ACADÉMIE UNIVERSITAIRE LOUVAIN

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

**Ecole doctorale en Sciences Sociales**

# LES CONDITIONS SOCIALES D'ACCÈS ET D'AFFILIATION À L'UNIVERSITÉ

**Maud VAN CAMPENHOUDT**

Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention
du titre de docteur en sociologie

Mai 2012

**Directeur de thèse**

| | |
|---|---|
| M. **Christian Maroy** | Professeur à l'Université de Montréal et à l'Université catholique de Louvain. |

**Jury de thèse**

| | |
|---|---|
| M. **Vincent Dupriez** | Professeur à l'Université catholique de Louvain. |
| M. **Georges Felouzis** | Professeur à l'Université de Genève. |
| Mme. **Nathalie Burnay** | Professeur à l'Université catholique de Louvain. |
| M. **Eric Mangez** | Professeur à l'Université catholique de Louvain. |
| Mme. **Agnes van Zanten** | Directrice de recherche au CNRS/Sciences Po. |

## *Remerciements*

*Mais cette aventure n'aurait pas été possible sans l'aide, les conseils, le soutien de nombreuses personnes. Qu'il me soit donc permis d'adresser mes remerciements et ma reconnaissance à tous ceux qui ont contribué à cette entreprise !*

*Je remercie, tout d'abord, chaleureusement Christian Maroy, directeur de thèse, et Vincent Dupriez, membre du comité d'accompagnement de la thèse et coordinateur du projet interuniversitaire au sein duquel elle s'inscrit, qui m'ont donné l'opportunité de réaliser cette recherche doctorale dans les meilleures conditions. Les échanges stimulants que nous avons eus tout au long de ces années, leurs recommandations avisées, leur suivi et leur confiance m'ont permis de trouver la motivation nécessaire pour mener à bien ce projet. En outre, ce fut vraiment une chance pour moi d'être entourée de deux personnes aussi complémentaires.*

*Les remarques et conseils du professeur Georges Felouzis, troisième membre du comité d'encadrement, ont été structurants et judicieux mais aussi bienveillants. Je le remercie grandement pour le temps qu'il y a consacré. Merci aussi à Luc Van Campenhoudt pour sa relecture de la version finale de la thèse.*

*Ce travail doit également beaucoup à mes collègues ayant participé au projet interuniversitaire au sein duquel s'inscrit ce projet doctoral. Merci tout particulièrement à Catherine Vermandele d'avoir accepté d'être ma maître de stage lors de mon stage effectué dans le cadre du master en statistiques réalisé simultanément au projet doctoral et d'avoir répondu (toujours très rapidement !) à toutes les questions statistiques qui me « taraudaient ». Merci également à Dominique Lafontaine pour son soutien et ses fines observations et recommandations.*

*Les collègues du Girsef, et plus particulièrement ceux du « couloir » ont été des partenaires quotidiens de mon travail de recherche. Ils m'ont donné des conseils précieux lors des laboratoires du centre de recherche et m'ont ouvert leur porte à de nombreuses reprises. En outre, ils ont eu la lourde tâche de me motiver lors des moments de doute. Je les remercie tous, et en particulier Catherine Mangez, Anne Vause, Julie Druetz, Marie Verhoeven, Xavier Dumay, Benoit Galand, Julie De Wilde, Bernard Delvaux, Jean-Louis Siroux et Marc Zune. Merci également à ce dernier d'avoir accepté de « présider » mes défenses de thèse. Je remercie aussi les étudiants de master, mémorants et stagiaires ayant participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet de thèse.*

*Merci à tous les élèves de dernière année secondaire qui ont accepté de me rencontrer (souvent à plusieurs reprises !) et qui m'ont permis de réaliser un travail de terrain passionnant.*

*Je souhaite également remercier mes proches qui, loin de l'univers de la recherche, ont su me soutenir, comprendre mes doutes et surtout m'écouter. Je remercie particulièrement les amis de l'université, les membres du « lecture club », les autres Jettois, les « rôlistes » et bien entendu les GimmiC !*

*Pour terminer, merci à toute ma famille : Jerôme et les « pièces importées », ma sœur Florence, Damien, mon frère Gilles, Chloé, mes neveux et nièces.*
*Et surtout, merci à mes parents qui dès l'enfance m'ont amenée à rencontrer et à apprécier « l'autre » et à questionner les inégalités. Merci à mon père, parti trop vite pour découvrir cette thèse, qui m'a épaulée dans le début de ma trajectoire universitaire. Je me souviens en particulier d'un jour où il m'a aidée à « déchiffrer » un texte de Durkheim ! Merci à ma maman pour son suivi de tous les instants (thèse ou pas thèse), pour ses encouragements mais aussi pour son regard précieux, ses questionnements, ses réflexions et parfois même ses « colères » en tant qu'actrice du champ scolaire. C'est sans doute en grande partie grâce à elle que « l'école » me préoccupe tant…*

*Enfin, pour terminer par une note d'humour, je remercie le chanteur anonyme de « Minotaure, tu dois finir ta thèse ! » qui est parvenu à me faire rire lors de mes nombreuses remises en question.*

# *Table des matières*


***Introduction*** ____ ***1***

***Chapitre 1.*** **L'apport des théories sociologiques à la compréhension des inégalités d'aspirations d'études et à l'analyse des processus d'affiliation** ____ **9**

***1. L'axe « Passé » : le poids de l'habitus, du capital culturel et des configurations familiales*** ____ ***10***

**1.1. Bourdieu et Passeron : la théorie de l'habitus** ____ **10**
1.1.1. L'importance du capital culturel et de l'habitus ____ 10
1.1.2. « Les trois états du capital culturel » ____ 12
1.1.3. L'école perçue comme participant à la reproduction des inégalités scolaires ____ 12
1.1.4. Une conception verticale et horizontale de la structure sociale ____ 14
1.1.5. Démocratisation quantitative en France et situation de « déclassement » ____ 15
1.1.6. Pour un élargissement des enseignements scolaires et une pédagogie rationnelle ____ 15
1.1.7. Paradigme interprétatif : le constructivisme structuraliste ____ 16
1.1.8. Retour sur notre problématique de recherche ____ 17

**1.2. Beaud : une réactualisation de la théorie de l'habitus dans le contexte des universités françaises actuelles** ____ **19**
1.2.1. Contexte de la recherche ____ 20
1.2.2. Du « miraculé scolaire » au « malgré moi » ____ 20
1.2.3. Les étudiants de milieu populaire pris en porte à faux entre la culture universitaire et la culture familiale ____ 22
1.2.4. Retour sur notre problématique de recherche ____ 24

**1.3. Lahire : entre adhésion et distanciation à la théorie bourdieusienne** ____ **25**
1.3.1. Remise en question des notions de « transmission », d'« héritage » ou de « capital culturel » et bien-fondé de l'étude des configurations familiales ____ 26
1.3.2. Variation des contextes ____ 28
1.3.3. Retour sur notre problématique de recherche ____ 28

***2. L'axe « Futur » : l'importance des stratégies et du calcul différencié des bénéfices et coûts associés à l'investissement scolaire*** ____ ***29***

**2.1. Boudon : le modèle de l'acteur rationnel** ____ **30**
2.1.1. Perception différenciée des coûts et avantages de l'investissement scolaire ____ 30
2.1.2. Trois voies pour réduire l'inégalité des chances à l'école ____ 32
2.1.3. Paradigme interprétatif : l'individualisme méthodologique ____ 33
2.1.4. Retour sur notre problématique de recherche ____ 34

**2.2. Duru-Bellat : l'importance de la prise en compte des facteurs de contexte** ____ **35**
2.2.1. Evolution des inégalités des chances à partir de la terminale ____ 35
2.2.2. L'importance de la prise en compte du contexte macro et micro dans lequel la scolarité des acteurs s'effectue ____ 37
2.2.3. Paradigme interprétatif : entre individualisme méthodologique et constructivisme structuraliste ____ 42
2.2.4. Retour sur notre problématique de recherche ____ 43

***3. Vers une problématisation du choix d'avenir*** ____ ***44***

**3.1. Le choix de l'école secondaire et des études supérieures** ____ **44**

**3.2. Synthèse des pistes interprétatives retenues pour notre recherche** ____ **47**

***4. L'axe « Présent » : l'importance de tenir compte du sens que les individus attribuent à leurs actions*** ____ ***48***

**4.1. Goffman et le concept de carrière morale** ____ **49**

**4.2. Becker *et al.* et les « boys in white »** 50

**4.3. Paradigme interprétatif : l'interactionnisme symbolique** 52

**4.4. Retour sur notre problématique de recherche** 52

**4.5. Coulon : affiliations intellectuelle, sociale et institutionnelle** 53
4.5.1. L'entrée à l'université vue comme un rite de passage à trois temps 53
4.5.2. Retour sur notre problématique de recherche et paradigme interprétatif (l'ethnométhodologie) 57

**4.6. Bodson : manières d'être étudiant et conséquences sur la réussite/l'échec** 59
4.6.1. L'importance de la construction de réseaux de pairs à l'université 59
4.6.2. Une typologie des étudiants, en lien avec la réussite/l'échec 60
4.6.3. Liens entre les manières d'être étudiant et l'origine sociale 61
4.6.4. Retour sur notre problématique 61

***5. Synthèse des nouvelles pistes interprétatives retenues pour notre recherche*** *62*

**_Chapitre 2._ La démocratisation de l'enseignement supérieur en CFB : état des lieux** 64

***1. La structure de l'enseignement en CFB*** *65*

**1.1. La structure de l'enseignement secondaire** 65

**1.2. La structure de l'enseignement supérieur** 66

***2. La démocratisation de l'enseignement secondaire*** *67*

***3. Présentation des principales études antérieures réalisées en CFB*** *68*

***4. Volet 1 : les inégalités d'accès, d'orientation et de réorientation*** *71*

**4.1. La démocratisation quantitative** 71

**4.2. La démocratisation qualitative** 73
4.2.1. La féminisation de la population étudiante 73
4.2.2. L'influence de l'origine sociale sur l'accès à l'enseignement supérieur 74
4.2.3. L'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur l'accès à l'enseignement supérieur 83
4.2.4. L'interaction entre la trajectoire scolaire antérieure et l'origine sociale et culturelle quant à l'accès à l'enseignement supérieur 85

**4.3. Autres facteurs influençant l'accès et l'orientation au sein de l'enseignement supérieur** 85
4.3.1. L'influence des conditions objectives d'accès 85
4.3.2. L'influence des représentations 86

**4.4. Processus de réorientation et d'abandon** 86
4.4.1. Les réorientations après un échec dans l'enseignement supérieur : encore une influence de l'origine sociale ? 87
4.4.2. L'abandon des études débutées 87

***5. Volet 2 : les inégalités de réussite/échec*** *89*

**5.1. La démocratisation quantitative** 89
5.1.1. Les taux de réussite/échec au sein de l'université 89
5.1.2. Le nombre de diplômés de l'enseignement universitaire 90

**5.2. La démocratisation qualitative** 90
5.2.1. L'influence du genre sur la réussite dans l'enseignement supérieur 90
5.2.2. L'influence de l'origine sociale et culturelle sur la réussite dans l'enseignement supérieur 91
5.2.3. L'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur la réussite universitaire 94
5.2.4. L'interaction entre la trajectoire scolaire antérieure et l'origine sociale et culturelle quant à la réussite universitaire 96

**5.3. Autres facteurs influençant la réussite au sein de l'enseignement supérieur** 98
5.3.1. L'influence des représentations des étudiants sur la réussite au sein de l'enseignement supérieur 98

5.3.2. L'effet de l'intégration académique et du soutien social de l'étudiant sur la réussite dans l'enseignement supérieur 99
5.3.3. L'impact des méthodes de travail sur la réussite dans l'enseignement supérieur 99
5.3.4. L'effet des pratiques d'enseignement sur la réussite dans l'enseignement supérieur 99

***6. Retour sur notre problématique de recherche 100***

## *Chapitre 3.* Méthodologie et retour réflexif sur le travail de terrain 102

***1. L'orientation méthodologique de la recherche : Une démarche déductivo-inductive 102***

***2. Le volet quantitatif 103***

**2.1. Population de référence de l'enquête et procédure d'échantillonnage 104**

**2.2. Le questionnaire 105**

**2.3. Pré-test et administration du questionnaire 107**

**2.4. Quelques informations sur la composition de l'échantillon 108**

**2.5. Méthodes d'analyse utilisées 110**

***3. Le volet qualitatif 110***

**3.1. Un dispositif longitudinal 110**

**3.2. Population de référence de l'enquête et procédure d'échantillonnage 113**

**3.3. L'entretien semi-directif 116**

**3.4. Pré-test du premier guide d'entretien 117**

**3.5. Retour sur le rapport social enquêteur – enquêté 118**
3.5.1. Au moment des entretiens 118
3.5.2. Au moment de l'analyse des entretiens 121

**3.6. Méthodes d'analyse utilisées 122**

***4. L'articulation des volets quantitatif et qualitatif 123***

## *Chapitre 4.* Une première analyse des aspirations d'études et de la construction du projet d'avenir 125

***1. Analyse de correspondances multiples 126***

**1.1. Présentation des variables introduites dans l'ACM 126**

**1.2. Un choix difficile : la gestion des non-réponses 127**

**1.3. Interprétation des deux premiers axes factoriels 128**

**1.4. Graphique de projection des modalités des variables actives et illustrative 133**
1.4.1. Répulsions et attractions entre modalités 133
1.4.2. Interprétation de la projection de la variable illustrative 134

