



HAL
open science

La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux

Maud van Campenhoudt, Francesco Dell'Aquila, Vincent Dupriez

► To cite this version:

Maud van Campenhoudt, Francesco Dell'Aquila, Vincent Dupriez. La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. 2008. halshs-00561927

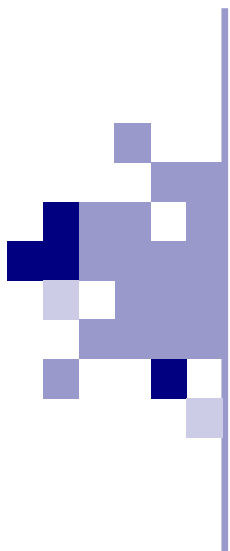
HAL Id: halshs-00561927

<https://shs.hal.science/halshs-00561927>

Submitted on 2 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

**La démocratisation de l'enseignement supérieur
en Communauté française de Belgique :
état des lieux**

*Maud Van Campenhoudt (GIRSEF, UCL), Francesco Dell'Aquila (SPE, ULG)
et Vincent Dupriez (GIRSEF, UCL)¹*

N° 65 • DÉCEMBRE 2008 •



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 : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

¹ Les auteurs remercient Dominique Lafontaine, Christian Maroy, Charles Plaigin et Catherine Vermandele pour leurs commentaires et leurs suggestions qui ont été extrêmement utiles dans la réalisation de ce travail. Cette recherche n'aurait par ailleurs pas pu être menée sans le soutien du FRS-FNRS dans le cadre de la convention FRFC n° 2.4581.07.

Table des matières

Introduction	4
1. Présentation des principales études abordées dans la revue de la littérature	5
2. Volet 1 : les inégalités d'accès, d'orientation et de réorientation	8
2.1. La démocratisation quantitative	8
2.2. La démocratisation qualitative	10
2.2.1. La féminisation de la population étudiante de l'enseignement supérieur, et plus précisément de l'université	10
2.2.2. L'influence de l'origine sociale sur l'accès à l'enseignement supérieur	11
2.3. Autres facteurs influençant l'accès et l'orientation au sein de l'enseignement supérieur	20
2.3.1. L'impact de la trajectoire scolaire antérieure	20
2.3.2. L'influence des conditions objectives d'accès	21
2.3.3. L'influence des représentations	22
2.4. Processus de réorientation et d'abandon	22
2.4.1. Les réorientations après un échec dans l'enseignement supérieur : encore une influence de l'origine sociale ?	22
2.4.2. L'abandon des études débutées	23
3. Volet 2 : les inégalités de réussite/échec	24
3.1. La démocratisation quantitative	24
3.1.1. Les taux de réussite/échec au sein de l'université	24
3.1.2. Le nombre de diplômés de l'enseignement universitaire	24
3.2. La démocratisation qualitative	25
3.2.1. L'influence de l'origine sociale et culturelle sur la réussite dans l'enseignement supérieur	25
3.2.2. L'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur la réussite universitaire	27
3.2.3. L'interaction entre la trajectoire scolaire antérieure et l'origine sociale et culturelle quant à la réussite universitaire	28
3.3. Autres facteurs influençant la réussite au sein de l'enseignement supérieur	30
3.3.1. L'influence des représentations des étudiants sur la réussite au sein de l'enseignement supérieur	31
3.3.2. L'effet de l'intégration académique et du soutien social de l'étudiant sur la réussite dans l'enseignement supérieur	32
3.3.3. L'impact des méthodes de travail sur la réussite dans l'enseignement supérieur	32
3.3.4. L'effet des pratiques d'enseignement sur la réussite dans l'enseignement supérieur	32
Conclusion	32
Bibliographie	34



Introduction

En 1964, paraît l'ouvrage « Les Héritiers » de Bourdieu et Passeron dans lequel ces sociologues étudient les inégalités de parcours scolaires et soulèvent la question de l'influence de l'origine sociale sur la carrière scolaire des étudiants. Plus précisément, ces auteurs dénoncent la quasi absence de jeunes d'origine populaire au sein de l'enseignement supérieur. Et si cette analyse a été effectuée dans le contexte français, il est vraisemblable que la situation était à l'époque semblable en Belgique. Mais qu'en est-il actuellement de la présence des jeunes de milieu populaire au sein de l'enseignement supérieur, et plus précisément à l'université, en Communauté française de Belgique ? Plus de quarante années plus tard, le même constat semble pouvoir être fait : l'université accueille majoritairement en son sein des jeunes issus de groupes sociaux favorisés. Il paraît donc illusoire de parler de démocratisation de l'enseignement supérieur puisque d'une part, les individus ne possèdent pas les mêmes possibilités d'accès à ce niveau d'enseignement et que, d'autre part, ils n'y ont pas les mêmes chances de réussite (Beguin, 1991 ; Donni et Pestieau, 1995 ; de Kerchove et Lambert, 1996 ; De Meulemeester, 2001)

Mais qu'entend-on exactement par démocratisation ? Très brièvement, Prost (1986) distingue démocratisation « quantitative » et démocratisation « qualitative ». La première renvoie à l'accroissement des effectifs d'une classe d'âge au sein d'un niveau d'étude et donc correspond, eu égard à notre sujet d'étude, à l'augmentation du nombre d'inscrits

dans l'enseignement supérieur. La démocratisation qualitative renvoie, quant à elle, aux différences d'accès entre les groupes sociaux à un niveau scolaire spécifique. Le terme de démocratisation qualitative a par la suite parfois été élargi à l'analyse des différences d'accès en fonction d'autres variables : le genre, l'origine géographique, etc. Dans ce texte, nous nous intéresserons en particulier aux différences d'accès à l'université en fonction du genre et de l'origine sociale.

Cet article a donc pour objectif de dresser un bilan de la situation en matière de démocratisation quantitative et qualitative de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, en proposant une synthèse critique des principales études empiriques menées au cours des vingt dernières années. Etant toutefois principalement intéressés par la situation universitaire, nous aurons prioritairement recours à des données et des résultats de recherches portant sur l'université.

En outre, nous distinguerons deux facettes de la problématique, à savoir la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et la démocratisation de la réussite au sein de celui-ci.

Lorsque nous traiterons, dans le premier volet, la question de l'accès à l'enseignement supérieur, nous serons également attentifs aux choix d'études posés par les étudiants, en distinguant trois types d'enseignement : l'enseignement supérieur hors universi-

taire (SHU) de type court (formation en trois ans), l'enseignement supérieur hors universitaire (SHU) de type long (formation en quatre ou cinq ans) et l'université. Lorsque les données empiriques le permettent, nous distinguerons également différentes filières² d'études (par exemple, à l'université, philosophie et lettres, sciences agronomiques, etc.). De même, nous prendrons en considération les choix posés par les étudiants qui se réorientent (dans un autre type d'enseignement ou dans une autre filière) après un échec ou un abandon.

Dans le second volet, nous aborderons la question des inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur, en rendant compte de l'évolution du taux de réussite et du nombre de diplômés. Ensuite, nous nous pencherons sur les facteurs influençant la réussite et l'échec au sein de cet enseignement.

Toutefois, avant de proposer la synthèse relative à ces deux volets, nous présentons dans la section suivante les caractéristiques des études empiriques qui ont permis la réalisation de ce document.

1. Présentation des principales études abordées dans la revue de la littérature

L'objectif de cette section et du tableau 1 est d'apporter au lecteur des informations précises relatives aux sources empiriques que nous allons mobiliser. La plupart de ces études s'appuient en effet sur des méthodologies et des échantillons assez contrastés

qui peuvent être à l'origine de différences non négligeables dans leurs résultats. Dans cette perspective, le tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon, la méthodologie utilisée et notre perception des forces et des limites de chacune des études.

² Dans cet article, lorsque nous emploierons ce terme de « filière », il désignera l'une des voies proposées par l'enseignement supérieur hors universitaire de type court, l'enseignement hors universitaire de type long ou l'université.



Tableau 1 : Présentation des principales recherches discutées au sein de cet article

Auteurs	Date de parution	Echantillon et autres données	Cadre de recherche et/ou méthodologie	Forces (F) et limites (L)
Beguïn André	1991	Etudiants inscrits pour la première fois à l'Université Catholique de Louvain (UCL) en septembre 1967 et 1989.	L'auteur s'est penché sur l'origine sociale des étudiants belges de première génération en 1 ^{ère} candidature ³ à l'Université Catholique de Louvain en 1967 et 1989. Il a analysé, pour ces deux années, le lien entre réussite en 1 ^{ère} année, origine sociale et type d'enseignement secondaire suivi ou encore entre abandon et origine sociale.	- Comparaison dans le temps (F) - Données restreintes à l'Université Catholique de Louvain (L) - Données uniquement descriptives (L)
Donni Olivier et Pestieau Pierre	1995	Enquête de 1992 auprès des ménages belges d'une part et étude menée auprès de 1300 étudiants de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique de 1993 à 1995 d'autre part.	La recherche s'appuie sur une enquête par panel datant de 1992 menée auprès des ménages belges ainsi que sur une étude du CREPP (Centre de Recherche en Economie Publique et de la Population) réalisée auprès des étudiants de l'enseignement supérieur de 1993 à 1995 à propos essentiellement de l'origine sociale des étudiants, des coûts engendrés par l'inscription à des études supérieures et enfin de « l'incidence redistributive de l'enseignement supérieur public » (p. 417).	- Echantillon important et varié (F) - Données uniquement descriptives (L)
de Kerchove Anne-Marie et Lambert Jean-Paul	1996	518 étudiants de diverses orientations d'études de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique inscrits en 1996 en deuxième année et donc ayant réussi la première année.	Enquête réalisée par questionnaire et divisée en trois sections : la première vise à l'analyse des motivations prioritaires des étudiants qui optent pour une filière d'études dans l'un ou l'autre type d'enseignement supérieur, la deuxième se penche sur la révision des motivations prioritaires à l'occasion d'une réorientation et la troisième analyse l'ampleur du phénomène « d'auto-sélection ».	- Echantillon important et varié (F) - Analyse rétrospective plutôt que longitudinale (L)

³ Nous entendons par « première génération en 1^{ère} candidature » des étudiants inscrits pour la première fois en 1^{ère} candidature.

Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF)	2000	1007 étudiants inscrits dans les neuf institutions universitaires et dans vingt-deux Hautes Ecoles des 30 de la Communauté française en 1998-1999.	Un questionnaire a été administré par voie postale ou voie téléphonique auprès de ces étudiants et a permis de recueillir des informations sur leurs profils, leurs ressources, leurs frais d'étude et enfin leurs jugements face à divers éléments (études, établissement fréquenté, etc.), le but étant de « dresser une sorte de portrait statistique de la situation sociale et des conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté française » (p. 4).	- L'échantillon couvre de manière représentative tout l'enseignement supérieur (F) - Données uniquement descriptives (L)
De Meulemeester Laurence	2001	Etudiants inscrits pour la première fois à l'UCL en septembre 1967 (données récoltées par André Beguin), 1986, 1996 et 1999 (données provenant du Service d'études de l'UCL)	Etude réalisée dans le cadre de son mémoire intitulé <i>La démocratisation de l'enseignement universitaire : mythe ou réalité?</i>	- Comparaison dans le temps (F) - Données restreintes à l'UCL (L)
Droesbeke Jean-Jacques , Hecquet Ignace et Wattelar Christine	2001	<ul style="list-style-type: none"> - Données démographiques (à partir de 1961) publiées par l'Institut national de statistique belge - En ce qui concerne l'enseignement obligatoire et l'enseignement SHU, statistiques officielles ministérielles (publiées par le ministère de l'Education nationale jusqu'en 1987 et ensuite par le ministère de l'Education de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique). - Pour l'enseignement universitaire, base de données de la Fondation universitaire (1974-1975 à 1989-1990) et base de données individuelles du Conseil des recteurs des institutions universitaires francophones (CRef) depuis 1989-1990. - Base de données individuelles de la Communauté française de Belgique depuis 1992-1993 (pour l'enseignement SHU) 	Utilisation de diverses bases de données existantes afin de « mettre au point un outil permettant d'analyser la population étudiante en Belgique francophone, sous des angles descriptifs et prospectifs » (p. XI).	<ul style="list-style-type: none"> - Analyses statistiques multivariées (F) - Mais peu, voire pas, d'informations quant aux caractéristiques socioéconomiques (origine sociale, niveau d'instruction des parents, etc.) des jeunes dans les bases de données auxquelles ces auteurs ont eu accès (L)



Rapport Newtonia (Promoteurs : M. Alaluf et P. Marriage)	2002-3	2257 étudiants ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires en Belgique s'inscrivant pour la première fois en première année à l'Université Libre de Bruxelles (ULB) en 2001-2002	Questionnaire non obligatoire soumis aux étudiants lors de l'inscription à l'ULB (près de 85% de participation) et entretiens effectués auprès d'une centaine d'étudiants venant s'inscrire à l'ULB ainsi qu'auprès de différentes personnes concernées par la thématique d'étude.	- Analyse genrée approfondie et donnant de nouvelles pistes intéressantes de recherche sur cette thématique (F) - Données restreintes à l'ULB (L)
Rapport MOHICAN (D. Leclercq et P. Detroz)	2003	4000 étudiants de filières diverses de différentes facultés universitaires de la Communauté Wallonie-Bruxelles (année académique 2002-2003)	Des étudiants ont été soumis à diverses épreuves afin, entre autres, de percevoir s'il est possible de prévoir la réussite d'une personne à l'université et de cerner les facteurs influençant celle-ci.	- Analyses statistiques multivariées (F) - Manque de clarté concernant le système de catégorisation utilisé pour certaines variables et notamment la variable « milieu d'origine des étudiants » (L)

2. Volet 1 : les inégalités d'accès, d'orientation et de réorientation

Les deux thématiques principales que nous allons aborder dans cet article ayant été brièvement différenciées dans notre introduction, nous pouvons maintenant entrer dans le vif du sujet et nous pencher sur les phénomènes d'accès à, d'orientation et de réorientation dans l'enseignement supérieur. Nous aborderons cette thématique selon quatre aspects. Tout d'abord, nous ferons le point sur la démocratisation quantitative (qui renvoie, comme dit précédemment, à l'accroissement des effectifs d'une classe d'âge au sein d'un niveau d'étude) en examinant l'évolution du nombre total d'étudiants à l'université depuis 1987. Ensuite, en évoquant les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en fonction du genre et de l'origine sociale des étudiants, nous ferons le point sur la démocratisation qualitative. Nous achèverons cette discussion par la présenta-

tion, d'une part, d'autres facteurs influençant l'accès à l'enseignement supérieur et, d'autre part, des processus de réorientation et d'abandon des études entreprises.

