*, n°75

Dumay X. (2009) Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°76

Van Campenhoudt M. et Maroy C. (2010) Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°77