***2. Analyse de classification 136***

**2.1. Présentation des 3 groupes retenus 136**

**2.2. Analyse descriptive des trois groupes 138**

**2.3. Dénomination des trois groupes 139**

***3. Interprétation et discussion 141***

*Chapitre 5.* **Analyse des aspirations d'études : choix du type d'enseignement supérieur** *152*

***1. Une analyse de l'influence de l'origine socioculturelle sur les aspirations d'études supérieures des jeunes, à partir de la base de données PISA (2003)*** *153*

**1.1. Méthodologie** **153**

**1.2. Inégalités sociales d'aspirations d'études** **154**

**1.3. Récapitulatif et ampleur de l'auto-sélection d'origine sociale** **158**

***2. Une analyse spécifique de l'influence du capital culturel des familles sur les aspirations d'études universitaires des jeunes inscrits en CFB*** *158*

**2.1. Méthodologie** **159**

**2.2. Analyse préliminaire des liens entre les variables** **162**

2.2.1. La trajectoire scolaire antérieure 162
2.2.2. Le capital culturel institutionnalisé de la famille 164
2.2.3. Les pratiques culturelles du jeune et de sa famille 166
2.2.4 Le capital économique du jeune et de sa famille 167
2.2.5. La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les capacités du jeune à faire des études universitaires 168
2.2.6. Récapitulatif des associations entre « Choix d'avenir le plus probable » et les variables indépendantes 169

**2.3. Régressions logistiques** **172**

2.3.1. La trajectoire scolaire antérieure 176
2.3.2. Le capital scolaire des parents 177
2.3.3. La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les compétences scolaires du jeune 185
2.3.4. Récapitulatif des résultats 187

**2.4. Critères de choix ou d'appréciation mobilisés quant au choix du type d'enseignement supérieur** **189**

**2.5. Discussion** **192**

2.5.1. Retour sur la notion de démocratisation 192
2.5.2. Retour sur les particularités de la CFB 196

*Chapitre 6.* **Analyse des nouveaux parcours étudiants** **201**

***1. Qui sont ces jeunes ?*** *201*

**1.1. Synthèse des analyses descriptives** **203**

***2. Régressions logistiques*** *205*

**2.1. Méthodologie** **205**

**2.2. Résultats** **205**

2.2.1. La trajectoire scolaire antérieure 211
2.2.2. Le goût pour l'école et les études 211
2.2.3. La valorisation de l'enseignement supérieur (ou de l'université) par la famille et les pratiques culturelles du jeune et de sa famille 212

***3. Discussion*** *213*

*Chapitre 7.* **Analyse des aspirations d'études : choix du secteur ou de la filière au sein de l'enseignement supérieur** **219**

***1. Choix du secteur d'études : analyse quantitative*** *221*

**1.1. Catégorisation des secteurs d'études** **221**

**1.2. Aspirations d'études et sexe** **221**

**1.3. Aspirations d'études et capital culturel institutionnalisé des parents** **223**

**1.4. Aspirations d'études, sexe et capital culturel institutionnalisé des parents** **225**

**1.5. Des différences de recrutement entre les domaines d'études ?** **227**

***2. Choix de la filière d'études et construction du projet d'avenir : analyse qualitative*** ***228***

**2.1. Critères de choix ou d'appréciation mobilisés quant au choix de filière** **230**

**2.2. Adjuvants et freins dans la construction des projets d'avenir** **232**

2.2.1. Les parents 232

2.2.2. Les frères/sœurs 241

2.2.3. Les pairs 242

2.2.4. Les stages, les professeurs 246

***3. Discussion*** ***247***

***Chapitre 8.*** **Pré-affiliations et affiliation intellectuelle, sociale et institutionnelle** **252**

***1. Pré-affiliation*** ***254***

**1.1. Pré-affiliation intellectuelle** **254**

**1.2. Pré-affiliation sociale** **256**

**1.3. Pré-affiliation institutionnelle** **256**

**1.4. Liens entre les trois types de pré-affiliation et entre processus de pré-affiliation et origine socioculturelle** **257**

***2. Affiliation intellectuelle*** ***261***

**2.1. Rapport aux enseignements** **262**

2.2.1. Norme interne 262

2.2.2. Norme externe 264

**2.2. Adaptation aux exigences des professeurs dans le supérieur** **266**

**2.4. Récapitulatif et discussion** **273**

***3. Affiliation sociale*** ***277***

**3.1. La taille du réseau social** **278**

**3.2. Mode de relations avec les nouvelles personnes rencontrées** **283**

**3.3. Récapitulatif** **287**

***4. Affiliation institutionnelle*** ***289***

**4.1. Processus d'identification** **289**

**4.2. L'implication au sein de l'institution** **295**

**4.3. Récapitulatif** **299**

***5. Une catégorisation des processus d'affiliation, en lien avec l'origine socioculturelle*** ***300***

**5.1. Récapitulatif de nos analyses précédentes** **300**

**5.2. Proposition d'une catégorisation générale des processus d'affiliation** **302**

**5.3. Liens entre cette catégorisation et l'origine socioculturelle** **304**

***6. Des processus évolutifs menant à une nouvelle catégorisation*** ***308***

**6.1. Des processus évolutifs** **308**
**6.2. Une autre catégorisation qui tient davantage compte du facteur « temps »** **311**
***7. Une réserve à notre analyse*** ***313***
***8. Discussion*** ***315***

***Chapitre 9.*** **Des carrières étudiantes différenciées** **319**
***1. La phase pré-enseignement supérieur*** ***320***
***2. La phase de l'enseignement supérieur*** ***322***
**2.1. Le temps de l'idéalisation et/ou du surinvestissement** **322**
**2.2. Le temps d'apprentissage et le sentiment d'être à sa place** **324**
**2.3. Le temps de la distanciation** **328**
***3. Discussion*** ***331***

***Conclusion*** ***337***

***Annexes*** ***349***

***Bibliographie*** ***411***

## *Liste des figures*

**Figure 1** : Pourcentage d'étudiants inscrits pour la première fois à l'UCL dont les parents sont diplômés du supérieur (adapté de Delvaux, 2004, réalisé à partir des données UCL 2003-2004)..... 81

**Figure 2** : Taux de réussite en 1ère année universitaire, niveau de diplôme du père et âge d'entrée à l'université (adapté de MOHICAN, 2003)..... 97

**Figure 3** : Taux de réussite en 1ère année universitaire, niveau de diplôme du père et sections poursuivies en secondaire (adapté de MOHICAN, 2003) ..... 97

**Figure 4** : Projection des modalités des variables actives et illustrative selon les axes 1 et 2 (La taille des points est relative aux cosinus carrés) ..... 129

**Figure 5** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par forme d'enseignement en 5ème et 6ème secondaire..... 163

**Figure 6** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par nombre de redoublements en secondaire ..... 164

**Figure 7** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par diplôme de la mère 165

**Figure 8** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par diplôme des grands-pres ..... 166

**Figure 9** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par fréquentation d'expositions/musées..... 167

**Figure 10** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par type de logement . 168

**Figure 11** : Les aspirations à aller à l'université et la valorisation des études universitaires par la famille ..... 169

**Figure 12** : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par forme d'enseignement en 5ème et 6ème secondaire et par diplôme de la mère..... 172

**Figure 13** : Secteur d'études par sexe ..... 223

**Figure 14** : Secteur d'études selon le pourcentage de diplômés du supérieur parmi les parents des jeunes qui choisissent de se diriger vers l'université ..... 224

**Figure 15** : Secteur d'études selon le pourcentage de diplômés de l'université parmi les parents des jeunes qui choisissent de se diriger vers l'université ..... 225

**Figure 16** : Secteur d'études selon le pourcentage de diplômés du supérieur parmi les parents des jeunes qui choisissent de se diriger vers l'université chez les filles (à gauche) et les garçons (à droite) ..... 226

## *Liste des tableaux*

**Tableau 1.** Typologie des manières d'être étudiant en 1ère année à l'université ..... 60

**Tableau 2** : Présentation des principales recherches discutées au sein de ce chapitre ..... 69

**Tableau 3** : Evolution du nombre d'étudiants inscrits pour la première fois à l'université pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007) ..... 72

**Tableau 4** : Evolution du nombre d'étudiants à l'université selon le sexe pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007) ..... 73

**Tableau 5** : Population de l'enseignement supérieur selon le diplôme du père et le revenu de la famille (adapté de de Kerchove & Lambert, 1996) ..... 76

**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) ..... 84

**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) 92

**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) ..... 93

**Tableau 9** : Age d'entrée à l'université et taux de réussite moyens en première année universitaire en CFB (Ministère de la CFB, année académique 2003-2004) ..... 94

**Tableau 10** : Type d'enseignement secondaire suivi et taux de réussite moyens en première année universitaire en CFB (Ministère de la CFB, année académique 2003-2004) ..... 95

**Tableau 11** : Comparaison entre la population de référence et notre échantillon selon le sexe ..... 108

**Tableau 12** : Comparaison entre la population de référence et notre échantillon selon la forme d'enseignement ..... 109

**Tableau 13** : Comparaison entre la population de référence et notre échantillon selon le retard scolaire ..... 109

**Tableau 14** : Présentation des trois salves d'entretiens ..... 112

**Tableau 15** : Profil des interviewés ..... 114

**Tableau 16** : Présentation des variables actives introduites dans l'ACM ..... 126

**Tableau 17** : Légende des formes et couleurs utilisées au sein de la figure 4 ..... 130

**Tableau 18** : Comparaison des trois groupes à partir de nouvelles variables..... 138

**Tableau 19** : Résumé des distinctions entre les trois groupes ..... 139

**Tableau 20** : Les inégalités sociales d'aspirations d'études ..... 155

**Tableau 21** : L''auto-sélection d'origine sociale..... 156

**Tableau 22** : Principales variables associées à la variable « Choix d'avenir le plus probable » ..... 170

**Tableau 23** : L'auto-sélection d'origine socioculturelle en CFB ..... 173

**Tableau 24** : Niveau d'études des mères des nouveaux entrants en 1re année à l'université 194

**Tableau 25** : Comparaison entre le niveau d'études des mères des nouveaux entrants en 1re année à l'université et des femmes de 40 à 64 ans en région bruxelloise et wallonne..... 195

**Tableau 26** : Comparaison entre le projet d'études des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES et celui des jeunes dont au moins un des parents a fait des ES ..... 202

**Tableau 27** : Récapitulatif des différences observées entre les groupes..... 203

**Tableau 28** : Significativité des variables introduites dans la régression logistique ..... 206

**Tableau 29** : Les déterminants des aspirations d'études supérieures des jeunes dont aucun parent n'est diplômé du supérieur ..... 211

**Tableau 3**0 : Secteur d'études par sexe ..... 222

**Tableau 31** : Catégorisation des processus de pré-affiliation selon le fait d'être ou non de première génération dans le supérieur ..... 259

**Tableau 32** : Récapitulatif des résultats concernant les processus d'affiliation intellectuelle273

**Tableau 33** : Récapitulatif des résultats concernant les processus d'affiliation sociale ..... 287

**Tableau 34** : Récapitulatif des résultats concernant les processus d'affiliation institutionnelle ..... 300

**Tableau 35** : Récapitulatif des résultats concernant les processus de pré-affiliation et d'affiliation ..... 301

**Tableau 36** : Catégorisation des processus d'affiliation en lien avec la catégorisation des processus de pré-affiliation et le fait d'être un jeune de première génération dans le supérieur ou non ..... 303

**Tableau 37** : Nouvelle catégorisation des processus d'affiliation en lien avec le fait d'être un jeune de première génération dans le supérieur ou non ..... 311

**Tableau 38** : Récapitulatif des résultats concernant les « carrières étudiantes »..... 333

# *Introduction*[1]

En 2002, le rapport de membres de l'Université Catholique de Louvain et du Mouvement Ouvrier Chrétien (Bercy *et al.*, 2002) soulevait le manque de données portant sur les inégalités d'accès et de réussite à l'université et la condition étudiante en Communauté française de Belgique (CFB). Dix ans plus tard, nous constatons que ces thématiques ont davantage été étudiées par des chercheurs et qu'elles ont davantage été portées par les médias et les politiques, et ce pour diverses raisons.

Tout d'abord, depuis une dizaine d'années, tous les pays européens – en partie suite à l'adoption de la Stratégie de Lisbonne en 2000 – sont encouragés à accroître leur niveau de formation et d'innovation, notamment par le développement de tous leurs niveaux d'enseignement, la mise en place d'une formation supérieure de qualité, l'accroissement de l'accès aux formations supérieures et le développement de la recherche. La Belgique francophone n'a pas échappé à ce mouvement et semble même fortement concernée par ces encouragements du fait que des recherches effectuées sur base de données portant sur plusieurs pays (Voir notamment PISA, 2009 ; Educational Policy Institute, 2005) ont montré le caractère particulièrement inégalitaire du système éducatif belge, notamment en termes d'accès à l'université (Educational Policy Institute, 2005).

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

Enfin, ces dernières années, des organisations étudiantes se sont mobilisées en faveur de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Nous avons vu, par exemple, émerger en 2009 le mouvement « Sauvez Wendy », porté par la Fédération des Etudiants Francophones et visant à réduire le coût des études universitaires ainsi que de nombreuses tables rondes organisées par les étudiants (par exemple, l'Assemblée Générales des étudiants de Louvain) autour de sujets tels que les inégalités d'accès et de réussite à l'université. Ces

[1] Cette thèse a été réalisée dans le cadre d'une recherche interuniversitaire (Université catholique de Louvain, Université Libre de Bruxelles, Université de Liège) coordonnée par Vincent Dupriez, intitulée « Les inégalités d'accès à l'Université. Analyse et état des lieux en Communauté française de Belgique » financée avec le soutien du Fonds de la recherche fondamentale et collective (convention FRFC n° 2.4581.07).
Les informations et les opinions relayées dans cette thèse sont celles de l'auteur.

actions semblent d'ailleurs avoir eu un certain impact au niveau politique puisqu'en 2010, un décret visant à supprimer totalement les frais d'inscription pour les étudiants boursiers et à réduire le minerval des étudiants dont les revenus sont considérés comme modestes a été adopté.