2.1. La démocratisation quantitative

Durant ces dernières décennies, il est certain que les inscriptions à l'université et au sein de l'enseignement SHU ont augmenté. Le rapport du Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF, 2000) rend compte de cet état de fait en affirmant que « la population des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté française a connu une croissance importante ces vingt cinq dernières années » (p. 3).

Le tableau 2 permet de visualiser l'évolution des effectifs de la population étudiante à l'université depuis 1987-1988. Cependant, n'oublions pas que cette progression n'induit pas automatiquement une augmentation conséquente des inscriptions des étudiants de première génération⁴. En effet, elle peut également s'expliquer par des parcours universitaires plus longs, liés à l'allongement de certaines étu-

des et/ou à l'accumulation par les étudiants de plusieurs diplômes universitaires. Nous constatons d'ailleurs, à l'aide du tableau 3, que s'il y a eu un accroissement du nombre d'étudiants de première génération à l'université de 1987-1988 à 2006-2007, celui-ci se révèle relativement modeste : il est passé de 10022 en 1987-1988 à 12798 en 2006-2007, soit une augmentation de 28 %.

Tableau 2 : Evolution du nombre total d'étudiants à l'université pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007⁵)

Années	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97
Total	51598	52884	55335	57633	60440	62641	63328	63422	62983	61800
Années	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
Total	60775	59994	60796	61534	62429	63390	64745	65772	67660	68239

Tableau 3 : Evolution du nombre d'étudiants de première génération à l'université pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007⁶)

Années	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97
Total	10022	10550	11266	12070	12548	12523	11992	12170	11853	11608
Années	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
Total	11080	11279	10840	10890	11147	10989	11081	11386	12237	12798

⁴ Nous entendons par « étudiants de première génération » des étudiants inscrits pour la première fois à l'université.

⁵ Sources : CREF. (Page consultée le 26 Octobre 2007). [Aperçu statistique de 1987-1988 à 2005-2006](http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF et CREF. (Page consultée le 19 Août 2008). [Annuaire statistique 2007](http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm

⁶ Sources : CREF. (Page consultée le 26 Octobre 2007). [Aperçu statistique de 1987-1988 à 2005-2006](http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF et CREF. (Page consultée le 19 Août 2008). [Annuaire statistique 2007](http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm



Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) vont tenter d'expliquer cette évolution de l'accès à l'université. Selon eux, cette augmentation n'est pas due à un accroissement des effectifs dans l'enseignement secondaire (au contraire, la population scolarisée dans l'enseignement secondaire a diminué entre 1985 et 1992), mais plutôt à un taux de transition vers l'enseignement supérieur qui s'est accru. Si l'argumentation de Droesbeke, Hecquet et Wattelar semble documentée et convaincante, n'oublions pas qu'il est probable que pour des périodes antérieures aux dates concernées par leur analyse, l'accroissement des effectifs dans l'enseignement secondaire ait participé à l'augmentation des effectifs dans le supérieur. Par ailleurs, il nous semblerait intéressant de pousser plus loin leur démarche en s'interrogeant sur les causes de cette élévation du taux de transition vers l'enseignement supérieur en Belgique francophone. Il est vraisemblable que les transformations du marché de l'emploi et l'évolution de la valeur des diplômes aient joué une part importante dans ce processus.

Quoi qu'il en soit, rappelons-le, le constat majeur est le suivant : l'enseignement supérieur, et notamment l'université, a connu une augmentation de ses effectifs au cours de ces dernières décennies et davantage d'étudiants qu'il y a 20 ans accèdent aujourd'hui

à une formation universitaire. Cependant, une formation universitaire demeure en Belgique francophone réservée à une minorité de la population. Ainsi, si nous tentons d'évaluer la proportion d'un groupe d'âge qui accède à l'université, nous devons en conclure que 20 à 25 pourcent d'une même cohorte s'inscriront à l'université⁷.

2.2. La démocratisation qualitative

2.2.1. La féminisation de la population étudiante de l'enseignement supérieur, et plus précisément de l'université

Ces dernières décennies ont également connu une féminisation du public universitaire. Plusieurs auteurs le constatent. Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001), par exemple, nous apprennent que, de 1974 à 1998, une proportion bien plus élevée de femmes débute des études universitaires à 18 ans (voire moins). De manière similaire, plus de femmes entrent dans l'enseignement supérieur en général.

Afin de percevoir cette évolution, le tableau 4 présente les effectifs d'étudiants inscrits à l'université selon le sexe pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007

⁷ Nous ne disposons malheureusement pas d'une évaluation rigoureuse de ce pourcentage. Mais, à partir des données que nous proposons dans ce texte, nous pouvons montrer qu'en 2006, il y avait 12798 nouveaux inscrits dans les universités francophones alors que 12 ans plus tôt, il y avait 56432 élèves inscrits en première primaire (Ministère de la Communauté française, 1998). Pour cette année-là, nous obtenons donc un rapport de 22.7 %. Ce pourcentage représente sans doute une légère surestimation de la proportion des jeunes qui accèdent à l'université, dans la mesure où le chiffre de 12798 inscrits inclut des étudiants étrangers qui ne résidaient pas en Belgique 12 années auparavant. Ce chiffre est également affecté par l'influence du redoublement dans le parcours scolaire des élèves. Mais il représente malgré tout, à nos yeux, une bonne estimation de la proportion d'un groupe d'âge qui accède à l'université. D'autres auteurs ont d'ailleurs abouti à un résultat similaire. Sur base des données de l'OCDE (1994), Thiéry, Zachary, De Villé et Vandenberghe (1999) estimaient à 21.3% le taux d'accès à l'université de la classe d'âge 18-21 ans en 1994 en Communauté française de Belgique.

Tableau 4 : Evolution du nombre d'étudiants à l'université selon le sexe pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007⁸)

Années	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97
Hommes	29616	30090	31107	32111	33351	34019	33923	33519	33009	31953
Pourcentage	57.4	57	56.2	55.7	55	54	53.6	52.8	52.4	51.7
Femmes	21982	22794	24228	25522	27089	28622	29405	29903	29974	29847
Pourcentage	42.6	43	43.8	44.3	45	46	46.4	47.2	47.6	48.3

Années	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
Hommes	31047	30263	30484	30592	30715	30850	31095	31258	32101	31944
Pourcentage	51	50.4	50.1	49.7	49.2	48.6	48	48	47.4	46.8
Femmes	29728	29731	30312	30942	31714	32540	33650	34514	35559	36295
Pourcentage	49	49.6	49.9	50.3	50.8	51.4	52	52	52.6	53.2

Nous remarquons en effet, après lecture de ce tableau, la nette progression des effectifs féminins à l'université. Ce constat a amené certains auteurs, tels que De Meulemeester (2001) ou Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001), à considérer que la croissance de la population universitaire a en grande partie reposé sur l'augmentation des inscriptions des femmes. Nous reviendrons d'ailleurs ultérieurement sur ce sujet, lorsque nous aborderons la thématique de l'origine sociale des étudiants, puisque selon le rapport Newtonia (2002) ce serait à travers les filles que l'université s'ouvre aux milieux sociaux les moins privilégiés.

En outre, s'il y a eu depuis les années 1970 un renforcement des effectifs féminins dans l'enseignement supérieur, et plus précisément à l'université, les filles y sont maintenant généralement majoritaires. Nous

retrouvons confirmation de cela dans le tableau 4 où depuis l'année académique 2000-2001, les effectifs des filles à l'université passent au dessus de ceux des garçons.

2.2.2. *L'influence de l'origine sociale sur l'accès à l'enseignement supérieur*

Nous allons maintenant nous intéresser à l'origine sociale des jeunes entrant dans l'enseignement supérieur. Tout d'abord, nous montrerons en quoi l'origine sociale des jeunes influence l'accès à l'enseignement supérieur. Ensuite, nous comparerons l'origine sociale de la population universitaire à celle du SHU de type long et du SHU de type court. Enfin, nous examinerons s'il existe une répartition des étudiants dans les différentes facultés et domaines d'études selon leur origine socioculturelle.

⁸ Sources : CREF. (Page consultée le 26 Octobre 2007). [Aperçu statistique de 1987-1988 à 2005-2006](http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF et CREF. (Page consultée le 19 Août 2008). [Annuaire statistique 2007](http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm



Une majorité de jeunes issus de groupes sociaux privilégiés

Actuellement encore, l'université, voire même l'enseignement SHU, accueille majoritairement en son sein des jeunes de groupes sociaux favorisés. Diverses sources en attestent. Le rapport du CIUF (2000, p. 14) énonce que « les étudiants de l'enseignement supérieur sont, dans leur ensemble, issus d'un milieu familial privilégié ». Beguin (1991) considère même que cette situation s'est renforcée entre 1967 et 1990, du moins à l'Université Catholique de Louvain (UCL), puisqu'il observe au sein de cette université un renforcement du caractère sélectif du recrutement des étudiants entre ces deux dates. De Meulemeester (2001), se penchant plutôt sur l'évolution de cette

situation depuis 1986 (parfois depuis 1967) jusqu'à 1999, confirme ces dires. Plus précisément, ayant mis en rapport l'évolution de la population étudiante à l'UCL et celle de la population belge, elle constate qu'en 1967, « l'écart entre la proportion d'hommes appartenant au milieu modeste⁹ dans la population belge (51%) et celle des pères des étudiants [de première génération] concernés (21.8%) est important (29.2%)¹⁰ ». Par la suite, si l'université s'est légèrement démocratisée de 1967 à 1986, le mouvement est incertain de 1986 à 1996-9. Il ne serait donc pas pertinent de parler de démocratisation qualitative de l'accès à l'université. De plus, De Meulemeester remarque que si le nombre d'étudiants de première génération de l'UCL dont le père est ouvrier a augmenté de 1967 à 1999 alors que durant cette même pé-

⁹ De Meulemeester ne définit pas réellement dans son mémoire ce qu'elle entend par milieu ou origine « modeste ». Elle explique cependant qu'elle a repris la manière dont la catégorie socioprofessionnelle dite « modeste » a été construite dans le recensement décennal de 1970 et les Enquêtes sur les forces de travail de l'Institut national de statistiques de 1986, 1989 et 1999 d'une part, et dans les classements effectués par l'UCL d'autre part. Mais en vue d'effectuer certaines comparaisons, elle a dû harmoniser au mieux ces constructions. Elle explique ainsi : « Pour l'année 1970, le type de classement des professions dans le recensement décennal n'est pas parfaitement transposable aux catégories socioprofessionnelles telles qu'elles ont été élaborées pour distribuer les étudiants de première génération de l'UCL car il arrive que certaines professions soient regroupées dans une seule catégorie dans le recensement décennal alors que dans le classement de l'UCL, elles appartiennent à des catégories distinctes. C'est la raison pour laquelle, un seuil minimal a été établi. Ce qui signifie qu'au moins x% de personnes actives appartiennent au milieu modeste. [...] Pour les autres années, ce sont des fourchettes qui ont été utilisées. Dans les Enquêtes sur les forces de travail, les professions sont regroupées en catégories qui correspondent mieux à la classification élaborée à l'UCL. Un ensemble de professions cependant – celles qui concernent l'agriculture – entre en partie dans la catégorie « origine modeste » et en partie dans la catégorie « origine moyenne ». Une fourchette a donc été calculée en tenant compte (borne supérieure) ou non (borne inférieure) de cet ensemble de professions de telle sorte que le pourcentage réel (qui ne peut exactement être établi) est compris dans celle-ci » (De Meulemeester, 2001, p. 54-5).