Ainsi, davantage qu'avant, les medias, les politiques et les chercheurs belges se penchent sur la situation actuelle des universités belges. Mais lorsqu'il s'agit d'analyser cette situation, nombreux sont ceux qui usent du terme de « massification » de l'enseignement universitaire. En effet, si cette terminologie est fréquemment utilisée par les journalistes et politiciens belges, elle se retrouve également dans des documents du Cref (Conseil des recteurs des universités francophones de Belgique). Pourtant, lorsque nous analysons le taux d'accès à l'université et l'évolution de ce taux, nous constatons que même si le nombre d'étudiants inscrits pour la première fois à l'université a augmenté d'une trentaine de pourcents en vingt ans (Cref, 2007 ; Van Campenhoudt, Dell'Aquila et Dupriez, 2009), la formation universitaire demeure encore, en Belgique francophone, réservée à une minorité de la population. En effet, seuls 20 à 25 pourcent des élèves d'une même cohorte accèderont à l'université (Van Campenhoudt, Dell' Aquila et Dupriez, 2009). Le terme « massification » nous paraît, dès lors, inconvenant pour caractériser les universités belges[2] et nous lui préférons ceux de « démocratisation quantitative » (Prost, 1986) car ils renvoient à l'accroissement des effectifs d'une classe d'âge au sein d'un niveau d'étude, ici l'université, sans insister particulièrement sur un effet de masse.

En outre, si l'université accueille davantage de jeunes aujourd'hui qu'il y a vingt ans, peut-on pour autant en conclure que toutes les catégories sociales y accèdent dans les mêmes proportions, avec les mêmes chances ? Autrement dit, si l'université se démocratise quantitativement, la démocratisation qualitative (Prost, 1986) se met-elle parallèlement en place ? Il semblerait, nous y reviendrons par la suite, que non. En effet, plus de quarante années après la sortie de l'ouvrage *Les Héritiers* de Bourdieu et Passeron (1964), le même constat paraît pouvoir être fait en CFB : l'université accueille majoritairement en son sein des jeunes issus de groupes sociaux favorisés (Beguin, 1991 ; Donni et Pestieau, 1995 ; de Kerchove et Lambert, 1996 ; De Meulemeester, 2001). Plusieurs études ont d'ailleurs montré le caractère plus sélectif et moins accessible socialement de l'université par rapport au supérieur hors universitaire (SHU) (Donni et Pestieau, 1995 ; CIUF, 2000). Pourtant, en CFB, hormis le cas des études d'ingénieur, il n'y a jamais de sélection (examen d'entrée) aux portes de l'université. D'où vient dès lors cette inégalité des chances d'accès à l'université ? Est-elle due aux inégalités de parcours scolaires antérieurs, aux formes d'enseignement secondaire fréquentées et aux performances scolaires antérieures des élèves, qui, on le sait,

[2] Sans doute, cette terminologie colle-t-elle mieux à la situation de l'enseignement supérieur belge. Selon les indicateurs de l'enseignement publiés en 2007, le taux d'accès à l'enseignement supérieur des élèves présents à 17 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice s'élève à 56 % et même à 75 % si l'on s'intéresse aux détenteurs du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS).

sont fortement associées aux origines sociales de départ ? Comme nous le verrons, ces différences liées au profil académique des élèves n'expliquent qu'une partie des orientations des jeunes à la sortie du secondaire.

Ainsi, animée par ces interrogations de départ, nous avons décidé de formuler notre question principale de recherche comme suit : ***comment comprendre et expliquer, à travers la trajectoire objective et subjective des jeunes, leur accès différencié à l'université ainsi que leur processus d'affiliation (ou de non affiliation) à l'université ?***

L'entrée sur cette question de recherche se fera par l'analyse des aspirations en matière d'études supérieures des jeunes de dernière année secondaire. En effet, si l'on veut se donner les chances de comprendre ce qui conditionne l'accès à l'université, il est logique et utile d'aller en amont et de rencontrer des jeunes qui sont en train de construire leur projet d'avenir et qui n'opteront donc *in fine* pas tous pour l'université. L'intérêt d'une telle entrée se voit également renforcée par le fait que trop peu de chercheurs belges se sont penchés sur les aspirations d'études des jeunes de dernière année du secondaire[3]. En effet, la plupart des études belges effectuées au sujet de l'accès à l'université répondent aux questions : qui sont les étudiants universitaires actuels ? Quels sont leurs profils en termes de trajectoire scolaire antérieure ou de capital socioculturel ? Mais elles ne s'attardent pas sur la transition secondaire – postsecondaire et sur ce qui se passe en amont.

Toutefois, aspirer ne suffisant pas pour accéder à l'université, nous ne nous sommes pas cantonnée à la seule analyse des aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire. Nous avons en effet fait le choix de rencontrer à plusieurs reprises des jeunes aspirant à aller à l'université (notamment deux fois durant l'année qui a suivi leur dernière année secondaire). Cela nous a permis de vérifier si ces jeunes se sont bien inscrits au sein de cette institution et si non, d'en chercher et comprendre les raisons.

Pensant, en outre, que s'y inscrire ne suffit pas non plus pour véritablement « accéder » à l'université, nous adopterons une vision « élargie » de la notion d'accès en analysant ce qu'il se passe durant la première année passée dans le supérieur, notamment en nous penchant sur les affiliations intellectuelle, institutionnelle et sociale des jeunes à cette institution.

A cette étape de la présentation de notre problématique, nous pensons qu'il est utile d'exposer brièvement les orientations empiriques de notre thèse. Cela permettra au lecteur de mieux cerner les objectifs et les enjeux de cette recherche.

[3] Nous reviendrons là-dessus au sein du chapitre 2 (La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux).

Les résultats auxquels les chercheurs aboutissent étant toujours fortement dépendants du contexte étudié, nous adoptons, tout comme Lahire, une position épistémologique selon laquelle une théorie ou des concepts ne sont toujours que des points de vue particuliers sur la réalité. Dès lors, il est utile « *de faire soi-même varier, sur le même objet, les modes d'observation, de description et d'interprétation* […] » (Lahire, 1995, p. 398). C'est pourquoi nous avons, en usant de plusieurs niveaux d'analyse, interrogé différemment la réalité sociale qui nous intéresse et développé notre travail autour de deux volets : l'un quantitatif et l'autre qualitatif.

Au sein du premier volet, nous présenterons une analyse essentiellement réalisée sur base d'une enquête menée en mai 2008 à partir d'un questionnaire soumis à 2147 élèves de sixième secondaire provenant de l'enseignement général, du technique de transition et du technique de qualification de la Communauté française de Belgique (CFB). Cette analyse a deux principaux objectifs. D'une part, elle vise à dégager un ensemble de « régularités » et à distinguer différents groupes de jeunes au profil varié en termes de trajectoire scolaire antérieure, de capital culturel, etc. mais surtout au projet d'avenir différencié à partir d'une analyse de correspondances multiples et d'une analyse de classification. D'autre part, elle a pour objectif d'identifier les principaux facteurs influençant les aspirations d'études des jeunes en CFB, et plus particulièrement leurs aspirations à fréquenter l'université. Une meilleure compréhension de ces enjeux pourrait permettre aux politiques et aux acteurs de terrain de mieux cerner ce qui se joue dans les transitions secondaire-postsecondaire et pourquoi pas d'imaginer des leviers d'action pour influer sur ces transitions. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intérêt d'une telle analyse se voit également renforcé par le fait que, à notre connaissance, peu d'études quantitatives ont porté sur les aspirations d'études supérieures des jeunes en CFB. De plus, ces quelques études ont seulement explicité le lien entre certaines variables (par exemple, des variables socioéconomiques ou de parcours scolaire antérieur) et la poursuite d'études postsecondaires à l'aide de statistiques descriptives. Il n'y a donc jamais eu, en CFB, des études visant à déployer une vision large de la réalité sociologique, objective et subjective, des jeunes élèves sortant du secondaire par une approche « socio-graphique » (analyse des correspondances multiples), descriptive et compréhensive ou des analyses causales visant à cerner les facteurs influençant les aspirations d'études supérieures au-delà d'une analyse descriptive. Qui plus est, il n'y a jamais eu d'études cumulant ces deux types de démarches.

Mais ce volet quantitatif ne suffit pas… Certes, nous ne contestons pas le fait qu'il existe des régularités sociales « générales » pouvant être mises au jour par une analyse quantitative. Mais n'oublions pas que ces régularités restent produites à travers des cheminements personnels, cheminements qui peuvent également déjouer ces régularités. En

effet, il arrive, par exemple, qu'un jeune de dernière année secondaire appartenant à un groupe social qui a statistiquement peu de chances d'accéder à l'université s'y inscrive pourtant et parvienne à s'y affilier (intellectuellement, institutionnellement et socialement). Autrement dit, il peut y avoir des variations au sein d'un groupe de jeunes partageant certaines caractéristiques générales communes. C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de compléter l'analyse quantitative des aspirations d'études universitaires par une étude qualitative. Par ailleurs, ce volet qualitatif nous permettra de rendre compte, à partir d'un échantillon raisonné, de certaines régularités plus microsociales. Ce volet de la recherche nous paraît d'ailleurs d'autant plus primordial qu'en CFB, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherche qualitative ayant porté sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire.

En outre, nous avons opté pour un dispositif qualitatif « longitudinal » parce que celui-ci nous permet de concrétiser l'adoption d'une vision « élargie » de l'accès à l'université. En effet, ce dispositif nous a permis de mieux saisir la manière dont les aspirations des jeunes de dernière année secondaire se construisent mais également d'investiguer les processus d'affiliations intellectuelle, institutionnelle et sociale au sein de l'enseignement supérieur. Il a également rendu possible la mise en exergue de liens entre ces différents processus (aspirations et affiliations) notamment quant à l'influence de l'origine socioculturelle des jeunes et de leur famille. En effet, suite à ces différentes analyses, nous supposons que l'impact de l'origine socioculturelle ne s'arrête pas en dernière année secondaire et agit encore sur la construction des aspirations d'études supérieures, sur les processus d'affiliations et sur la manière de vivre sa carrière étudiante, mais que cette influence tend tout de même à s'amenuiser avec le temps.

Plus concrètement, cette étape qualitative a débuté en juin 2008 avec une trentaine d'entretiens semi-directifs effectués auprès de jeunes de dernière année secondaire générale et technique. Ensuite, elle s'est poursuivie en octobre et novembre 2008, période à laquelle nous avons revu la plupart d'entre eux. Enfin, une troisième salve d'entretiens a eu lieu aux mois d'octobre et de novembre 2009 avec les jeunes ayant participé aux deux premières salves. Nous avons au final suivi plus de 20 jeunes pendant plus d'un an.

Du point de vue de l'échantillon, tous les jeunes que nous avons rencontrés ont participé avec leur classe à l'enquête quantitative. Cela nous a permis de les sélectionner selon deux critères : le dernier diplôme obtenu par leurs parents, afin d'avoir affaire à des jeunes issus de familles au sein desquelles les parents sont diplômés du supérieur et des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures (1) et leur projet pour l'année

d'après, afin de rencontrer uniquement des jeunes qui choisissent de faire des études supérieures[4] (2).

Nous reviendrons naturellement plus amplement sur ces modalités de terrain dans le chapitre consacré à la méthodologie de la recherche (chapitre 3).

L'originalité de notre thèse repose donc sur la question de départ posée mêlant à la fois un questionnement sur la construction des aspirations d'études et un questionnement sur les processus d'affiliation, mais aussi sur les différentes méthodologies mises en place pour répondre à ces interrogations : approche quantitative et qualitative, pluralité des approches statistiques (analyse causale des aspirations, mais aussi descriptive et compréhensive), articulation entre une approche causale des aspirations d'études, mais également compréhensive des processus de choix d'études et d'affiliation, etc.

Bien entendu, cette problématique s'est construite dans un mouvement de va-et-vient avec la lecture de recherches antérieures, d'études empiriques et d'ouvrages théoriques. Comme le dit si bien Siroux, « *Il n'y a pas de virginité théorique : toute analyse empirique se construit au départ d'une orientation théorique, que celle-ci soit explicite ou non* » (2008, p. 16). Dès lors, nous pouvons d'ores et déjà annoncer que cette recherche mobilisera divers référents issus de paradigmes souvent perçus comme antinomiques : l'individualisme méthodologique (Boudon, Duru-Bellat), le structuralisme génétique (Bourdieu et Passeron, Beaud, Lahire) et l'interactionnisme (Goffman, Becker et Coulon). La mobilisation conjointe de ces différents paradigmes peut sembler étrange. Cependant, nous considérons qu'allier ceux-ci est un choix opportun pour notre thématique de recherche. Comment investiguer l'accès à l'université sans nous pencher sur les stratégies différenciées des jeunes et de leurs familles, sur les champs de décision des acteurs, sur les structures objectives ou les relations capables d'orienter ou de contraindre les pratiques et les représentations des individus ? Parvenir à montrer l'intérêt et la complémentarité de ces différents courants fera l'objet du chapitre consacré au cadre théorique de la recherche.