¹⁰ « Le rapport est de 2.3 ouvriers dans la population active pour 1 père ouvrier à l'université. Cet écart s'est cependant réduit dans les années 80 puisqu'en 86, 20.4% des étudiants [de première génération] étaient issus d'un milieu modeste et que, dans la population belge, 37% des hommes actifs en font partie, le rapport passant donc à 1.8 pour 1. Ensuite, l'examen des chiffres des années 96 et 99 indique que la proportion de la population active appartenant au milieu modeste ne diminue presque plus. Par contre, celle d'étudiants du même milieu décroît. Ce qui implique que le rapport entre les deux remonte à 2.1 pour 1 en 1996 [...] et à 2 pour 1 en 1999 » (De Meulemeester, 2001, p. 55-6).

riode, la proportion d'ouvriers dans la population active masculine belge a baissé, il n'en est pas de même si l'on se réfère à l'origine plus générale des étudiants modestes (et donc pas seulement d'origine ouvrière). Elle ajoute ainsi à son argumentation le fait que la prise en compte de l'ensemble de la population modeste « révèle que l'amélioration était localisée dans le sens où elle ne concernait qu'un type de profession [la profession ouvrière] repris dans cette catégorie [le milieu modeste] » (p. 56).

Ces dernières constatations nous amènent à souligner le fait que certains termes tels que la « démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur » et certaines catégories telles que « l'origine modeste » ou la « classe privilégiée » se définissent de différentes manières selon les recherches, ce qui, on le comprend, peut amener des chercheurs à aboutir à des conclusions diverses, voire antinomiques. Cela complique donc la comparaison des résultats de recherches. Nous avons jusqu'à présent tenté de procéder au mieux en précisant, dans la mesure du possible, ce qu'entendent les auteurs par les concepts utilisés. Mais il convenait d'effectuer cette constatation et de la conserver en mémoire tout au long de la lecture de cet article afin de relativiser les potentielles divergences de résultats et de conclusions.

Ainsi, la notion d'appartenance à un groupe social privilégié peut être appréhendée différemment et ne

pas être seulement interprétée en termes de situation professionnelle du père. Elle peut aussi se définir en termes de capital culturel des parents (les derniers diplômes obtenus par ceux-ci, par exemple) ou encore en termes de revenus du ménage. Nous pouvons dès lors nous demander si lorsqu'on use de différents critères pour définir l'appartenance à un groupe social privilégié, les conclusions auxquelles on aboutit sont similaires.

Dans leur étude effectuée en 1996, à partir d'un échantillon d'étudiants inscrits en deuxième année de l'enseignement supérieur, Lambert et de Kerchove suggèrent également que « les jeunes dont les parents sont peu diplômés ou disposent de revenus modestes sont sous-représentés dans la population des étudiants de l'enseignement supérieur » (p. 453). Le tableau que dressent ces auteurs nous paraissant éloquent, nous l'avons repris en y ajoutant une troisième colonne qui propose un calcul du rapport entre les deux premières colonnes (tableau 5). La première partie de ce tableau compare le dernier diplôme obtenu par, d'une part, la population des pères d'étudiants inscrits en 1996 en deuxième année de l'enseignement supérieur et, d'autre part, la population globale masculine de 40 à 60 ans; la seconde partie du tableau compare le revenu net mensuel des familles des étudiants inscrits en 1996 en deuxième année de l'enseignement supérieur au revenu net mensuel de l'ensemble des familles de la population belge.



Tableau 5 : Population de l'enseignement supérieur selon le diplôme du père et le revenu de la famille (adapté de de Kerchove & Lambert, 1996).

	Etudiants de l'enseignement supérieur : diplôme du père (en %)	Diplôme de la population masculine âgée de 40 à 60 ans (en %)	Rapport
Aucun diplôme + primaire	10.5	28.5	0.4
Secondaire	30.2	50.7	0.6
SHU	24.3	11.8	2.1
Universitaire	35.0	9.0	3.9
TOTAL	100.0	100.0	

Revenu familial net/mois	Familles des étudiants de l'enseignement supérieur (en %)	Ensemble des ménages (en %)	Rapport
- de 50000 frs	16.6	32.4	0.5
50000 à 100000 frs	44.6	44.8	1.0
+ de 100000 frs	38.8	22.8	1.7
TOTAL	100.0	100.0	

Nous observons, au vu de la première partie du tableau, que la proportion d'étudiants dont le père possède un diplôme d'enseignement supérieur (universitaire et hors universitaire) est de 59.3% alors que la part de la population masculine âgée de 40 à 60¹¹ ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur est de 20.8%.

Si l'on s'appuie sur les données de l'étude comparative « Eurostudent 2000 » (2002), la tendance observée auparavant est analogue. Sans entrer dans les détails de cette étude qui vise à générer et présenter des indicateurs internationalement comparables sur les conditions de vie (sociales et économiques) des étudiants, on y retrouve, pour l'année 98-99, la comparaison entre le pourcentage de la population masculine belge francophone âgée de 40 à 60 ans¹²

ayant obtenu un diplôme universitaire et le pourcentage d'étudiants universitaires (toutes années universitaires confondues) ayant un père diplômé de l'université. Ces deux chiffres s'élèvent respectivement à 15 et à 50. Ces mêmes données ont servi de base à une étude internationale menée par l'Educational Policy Institute (2005) dont un des objectifs était d'évaluer l'équité d'accès à l'université. Dans chacun des 13 pays industrialisés étudiés, les auteurs observent, comme en Belgique francophone, une sur-représentation de diplômés universitaires parmi les pères des étudiants universitaires. Ce qui attire ici notre attention, c'est le constat d'une sur-représentation encore plus forte en Belgique que dans tous les autres pays. Le rapport entre ces deux chiffres est en Belgique de 2,7 (3,3 si l'on ne considère que la Belgique francophone) ; dans le pays où

¹¹ Dans cette recherche, la population masculine qui a été choisie en référence à l'âge moyen des pères d'étudiants de l'enseignement supérieur correspond aux hommes âgés de 40 à 60 ans.

¹² A nouveau, la population masculine qui a été choisie en référence à l'âge moyen des pères d'étudiants universitaires correspond aux hommes âgés de 40 à 60 ans.

il est le plus faible (les Pays-Bas), il est de 1,5¹³ (Dupriez et Verhoeven, 2007).

La fréquentation de l'enseignement supérieur ne dépend pas seulement du diplôme du père (ou de la mère) mais aussi des revenus. La deuxième partie du tableau 5 montre d'ailleurs clairement que la probabilité qu'un jeune s'inscrive dans l'enseignement supérieur est d'autant plus faible qu'il provient d'une famille à revenus modestes. Plus précisément, la proportion d'étudiants inscrits en 1996 en deuxième année de l'enseignement supérieur provenant d'une famille à revenus nets mensuels modestes (moins de 50000 francs belges¹⁴) s'élevait à 16.6 % alors que la proportion des familles ayant un revenu net mensuel similaire en Belgique s'élevait à plus de 32 % en 1992.

Relevons cependant, à partir de la troisième colonne du tableau 5, que les différences entre la population universitaire et l'ensemble de la population sont plus importantes quand on s'intéresse à un indicateur du capital culturel (le diplôme obtenu) que lorsqu'on s'intéresse à un indice du capital économique (le revenu du ménage), ce qui vient en quelque sorte conforter le point de vue et le résultat de nombreux travaux en sociologie de l'éducation (Duru-Bellat, 2002).

Globalement, nous arrivons donc toujours à la même conclusion quel que soit le critère sur lequel on s'appuie pour définir l'appartenance à un groupe social : l'université, voire même l'enseignement supérieur hors universitaire, accueille majoritairement en son sein des jeunes de groupes sociaux privilégiés.

Différences selon le type d'enseignement supérieur fréquenté

Si l'on compare l'origine sociale des étudiants universitaires à ceux de l'enseignement SHU de type court,

il est généralement souligné que cette origine sociale privilégiée est plus prononcée pour les premiers que pour les seconds. L'enseignement SHU de type long paraît, du point de vue de ce critère, se trouver dans une position intermédiaire. Plus précisément, au-delà de l'analyse de l'accès à l'ensemble de l'enseignement supérieur, il semble exister une relation entre l'origine sociale des jeunes et le choix du type d'études supérieures. Donni et Pestieau (1995, p. 419) affirment que « le recrutement de l'enseignement de type court semble plus « démocratique » que celui de l'enseignement de type long », qui à son tour est plus accessible socialement que l'université. Cette distinction des profils des jeunes entrant dans les divers types d'enseignement permet dès lors de mieux comprendre que « 13.6% des étudiants de Haute Ecole [l'enseignement supérieur hors université] estiment que les considérations de coût ont joué un rôle dans leur choix d'un établissement d'enseignement supérieur (contre 6.5% seulement des étudiants universitaires) et 18.4% estiment que les considérations de coût ont pesé dans leur choix d'une orientation d'étude (contre 9.9% chez les universitaires) » (CIUF, 2000, p. 15).

Plusieurs manières d'aborder l'appartenance à un groupe social privilégié peuvent à nouveau être adoptées. Nous nous baserons ici sur les trois critères suivants : le diplôme des parents, les revenus de la famille et la profession exercée par les parents. Nous serons ensuite attentifs à la proportion de boursiers dans les différents types d'enseignement supérieur.

de Kerchove et Lambert (1996) soulignent le fait que la ventilation entre les trois types d'enseignement supérieur est liée au diplôme du père (et/ou de la mère). En d'autres termes, si son père et/ou sa mère est universitaire, un jeune aura d'autant plus tendance à s'inscrire à l'université qu'un jeune dont les parents ne sont pas universitaires.

¹³ Remarquons toutefois que ces comparaisons restent difficiles puisque, par exemple, la population universitaire ne recouvre pas la même signification d'un pays à l'autre.

¹⁴ Ce qui correspond actuellement à approximativement 1240 euros.



Donni et Pestieau (1995) témoignent du fait que l'enseignement SHU de type court est plus « démocratique » en montrant que les jeunes issus de ménages ayant un revenu mensuel net inférieur à 50000 francs belges¹⁵ représentent plus ou moins un cinquième des étudiants du SHU court (contre moins d'un dixième des universitaires) alors que ceux issus de ménages ayant un revenu mensuel net supérieur à 100000 francs belges¹⁶ entrent massivement (51.74%) à l'université (1995, p. 419). Cependant, les différences observées sur base du critère du revenu mensuel net des ménages sont sans doute également liées aux études effectuées par les parents : la majorité des parents de ménages ayant un revenu mensuel net supérieur à 100000 francs belges sont vraisemblablement universitaires ou du moins diplômés de l'enseignement supérieur long. Il y a donc un lien entre le dernier diplôme obtenu par les parents et les revenus du foyer.

Ces auteurs rendent également compte du lien existant entre la profession exercée par les parents des jeunes et leur propension à s'inscrire dans l'enseignement SHU court, long ou à l'université. Effectivement, bien que pour les années qu'ils ont étudiées, les ouvriers représentent à peu près 30% de la population belge et les professions libérales et cadres 15% de celle-ci, les taux d'inscription des enfants d'ouvriers dans le supérieur court, long et universitaire sont respectivement de 24, 15 et 7% alors que ces taux s'élèvent à 13, 25 et 27% pour les enfants de cadres ou de personnes exerçant une profession libérale (1995, p. 419).

Enfin, lorsque nous comparons la proportion de boursiers selon les types d'enseignement, le constat est similaire : l'université accueille 17.0% de boursiers alors que le SHU en accueille 22.7% (CIUF, 2000). Relevons cependant que ces statistiques sont

imparfaites puisqu'elles prennent, par exemple, en compte les résidents étrangers (Delvaux, 2004).

En résumé, « la démocratisation du supérieur se met d'abord en place dans les filières les plus courtes et les plus professionnalisantes, c'est-à-dire, en Belgique, les filières courtes des Hautes Ecoles » (FUNDP, SPU, 2000, p. 2).

Formulons une dernière remarque au sujet du lien entre l'origine sociale et le genre. Selon le rapport Newtonia, le pourcentage de jeunes de parents universitaires par faculté (à l'ULB) diminue en même temps que la proportion de filles augmente dans ces mêmes facultés. Alaluf et al. (2003) expliquent d'ailleurs que « [...] là où l'origine des étudiants est moins favorisée (Sciences psychologiques et de l'Education, Droit, Journalisme et Communication¹⁷), la proportion de filles est la plus forte [...] » (p. 105). En d'autres termes, selon cette étude, c'est à travers les filles que l'université s'ouvre vers les milieux sociaux moins privilégiés. Cela rejoint l'analyse de De Meulemeester qui sur base de données de l'UCL de 1986, 1996 et 1999, relève de grands changements dans la répartition des sexes au sein de chaque milieu, et particulièrement au sein du milieu modeste puisque en 1999, 60.2% des étudiants issus de milieux sociaux défavorisés sont des filles. Le changement est important parce qu'en 1967, Beguin constatait que les milieux modestes envoyaient, au contraire, particulièrement les garçons à l'université. Remarquons aussi que chez les étudiants d'origine moyenne, la situation s'est également inversée en 1986, 1996 et 1999 : les garçons étudiants sont moins nombreux au sein de la classe moyenne que les étudiantes, ce qui n'était pas le cas en 1967. Dans les milieux favorisés, la répartition des étudiants selon leur sexe est relativement égalitaire et stable de 1967 à 1999.