Au final, notre travail s'articule autour de 9 chapitres d'analyse.

Au sein du premier chapitre, nous développerons les ressources théoriques qui alimentent notre problématique. Plus précisément, nous présenterons les recherches et paradigmes qui nous ont permis de construire nos outils de terrain (questionnaire et guides

[4] Au départ, nous voulions rencontrer uniquement des jeunes aspirant à se diriger vers l'université. Mais en pratique, cela n'a pas été possible. Nous avons donc élargi notre échantillon en rencontrant des jeunes qui souhaitaient également se diriger vers le supérieur hors universitaire. Pour plus d'informations sur notre échantillon qualitatif, nous renvoyons au chapitre 3 de notre thèse.

d'entretien) et qui seront mobilisés dans l'interprétation de nos résultats empiriques et nous nous situerons par rapport à ces différents paradigmes.

Dans le second chapitre, nous dresserons, à l'aide des principales études empiriques menées en CFB ces vingt dernières années, un bilan de la situation en matière de démocratisation quantitative et qualitative de l'accès à l'enseignement supérieur. Cela nous permettra de souligner les apports de ces différentes recherches à notre problématique mais également les lacunes ou les aspects de la problématique qui restent non traités.

Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie de la recherche. Nous y décrirons donc amplement les modalités de terrain, à la fois pour la phase quantitative et la phase qualitative.

Au sein du quatrième chapitre, nous exposerons une première analyse du projet d'avenir des jeunes. Nous avons utilisé au sein de ce chapitre la méthode de l'analyse des correspondances multiples et de l'analyse de classification, ce qui nous a permis de déployer une vue large de l'expérience, des représentations, du vécu des jeunes élèves sortant du secondaire.

Le cinquième chapitre permettra de mieux saisir les déterminants de l'accès à l'université au travers d'analyses causales (régressions logistiques). Ce chapitre est construit autour de deux analyses quantitatives : une analyse secondaire de la base de données PISA 2003 et une analyse des données recueillies via notre enquête par questionnaire. Les discussions et interprétations de ces résultats quantitatifs seront également alimentées par l'analyse des entretiens effectués dans le cadre de cette recherche. Enfin, nous défendrons au sein de ce chapitre la notion de démocratisation ségrégative en ce qui concerne l'évolution de la population accédant à l'enseignement supérieur en Belgique francophone et reviendrons sur les particularités de la CFB en matière d'accès à l'université.

Au sein du sixième chapitre, nous nous pencherons plus particulièrement sur le profil des jeunes désireux d'accéder à l'université, mais ayant des parents qui n'ont pas fait d'études supérieures. Nous tenterons notamment de comprendre ce qui différencie ces jeunes des élèves issus de mêmes milieux mais aspirant à d'autres projets pour l'avenir.

Le septième chapitre sera consacré à l'analyse du choix d'études des jeunes en termes de secteurs et de filières d'études (et non plus uniquement de type d'enseignement supérieur). Il sera alimenté à la fois par les analyses de nos données quantitatives et qualitatives.

Pour terminer, les chapitres huit et neuf seront consacrés à la présentation de notre analyse longitudinale des entretiens. Plus précisément, au sein du chapitre huit, nous nous pencherons sur l'affiliation (ou la non affiliation) des interviewés à l'enseignement supérieur. Le chapitre neuf nous permettra de mieux saisir, à travers le concept des interactionnistes de « carrière morale », le vécu des nouveaux entrants au sein de l'enseignement supérieur.

Nous achèverons ces analyses par une conclusion. Au sein de celle-ci, nous résumerons et discuterons nos principaux résultats quantitatifs et qualitatifs en tentant de les articuler au mieux et en effectuant un retour vers notre cadre théorique. Nous rendrons ensuite compte de certaines limites de notre recherche. Enfin, nous terminerons ce travail par la présentation de pistes d'action qui pourraient être mises en place afin de favoriser la démocratisation de l'accès à l'université et les processus d'affiliation à l'enseignement supérieur.

Pour clôturer ce chapitre introductif, nous pensons, à l'instar de Pourtois et Desmet (1991), que « *pour mieux saisir le champ des déterminations sociales et familiales, une prise en compte de nature dialectique s'impose, entre :*

- *les disciplines composant les sciences humaines ;* […]
- *les orientations théoriques et conceptuelles ;*
- *les niveaux d'influences réciproques (les sous-systèmes composant l'écosystème dans lequel s'inscrit la famille) ;*
- *les plans d'analyse (comme par exemple, les diverses dimensions que sont les valeurs, les représentations, les attitudes, les comportements).*

*Certes, il n'est pas aisé d'aborder une telle complexité.* […] *C'est* [cependant] *la voie dans laquelle nous tentons d'avancer* » (p. 6) en nous appuyant sur des théories et études relevant de différents paradigmes sociologiques, en faisant de temps à l'autre référence à des études relevant aussi de la psychologie sociale et en usant de différentes voies d'approche de la problématique (quantitatif et qualitatif, analyse descriptive, causale, compréhensive, etc.).

# *Chapitre 1*

# L'apport des théories sociologiques à la compréhension des inégalités d'aspirations d'études et à l'analyse des processus d'affiliation

Nous allons, dans ce chapitre, expliciter quelles sont les différentes manières d'interpréter le fait que des jeunes de dernière année secondaire aspirent à des projets différents (faire des études supérieures, faire des études universitaires ou travailler) pour l'année qui suit. Plus précisément, nous présenterons les recherches et paradigmes qui nous ont aidée à « penser le terrain » (penser les échantillons, le guide d'entretien, le questionnaire, etc.) et qui seront mobilisés dans l'interprétation de nos résultats empiriques et nous nous situerons par rapport à ces différents paradigmes.

Afin de rendre cette présentation claire et de montrer la complémentarité des différentes recherches retenues tout en les intégrant harmonieusement, nous avons choisi d'effectuer cette présentation à partir de la classification élaborée par Chenard, Francoeur et Doray (2007) : passé, présent et futur. Les recherches se situant sur l'axe « Passé » renvoient à des analyses considérant que les expériences antérieures et les héritages sont fondamentaux pour saisir les comportements des individus. Les études se trouvant sur l'axe « Futur » correspondent plutôt à des analyses percevant les agissements des acteurs comme basés sur une anticipation de ce qu'ils désirent, ceci induisant dès lors une réflexivité de la part des individus. Enfin, les recherches se situant sur le dernier axe renvoient à des analyses se penchant essentiellement sur les expériences présentes, sur ce qui se passe à l'intérieur de l'université ou de l'enseignement supérieur.

Mais avant de nous lancer dans la présentation de ces études, nous nous devons de mentionner que la plupart d'entre elles ont été réalisées en France. Or, à bien des égards, la France et la Communauté française de Belgique ne se ressemblent pas du point de vue du système scolaire et de l'enseignement. Par exemple, en Belgique, la carte scolaire (intervenant dans le choix d'une école secondaire) n'existe pas. La structure de l'enseignement supérieur renvoie également à deux réalités bien distinctes en France et en Communauté française de Belgique. C'est pourquoi il nous faut être prudent dans ce chapitre en gardant en mémoire les spécificités nationales propres à chaque pays[5]. Cependant, nous avons fait le choix de nous référer à des études françaises et, dans un deuxième temps, à d'autres travaux étrangers parce que ceux-ci sont liés à des théories sociologiques qui, bien que développées à partir d'observations effectuées sur un contexte particulier, ont néanmoins pour finalité

[5] Pour en savoir plus sur les spécificités nationales de la Belgique francophone en matière d'enseignement, nous renvoyons au second chapitre de cette thèse (voir pages 58 à 60) au sein duquel nous faisons un rapide récapitulatif de la structure d'enseignement (secondaire et supérieure) mise en place en CFB.

d'être généralisables (du moins en partie) à d'autres contextes de recherche. Autrement dit, si les pionniers de la sociologie de l'éducation ayant théorisé des thématiques proches de notre objet d'étude sont bien souvent issus du monde anglophone ou de la France, un grand nombre de conclusions émises, d'un point de vue théorique du moins, nous semblent pouvoir être transposables à d'autres contextes.

En ce qui concerne le plan de notre exposé, nous présenterons, pour chaque auteur, les principaux résultats de recherche en lien à notre objet d'étude pour ensuite aborder brièvement le paradigme interprétatif au sein duquel s'inscrivent ces résultats de recherche et enfin effectuer un retour sur notre problématique et expliciter en quoi ceux-ci (résultats et paradigme interprétatif) nous sont utiles dans le cadre de notre propre étude.

## *1. L'axe « Passé » : le poids de l'habitus, du capital culturel et des configurations familiales*

Toute décision importante concernant l'avenir passe par une négociation avec soi-même. Cependant, cette négociation est elle-même influencée par le vécu du jeune, son héritage socioculturel (Bourdieu et Beaud) et la configuration de sa famille (Lahire). C'est ce que nous allons tenter de développer en nous basant sur les recherches de Bourdieu et Passeron, Beaud et Lahire.

### *1.1. Bourdieu et Passeron : la théorie de l'habitus*

#### *1.1.1. L'importance du capital culturel et de l'habitus*

En 1964, parait l'ouvrage *les Héritiers* de Bourdieu et Passeron dans lequel ces sociologues étudient les inégalités d'accès, de réussite et d'orientation des enfants dans le milieu scolaire français et soulèvent l'influence de l'origine sociale sur la carrière scolaire des étudiants[6].

Ces auteurs constatent que « […] *le système scolaire opère, objectivement, une élimination d'autant plus totale que l'on va vers les classes les plus défavorisées* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 11) et ils vont tenter d'expliquer ce phénomène par la notion de capital culturel. Effectivement, selon eux, un facteur essentiel de la réussite scolaire repose sur l'obtention

[6] Plus précisément, ces sociologues ont effectué une analyse statistique à partir de questionnaires administrés à des étudiants principalement issus des facultés de lettres.

d'un capital culturel considéré comme « légitime » à l'école, le capital culturel « légitime » pouvant être défini comme l'ensemble d'habitudes, d'attitudes, de présavoirs, de savoirs, de prédispositions, de savoir-faire, de savoir-vivre, des goûts, de styles etc. prônés par le système scolaire. Or, il s'avère que les étudiants ne sont pas égaux face à ce capital culturel puisque « *pour les uns, l'apprentissage de la culture de l'élite* [c'est-à-dire sur laquelle repose l'école] *est une conquête, chèrement payée ; pour les autres, un héritage qui enferme à la fois la facilité et les tentations de la facilité* » (Bourdieu et Passeron, 1964, pp. 39-40). Autrement dit, selon leur classe sociale d'appartenance, les étudiants héritent de traits culturels, ce que ces auteurs nomment l' « habitus[7] », qui vont plus ou moins leur permettre de s'en sortir facilement au sein du système scolaire : « *les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 30). A l'inverse, afin d'acquérir la culture savante et de mener à bien leur scolarité, les membres de classes moyenne et populaire, parce que leur culture est plus éloignée de celle prêchée par l'école, doivent s'inscrire dans un processus laborieux d'acculturation. Cependant, dans l'accomplissement de cette tâche, les étudiants de classe moyenne n'ont pas les mêmes bagages culturels que ceux de classe populaire, témoignant par exemple d'une envie plus forte d'y arriver, d'une bonne volonté, d'une plus grande ardeur au travail, etc.

D'autres inégalités que celles concernant la réussite au sein du système scolaire sont relevées par l'analyse de Bourdieu et Passeron. Le capital culturel a, par exemple, également un certain impact au niveau des choix d'orientation des étudiants, des mauvaises informations reçues sur les filières scolaires, des retards scolaires, de la relégation de certains étudiants dans des filières, etc. En d'autres termes, l'influence de la culture d'origine ne se cantonne pas à la réussite scolaire des étudiants. Au contraire, « […] *c'est tout au long de la scolarité, et particulièrement lors des grands tournants de la carrière scolaire, que s'exerce l'influence de l'origine sociale : la conscience que les études (et surtout certaines) coûtent cher et qu'il est des professions où l'on ne peut s'engager sans un patrimoine, les inégalités de l'information sur les études et leurs débouchés, les modèles culturels qui associent certaines professions et certains choix scolaires (le latin, par exemple) à un milieu social, enfin la prédisposition, socialement conditionnée, à s'adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l'Ecole, tout cet ensemble de facteurs qui font que l'on se sent « à sa place » ou « déplacé » à l'Ecole et que l'on y est perçu comme tel, déterminent, toutes aptitudes égales d'ailleurs, un taux de réussite scolaire inégal selon les classes sociales* […] » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 25). Ainsi, nous comprenons mieux pourquoi Bourdieu et

[7] Bourdieu définit plus précisément l'habitus comme une « *structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques* » (Bourdieu, 1979b, p. 191). Cependant, « *l'habitus est aussi structure structurée : le principe de division en classes logiques qui organise la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classes sociales* » (1979b, p. 191).

Passeron estiment que « *définissant des chances, des conditions de vie ou de travail tout à fait différentes, l'origine sociale est, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants, et en premier lieu aux conditions d'existence* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 23). Cela signifie donc que même si l'on donne les mêmes moyens économiques à tous les enfants, cela ne réduira pas réellement les inégalités de réussite à l'école et d'accès à l'enseignement supérieur puisque les traits culturels transmis par le milieu social semblent être déterminants.

### *1.1.2. « Les trois états du capital culturel »*

Plus tard, Bourdieu a affiné la notion de capital culturel en précisant que celui-ci peut se présenter sous trois formes :

- *A l'état incorporé* : sous la forme de dispositions durables de l'organisme

« *L'accumulation de capital culturel exige une incorporation qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur* […]. *Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un habitus* » (Bourdieu, 1979a, pp. 3-4).

- *A l'état objectivé* : sous la forme de supports matériels (livres, dictionnaires, tableaux, etc.)

« *Le capital culturel à l'état objectivé détient un certain nombre de propriétés qui ne se définissent que dans sa relation avec le capital culturel dans sa forme incorporée.* […] *ce qui est transmissible, c'est la propriété juridique et non pas (ou pas nécessairement) ce qui constitue la condition de l'appropriation spécifique, c'est-à-dire la possession des instruments qui permettent de consommer un tableau ou d'utiliser une machine* […] » (Bourdieu, 1979a, p. 4).

- *A l'état institutionnalisé* : sous la forme de titres scolaires.

### *1.1.3. L'école perçue comme participant à la reproduction des inégalités scolaires*

Plus concrètement, comment se mettent en place ces inégalités scolaires ? Pour les enfants de milieux défavorisés, l'école semble être le seul moyen d'accéder à la culture légitime. Or, pour les enfants de milieux favorisés, l'acquisition de cette culture provient directement de leur milieu social. Autrement dit, « *Les mêmes savoirs n'expriment pas nécessairement les mêmes attitudes et n'engagent pas les mêmes valeurs : alors qu'ils attestent chez les uns le pouvoir exclusif de la règle et de l'apprentissage scolaires (puisqu'ils ont été acquis en grande partie par la lecture libre ou scolairement obligée plus que par le spectacle), ils expriment chez les autres, au moins autant que l'obéissance aux impératifs scolaires, la possession d'une culture qu'ils doivent d'abord à leur milieu familial* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 33).

De plus, la culture que transmet l'école est une culture qui si elle ne s'inscrit pas dans une culture plus large n'est que fragmentaire. Le professeur attend, par exemple, autre chose de la part de ses élèves que la démonstration de l'acquisition et de la maîtrise de la culture scolaire : des références à une culture plus valorisée à ses yeux et même un regard critique sur la culture scolaire. L'école dévalorise donc en quelque sorte « *la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée [la culture savante ou encore, la culture des classes favorisées] qui ne porte pas la marque roturière de l'effort et a, de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la grâce* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 34). Nous saisissons donc pourquoi il est plus aisé pour un enfant d'origine bourgeoise de manifester un certain détachement à l'égard de la culture scolaire, voire d'adopter une certaine forme de dilettantisme. De même, il est plus facile de comprendre que lorsqu'il n'y a pas d'enseignement structuré sur un sujet donné à l'école ou sur un comportement à adopter mais que celui-ci est considéré, consciemment ou non, par le professeur comme connu ou implicite, l'enfant de classe favorisée aura plus facile à répondre aux attentes du professeur. Toutefois, certains enseignants, directeurs ou même conseillers en orientation vont associer cette facilité à un « don naturel» et percevoir l'échec scolaire comme un manque d'intelligence, les enfants de milieu populaire étant alors souvent perçus comme les moins doués. Cela amènera les parents et élèves à faire de même. C'est ainsi que Bourdieu et Passeron en viennent à dire que « *les étudiants des basses classes tiennent ce qu'ils font pour un simple produit de ce qu'ils sont et le pressentiment obscur de leur destin social ne fait que renforcer les chances de l'échec, selon la logique de la prophétie qui contribue à son propre accomplissement. […] Ce sont en effet les enfants originaires des basses classes qui sont les victimes désignées et consentantes de ces définitions d'essence dans lesquelles les enseignants maladroits (et peu enclins […] à la relativisation sociologique de leurs jugements) enferment les individus.* […] *Ainsi, l'autorité légitimatrice de l'Ecole peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes les plus défavorisées, trop conscientes de leur destin et trop inconscientes des voies par lesquelles il se réalise, contribuent par là à sa réalisation* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 109).

En résumé, il y a imposition au sein du champ spécifique qu'est le système scolaire d'un contenu en lien avec la culture de ces classes dominantes et le rapport de domination se perpétue à l'école par le biais de l'habitus. En d'autres termes, Bourdieu estime qu'à l'école se rencontrent un habitus et un champ particuliers. Il adopte ici un raisonnement fonctionnaliste, l'école ayant pour fonction de reproduire les rapports sociaux de domination, ou autrement dit, l'école étant perçue comme un élément du système social, élément qui va lui-même participer à la pérennité de ce système social. Cependant, son analyse du fonctionnement de l'école s'arrête là : il n'entre pas dans la boîte noire de l'école en analysant des situations concrètes de scolarisation. Nous reviendrons sur ce point dans la suite de notre raisonnement.

### *1.1.4. Une conception verticale et horizontale de la structure sociale*

Ainsi, Bourdieu et Passeron (1964) expliquent la facilité avec laquelle les héritiers accèdent et réussissent au sein du système scolaire par l'acquisition d'un volume de capital culturel important et légitimé à l'école. De la même manière, Bourdieu (1989) tend à penser la structure sociale générale (et donc pas que scolaire) selon le volume global de capital détenu par les acteurs[8]. En effet, selon lui, ce volume va déterminer le positionnement hiérarchique des acteurs dans la société, les individus participant au champ du pouvoir étant généralement fortement pourvus en capital. Cependant, notons que Bourdieu (1979b, 1989) n'a pas une conception uniquement verticale de la structure sociale. Effectivement, au-delà de cette différenciation verticale, les individus se distinguent également de manière horizontale, selon la structure du capital qu'ils possèdent (à savoir le poids relatif du capital culturel détenu par rapport au volume total de capital détenu[9]). Et « *À chacun des pôles correspondent des catégories socioprofessionnelles, même si les positions ainsi définies par le diagramme que Pierre Bourdieu a construit, dans* La Distinction*, (pp. 140-141) ne s'y réduisent pas. Elles y sont à titre indicatif et à titre d'indicateurs. Dans la première dimension de l'espace social les détenteurs d'un fort volume de capital global, comme les patrons, les membres des professions libérales et les professeurs d'université s'opposent aux plus démunis des différentes espèces de capital comme les ouvriers sans qualification et les salariés agricoles. La deuxième dimension est le poids relatif du capital économique et du capital culturel dans l'ensemble du patrimoine : sous ce rapport, les professeurs, plus riches relativement en capital culturel qu'en capital économique, s'opposent aux patrons plus riches relativement en capital économique qu'en capital culturel* » (Lenoir, p. 394-395).

Pour notre recherche, il est donc très important de prendre conscience qu'au-delà du fait qu'on se distingue par rapport aux catégories dominantes ou dominées, on se distingue aussi par rapport aux individus du même milieu selon le type de capitaux que l'on possède. Ainsi, entre individus de même classe sociale, il peut encore y avoir des variations, certains étant davantage dotés en capital culturel qu'économique et d'autres étant plus dotés en capital économique que culturel. Dans son ouvrage *Noblesse d'état* (1989), Bourdieu montre d'ailleurs que les aspirations de deux groupes de jeunes issus de la classe supérieure (et donc partageant un volume relativement similaire de capital global) peuvent être différenciées, certains souhaitant se diriger vers des grandes écoles plus prestigieuses que les autres.

[8] Donc comme explicité avant, le nombre de livres, de tableaux que l'on possède, le nombre de diplômes que l'on a obtenu, les revenus de la famille, etc.

[9] Bourdieu distingue quatre types de capital : le capital culturel, le capital économique, le capital social et le capital symbolique. Cependant, la structure du capital se définit essentiellement sur base de la part de capital culturel détenu par rapport au capital économique et inversement.

### *1.1.5. Démocratisation quantitative en France et situation de « déclassement »*

En 1984, Bourdieu étudie les effets de l'accroissement de la population scolarisée en France, de l'inscription de nouveaux venus au sein des grandes écoles et de l'université. Il explique notamment que cet accroissement des effectifs et du nombre de diplômés va de pair avec une dévaluation des titres scolaires et que cela n'est pas sans conséquence sur la population des nouveaux diplômés du supérieur. Cependant, ces conséquences sont différenciées selon l'origine sociale des étudiants : « *Les effets de la dévaluation s'exercent sans doute de plus en plus pleinement, n'étant aucunement corrigés par l'adjonction de capital social, à mesure que, à titre ou à position équivalents, on descend dans la hiérarchie des détenteurs selon l'origine sociale : toutefois, la tolérance à ces effets varie aussi selon le même critère, mais en sens inverse, d'une part parce que les aspirations tendent à diminuer comme les chances objectives et d'autre part parce que divers mécanismes tendent à masquer la dévaluation, comme la pluralité des marchés – certains diplômés dévalués gardant une certaine valeur symbolique aux yeux des plus démunis – et les profits secondaires liés à l'élévation de la valeur nominale des titres* » (Bourdieu, 1984, p. 214). Ainsi « *L'ascension partiellement fictive du miraculé qui accède à une position peu probable pour les membres de sa classe d'origine* […] *à un moment où cette position se trouve dévaluée par l'effet de translation, c'est-à-dire déclassée, est fondamentalement différente, malgré les analogies, du déclin plus ou moins marqué de celui qui, issu de la classe dominante, ne parvient pas à se doter des titres suffisants pour maintenir sa position, tel le fils de médecin devenu étudiant en lettres modernes ou éducateur* » (p. 214). De nos jours, les héritiers doivent donc faire face à des « concurrents » et à une dévaluation des diplômes. Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement dans cette analyse, c'est le fait que l'augmentation des effectifs dans le supérieur, la transformation du public le fréquentant et donc la rencontre entre héritiers et nouveaux venus sont, selon Bourdieu, « *fonction de la position qu'elle* [l'école supérieure] *occupe actuellement ou potentiellement dans la hiérarchie scolaire (et sociale) des établissements. C'est ainsi que les grandes écoles [françaises] (ou les classes préparatoires) ont été beaucoup moins affectées que les facultés* » (p. 215) et que certaines facultés universitaires ont été plus touchées que d'autres. Bien sûr, il n'est pas possible de calquer ces résultats sur la situation belge. Mais nous verrons au sein du point 1.1.8. ce que nous retenons de cette analyse pour notre propre étude.

### *1.1.6. Pour un élargissement des enseignements scolaires et une pédagogie rationnelle*

Nous avons vu comment, à l'école, il y a transformation du privilège d'appartenir à la classe supérieure en « don » naturel ou mérite. Même si cette situation est déplorable, Bourdieu et Passeron s'interrogent à la fin de leur ouvrage *Les Héritiers* (1964) sur la

possibilité d'un fonctionnement autre de l'école. « *Le système d'éducation doit, entre autres fonctions, produire des sujets sélectionnés et hiérarchisés une fois pour toutes et pour toute la vie. Vouloir, dans cette logique, prendre en compte les privilèges ou les désavantages sociaux et prétendre hiérarchiser les sujets selon leur mérite réel, c'est-à-dire selon les obstacles surmontés, ce serait se condamner, si l'on allait jusqu'au bout de la logique, c'est-à-dire jusqu'à l'absurde,* […] *au classement par handicap* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 104). Il semble donc que cela soit difficilement réalisable. Cependant, dans notre logique actuelle du système scolaire, rien n'empêche de mettre en évidence les inégalités scolaires et de prendre en compte le fait que la réussite scolaire repose entre autres sur l'origine sociale, ce qui aura pour effet de remettre en question « l'idéologie du don ».

Bourdieu et Passeron prônent alors un élargissement des enseignements scolaires et la mise en place d'une pédagogie rationnelle, à savoir une pédagogie basée sur une explication plus complète des attentes des professeurs, des critères sur lesquels reposent leurs évaluations, etc. afin de contrecarrer cette « idéologie du don » et les inégalités scolaires. En effet, « *en l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensées exigées par l'Ecole revient primordialement au milieu familial. Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est-à-dire à l'Ecole ; que l'on élargisse le domaine de ce qui peut être rationnellement et techniquement acquis par un apprentissage méthodique aux dépens de ce qui est abandonné irréductiblement au hasard des talents individuels, c'est-à-dire en fait, à la logique des privilèges sociaux ; que l'on monnaye sous forme d'apprentissages méthodiques les dons totaux et infrangibles de l'idéologie charismatique* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 111). Ainsi, « *les étudiants originaires des basses classes, qui sont les premiers à pâtir de tous les vestiges charismatiques et traditionnels et qui sont plus que les autres enclins à tout attendre et à tout exiger de l'enseignement, bénéficieraient les premiers d'un effort pour livrer à tous cet ensemble de « dons » sociaux qui constituent la réalité du privilège culturel* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 114).

### *1.1.7. Paradigme interprétatif : le constructivisme structuraliste*

Bourdieu nomme la démarche qu'il adopte le « constructivisme structuraliste ». « *Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même,* […] *des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a un genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle l'habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs* » (Bourdieu, 1987, p. 147). Même si Bourdieu tente d'allier l'objectif et le subjectif, il est clair qu'il accorde une certaine prééminence aux structures objectives : « *les structures objectives* […] *sont le fondement des représentations subjectives et elles constituent les*

*contraintes structurales qui pèsent sur les interactions ; mais d'un autre côté, ces représentations doivent aussi être retenues si l'on veut rendre compte notamment des luttes quotidiennes, individuelles et collectives, qui visent à transformer ou à conserver ces structures* » (Bourdieu, 1987, p. 150).

### *1.1.8. Retour sur notre problématique de recherche*

Après cette brève présentation de la théorie de Bourdieu et Passeron, il nous semble important de souligner en quoi cette théorie nous semble utile et éclairante pour notre problématique de recherche et d'en montrer les limites.