¹⁵ Ce qui correspond actuellement à approximativement 1240 euros.

¹⁶ Ce qui correspond actuellement à approximativement 2500 euros.

¹⁷ Du moins, ce sont les filières dans lesquelles les auteurs ont constaté une plus grande proportion d'étudiants d'origine défavorisée parmi les jeunes ayant obtenu un diplôme de dernière année secondaire en Belgique et s'inscrivant pour la première fois à l'Université libre de Bruxelles en 2001-2.

La situation des filles, en termes d'accès à l'enseignement supérieur, semble donc aujourd'hui plus proche de celle des garçons. Notons toutefois que celles-ci continuent à se concentrer dans certaines facultés. Alaluf *et al.* (2003) rendent compte de cette situation en expliquant que les filles sont bien souvent orientées ou s'orientent elles-mêmes vers des filières moins valorisées (par exemple, des filières « math faibles » ou « sciences faibles »), à la fois dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur. En effet, dans le secondaire, la présence des filles dans des filières « math fortes » ou « sciences fortes » est plus faible, quel que soit le niveau de diplôme des parents. Et dans l'enseignement supérieur, à filière secondaire similaire, les filles ont tendance à moins se diriger vers les filières « prestigieuses ».

Différences selon les facultés et les domaines d'études ? ¹⁸

Il est difficile d'émettre une conclusion univoque sur les choix d'orientation des jeunes se dirigeant vers l'université et la répartition des étudiants dans les différentes facultés et domaines d'études selon leur origine socioculturelle. En effet, les différences de résultats auxquels aboutissent les chercheurs ayant abordé la thématique démontrent que la situation est ambiguë.

Certains auteurs montrent qu'il existe des différences de recrutement entre les différents domaines d'étude. Par exemple, Beguin (1976) affirme qu'en 1967, les étudiants d'origine populaire portaient « plus que proportionnellement leur choix sur des orientations d'études qui n'apparaissent pas parmi

les plus difficiles, [...] notamment les orientations conduisant à l'enseignement » (p. 124).

Selon d'autres auteurs, tel que De Meulemeester (2001), il n'en est plus de même en 1999 puisqu'à cette date, le choix de faculté le plus effectué parmi les étudiants issus de milieu modeste est celui de la faculté de médecine¹⁹ alors qu'au sein des étudiants d'origine favorisée, la faculté des sciences économiques, sociales et politiques et celle des sciences appliquées sont les plus choisies²⁰. C'est pourquoi De Meulemeester (2001) suggère que « certains étudiants issus d'un milieu élevé choisissent ces facultés parce que le type d'études dispensées peut déboucher sur des postes à responsabilités et de direction, soit ceux occupés généralement, à différents niveaux, par leurs parents et qui leur sont familiaux. Par ailleurs, les parents « savent » qu'il s'agit de filières intéressantes, aux niveaux financier et social, et favoriseront ce choix, involontairement ou inconsciemment peut-être » (p. 73). Cela reste encore à vérifier. Quoi qu'il en soit, De Meulemeester (2001) semble dire, contrairement à Beguin, qu'il n'existe pas de réelle tendance à la différenciation de recrutement entre les divers domaines d'études en fonction de l'origine sociale, du moins jusqu'en 1999. En effet, selon elle, « en examinant la répartition des milieux dans les facultés, il s'est avéré impossible d'affirmer qu'un milieu se dirige particulièrement vers l'une ou l'autre faculté mais il semble plutôt qu'il existe des tendances correspondant sans doute à des périodes que l'on ne peut malheureusement pas déterminer ici, faute de données précises couvrant un plus grand nombre d'années » (p. 79-80). Toutefois, il nous a semblé pertinent d'émettre l'hypothèse selon laquelle les choix des étudiants évoluent selon

¹⁸ Le terme « domaine d'études » peut, selon les auteurs, renvoyer à diverses réalités. Lorsque nous userons de cette terminologie dans cet article, elle désignera l'une des voies proposées par l'université et uniquement par ce type d'enseignement, l'ensemble des différents domaines d'études représentant donc l'ensemble des études universitaires.

¹⁹ 19.1% des étudiants d'origine modeste s'inscrivant à l'UCL en 1999 font le choix de la faculté de médecine d'après les sources de De Meulemeester.

²⁰ 21.8% des étudiants d'origine favorisée s'inscrivant à l'UCL en 1999 font le choix de la faculté des Sciences Economiques, Sociales et Politiques. Ce chiffre s'élève à 20.3% pour la faculté des sciences appliquées.



certaines logiques. Par exemple, ils pourraient évoluer selon la hiérarchie des orientations ou la situation du marché de l'emploi : des étudiants, surtout d'origine favorisée, pourraient avoir tendance à se diriger vers les domaines d'études perçus comme étant les plus honorables au moment où ils se préparent à entamer leurs études supérieures alors que d'autres pourraient vouloir débiter des études qui paraissent être à même de leur permettre de trouver un emploi rapidement. Ainsi, comme De Meulemeester (2001) le dit dans son mémoire, des domaines d'études peuvent au fil du temps devenir plus démocratiques (médecine) et donc accueillir des étudiants d'origine plus défavorisée qu'avant et inversement. A nouveau, cela reste à vérifier. Cependant, la conclusion à laquelle aboutit De Meulemeester (2001) ne nous semble pas pleinement satisfaisante. Quand bien même les choix d'études de jeunes issus de milieu similaire évolueraient, cela n'empêcherait pas l'existence d'une différence de recrutement des étudiants entre les divers domaines d'étude. Cela voudrait simplement dire que cette distinction de recrutement ne s'effectue pas toujours au profit des mêmes études et facultés.

Plus récemment, la vision selon laquelle il existe une différence de recrutement entre les divers domaines d'études a de nouveau été soutenue. En effet, dans le Projet MOHICAN, réalisé sous la responsabilité de Leclercq (2003), il est précisé que 42% des étudiants inscrits en première candidature en sciences de la nature ont un père universitaire alors que ce chiffre s'élève à 32% pour les étudiants inscrits en sciences humaines. Mais cela est-il réellement significatif et permet-il d'affirmer qu'il y a bien là une distinction de recrutement entre les différents domaines d'études selon l'origine sociale des étudiants ? Selon les au-

teurs de ce projet, la faculté la plus ouverte, en regard du plus haut diplôme du père, est celle d'économie. A l'inverse, les plus fermées sont celles des sciences et sciences appliquées²¹. Pourtant, en ce qui concerne l'économie, Donni et Pestieau (1995) près de dix années plus tôt, émettaient le constat inverse, à savoir que les jeunes dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur représentent près de 75% des inscrits dans cette section²². Ces deux constats ne sont cependant pas forcément antinomiques et pourraient révéler une évolution, entre ces deux périodes, de la signification et de la valorisation sociale des domaines de formation. Cependant, la conclusion à laquelle aboutissent Donni et Pestieau n'est pas non plus analogue à celle des auteurs du projet MOHICAN puisque selon eux, « les différences [de recrutement entre les facultés] ne sont pas très significatives »²³ (p. 420).

En 2003, Alaluf affirme à nouveau l'existence d'une différence de recrutement entre les divers domaines d'étude, voire entre les différentes filières d'études de l'enseignement supérieur. Plus précisément, il considère qu'« il existe [...] une hiérarchisation forte des filières, qui traduit le niveau culturel des familles » (p. 79). Par exemple, en ce qui concerne les garçons, « au sommet se trouve l'École de Commerce, puis la faculté des Sciences appliquées et celle des Sciences (hors Informatique) » (p. 79), filières qui recrutent donc essentiellement leurs effectifs du côté des groupes sociaux favorisés.

Enfin, Delvaux tend à montrer qu'il existe une différence de recrutement entre les différentes facultés. Se concentrant sur l'analyse des données UCL, il montre que si l'on tient compte du dernier diplôme obtenu par les parents des jeunes de première géné-

²¹ Voir pour visualiser cette affirmation le deuxième tableau page 128 de l'ouvrage *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'Université* réalisé dans le cadre du projet Mohican et paru en 2003.

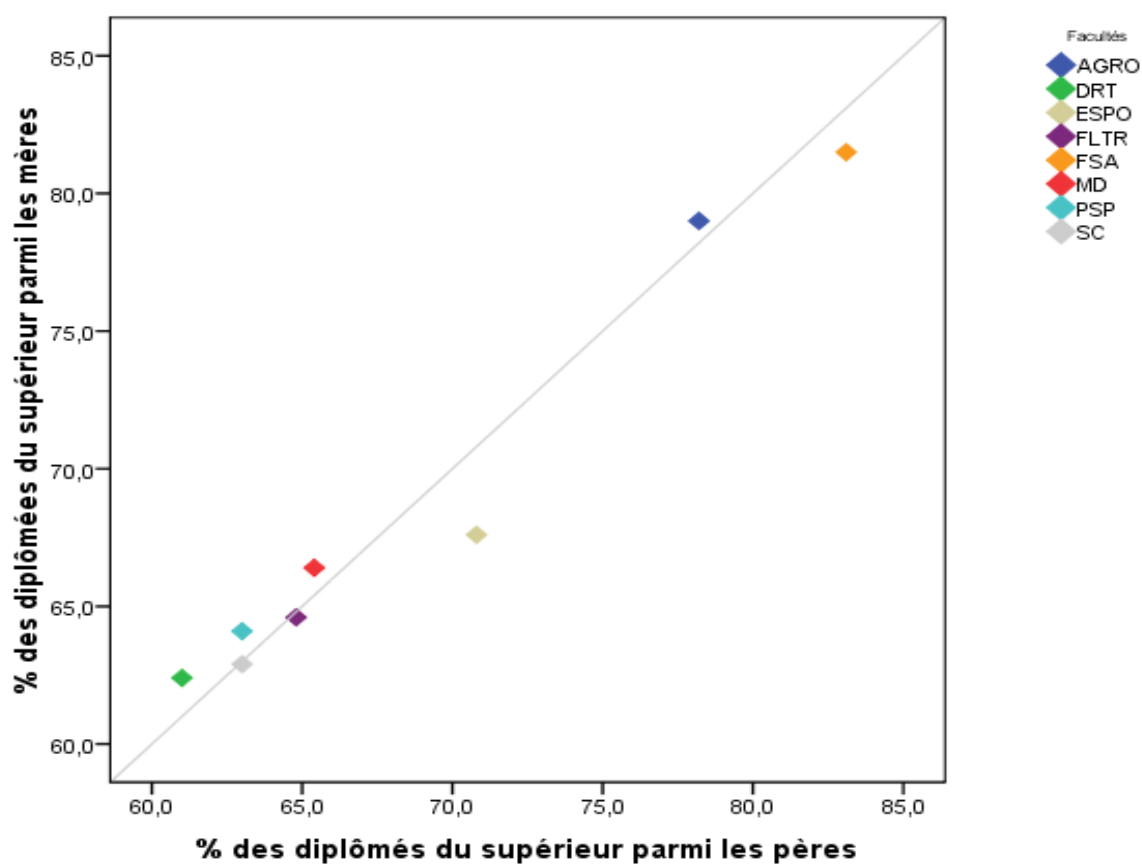
²² Voir tableau 1, page 420 de leur article cité antérieurement.

²³ Remarquons cependant que nous ne savons pas si ces auteurs aboutissent à cette conclusion sur base de tests statistiques et donc entendent par là « statistiquement significatives ».

ration, deux facultés se distinguent nettement des autres à l'UCL. Il s'agit de la Faculté des Sciences Appliquées (FSA) et de la faculté d'ingénierie biologique, agronomique et environnementale (AGRO). En

effet, plus que partout ailleurs, les jeunes fréquentant ces deux facultés ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur (Graphique 1).

Graphique 1 : Pourcentage d'étudiants de première génération à l'UCL dont les parents sont diplômés du supérieur (adapté de Delvaux, 2004, réalisé à partir des données UCL 2003-2004).²⁴



²⁴ AGRO : faculté d'ingénierie biologique, agronomique et environnementale ; DRT : faculté de droit et criminologie ; ESPO : faculté des sciences économiques, sociales et politiques ; FLTR : faculté de philosophie et lettres ; FSA : faculté des sciences appliquées ; MD : faculté des sciences de la santé ; PSP : faculté de psychologie et sciences de l'éducation ; SC : faculté des sciences et technologies.