Etant donné que le capital culturel n'influence pas seulement la réussite au sein du système scolaire mais a également de l'impact sur la façon dont s'orientent les jeunes au sein du système scolaire, les informations reçues sur les filières scolaires, les représentations des filières scolaires et des professions ou encore le fait de se sentir à sa place ou non dans l'une ou l'autre filière scolaire, les concepts d'habitus et de capital culturel permettront dans notre analyse de rendre intelligible la différenciation des aspirations postsecondaires des jeunes (notamment le fait de choisir d'aller à l'université ou non l'an prochain).

En effet, ces concepts permettent, par exemple, de comprendre pourquoi des jeunes disposant d'un CESS (Certificat de fin d'Etudes de l'enseignement Secondaire Supérieur) ne s'inscrivent pas à l'université après leurs études secondaires et préfèrent entamer des études SHU de type court ou de type long ou encore chercher du travail : l'université étant généralement perçue comme le type d'enseignement supérieur le plus difficilement abordable (nous l'observerons dans nos analyses d'entretiens), ces jeunes ont peur de ne pas se retrouver à leur place dans cet environnement. Leur habitus est sans doute trop éloigné de celui qui est légitimé au sein de l'université. Les jeunes dont l'habitus familial ne concorde pas pleinement avec l'habitus scolaire et qui se lancent dans des études supérieures doivent d'ailleurs passer par de longs et difficiles processus d'acculturation et d'adaptation afin de répondre aux normes de l'institution scolaire. Nous reviendrons là-dessus lorsque nous développerons la recherche de Beaud.

En outre, Bourdieu nous amène, au-delà de l'influence du volume total de capital détenu sur le positionnement des acteurs au sein de la hiérarchie sociale, à nous intéresser également à la différenciation horizontale, à savoir au type même de ressources dont disposent les familles. Certaines familles que l'on considérerait comme appartenant à une même classe sociale peuvent se différencier selon qu'elles possèdent davantage de capital culturel ou économique. En reprenant cette idée, mais en la généralisant davantage (à savoir, en l'utilisant pour analyser exclusivement l'influence du capital culturel), nous pourrions considérer qu'au-delà de l'influence de la quantité de ressources culturelles dont disposent

les familles sur les aspirations d'études, il nous faut nous intéresser également au type même de ressources dont disposent ces familles. Il est, par exemple, probable qu'au sein de familles issues d'un même milieu socioculturel (en termes de volume), certaines d'entre elles se distinguent en termes de proximité à l'école, d'implication au sein du champ scolaire, d'aspirations d'études élevées, etc. Van Zanten montre d'ailleurs dans son ouvrage *Choisir son école* (2009a) que les familles issues pourtant toutes de la classe moyenne se différencient en termes de stratégies de choix d'école secondaire : « *L'idéal largement partagé par l'ensemble des classes moyennes est celui d'une école et, plus largement, d'une expérience éducative dans et hors l'école, permettant de combiner harmonieusement le développement intellectuel, la réussite et le bonheur des enfants. Toutefois, en raison de leurs positions sociales spécifiques, et des valeurs, des croyances et des ressources qui en découlent, les différentes fractions des classes moyennes sont amenées à articuler différemment ces trois visées* » (van Zanten, 2009a, p. 48) et donc à faire des choix différents pour l'avenir de leur enfant.

Si cette théorie nous aide à interpréter les différences dans les aspirations postsecondaires des jeunes, elle nous a également inspirée lors de la préparation de notre étude de terrain.

En premier lieu, elle nous a amenée à produire des questions plus fines lors de la constitution du questionnaire quantitatif. En effet, puisque le capital culturel ne se résume pas aux titres scolaires obtenus par les membres de sa famille ou aux objets « culturels » qu'il possède mais regroupe également un ensemble de dispositions incorporées, il nous paraît insuffisant de poser uniquement, comme le font pourtant la plupart des recherches, des questions telles que le nombre de livres à la maison ou le dernier diplôme obtenu par les parents. C'est pourquoi nous avons ajouté de nombreuses questions au sujet du soutien que les parents ont apporté à leurs enfants durant leurs études secondaires ou durant la construction de leur choix pour l'avenir, au sujet du rapport que les parents entretiennent au système scolaire et aux filières d'enseignement, au sujet des activités culturelles auxquelles participe le jeune, etc. Cela nous permettra, dans la suite de notre travail, de ne pas nous limiter à l'analyse de l'influence du capital culturel *institutionnalisé* ou *objectivé* sur les aspirations postsecondaires des jeunes mais aussi de cerner certaines facettes de l'influence du capital culturel *sous sa forme incorporée* sur les aspirations postsecondaires.

En second lieu, le capital culturel restant malgré tout difficilement quantifiable, cette théorie nous a convaincue, s'il le fallait encore, de l'intérêt d'une recherche qualitative complémentaire.

Enfin, l'analyse de Bourdieu (1984) quant à l'augmentation de la population scolarisée en France nous pousse à observer ce qui se passe dans les différents types d'enseignement supérieur et les différentes facultés puisque, rappelons-le, certains types d'ES et certaines

facultés ont été plus touchés par l'augmentation des effectifs que d'autres, ce qui a davantage rendu possible la rencontre entre héritiers et nouveaux venus.

Cependant, s'il fallait émettre certaines critiques à l'analyse de Bourdieu (autre que celle formulée par Lahire que nous présenterons ultérieurement), il nous faudrait souligner, d'une part, le fait que Bourdieu néglige le poids des interactions et, d'autre part, que son analyse du fonctionnement de l'école s'arrête au fait que l'école participe à la reproduction des rapports sociaux de domination (il n'entre pas dans la boîte noire de l'école en analysant des situations concrètes de scolarisation).

En nous inspirant à la fois de cette approche et de quelques travaux sociologiques inscrits dans le courant interactionniste (voir l'axe « présent » de ce chapitre), nous tenterons de dépasser ces limites. Nous n'analyserons pas à proprement parler les interactions. Mais nous serons attentive, à l'instar des interactionnistes, aux processus de transformation de l'acteur, processus qui sont dépendants de l'institution au sein de laquelle ils émergent. Nous y reviendrons. Quant à entrer dans la boîte noire de l'école, cela n'est pas non plus l'objet premier de notre recherche. Mais nous avons tenté d'en tenir compte lors des entretiens qualitatifs et lors de la création du questionnaire en posant quelques questions relatives aux pairs, aux professeurs, à l'école, etc. Par ailleurs, si nous n'entrerons que brièvement dans la boîte noire de l'école, nous nous pencherons plus conséquemment, dans notre étude qualitative longitudinale, sur les situations concrètes de scolarisation au sein de l'enseignement supérieur. A nouveau, cette méthodologie a été inspirée par la lecture des études sociologiques inscrites dans le courant interactionniste (voir l'axe « présent » de ce chapitre).

## *1.2. Beaud : une réactualisation de la théorie de l'habitus dans le contexte des universités françaises actuelles*

Bourdieu et Passeron ont écrit *Les héritiers* en 1964. Or depuis les années 60, l'université s'est transformée. Il nous a, dès lors, semblé utile de présenter l'étude de Beaud (2002) menée auprès des jeunes de cité parce que ce dernier réactualise, au sein de son ouvrage, la théorie de Bourdieu en tenant compte des changements qui ont traversé l'université depuis l'analyse de Bourdieu et Passeron.

Remarquons, toutefois, que Bourdieu avait déjà amorcé l'analyse de ces changements au sein notamment de *Homo Academicus* (1984), ouvrage dont nous avons parlé antérieurement (voir point 1.1.5) et au sein duquel il analyse l'augmentation de la population scolarisée en France.

### *1.2.1. Contexte de la recherche*

L'ouvrage de Beaud (2002) a été réalisé dans un contexte de démocratisation massive de l'accès au bac en France, démocratisation qui l'a poussé à s'interroger sur les conditions dans lesquelles s'est déroulée celle-ci[10]. Selon lui, si cette démocratisation a permis à divers jeunes d'obtenir leur bac et de débuter des études supérieures, elle ne leur a pas fourni les prérequis nécessaires pour répondre positivement aux attentes de l'enseignement supérieur. Ces jeunes ont donc en quelque sorte « *été les victimes d'un jeu de dupes* » (Beaud, 2002, p. 13), d'une politique qui « *ne visait qu'à lutter contre le chômage en maintenant plus longtemps dans l'institution scolaire une proportion croissante de jeunes* » (Beaud, 2002, p. 13). Beaud rend ainsi compte à travers son étude qu'un allongement de la scolarité n'a pas toujours que des conséquences positives, surtout lorsqu'il n'est pas accompagné d'une réforme réelle des pratiques d'enseignement. Son étude souligne l'écart entre les dispositions de certains élèves (ici, les élèves de « cité ») et les attentes de l'institution universitaire ainsi que le désappointement de ces élèves perdant tout repère dans ce nouvel environnement.

Beaud explique également que cette démocratisation a été clairement discriminante car elle a maintenu et même augmenté les écarts sociaux d'accès dans les différentes filières du lycée et donc de l'université, l'entrée aux différentes filières de l'enseignement supérieur restant grandement définie par le parcours scolaire antérieur et par l'origine sociale des étudiants. Autrement dit, « *le filtre scolaire a opéré de manière décalée, à un stade supérieur de la scolarité : au lycée puis au niveau des études supérieures. Ce faisant, l'élimination scolaire des catégories défavorisées a été moins visible et moins brutale – on dira plus « douce ». C'est ce que, dans un article prémonitoire, F. Oeuvrard appelait l' « élimination différée »* » (Beaud, 2002, p. 16). Selon Beaud, seule une modification profonde des manières d'enseigner aurait pu expliquer la prolongation des études pour des élèves prématurément en difficulté scolaire, élèves bien souvent issus des milieux populaires. Tout comme Bourdieu et Passeron l'avaient affirmé dans *les Héritiers*, Beaud considère que seule une école qui enseignerait à chacun les aptitudes nécessaires pour répondre aux exigences scolaires et universitaires pourrait justifier un allongement de la scolarité. Sans cela, la massification de l'enseignement supérieur ne peut qu'entraîner un ajournement, un report des échecs.

### *1.2.2. Du « miraculé scolaire » au « malgré moi »*

Il est intéressant d'émettre également une forte distinction entre l'étudiant d'origine populaire qui entrait à l'université dans les années 60 et l'étudiant d'origine similaire entrant à l'université dans les années 90, suite à ce contexte de démocratisation. Comme le dit Beaud,

[10] Beaud a suivi plusieurs jeunes (via des entretiens semi-directifs et un suivi longitudinal des personnes rencontrées) de milieux défavorisés durant leur trajectoire dans le supérieur.

on pourrait presque diamétralement opposer les idéaux-types de ces deux étudiants : « « *le « miraculé scolaire », qui a conquis ses premiers titres de noblesse culturelle au lycée (non sans déchirement et renoncement), et a été pris de boulimie culturelle en entrant à l'université et en quittant le domicile familial, goûtant les avantages de la sociabilité étudiante, fréquentant avec plus ou moins d'avidité les œuvres de la culture légitime,* [et] *l'étudiant de quartier HLM des années 1990, ancien lycéen « moyen »,* [qui] *a accédé à l'université par défaut, continuant de vivre chez ses parents (et ici dans « son » quartier), sans aspiration intellectuelle et rebuté par la culture légitime, impuissant face aux examens, coupé entièrement de toute sociabilité étudiante et rêvant avant tout d'un « boulot » stable* » (Beaud, 2002, p. 213). En d'autres termes, les enfants d'origine populaire changent de statut : des « miraculés scolaires » aux « malgré nous ». Ces « malgré eux » ayant obtenu le bac doutent de leurs capacités scolaires et cherchent à éviter le premier cycle universitaire. Ils recherchent surtout des études courtes pour entrer rapidement sur le marché du travail, ne sont pas convaincus de leurs capacités et ne paraissent pas vouloir entrer en concurrence avec d'autres bacheliers afin d'entrer dans une filière sélective à l'université ou ailleurs. Et si, « *dans le choix des études courtes, les considérations financières jouent un rôle important* […], *il ne faut pas sous-estimer l'attrait pour ces jeunes des études professionnalisantes dont la spécialisation et les débouchés concrets contrastent avec le flou et l'indétermination des études universitaires. Mais pèse encore plus dans cette préférence la perception, finalement assez juste, qu'ils se font du type de rapport pédagogique qui prévaut dans ces deux univers de l'enseignement supérieur.* […] *Ils veulent surtout échapper à la fac, à son « faux rythme », au piège que constitue l'apparente liberté octroyée par l'institution* » (Beaud, 2002, p. 151).

En outre, les étudiants de classe populaire qui arrivaient auparavant à l'université grâce à leur réussite scolaire, participaient à des pratiques culturelles dites légitimes tout en s'éloignant de leur milieu d'origine. Mais maintenant, ces « malgré eux » tentent bien souvent de résister aux différentes entreprises d'acculturation, voire même développent une certaine forme d'anti-intellectualisme. « *C'est peut être là une des conséquences sociales inattendues, ou en tout cas peu signalées, de ce que Pierre Bourdieu appelle un « mode de domination à composante scolaire » : le refus du « diktat » culturel de l'école* » (Beaud, 2002, p. 308). Ils sont en quelque sorte devenus « *des espèces d'hybrides sociaux, ni « prolos » ni « intellos », éprouvant de grandes difficultés à s'installer professionnellement et socialement* » (Beaud, 2002, pp. 309-310). Nous avons donc maintenant affaire à des « exclus de l'intérieur » (Beaud, 2002, p. 317).

Plus concrètement, un exemple de la non croyance en leurs capacités de ces jeunes de « cité » est donné par Beaud lorsqu'il explique comment un examen oral d'entrée à une université s'est réalisé pour l'un d'entre eux : « […] *il contribue à son propre échec et, dans une logique de cercle vicieux, confirme les craintes qu'il pouvait avoir d'échouer. A l'entendre on a l'impression qu'il y va par devoir, pour se donner bonne conscience mais sans se donner les moyens de « réussir » son entretien. Lors de l'oral, il joue franc jeu, entend rester lui-même, ne cherchant surtout pas à jouer un rôle, encore moins à bluffer* » (Beaud, 2002, p. 139). On remarque ici que, plus que

non assuré de ses capacités, ce jeune n'entre pas dans son rôle d'étudiant futur. Or, comme on y reviendra plus tard à l'aide de l'ouvrage de Coulon (1997), une affiliation intellectuelle mais aussi institutionnelle est souvent indispensable à la réussite universitaire ; le nouvel arrivant doit passer des rites d'initiation. Beaud semble donc faire face à des étudiants qui ne sont pas prêts à passer ces rites. Par la suite d'ailleurs, plusieurs de ces jeunes, n'ayant pas réussi leur acculturation scolaire et ayant échoué à l'université, regrettent même d'avoir débuté des études universitaires. Ils avouent qu'ils auraient finalement préféré travailler plus tôt. « *Au bout de ce chemin qui n'a mené nulle part,* […] *ils paraissent moins déçus et amers que soulagés d'en avoir terminé avec les études : ils n'ont plus à se faire les complices d'une histoire collective qui les obligeait à jouer sans cesse le rôle à contre-emploi de l'étudiant et aspirent à se retrouver, à faire la paix avec eux-mêmes* » (Beaud, 2002, p. 27).

### *1.2.3. Les étudiants de milieu populaire pris en porte à faux entre la culture universitaire et la culture familiale*

Les nouveaux arrivants issus de « cité », ou plus généralement de classe populaire, sont donc pris en porte à faux entre deux cultures : la culture savante et la culture d'origine. Ils sont, suite à leur introduction au sein de l'université qui les pousse à se lancer dans un processus d'acculturation, réellement pris entre deux mondes. Beaud résume bien cette situation lorsqu'il relate un entretien qu'il a eu avec un jeune et durant lequel ils ont discuté de la situation paternelle : « *Parler du travail du père à ce moment de leur carrière scolaire, où un certain espoir leur est encore permis, c'est devoir concilier un passé qui meurt et un avenir qui leur tourne le dos, rester fidèle au père affectif tout en étant fortement tenté de renier le père social, respecter l'autorité du père dans la famille et « contester » la soumission du père à l'usine* » (Beaud, 2002, p. 41). *Les étudiants de « cité » sont donc dans une position « d'entre-deux social – faux étudiant, faux salarié, « boursier » improductif –* » (Beaud, 2002, p. 177).

Et cette situation les amène à osciller entre attachement au quartier (dépendance psychique par rapport au quartier et lieu de repli) et répulsion par rapport à ce dernier. En effet, d'une part, ces jeunes tentent de résister aux processus d'acculturation scolaire. Ils ont alors tendance à tenir à distance ce qui fait partie de la culture légitime, à savoir la culture universitaire : livres, pièces de théâtre, etc. et à se tenir loin des autres étudiants : ils ne se mélangent pas, revendiquent leur fidélité à des amitiés antérieures et « *n'hésitent pas à affirmer leur « quant à soi » culturel. La culture qu'ils ont envie de défendre, c'est celle qu'ils connaissent, celle de leur quartier et de leur famille […]* » (Beaud, 2002, p. 73), dont ils maîtrisent les règles et qui peut leur apporter une certaine reconnaissance symbolique. D'autre part, ils essayent parfois de se distinguer par rapport aux autres jeunes du quartier et de se donner quelque chance de réussir dans l'enseignement supérieur.

Autrement dit, l'ancrage d'un de ces jeunes « *dans le quartier est à la fois ce qui l'enfonce, l'empêche de découvrir d'autres univers culturels, et ce qui lui permet de se protéger contre les jugements d'autrui, d'apparaître comme un intermédiaire culturel, entre les âges, les sexes, les différentes nationalités* » (Beaud, 2002, p. 205). D'où problème lorsque les facultés sont à proximité de chez eux car le processus d'acculturation a alors du mal à s'effectuer : les jeunes sont trop plongés dans leurs anciens réseaux d'appartenance ; ils n'entament pas leur processus de socialisation universitaire.

L'identité des jeunes de « cité » semble donc se construire « *sur un double plan. D'un côté, face aux étudiants les plus légitimes (ceux qui sont en classes prépa ou dans de bonnes facs), il [le jeune de cité] tend à se définir comme « Gercourtois » [habitant d'une cité] […] ; de l'autre, face aux jeunes précaires du quartier, il se définit principalement comme « étudiant »* » (Beaud, 2002, pp. 207-208). Cependant, remarquons qu'un échec scolaire aura certainement pour effet le réajustement des aspirations et de l'identité sociale.

Ainsi, « *Le décalage est flagrant entre les attentes sociales, les dispositions souhaitées et souhaitables de l'institution scolaire (qui elle-même anticipe sur celle de l'entreprise et des offreurs d'emploi) et l'attitude indéterminée et indécise* » (Beaud, 2002, p. 140) des bacheliers « de cité », ou plus largement de classe défavorisée. Cependant, si les jeunes d'origine populaire oscillent entre deux attitudes par rapport au monde universitaire, il ne faut pas oublier que cela est également dû à leur inadaptation aux règles, aux comportements, aux savoirs, au temps, etc. en vigueur à l'université. Rapidement, nous pouvons dire que « *C'est ce passé – ce que le sociologue appelle « socialisation » – qui, en se déposant et en se cristallisant dans le corps et la tête des jeunes, finit par constituer un handicap de départ considérable dans la compétition scolaire et dans la course à l'emploi stable*[11]» (Beaud, 2002, p. 305). Par exemple, à l'université, les savoirs techniques basés sur des abstractions sont valorisés au détriment des savoirs maîtrisés par ces jeunes de milieu populaire tels que les savoirs pratiques. De même, le langage savant n'est pas celui qu'utilisent les jeunes de milieu populaire. Effectivement, « *Ce qui […] exprime le mieux leur distance au monde universitaire, la difficulté qu'ils éprouvent à entrer dans la condition étudiante, c'est la manière dont tous disent toujours « l'école » pour désigner la fac, et dont ils emploient le terme d'élève pour se définir et presque jamais celui d'étudiants* » (Beaud, 2002, p. 167). « *Cette rémanence du langage de l'enfant est significative de la distance culturelle qui continue de les éloigner du monde de la culture légitime* » (Beaud, 2002, p. 169).

A nouveau, cela nous ramène à dire que ces jeunes sont pris en porte à faux entre deux systèmes culturels. Afin de bien saisir cela, reprenons les dires de Beaud à propos d'un jeune de « cité » entrant à l'université : « […] *il semble qu'il n'ait pas totalement opéré sa mue culturelle. Quelque chose résiste en lui. Tout se passe comme s'il restait durablement marqué par les traces de son*

[11] Cette citation nous permet aussi de saisir pourquoi la recherche de Beaud est encore à situer sur l'axe « Passé », même si nous relevons distinctement déjà ici des amorces de la transition vers l'axe « Présent ».

*passé scolaire, notamment tout ce qui a trait à l'écrit.* […] *il ne maîtrise pas entièrement les deux codes culturels,* […] *il ne peut pas passer facilement d'un registre de langage à l'autre* » (Beaud, 2002, p. 244).

Etre étudiant, si l'on paraphrase Coulon (1997), auteur sur lequel on reviendra par la suite, pourrait donc être vu comme un processus qui touche au mode intellectuel mais aussi au mode de vie général, au rôle que l'on s'assigne. Or les étudiants de « cité » ne sont que peu souvent réellement inscrits dans ce processus. En d'autres termes, « *Ils sont étudiants par leur statut social et financier (une bourse) et formellement par l'assistance aux cours, mais leur mode de vie ressemble à celui qu'ils avaient lorsqu'ils étaient lycéens* » (Beaud, 2002, p. 164). « *Les dispositions inculquées au cours de leur enfance et de leur adolescence dans le quartier continuent de structurer leur personnalité sociale* » (Beaud, 2002, p. 213).

### *1.2.4. Retour sur notre problématique de recherche*

Le travail de Beaud est ancré dans le contexte français. Il est, par exemple, clair que chez nous, les « cités » ne correspondent pas à la même réalité et n'ont pas la même ampleur qu'en France. En outre, le contexte de démocratisation des universités ne s'est pas mis en place de la même façon dans ces deux lieux. Dès lors, il n'est pas certain que les « malgré eux » existent ou se retrouvent aussi largement en CFB qu'en France. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, l'étude de Beaud nous paraît essentielle par rapport à notre objet de recherche parce qu'elle réactualise la théorie de Bourdieu en tenant compte des changements qui ont traversé l'université depuis l'analyse de Bourdieu. Bourdieu avait déjà présenté, en 1984, les effets de la massification des effectifs dans le supérieur et le fait que l'université soit traversée par de « nouveaux arrivants ». Beaud poursuit ce travail vingt ans plus tard, moment où l'université semble encore davantage s'ouvrir à des groupes sociaux différents, à des individus au profil social varié. Et son analyse l'amène à dire qu'au sein de l'université actuelle, il y a encore un habitus spécifique et un capital culturel légitimé auquel les jeunes issus de groupes sociaux plus défavorisés doivent s'adapter. En effet, si ces jeunes dont l'habitus familial ne concorde pas pleinement avec l'habitus scolaire veulent être diplômés de l'enseignement supérieur, ils vont devoir passer par de longs et difficiles processus d'acculturation et d'adaptation afin de répondre aux normes de l'institution scolaire.

En outre, Beaud nous pousse à adopter une vision « élargie » de l'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à nous intéresser à ce qu'il se passe au-delà de l'accès.

D'une part, il nous amène à nous pencher sur l'orientation des jeunes au sein de l'enseignement supérieur : il ne suffit pas que davantage de jeunes accèdent à l'enseignement

supérieur pour que celui-ci soit jugé plus démocratique qu'avant. Il faut encore que chaque jeune ait les mêmes chances de se retrouver dans un type d'enseignement supérieur, une filière, une faculté ou encore un domaine d'études. Nous tenterons d'être attentive à cette remarque tout au long de notre étude. Mais nous pouvons déjà anticiper sur notre chapitre suivant (*La démocratisation de l'enseignement supérieur en CFB : état des lieux*) en disant qu'en CFB, le recrutement des jeunes est différent selon le type d'enseignement supérieur. En effet, l'université a un recrutement moins « démocratique » que le SHU long, qui à son tour est moins accessible socialement que le SHU court (Donni et Pestieau, 1995 ; de Kerchove et Lambert, 1996). Au niveau du recrutement des filières, facultés ou domaines d'études, les résultats semblent, par contre, moins clairs. Mais nous y reviendrons.

D'autre part, Beaud nous pousse à nous intéresser à la persévérance et à la réussite des jeunes au sein de l'enseignement supérieur. Si l'enseignement supérieur s'est ouvert à des jeunes provenant de milieux sociaux plus défavorisés, il est nécessaire de vérifier si cet accès mène réellement à la réussite et à un diplôme. Sans cela, l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas un véritable accès, le « filtre » ayant lieu à la fin de la première année du supérieur. Nous ne pourrons, pour des raisons de faisabilité, traiter, dans cette étude, de l'accès et de la réussite au sein de l'enseignement supérieur. Cependant, nous estimons adopter une vision relativement « élargie » de l'accès à l'enseignement supérieur puisque, comme explicité dans l'introduction, nous nous pencherons sur les processus d'affiliations intellectuelle, sociale et institutionnelle à l'enseignement supérieur.

## *1.3. Lahire : entre adhésion et distanciation à la théorie bourdieusienne*

Lahire, tout en étant comme Beaud un héritier de Bourdieu, prend une certaine distance par rapport à la théorie de ce dernier. Le texte qu'il a écrit dans Le Monde (2002) au décès de Bourdieu est de ce point de vue éloquent : « *La question, qui a commencé à se poser avant même sa disparition, est celle du mode d'appropriation de ce précieux héritage. Il y a deux grandes manières de prendre en charge ce qu'il nous laisse. La première consiste, au mieux, à appliquer indéfiniment, sur de nouveaux terrains, "sa théorie" et, au pire, à se contenter d'utiliser son lexique et sa grammaire, en (se) donnant l'impression de penser lors même qu'on a simplement fait fonctionner la machine à produire des textes "à la manière de Bourdieu".* […] *La seconde façon d'hériter suppose de faire l'effort* […] *de continuer à imaginer et à créer au-delà de ce que le sociologue a pensé et formulé lui-même, en retrouvant ainsi l'attitude qu'il sut adopter lorsqu'il inventait, avec et contre d'autres chercheurs de sa génération, une nouvelle manière de faire la sociologie et de penser le monde social. C'est le propre de toute œuvre importante que de donner lieu à une telle opposition entre répétition-commémoration et réinvention, vénération et critique créatrice. Et les chercheurs les plus fidèles au travail de Pierre Bourdieu ne sont, à mon sens, pas là où l'on croit. Mais je sais, pour l'avoir bien lu, qu'en écrivant cela j'en appelle classiquement à une hétérodoxie contre une certaine*

*orthodoxie. De nos attitudes et de nos préférences dans le champ scientifique aussi, il nous aura rendus plus conscients* » (Le Monde, 2002).