En conclusion

L'enseignement supérieur accueille majoritairement en son sein des jeunes de groupes sociaux privilégiés. Cependant, il existe une différence de recrutement selon le type d'enseignement : l'enseignement de type court est plus accessible socialement que l'enseignement de type long, qui à son tour l'est plus que l'université.

Au niveau des facultés et des domaines d'études, il est par contre difficile d'émettre une conclusion univoque : la plupart des auteurs cités considèrent qu'il existe des différences de recrutement entre les différents domaines d'études ou facultés. Cependant, De Meulemeester ainsi que Donni et Pestieau ne semblent pas convaincus par une telle conclusion.

Après avoir rendu compte des informations véhiculées par les diverses recherches précitées quant à la thématique de l'origine sociale, nous constatons qu'il manque encore actuellement en Belgique francophone une étude déployant une vision plus complète et plus complexe du problème. D'une part, il serait bon d'enrichir la définition de l'origine économique et culturelle des étudiants en prenant en compte d'autres paramètres que ceux communément utilisés (profession des parents, dernier diplôme obtenu, revenus du foyer) et en intégrant, par exemple, l'ambition et le soutien des parents par rapport au projet d'avenir de leurs enfants. D'autre part, aucune des recherches citées n'a traité, de manière approfondie, simultanément divers paramètres, ce qui nous semble pourtant utile et nécessaire, notamment dans le but de différencier l'influence des facteurs économiques et culturels. Une prochaine étude abordant cette thématique devrait donc s'y atteler.

2.3. Autres facteurs influençant l'accès et l'orientation au sein de l'enseignement supérieur

Après avoir décrit la situation, attardons nous maintenant sur toute une série de facteurs (autres que l'origine sociale) influençant les inégalités d'accès et d'orientation.

2.3.1. L'impact de la trajectoire scolaire antérieure

Le parcours effectué dans le secondaire influence le fait d'accéder ou non à un type d'enseignement supérieur. Nous allons, dans un premier temps, nous pencher sur l'impact du retard scolaire. Dans un deuxième temps, nous évoquerons l'influence du type d'enseignement secondaire suivi.²⁵

Lambert et de Kerchove (1996) constatent une sur-représentation, à l'université, des étudiants n'ayant pas échoué au cours de leurs études secondaires. Donni et Pestieau (1995) confirment ces dires, tout en complétant cela par une information intéressante concernant l'origine sociale des étudiants. En effet, ils expliquent que si, dans l'enseignement de type court, la proportion d'étudiants ayant redoublé dans le secondaire est élevée, cette proportion n'est pas très différente selon le niveau de revenus du ménage dont est issu l'étudiant.²⁶ Par contre, dans le supérieur long et à l'université, la proportion d'étudiants ayant redoublé dans le secondaire est plus faible et cette fois diffère selon le revenu du ménage dont est issu l'étudiant.²⁷ Le tableau 6 permet de visualiser cette information.

²⁵ Ce que nous entendons par « types d'enseignement suivis au sein du secondaire » sont l'enseignement général, l'enseignement technique, l'enseignement artistique ou enfin l'enseignement professionnel.

²⁶ 64.79% des étudiants inscrits dans l'enseignement SHU court et dont le revenu familial est inférieur à 50000BEF/mois (ou approximativement à 1240 euros/mois) ont redoublé une ou plusieurs années lors de leurs études secondaires, ce qui est le cas de 61.07% des étudiants inscrits dans l'enseignement SHU court dont le revenu familial est supérieur à 100000BEF/mois (ou approximativement à 2500 euros/mois).

²⁷ 28.57% des étudiants inscrits dans l'enseignement SHU long dont le revenu familial est inférieur à 50000BEF/mois (ou approximativement à 1240 euros/mois) ont redoublé une ou plusieurs années lors de leurs études secondaires, ce qui est le cas de 21.10% des étudiants inscrits dans l'enseignement SHU long dont le revenu familial est supérieur à 100000BEF/mois (ou approximativement à 2500/mois). A l'Université, ces chiffres s'élèvent respectivement à 30.23% et 22.09%.

Tableau 6 : Pourcentage d'étudiants ayant redoublé lors de leurs études secondaires selon le revenu des parents pour les trois types d'enseignement supérieur (adapté de Donni & Pestieau, 1995).

	Supérieur de type court	Supérieur de type long	Université
Revenu mensuel du ménage			
- de 50000 FB ²⁸	64.79	28.57	30.23
50000 FB – 100000 FB ²⁹	54.12	13.61	26.60
+ 100000 FB	61.07	21.10	22.09

Par ailleurs, le type d'enseignement suivi au sein du secondaire semble avoir un impact puisque à l'université et dans l'enseignement SHU de type long, Lambert et de Kerchove (1996) constatent une sur-représentation de jeunes issus de l'enseignement secondaire général. A l'inverse, les jeunes issus de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel qui débutent des études supérieures s'inscrivent pour une grande majorité d'entre eux (85%) dans l'enseignement SHU court. Dreesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) confirment ces propos en expliquant que « dans l'enseignement de *type court*, 60% des étudiants [pour l'année 1997-1998] proviennent d'un enseignement secondaire général contre 37% pour le technique et 3% pour le professionnel. Dans l'enseignement de *type long*, le secondaire général fournit 87% des effectifs tandis que les enseignements de type technique ou professionnel ne sont représentés qu'à concurrence de 13%. Par comparaison, la part des entrants dans l'enseignement universitaire issus des filières techni-

que et professionnelle était pour cette même année 1997-1998 de 6% » (p. 227). D'autres auteurs encore, tel que Beguin (1991) ou Donni et Pestieau (1995), aboutissent au même constat, ce qui amène ces derniers à conclure que « c'est dans le secondaire que les options « non démocratiques » sont prises... C'est donc en amont qu'il faut opérer des réformes » (p. 426).

2.3.2. L'influence des conditions objectives d'accès³⁰

Comme le souligne le rapport issu d'un groupe de travail du MOC (Mouvement Ouvrier Chrétien) et de l'UCL (Bercy et al., 2002), les conditions objectives d'accès, même s'il ne s'agit pas du facteur principal, jouent également un rôle dans le fait de s'inscrire ou non dans l'enseignement supérieur. Plus exactement, si les critères non financiers jouent peu (puisque en Belgique, il n'existe généralement pas d'examens d'entrée à l'université), les conditions financières peuvent, par contre, représenter un obsta-

²⁸ Ce qui correspond actuellement à approximativement 1240 euros.

²⁹ Ce qui correspond actuellement à approximativement 2500 euros.

³⁰ Les « conditions objectives d'accès » se divisent en deux catégories : les conditions financières et les conditions non financières. D'une part, ce que l'on entend par conditions financières, c'est pouvoir, parfois par le biais d'une bourse, faire face aux coûts engendrés par le suivi d'études supérieures (inscription, achat de matériel, frais de kot, etc.). D'autre part, les conditions non financières renvoient à l'obtention du diplôme de secondaire permettant l'inscription au sein de l'enseignement supérieur, à la réussite des examens d'entrée (s'il y en a) à la filière d'études choisie, etc.



cle à l'entrée à l'université³¹, d'autant plus que les aides, telles que les bourses, « laissent pendants deux problèmes importants : celui de la perte de l'aide en cas de redoublement³² et celui de la couverture par les familles des coûts extra-scolaires que génère un jeune non encore présent sur le marché de l'emploi » (p. 10).

2.3.3. L'influence des représentations

Les représentations des jeunes et des familles au sujet des possibilités d'entrée dans l'enseignement supérieur, de la faisabilité de telles ou telles études, des conditions de vie étudiante ou encore des perspectives d'avenir interviennent également.

Le rapport UCL/MOC (2002) souligne, par exemple, l'influence des représentations sur le fait de s'inscrire ou non à l'université. Le rapport attire l'attention sur le cas des jeunes qui pourraient s'inscrire à l'université (parce qu'ils possèdent un diplôme de fin de secondaire le permettant) mais ne le font pas. Après avoir révélé qu'au sein de cette catégorie de jeunes, les individus de milieu défavorisé sont en surnombre, les auteurs du rapport ont montré en quoi leur perception du fonctionnement de l'université et de leur possibilité d'accès et de réussite, influence leurs choix. Plus exactement, « les jeunes issus de milieux défavorisés tendent à percevoir plus que les autres un écart entre les ressources de leur famille et les conditions d'accès, entre leurs capacités intellectuelles et les exigences académiques, entre leur « manière d'être » et celle qui constitue la norme

universitaire ainsi qu'entre leurs projets de vie et les débouchés » (Bercy *et al.*, p. 10). Ces représentations les freinent donc à s'engager dans l'enseignement universitaire. Si les auteurs de ce rapport insistent sur l'impact des représentations dans le fait d'accéder ou non à l'université, ces dernières doivent également avoir de l'influence sur le fait de s'inscrire ou non dans l'enseignement supérieur en général.

2.4. Processus de réorientation et d'abandon

Nous achèverons ce premier volet par une discussion sur les processus de réorientation et d'abandon des études entreprises.

2.4.1. Les réorientations après un échec dans l'enseignement supérieur : encore une influence de l'origine sociale ?

Il est intéressant de constater que, selon le rapport du CIUF (2000), 16,4% des étudiants des Hautes Ecoles se sont d'abord inscrits à l'université sans y obtenir de diplôme pour la plupart, alors qu'un étudiant universitaire sur dix a débuté des études dans l'une ou l'autre Haute Ecole avant de s'inscrire à l'université, en y décrochant cette fois un diplôme pour la majorité d'entre eux. Autrement dit, l'enseignement SHU semble recruter ses effectifs, du moins partiellement³³, du côté des étudiants ayant échoué à l'université. Beguin (1991) parvient au même constat puisqu'il explique, dans son étude, que les étudiants

³¹ Selon l'étude de Donni et Pestieau (1995), le coût « privé » des études est en moyenne de 184500BEF (à savoir approximativement 4 574 euros), ce qui semble important si l'on compare ce montant au revenu moyen des parents qui gagnent moins de 600000BEF (à savoir approximativement 14 874 euros) par an.

³² Le règlement des bourses d'études a cependant changé ces dernières années : après un échec ou une réorientation, un jeune peut retrouver le droit à l'allocation d'études s'il réussit l'année d'études qu'il recommence. Après deux échecs ou réorientation dans une année d'études de même niveau, l'étudiant n'a plus droit à une allocation d'études. Cependant, il peut récupérer ce droit si, dans la suite de son parcours, il réussit deux années d'études consécutives dans ce même niveau. S'il échoue une nouvelle fois ou s'il suit à nouveau une année d'études de même niveau, il perd définitivement le droit à une allocation d'études.

³³ Insistons néanmoins sur le « partiellement » puisque 83.6% (CIUF, 2000) des étudiants qui ont choisi de s'inscrire dans une Haute Ecole n'ont pas tenté d'autres études avant et font donc un choix de premier ordre.

ayant échoué à l'UCL se sont massivement inscrits ensuite dans l'enseignement SHU.

Quant à l'impact de l'origine sociale sur les réorientations des étudiants ayant échoué en première année de l'enseignement supérieur, Lambert et de Kerchove (1996) estiment que les étudiants d'origine socioculturelle élevée échouant à l'université ont tendance, plus que les autres étudiants qui échouent, à poursuivre dans le même domaine d'études ou à se réorienter au sein même du système universitaire. Le processus est le même dans l'enseignement supérieur long puisque les étudiants d'origine favorisée qui échouent ont tendance à se réinscrire dans la même filière ou dans une autre filière de ce type d'enseignement, alors que les jeunes d'origine modeste ont davantage tendance à s'orienter vers l'enseignement supérieur court. Ainsi, les étudiants d'origine défavorisée vont plus que les autres revoir leurs ambitions d'études « à la baisse », suite, par exemple, à des pressions familiales.

2.4.2. *L'abandon des études débutées*

Penchons-nous, pour terminer, sur le phénomène d'abandon des études. Et précisons tout d'abord que s'il nous a semblé pertinent d'aborder cette thématique dans cette section traitant des notions d'accès à, d'orientation et de réorientation au sein de l'enseignement supérieur, c'est parce que l'abandon peut être perçu comme une manière de se réorienter non seulement après un échec mais aussi après une réussite³⁴, voire même en cours d'année sans même attendre les résultats des examens ou les avoir passés.

De manière générale, Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) constatent que le taux d'abandon à l'université, qu'ils définissent comme le pourcentage d'étudiants quittant le système universitaire à la fin d'une année académique sans avoir obtenu de diplôme universitaire de deuxième cycle, avoisine les 20% de 1974 à 1998. De Meulemeester (2001), quant à elle, observe qu'en 1999 le taux d'abandon suite à un échec³⁵ à l'UCL est globalement une fois et demi plus important que celui de 1967 et n'a diminué dans aucune faculté au cours de cette période. En outre, elle souligne que les étudiants d'origine défavorisée sont davantage touchés par le phénomène d'abandon suite à un échec que les étudiants issus de milieux moyens, qui le sont encore davantage que ceux issus de groupes sociaux favorisés. Enfin, elle témoigne du fait qu'entre 1967 et 1999, ce taux d'abandon a quelque peu diminué chez les filles³⁶ et fortement augmenté chez les garçons³⁷. Ainsi, « aujourd'hui, la proportion d'étudiants [de l'UCL] qui renoncent a rattrapé celle des filles alors qu'il y a 15 ans, 10% les différenciaient encore » (p. 84).

Au sujet de la vitesse d'abandon, certains auteurs tels que Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) estiment que « parmi les entrants universitaires provenant du secondaire belge qui sortent sans diplôme du deuxième cycle, environ 48.5% d'entre eux (chiffre pour les entrants de 1989-1990) abandonnent l'université dès la fin de leur première année d'inscription. [...] Si on répartit ces entrants en fonction de l'âge et du sexe, on s'aperçoit, d'une part, que les femmes abandonnent plus vite que les hommes et, d'autre part, que les étudiants ayant déjà subi un retard scolaire abandonnent nettement plus vite que les étudiants « à l'heure » » (p. 210-1).

³⁴ Il arrive que certains étudiants, en voie de réussite, décident malgré tout d'arrêter les études commencées et de débiter de nouvelles études qu'ils considèrent comme plus appropriées à leurs attentes.

³⁵ Remarquons que De Meulemeester ne précise pas toujours à quel taux d'abandon elle fait allusion. Toutefois, nous pensons que cette dernière entend exclusivement par là le taux d'abandon après un échec.

³⁶ Puisqu'il est passé de 48.6 en 1967 à 44.4 en 1999 selon les données sur lesquelles De Meulemeester s'appuie.

³⁷ Puisqu'il est passé de 23.2 en 1967 à 43.5 en 1999 selon les données sur lesquelles De Meulemeester s'appuie.



3. Volet 2 : les inégalités de réussite/échec

Penchons-nous maintenant sur les données concernant la réussite et l'échec au sein de l'enseignement supérieur. Nous aborderons cette thématique selon trois aspects. Tout d'abord, nous ferons le point sur la démocratisation quantitative en examinant les taux de réussite/échec à l'université et le nombre de diplômés de l'enseignement universitaire. Ensuite, en évoquant l'influence de la trajectoire scolaire antérieure et de l'origine socioculturelle des jeunes sur leur réussite dans le supérieur, nous ferons le point sur la démocratisation qualitative (qui renvoie, pour notre thématique, à l'égalisation des chances d'accéder à l'enseignement supérieur ou à l'université et d'en sortir avec un diplôme). Enfin, nous terminerons par la présentation de facteurs (autres que l'origine sociale et la trajectoire scolaire antérieure) influençant la réussite et l'échec au sein de l'enseignement supérieur.

3.1. La démocratisation quantitative

3.1.1. Les taux de réussite/échec au sein de l'université

Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) constatent que tout au long de la période qu'ils ont étudiée, à savoir de 1974-1975 à 1997-1998, le taux de réussite des effectifs totaux dans les deux cycles de base universitaire est resté stable. Effectivement, de manière relativement constante, quelque 64 étudiants sur 100 réussissent au sein des deux cycles de base à la fin de chaque année académique, 20 étudiants redoublent et les 16 autres abandonnent définitivement leurs études universitaires. Cependant, le taux de réussite varie significativement en fonction de l'année du cursus. Sans surprise, c'est en première

année que ce taux est le plus bas, tombant à environ 41%. Toujours en première année, le seul domaine d'études qui se démarque largement des autres est celui des sciences appliquées avec un taux de réussite en fin d'année de l'ordre de 59% (cela n'est cependant pas étonnant puisqu'il existe un examen d'entrée à ce domaine d'études). Les autres domaines se situent tous entre 36,4% et 41,5%. Enfin, si, comme nous le verrons par la suite, il existe un lien entre trajectoire scolaire antérieure et réussite universitaire, nous ne pouvons attribuer aux résultats des étudiants issus du secondaire technique de transition ou du secondaire technique de qualification l'explication des faibles taux de réussite globaux : en effet, ces étudiants ne représentent aujourd'hui que 7 à 8% des étudiants de première génération.

Autrement dit, le phénomène de l'échec interpelle à la fois par sa stabilité et par son ampleur. Il concerne en particulier la première année universitaire (qui joue effectivement le rôle de sélection) et tous les domaines d'études (à part les sciences appliquées pour les raisons évoquées ci-avant).

3.1.2. Le nombre de diplômés de l'enseignement universitaire

D'après les chiffres de l'étude de Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001), le nombre de diplômés de second cycle universitaire en Communauté française de Belgique est passé de 4.392 à la fin de l'année académique 1974-5 à 7.002 à la fin de l'année académique 1997-8. Cette évolution positive s'est prolongée, mais de manière beaucoup plus modeste, jusqu'en 2004 où l'on recensait 7.073 diplômés pour l'année académique 2004-5³⁸. Etant donné que les

³⁸ Source : Service général de l'informatique et des statistiques.

taux de réussite sont relativement stables dans le temps, l'évolution temporelle du nombre de diplômés suit l'évolution du nombre d'entrants à l'université avec un décalage de 5 à 6 ans. Autrement dit, l'augmentation du nombre de diplômés pendant ces 30 dernières années est due en très large partie à la massification (modeste, toutefois) de l'université. Nous pourrions émettre l'hypothèse que cet accroissement relève également d'une évolution des réactions des étudiants face à un échec : ceux-ci décideraient davantage qu'auparavant de poursuivre leurs études malgré un échec, quitte à se réorienter. Néanmoins, ici aussi, il nous faut souligner que « les réactions aux éventuels échecs se différencient [...] sans doute selon le milieu d'origine comme c'est le cas avéré durant les études secondaires où l'on observe que l'abandon des études et la réorientation sont, à problèmes scolaires similaires, plus fréquents dans les milieux moins favorisés » (Bercy *et al.*, 2002, p. 13).

On notera encore que la forte progression du nombre de diplômés de second cycle universitaire s'est produite essentiellement dans les domaines des sciences humaines (progression quasi exclusivement féminine) et dans une moindre mesure, dans le domaine des « sciences appliquées » (progression quasi exclusivement masculine).

3.2. La démocratisation qualitative

3.2.1. L'influence de l'origine sociale et culturelle sur la réussite dans l'enseignement supérieur

Le lien entre l'origine socioculturelle des étudiants et la probabilité de réussite à l'université est largement attesté par l'ensemble des travaux répertoriés à ce propos. Ainsi, de Kerchove et Lambert (1996) observent que la probabilité d'accès à la deuxième année de l'enseignement supérieur augmente avec le niveau de diplôme des parents ou le revenu du foyer. Beguin (1991) estimait à 20% l'écart entre le taux moyen de réussite des étudiants d'origine sociale élevée et celui des étudiants d'origine sociale modeste. En fait, qu'il s'agisse de la profession des parents, de leur diplôme ou du revenu familial, l'influence sur la réussite paraît incontestable. Il en était d'ailleurs de même du point de vue de l'accès à l'enseignement supérieur. Il est, en outre, intéressant de noter que les écarts de taux de réussite moyens en fonction de l'origine socioculturelle des étudiants sont différents par niveau d'enseignement supérieur : les écarts les plus faibles sont constatés dans l'enseignement supérieur court ; ils sont plus importants dans l'enseignement supérieur long et plus importants encore à l'université (Donni & Pestieau, 1995).

L'évolution de ce lien, étudiée par De Meulemeester (2001) entre les années 1986, 1996 et 1999 à l'UCL, nous montre qu'on ne peut pas parler de démocratisation de la réussite à l'université en Communauté française de Belgique au cours de cette période.

Tableau 7 : Evolution du taux de réussite en première année à l'UCL entre 1986 et 1999 en fonction du plus haut diplôme de la mère de l'étudiant (adapté de De Meulemeester, 2001)

	Taux de réussite		
	1986	1996	1999
Mère diplômée du primaire	38,7%	27,8%	18,8%
Mère diplômée du secondaire supérieur	38,1%	37,3%	32,3%
Mère diplômée du supérieur non universitaire	45,8%	48,9%	48%
Mère diplômée de l'université	53,9%	65%	60,5%



D'après De Meulemeester (2001), la réussite en première année d'université est davantage liée qu'auparavant aux études des parents. Le tableau 7 nous montre en particulier que les différences de taux de réussite en fonction du plus haut diplôme de la mère se sont fortement amplifiées : ainsi, par exemple, l'écart entre le taux de réussite quand la mère est diplômée de l'enseignement primaire et le taux de réussite quand la mère est diplômée de l'université

passé de 15,2% en 1986, à 37,2% en 1996 et enfin à 41,7% en 1999. Autrement dit, au regard de la réussite à l'université, le handicap lié au fait d'être un étudiant dont la mère est diplômée du primaire est bien plus important en 1999 qu'en 1986. Par ailleurs, cette évolution concerne encore davantage les filles que les garçons, la réussite des étudiantes apparaissant davantage liée au niveau d'études de leur mère que celle des garçons.

Tableau 8 : Evolution du taux de réussite en première année à l'UCL entre 1967 et 1999 en fonction du milieu social du jeune (adapté de De Meulemeester, 2001)

	Taux de réussite			
	1967	1986	1996	1999
Milieu social modeste	61,9%	35,6%	31,3%	31,8%
Milieu social moyen	61,1%	42,1%	44,1%	42,3%
Milieu social élevé	60,8%	49,0%	57,9%	54,7%

Si nous considérons à présent l'évolution du lien entre réussite et milieu social des étudiants (tableau 8), les constats vont sensiblement dans le même sens : si, en 1967, le taux de réussite était proche entre les différents milieux, ce n'est plus du tout le cas en 1999. En effet, le taux de réussite des étudiants issus de milieu modeste a considérablement chuté, passant de 61,9% à 31,8% ; c'est également le cas du taux de réussite des jeunes issus de milieu moyen, passant de 61,1% à 42,3%, alors que celui des étudiants issus de milieu élevé a connu une diminution nettement moins forte (60,8% à 54,7%)³⁹. Ces constats amènent logiquement De Meulemeester à penser que l'université a considérablement augmenté son caractère socialement sélectif au travers du phénomène de l'échec. Comme nous l'avons vu au début de cet article, il y a eu ces dernières décennies un accroissement (modeste) des effectifs à l'en-

trée à l'université. Nous pouvons ainsi penser que cette institution recourt à l'échec (et notamment l'échec en fin de première année) complétant ainsi le travail de sélection et ce, le plus souvent, au détriment des étudiants socialement défavorisés.

Cependant, la revue de littérature de Galand *et al.* (2005) relativise le pouvoir explicatif de la variable origine sociale et culturelle. Sans vouloir nier son effet, ces auteurs annoncent que la part de variance des performances universitaires expliquée par cette variable n'est que de l'ordre de 1 à 5%. A en croire ces chiffres, les influences sociales ne rendent donc compte que d'une fraction très modeste du phénomène de l'échec à l'université. Soyons cependant conscients que ce résultat est sans doute dû au fait que les jeunes issus de « groupes sociaux modestes » qui s'inscrivent à l'université sont très peu nom-

³⁹ Cependant, n'oublions pas que la proximité des taux de réussite en 1967 des étudiants issus de divers milieux sociaux cache peut-être une différence de répartition des étudiants entre les divers milieux sociaux. Autrement dit, il est possible qu'en 1967, très peu d'étudiants issus de milieux modestes se sont inscrits à l'UCL, ce qui pourrait avoir pour effet de relativiser les différences entre les taux de réussite.

breux, ce qui a évidemment une influence sur la part de variance expliquée par la variable « origine sociale ».

Remarquons, pour terminer, que nous n'avons pas trouvé de données sur l'influence de l'origine socio-culturelle sur la réussite des étudiants après la première année universitaire. Il serait, pourtant, intéressant de voir si, passé le cap de la première année universitaire, l'origine sociale influence encore la réussite.

3.2.2. L'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur la réussite universitaire

On constate, dans la quasi-totalité des études, un lien important entre la trajectoire scolaire antérieure et la réussite à l'université. Les dernières statistiques publiées par le Ministère de la Communauté française de Belgique (2006)⁴⁰ montraient clairement que l'âge d'entrée à l'université ainsi que le type d'enseignement secondaire suivi par les étudiants de première génération faisaient partie des principaux déterminants du taux de réussite moyen de la première année universitaire.⁴¹

Tableau 9 : Age d'entrée à l'université et taux de réussite moyens en première année universitaire en Communauté française de Belgique (Ministère de la Communauté française de Belgique, année académique 2003-2004).

Age d'entrée à l'université (étudiants de première génération)	Taux de réussite moyens en première année universitaire
Etudiants « à l'heure »	51,9%
Etudiants « en retard d'un an »	31,2%
Etudiants « en retard de plus d'un an »	21,4%

Comme nous pouvons clairement le constater, plus l'âge d'entrée à l'université augmente, plus le taux de réussite moyen a tendance à baisser. Pareil constat avait déjà été fait par Beguin (1991), qui l'avait d'ailleurs largement documenté. Par ailleurs, les données du projet MOHICAN (2003) semblent indiquer que l'effet du redoublement dans l'enseignement primaire ou secondaire sur la réussite à l'université est tout aussi important. Toujours d'après ces données, le nombre d'années passées dans le secondaire est davantage lié à la réussite en première année d'université en sciences humaines qu'en sciences de la nature. Enfin, il est également intéressant de noter que, comparativement aux étudiants

qui en sont à leur premier coup d'essai, les étudiants ayant doublé leur première année universitaire réussissent un peu mieux (48% au lieu de 45%) et les « triplants » mieux encore (57%).

Comme le montre le tableau 10, le lien entre le type d'enseignement secondaire suivi et la réussite paraît tout aussi évident. Les étudiants sortant de l'enseignement secondaire général ont un taux de réussite en première année universitaire de 45,3%, ceux issus du secondaire technique de transition ont un taux de réussite de l'ordre de 12% et enfin, ceux issus de secondaire technique de qualification ont un taux de réussite de l'ordre de 7,4%.

⁴⁰ Ces statistiques concernent l'année académique 2003-2004.

⁴¹ Par taux de réussite nous entendons ici le pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieures (dans ce cas, en 2^e année).



Tableau 10 : Type d'enseignement secondaire suivi et taux de réussite moyens en première année universitaire en Communauté française de Belgique (Ministère de la Communauté française de Belgique, année académique 2003-2004).

Forme d'enseignement secondaire suivie	Taux de réussite moyens en première année universitaire
Enseignement secondaire général	45,3%
Enseignement secondaire technique de transition	12%
Enseignement secondaire technique de qualification	7,4%

Dans une moindre mesure, plusieurs études font également état d'un lien entre options suivies au sein même de la filière générale et la réussite universitaire : les filières de mathématiques fortes ou de sciences fortes, par exemple, semblent mieux préparer les étudiants à la réussite (Beguïn, 1991 ; Lambert et de Kerchove, 1996 ; Dreesbeke, Hecquet et Wattelar, 2001 ; De Meulemeester, 2001 ; Leclercq et al., 2003).

Les résultats décrits dans la revue de littérature réalisée par Galand et al. (2005) permettent d'estimer l'importance du lien entre la trajectoire scolaire antérieure et les inégalités de réussite/échec à l'université : parmi les études passées en revue par l'auteur (mais qui concernent tant la Belgique francophone que d'autres pays), la part de variance des performances académiques⁴² universitaires expliquée par la trajectoire scolaire antérieure serait de l'ordre de 5 à 15%, soit une explication très partielle du phénomène⁴³. Les auteurs ne précisent cependant pas les caractéristiques et le contexte des études sur lesquelles ils s'appuient ni les modèles statistiques utilisés, ce qui rend difficile une discussion approfondie des résultats présentés. Soulignons cependant

qu'une telle variance expliquée reste non négligeable puisque les étudiants qui ont connu les trajectoires les plus problématiques ne sont plus là.

Remarquons, pour terminer, que nous n'avons pas trouvé de données présentant l'évolution au fil des années de l'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur la réussite en première année universitaire. Il aurait, pourtant, été intéressant d'observer s'il y a eu un renforcement ou un affaiblissement de l'influence de cette trajectoire sur la réussite universitaire ces dernières décennies.

3.2.3. *L'interaction entre la trajectoire scolaire antérieure et l'origine sociale et culturelle quant à la réussite universitaire*

Il est difficile de séparer l'effet de la trajectoire scolaire antérieure et l'effet de l'origine sociale et culturelle. En effet, l'ensemble des études montrent bien que ces deux variables sont fortement associées tout au long de la scolarité. Le risque d'un effet de recouvrement et d'interaction est donc important. Ainsi, par exemple, lorsqu'on constate de fortes différences de réussite ou d'échec en fonction de la trajectoire sco-

⁴² L'auteur ne mentionne pas clairement ce qu'il entend par performances universitaires. Nous pensons qu'il s'agit des taux de réussite calculés à la fin de chaque année académique.

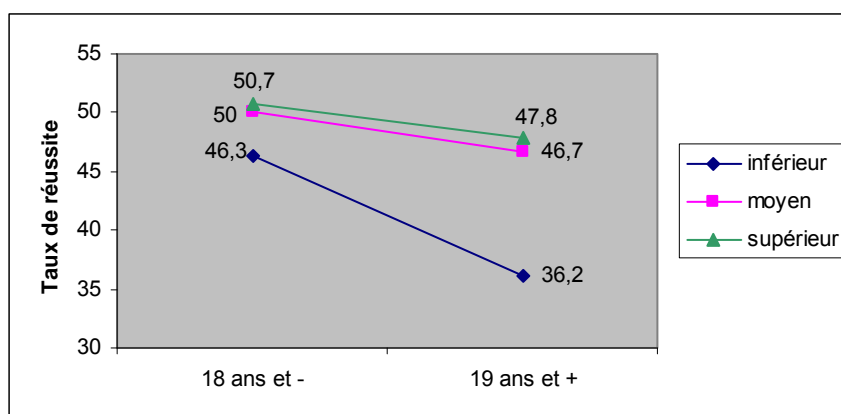
⁴³ Soyons cependant conscients que ces résultats ne sont pas forcément contradictoires avec les résultats issus des tableaux 9 et 10. En effet, peu nombreux sont les jeunes issus de l'enseignement technique de transition ou technique de qualification qui s'inscrivent à l'université, ce qui peut avoir pour effet que la variance totale expliquée par la variable « trajectoire scolaire antérieure » soit faible.

laire antérieure, il est très probable qu'une partie de ces différences soit due également à l'origine sociale et culturelle des étudiants. Leclercq *et al.* (2003) notaient d'ailleurs à ce propos la présence d'une interaction entre le diplôme du père et l'âge auquel l'entrée à l'université s'effectue. Dans le même sens, Beguin (1991) montrait que le handicap lié au fait de commencer ses études universitaires avec une ou plusieurs années de retard est généralement d'autant plus important que l'étudiant est issu d'une classe sociale moins favorisée. Cette situation est d'ailleurs d'autant plus probable dans le contexte de la Communauté française de Belgique où les inégalités sociales jouent un rôle particulièrement significatif sur les parcours scolaires (Dupriez et Vandenberghe, 2004 ; Lafontaine et Blondin, 2004).

Même si nous ne disposons pas, pour la Communauté française, d'études récentes évaluant l'impact de ces variables tout en contrôlant le maximum de facteurs associés, certaines recherches ont quand

même cherché à évaluer de manière articulée la relation entre la réussite à l'université, la trajectoire scolaire antérieure et le niveau de diplôme des parents. C'est notamment le cas du projet MOHICAN (2003). Les données issues du projet nous montrent (graphique 2), d'une part, que l'effet de la variable « âge d'entrée à l'université » sur le taux de réussite en première année est significativement différent en fonction du niveau de diplôme du père : la différence entre les étudiants qui entrent « à l'heure » et ceux qui entrent avec un retard est d'environ 4% lorsque le niveau de diplôme du père est supérieur ou moyen alors qu'elle est d'environ 10% lorsque celui-ci est de niveau inférieur. D'autre part, l'effet du diplôme du père est plus important lorsque les jeunes entrent en retard à l'université : chez les étudiants « à l'heure », la différence de taux de réussite entre les étudiants dont le père a un niveau de diplôme inférieur et ceux dont le père a un niveau de diplôme supérieur est de 4.4% ; chez les étudiants en retard, cette différence s'élève à 11.6%.

Graphique 2 : Taux de réussite en 1ère année universitaire, niveau de diplôme du père et âge d'entrée à l'université (adapté de MOHICAN, 2003).



Concernant la relation entre le type de section fréquentée en fin de secondaire et le niveau de diplôme du père (graphique 3), les auteurs constatent que si les étudiants sont issus d'une section forte (latin math, latin sciences, scientifiques fortes), la différence de taux de réussite en 1ère année universi-

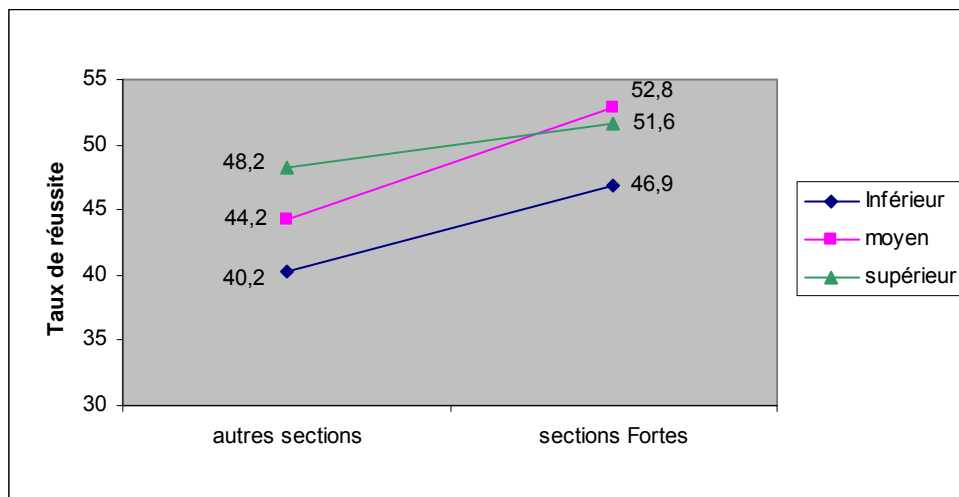
taire entre les élèves dont le père a un diplôme « élevé » et ceux dont le père a un diplôme « moyen » est de 1.2%. La différence est donc minime. Par contre, les jeunes dont le père a un diplôme d'un niveau « peu élevé » ont un taux de réussite nettement inférieur aux autres élèves (4.7 à



5.9% de différence). Chez les étudiants issus d'autres sections du secondaire, les écarts entre les taux de réussite en 1^{ère} année sont identiques entre, d'une part, les jeunes dont le père a un diplôme

« élevé » et ceux dont le père a un diplôme « moyen » et, d'autre part, les jeunes dont le père a un diplôme « moyen » et ceux dont le père a un diplôme « peu élevé ».

Graphique 3 : Taux de réussite en 1^{ère} année universitaire, niveau de diplôme du père et sections poursuivies en secondaire (adapté de MOHICAN, 2003).



3.3. Autres facteurs influençant la réussite au sein de l'enseignement supérieur

Il faut encore remarquer que rares sont les études qui tentent véritablement d'identifier les facteurs expliquant la moins bonne réussite des étudiants pénalisés à la fois par leur trajectoire scolaire antérieure et leur origine sociale et culturelle. Parmentier (1994) regrettait déjà la quasi absence de recherches se proposant de tester des modèles théoriques élaborés. Des travaux récents menés au sein de l'UCL cherchent justement à combler cette lacune en testant différents modèles théoriques intégratifs de l'explication de la persistance et de la réussite dans les études universitaires (Neuville, Frenay, Schmitz, Boudrenghien, Noël & Wertz, 2007). De telles études sont indispensables pour comprendre le processus

par lequel ces variables interviennent dans le phénomène de l'échec universitaire. La revue de littérature publiée par le MOC et l'UCL en 2002 propose déjà quelques pistes d'explication instructives. Il semble que l'explication pourrait trouver sa source dans (au moins) trois facteurs, qui eux-mêmes sont influencés par les deux facteurs déjà bien identifiés que sont l'origine sociale et la trajectoire scolaire antérieure :

1. **La nature du choix de l'orientation** : beaucoup de jeunes ne sont pas satisfaits par leur choix d'étude et cette mauvaise orientation explique un nombre important d'échecs académiques. Malheureusement, les auteurs n'ont pu trouver d'études permettant de vérifier que les jeunes issus de milieux moins favorisés commettent plus souvent que les autres des erreurs d'orientation.

2. **Les atouts objectifs dont dispose le jeune** : il semble que les jeunes issus de milieux défavorisés disposent de locaux et matériels d'étude moins adéquats, doivent travailler plus souvent que les autres durant leurs études⁴⁴ et ont plus de difficultés à s'intégrer dans un milieu où les modes de vie ou les critères d'élaboration de liens entre pairs ne sont pas familiers.
3. **La politique d'aide et de soutien** : comme nous l'avons déjà énoncé, du point de vue financier, on constate un relatif échec du système des bourses d'étude. Les aides posent deux problèmes majeurs : la perte de l'aide si le jeune échoue son année⁴⁵ et la couverture par les familles des coûts extra-scolaires que génère un jeune qui ne travaille pas encore. Ensuite, dans le domaine social, on peut se demander si les politiques aident les étudiants moins favorisés à se construire un réseau de relations (notamment avec leurs pairs) favorable à leur réussite.

3.3.1. *L'influence des représentations des étudiants sur la réussite au sein de l'enseignement supérieur*

Nous constatons que l'un des résultats les plus consistants dans la littérature scientifique porte sur la relation suivante : plus un étudiant croit en ses capacités à réussir et plus il se fixe des objectifs élevés, plus il a de chances de réussir. Galand et al. expliquent d'ailleurs dans leur revue de littérature que : « la confiance en ses facultés d'apprentissage, mais aussi en ses capacités de gestion du temps et des exigences de la formation, jouerait donc un rôle crucial » (Galand et al., 2005, p. 7). Autrement dit, plus un étudiant a une image positive de lui-même en tant qu'apprenant, plus il sera motivé et, s'investissant dès lors davantage, il aura une plus grande probabilité de réussite. Ces conclusions sont d'ailleurs corro-

borées par l'ensemble des théories sur la motivation scolaire issues de la psychologie cognitive (Tardif, 1992 ; Bandura, 1997), ces théories nous informant entre autres que « l'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs; il en tire des conclusions, il en extrait des règles, des lois » (Tardif, 1992).

Ainsi, nous pensons que ces éléments peuvent participer à l'explication de la moindre réussite des étudiants issus des milieux défavorisés. En effet, comme nous le savons, ceux-ci ont une forte tendance à connaître plus fréquemment que les autres des parcours scolaires difficiles, parsemés d'expériences scolaires négatives (Crahay, 2000 ; Duru-Bellat, 2003). De plus, ils tendent à percevoir, plus que les autres, un écart entre leurs capacités intellectuelles et les exigences académiques, entre leurs projets de formation et la réalité universitaire ou encore entre leur projet de vie et les débouchés (Lambert & de Kerchove, 1996). En définitive, ils aborderaient l'université avec une image moins positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenant.

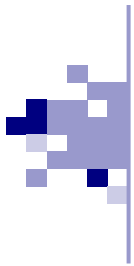
3.3.2. *L'effet de l'intégration académique et du soutien social de l'étudiant sur la réussite dans l'enseignement supérieur*

D'autres recherches semblent montrer que l'intégration académique de l'étudiant, c'est-à-dire sa perception subjective quant au fait de trouver sa place, de façon harmonieuse, dans la vie académique de l'institution, est un élément déterminant. Cette intégration académique influence directement la motivation et les habitudes de travail (Fox, 1986 ; Torres & Solberg, 2001 in Galand et al., 2005).

De même, on constate que le fait de bénéficier d'un soutien social de qualité est un atout important. Ce support est fourni le plus souvent par la famille et les amis proches. En fait, quelle que soit son origine, ce

⁴⁴ Plus que les autres, les étudiants issus de familles à revenus modestes doivent pourvoir à leurs besoins par leurs propres moyens en ayant recours à des jobs d'étudiants, un travail régulier à temps partiel, etc. (d'où moins de temps pour leurs études) (Lambert & de Kerchove, 1996).

⁴⁵ Le règlement des bourses d'études a cependant changé ces dernières années. Voir note de bas de page 35.



support social protège l'étudiant du risque de détresse psychologique qui est lui-même un prédicteur de l'échec (Galand *et al.*, 2005).

3.3.3. *L'impact des méthodes de travail sur la réussite dans l'enseignement supérieur*

Les études portant sur ce facteur ne donnent pas vraiment de résultats cohérents (Galand *et al.*, 2005). On peut simplement noter qu'un travail régulier, la participation aux activités facultatives et la gestion de différentes sources de distraction par rapport à l'étude sont positivement associés à la réussite.

3.3.4. *L'effet des pratiques d'enseignement sur la réussite dans l'enseignement supérieur*

Malheureusement, ce type de facteurs est le moins étudié dans la littérature scientifique. Quelques re-

cherches ont cependant montré que la qualité des pratiques d'enseignement, et notamment les pratiques d'évaluation, jouent un rôle important dans la persévérance et la réussite universitaire (Boudrenghien, Frenay, Neuville, Noël & Wertz, 2006 ; Schmitz, Frenay & Neuville, 2006). On peut donc penser que le mode de fonctionnement pédagogique, organisationnel et institutionnel de l'enseignement supérieur participe à l'explication à la fois de l'ampleur et de la stabilité des inégalités de réussite. Cette hypothèse est notamment appuyée par le fait que même en considérant simultanément les différents facteurs liés aux caractéristiques et au travail des étudiants, on expliquerait moins de la moitié des différences de performances universitaires entre étudiants (Galand *et al.*, 2005). Ainsi, nous regrettons doublement le manque d'études à ce sujet car celles-ci concerneraient des variables par rapport auxquelles des actions sont possibles, ouvrant ainsi des pistes d'intervention intéressantes.

Conclusion

Il nous faut dans un premier temps reconnaître la quantité importante des données concernant la démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Qu'il s'agisse des inégalités d'accès, d'orientation ou de réorientation ou des inégalités de réussite et d'échec, nous avons cherché à dresser un état des lieux le plus complet possible. Nous avons ainsi pu relever une série d'éléments sur lesquels les auteurs semblent s'accorder. C'est notamment le cas de l'influence de la trajectoire scolaire antérieure ou de l'origine sociale de l'étudiant sur les inégalités d'accès, d'orientation, de réorientation ainsi que sur les inégalités de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, des phénomènes tels que l'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur, la féminisation du public de l'enseignement supérieur, l'abandon des études supérieures ou encore l'importance et la forte stabilité de l'échec au sein du système universi-

taire sont clairement décrits et bien documentés. De cette revue de littérature se dégagent également des *constats et des conclusions divergents*. Ceux-ci concernent entre autres :

- **la répartition des étudiants dans les différentes facultés et filières universitaires selon leur origine socioculturelle** : Les différences de choix de filières ou de facultés selon l'origine socioculturelle des étudiants sont perçues comme étant significatives dans le projet MOHICAN (2003). De même, Alaluf (2003) rend compte dans ses écrits des disparités de choix de faculté selon l'origine et le sexe de l'étudiant. Enfin, Delvaux (2004) montre que certaines facultés semblent plus que d'autres accueillir des jeunes dont les parents ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Toutefois, Donni et Pestieau (1995) ainsi que De

Meulemeester (2001) ne semblent pas convaincus par cette conclusion. Selon De Meulemeester, des filières peuvent au fil du temps devenir plus démocratiques (médecine) et donc accueillir des étudiants d'origine plus défavorisée qu'avant et inversement. A ses yeux, une filière ou une faculté ne constitue dès lors pas l'apanage d'étudiants issus prioritairement de tel ou tel groupe social. Son explication ne nous paraît cependant pas satisfaisante. Son constat invite surtout à prendre en compte les évolutions dans le temps, qui révèlent probablement que les choix des étudiants semblent évoluer en fonction, par exemple, du statut social des filières ou de l'évolution du marché de l'emploi.

- la part d'explication liée aux variables socioculturelles dans l'explication de l'échec universitaire** : de nombreuses données imputent à ces variables une part d'explication très importante (De Meulemeester). Or des auteurs, tels que Galand, Neuville et Frenay (2005), considèrent que ces variables n'expliquent qu'une part réduite de la variance totale des performances académiques à l'université (5%). Mais à nouveau, cela ne fait pas l'unanimité. On peut, par exemple, comme le fait Parmentier (2005) en réaction à l'article réalisé par Galand, Neuville et Frenay (2005), s'interroger sur la manière dont ont été obtenus ces résultats et sur le contexte de ces recherches. Rappelons de toute façon que si la relation entre l'origine socioculturelle et l'échec s'affaiblit dans l'enseignement supérieur, c'est aussi

parce qu'une part importante de la sélection a été menée antérieurement et que la majorité des jeunes qui aboutissent à l'université sont issus de milieux favorisés.

Afin de dépasser ces éléments de divergence, nous pensons qu'il convient d'aller au-delà des approches descriptives et des modèles d'analyse bivariée privilégiés jusqu'à présent. Dans des études ultérieures, il sera à cet égard important de veiller à appréhender simultanément les effets spécifiques et conjoints des divers facteurs auxquels nous nous sommes référés : l'origine sociale et culturelle de l'étudiant, l'âge à l'entrée de l'université, le type d'enseignement suivi dans le secondaire, la motivation des étudiants, ... Par ailleurs, des travaux qualitatifs devront également être menés afin de mieux saisir le vécu subjectif des individus et de comprendre comment une différence de capital culturel se traduit en différence de parcours scolaire.

Enfin, il nous faut souligner que l'ensemble des facteurs concernant les étudiants, les familles ou encore l'enseignement primaire et secondaire ne peuvent rendre compte de façon complète des inégalités décrites tout au long de cet article. Cela nous amène à penser que les institutions universitaires et le monde de l'enseignement supérieur dans sa globalité jouent sans doute également un rôle prépondérant : leurs volontés (explicites ou implicites) de s'ouvrir à certaines populations, leurs modalités de recrutement, leurs pratiques pédagogiques ou encore leurs dispositifs d'évaluation influencent incontestablement la démocratisation de l'enseignement supérieur. Il y a là, assurément, un vaste territoire de recherches et d'actions qu'il conviendrait d'explorer.



Bibliographie

- Alaluf, M., & Marage, P. (2002). *NEWTONIA : Accès des jeunes femmes aux études universitaires scientifiques et techniques*. Rapport de recherche non publié, Bruxelles : Institut de Sociologie et Facultés des Sciences de l'Université Libre de Bruxelles.
- Alaluf, M. *et al.* (2003). *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles : Editions de l'Université.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W. H. Freeman and Company.
- Baye, A. *et al.* (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 19-20*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Beguïn, A. (1976). *Une face cachée de l'enseignement. Analyse sociologique d'une cohorte d'étudiants inscrits à l'UCL*. Dissertation doctorale en Sciences Politiques et Sociales, Institut des sciences politiques et sociales. Louvain : Université Catholique de Louvain.
- Beguïn, A. (1991). *1968 : une révolution inutile ?*. Louvain-la-Neuve : socio.
- Bercy, P., Delvaux, B., Isaac, T., Ligot, F., Piret, C., Swartenbroeck, B., & Tyteca, P. (Avril 2002). *La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur*, UCL et MOC.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Neuville, S., Noël B., & Wertz, V. (2006). Comprendre la réussite et la persistance en premier baccalauréat. Quel est le rôle joué par la valeur perçue des apprentissages et par les pratiques des enseignants ? In M. Frenay, B. Raucant & P. Wouters (Dir.) *Les pédagogies actives : enjeux et conditions (pp.887-900) (Tome II)*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Commission « Politique sociale des étudiants » du CIUF (2000). *Conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté Wallonie-Bruxelles. Chiffres clés et chiffres phares*. Belgique : Publications du CIUF.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CREF. (Page consultée le 26 Octobre 2007). [Aperçu statistique de 1987-1988 à 2005-2006](http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF
- CREF. (Page consultée le 19 Août 2008). [Annuaire statistique 2007](http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm), [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 35, 4.
- 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*, vol. 40, 4.
- Delvaux, B. (2004). *La démocratisation de l'accès aux études supérieures. Le point de vue statistique*. Communication à la journée d'étude du 1^{er} janvier 2004 sur la démocratisation de l'université à Louvain-la-Neuve.

De Meulemeester, L. (Septembre 2001). *La démocratisation de l'enseignement universitaire : mythe ou réalité? Analyse de l'évolution de la composition sociale du public de première génération à l'UCL*. Mémoire de sociologie, Promoteur : Jean-Emile Charlier. Louvain : Université.

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

Droesbeke, J. J., Hecquet, I., & Wattelar, C. (2001). La population étudiante. Description, évolution, perspectives. *Avant-Propos*. Bruxelles : Editions Ellipses, p. XI.

Dupriez, V. & Verhoeven, M. (2007). Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : les avatars de la démocratisation scolaire. In Frenay, M. et Dumay, X. (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, pp. 19-44.

Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 27, pp. 3-26.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.

Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO.

Educational Policy Institute (2005). *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Washington, Toronto : EPI.

Eurostudent (2002). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000*. Hannover : Hochschul-Informationssystem.

FUNDP (Janvier 2000). Les conditions de vie des étudiants. *Réseau*, 46. Service de Pédagogie Universitaire.

Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'Université en communauté française de Belgique. L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, pp. 5-17.

Lafontaine, D. & Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française*. Bruxelles : De Boeck Université.

Leclercq, D. et al. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'Université*. Projet MOHICAN. Liège : Presses de l'Université.

Les indicateurs de l'enseignement (2006). Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, n° 1.

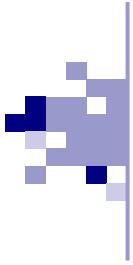
Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noel, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50.

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année de médecine*. Thèse de doctorat non publiée. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

Parmentier, P. (2005). Quelques réactions au texte « L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, juin 2005, pp. 26-9.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.

Schmitz, J., Frenay, M., & Neuville, S. (2006). Comprendre la persistance et la réussite en premier baccalauréat. Quel est le rôle des relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants ? In M. Frenay, B. Raucant & P. Wouters (Dir.) *Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (pp.873-885). (Tome II). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.



Statistiques des établissements d'enseignement, des élèves et des diplômés. Annuaire 1994-1995 (1998). Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, volume 2.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Thiéry, F., Zachary, M-D., De Villé, Ph. et 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.

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

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



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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.

Vandenberghe 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.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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.