### *1.3.1. Remise en question des notions de « transmission », d'« héritage » ou de « capital culturel » et bien-fondé de l'étude des configurations familiales*

Partant du constat que des jeunes qui ont une position similaire en termes de capital économique et de capital culturel, peuvent aboutir à des degrés d'adaptation à l'école et des résultats scolaires très diversifiés, il en vient à questionner les notions d' « héritage », de « transmission » ou encore de « capital culturel ». Selon lui, ces notions sont utiles et éclairantes lorsque l'on fait des analyses statistiques et donc lorsqu'on commente des tableaux croisant des variables. Cependant, elles « *perdent leur pertinence dès lors que, changeant d'échelle d'observation, on s'attache à la description et à l'analyse des modalités de la socialisation familiale ou scolaire, dans le cadre d'une sociologie des processus de constitution des dispositions sociales, de construction des schèmes mentaux et comportementaux* » (Lahire, 1995, p. 14).

Le capital culturel n'explique donc pas tout et c'est en reconstruisant les interdépendances et les configurations familiales que l'on parviendra à comprendre le parcours scolaire d'un jeune (réussite, échec, orientation, difficultés rencontrées, etc.)[12]. « […] *c'est uniquement lorsqu'on n'oublie pas que les conditions d'existence d'un individu sont d'abord et avant tout des conditions de coexistence, que l'on peut éviter toutes les réifications de ces conditions d'existence sous forme de propriétés, de capitaux, de ressources abstraites (abstraites des relations sociales effectives). Ces propriétés, capitaux ou ressources ne sont pas des choses qui déterminent des individus, mais sont des réalités incarnées dans des êtres sociaux concrets qui, dans leur mode de relation à l'enfant, vont lui permettre progressivement de se constituer un rapport au monde et à autrui* » (Lahire, 1995, p. 17).

Par ailleurs, Lahire insiste sur le fait que le capital culturel ne se transmet pas de manière mécanique ou automatique. Il ne suffit en effet pas que des parents soient dotés d'un capital culturel élevé pour que leurs enfants en soient pourvus à leur tour. « *La présence objective d'un capital culturel familial n'a de sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions qui rendent possible sa transmission. Or ce n'est pas toujours le cas. Les personnes qui ont les dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux, n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. Ils ne parviennent pas toujours à construire les dispositifs familiaux qui permettraient de transmettre certains de leurs savoirs ou certaines de leurs dispositions scolairement*

[12] Rappelons que Lahire est arrivé à ces observations et remarques en effectuant une étude basée sur des entretiens réalisés auprès de 26 familles (à leur domicile). Il a également effectué des entretiens avec les 27 enfants concernés (à l'école), avec les enseignants concernés, les directeurs d'école, etc. Enfin, il s'est également servi de notes ethnographiques, de fiches de renseignement scolaires et de cahiers d'évaluation.

*rentables de manière régulières, continue, systématique. C'est pour cette raison qu'à capital culturel (statistiquement) équivalent, deux contextes familiaux peuvent engendrer des situations scolaires très différentes dans la mesure où le rendement scolaire de ces capitaux culturels dépend beaucoup de la configuration des relations d'interdépendance familiales. L'héritage culturel ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour hériter l'héritier* » (Lahire, 1995, p. 385). En bref, la transmission de dispositions culturelles ne se fait pas automatiquement, cela demande de l'investissement et du temps. C'est pourquoi, ce n'est qu'en étudiant les relations concrètes entre les membres d'une famille, ou, plus précisément, en mettant au jour les configurations familiales, que l'on parviendra à cerner si certaines dispositions culturelles ont été transmises ou non et à comprendre pourquoi certaines jeunes provenant d'un milieu social similaire ont des parcours scolaires diversifiés. « *Parce que le « capital culturel » est condamné, pour une part, à vivre à l'état incorporé, sa « transmission » ou son « héritage » dépendent de la situation de ses « porteurs » : de leur rapport à l'enfant, de leur capacité (socialement constituée) à s'occuper de son éducation, de leur présence auprès de ce dernier ou, enfin, de leur disponibilité à transmettre à l'enfant certaines dispositions culturelles ou à l'accompagner dans la construction de ces dispositions* » (Lahire, 1995, p. 89).

En outre, si Lahire critique la notion de « transmission », c'est également parce qu'elle induit une action unilatérale d'un destinateur vers un récepteur. Or ce dernier participe toujours à la construction du message en lui donnant un sens qui dépend de la relation destinateur-destinataire et de ses propres ressources. « *Ainsi, la notion de transmission rend compte relativement mal du travail, de l'activité d'appropriation et de construction effectués par l'apprenti ou l'héritier. Elle ne parvient pas non plus à indiquer la nécessaire et inévitable transformation du capital culturel dans la procédure de passation d'une génération à l'autre, d'un adule à un autre adulte, sous l'effet des différences entre ceux qui sont censés transmettre et ceux qui sont supposés recevoir* » (Lahire, 1995, p. 387).

« *Enfin, les termes transmettre ou transmission renvoient souvent à l'idée d'une reproduction à l'identique (modèle à imiter) d'une disposition (ou d'un schème) mentale et font plutôt penser à des situations formelles d'enseignement où un savoir est explicitement en jeu. La notion de transmission est donc particulièrement inadéquate pour penser les situations fréquentes où quelque chose se transmet – ou, plutôt se construit – sans qu'aucune intention pédagogique ait été visée, sans qu'aucune action de transmission ait été pensée comme telle. Il y a une multitude de situations dans lesquelles l'enfant est amené à construire des dispositions, des savoirs et des savoir-faire dans des cadres organisés – non consciemment – par les adultes et sans qu'il y ait eu véritablement transmission expresse d'un savoir* » (Lahire, 1995, p. 387).

### *1.3.2. Variation des contextes*

Découle de tout cela la position épistémologique de Lahire selon laquelle une théorie ou des concepts ne sont toujours que des points de vue particuliers sur la réalité puisque les résultats auxquels les chercheurs aboutissent dépendent toujours fortement du contexte qu'ils étudient : « *A chaque échelle de contexte correspond un ordre de complexité ainsi que des informations pertinentes spécifiques, ordre de complexité et informations pertinentes qui ne sont pas ceux que travaillent d'autres chercheurs à partir d'autres échelles* » (Lahire, 1995, p. 397). « *En outre, plus l'unité d'analyse que l'on choisit est petite et plus on a de chances de se représenter le social comme un jeu d'intentionnalités, de volontés, de décisions individuelles, de calculs. Plus on se centre sur les interactions et plus on voit à l'œuvre des intentions locales, immédiates qui, parce qu'elles constituent l'horizon immédiat des acteurs, peuvent sembler, de leur point de vue et du point de vue du chercheur qui s'y attache exclusivement, prendre une place essentielle dans le déroulement des événements de la vie quotidienne* » (Lahire, 1995, p. 397). Ce constat implique d'une part qu'il est impossible de construire une théorie totale qui intègre toutes les recherches du social : « *Cela se comprend si l'on admet que la diversité des rapports aux valeurs amène les chercheurs à interroger différemment la réalité sociale (éclairer des aspects, des dimensions différents) et que les différents niveaux d'analyse, les multiples échelles de contextes possibles ne produisent pas d'effets de connaissance immédiatement comparables et, par conséquent, simplement cumulables (un problème de traduction des résultats se posant d'un niveau d'analyse à l'autre, d'une échelle de contexte à l'autre, etc.)* » (Lahire, 1995, p. 399). D'autre part, cela implique qu'il est utile « *de faire soi-même varier, sur le même objet, les modes d'observation, de description et d'interprétation* […] » (Lahire, 1995, p. 398).

### *1.3.3. Retour sur notre problématique de recherche*

Nous retiendrons principalement deux « leçons » de l'analyse de Lahire :

- Premièrement, comme explicité dans l'introduction de notre thèse, nous veillerons à faire varier notre contexte de recherche.

D'une part, nous étudierons les aspirations postsecondaires des jeunes au moyen d'analyses statistiques (macrosociologie).

D'autre part, nous aborderons cette thématique en recourant à une analyse d'entretiens effectués auprès de jeunes de dernière année secondaire (microsociologie).

- Deuxièmement, nous dépasserons les notions de « transmission » et de « capital culturel » lors de notre analyse qualitative.

En effet, lors de l'analyse quantitative, nous aurons recours à la notion de « capital culturel » puisque nous expliciterons, par exemple, qu'à parcours scolaire équivalent, il y a encore une influence du capital culturel (sous différentes formes) sur les aspirations postsecondaires des

jeunes. Cependant, au niveau de l'analyse qualitative, nous tiendrons compte des remarques de Lahire que nous trouvons tout à fait justifiées, en analysant également les relations concrètes entre les personnes composant la famille, les configurations familiales. Nous aurons, par exemple, l'occasion d'analyser en quoi le parcours des grands-frères et sœurs a de l'importance dans la construction du projet d'avenir des jeunes et dans la constitution de leur « champ des possibles ».

Ainsi, en reprenant la distinction sociologique classique de Weber (1995)[13], nous tenterons de combiner une approche visant à « expliquer » en mettant à jour des régularités, des causalités statistiques mais aussi à « comprendre » en analysant les « raisons d'agir » des acteurs.

## *2. L'axe « Futur » : l'importance des stratégies et du calcul différencié des bénéfices et coûts associés à l'investissement scolaire*

Nous venons d'expliciter en quoi les aspirations d'études peuvent être influencées par l'héritage socioculturel ou la configuration sociale de la famille. Cependant, pour d'autres sociologues, ce qui influence le plus ces aspirations, ce n'est pas ces aspects du passé mais bien la manière dont l'acteur, à chaque point de bifurcation, anticipe son avenir et effectue un calcul des avantages et coûts de chaque option qu'on lui propose. C'est pourquoi nous allons maintenant nous pencher plus conséquemment sur ce courant de la sociologie au travers des recherches de Boudon et de Duru-Bellat. Remarquons d'ailleurs que Boudon, fervent critique de l'approche bourdieusienne, reproche notamment à Bourdieu de dépeindre les acteurs comme des individus incapables de développer des stratégies et des actions de résistance au sein du système scolaire en surestimant à l'inverse le rôle de l'habitus et de la violence symbolique. Autrement dit, il critique la dimension déterministe de la théorie bourdieusienne des inégalités scolaires et insistera, quant à lui, davantage sur la rationalité des acteurs.

[13] Des démarches visant à « expliquer » et à « comprendre » peuvent s'entremêler ; il ne s'agit pas d'activités incompatibles (Weber, 1965 ; Weber, 1995) : « [la sociologie est] *une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets* » (Weber, 1995, p. 28). D'une part, Weber considère l'analyse causale comme étant lacunaire parce qu'elle ne permet pas d'atteindre les raisons cachées derrière les causes. D'autre part, la compréhension d'un processus doit, afin d'acquérir une certaine validité scientifique, être « *contrôlée, autant que possible, par les autres méthodes ordinaires de l'imputation causale avant qu'[elle] ne devienne une explication compréhensible* » (Weber, 1965, p. 303).

## *2.1. Boudon : le modèle de l'acteur rationnel*

### *2.1.1. Perception différenciée des coûts et avantages de l'investissement scolaire*

Selon Boudon (1973), plusieurs facteurs expliqueraient l'inégalité des chances à l'école. Par exemple, l'enthousiasme pour l'école, le langage utilisé au sein de la cellule familiale, le capital culturel, les coûts directs et coûts d'opportunité de l'éducation perçus par l'élève et sa famille, la conception différente des bénéfices futurs d'une scolarité longue, etc. auraient des impacts sur l'accès à certaines filières de l'enseignement et sur la réussite scolaire. Mais, selon lui, « *le problème est moins celui de l'identification des causes, que celui de la détermination de leur importance respective et de leur articulation* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 153). Boudon va alors se pencher sur deux facteurs qu'il juge essentiels dans l'analyse des inégalités scolaires, à savoir le « *handicap cognitif et culturel qui caractérise les milieux « défavorisés »* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 156) et l'évaluation différente des coûts et avantages de l'investissement scolaire selon la classe sociale d'appartenance de l'élève, afin de déterminer celui qui parait le plus déterminant.

D'une part, Boudon considère que « *le milieu social dans lequel est élevé le jeune produit des avantages/désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 160). D'autre part, les coûts des études étant généralement perçus comme plus élevés dans les milieux populaires, l'orientation du jeune au sein du système scolaire se fera différemment selon sa classe sociale d'appartenance. Plus précisément, « *à réussite scolaire semblable, la fréquence de l'orientation vers les voies scolaires les plus intéressantes dépend de l'origine sociale* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 156). Autrement dit, le jeune issu de milieu moins aisé optera, par exemple, pour des études plus courtes ou plus faciles. Cela n'est pas étonnant puisque « *comme il n'existe pas de façon « objective » de déterminer le statut de destination qu'il est bon de rechercher, le statut d'origine* [donc, le statut familial] *s'impose presque de lui-même comme un point de repère naturel* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 159). Observons également que l'impact de l'origine sur les choix d'orientation varie selon la réussite de l'élève : lorsque l'élève réussit bien à l'école, l'effet de l'origine sur l'orientation est peu élevé, et vice versa.

Toutefois, si ces deux facteurs importent dans le processus des inégalités scolaires, quel est le facteur qu'on pourrait considérer comme principal ? Selon Boudon, pour répondre à cette question, il faut se pencher sur la manière dont ces causes sont inscrites dans le temps. « *Pourquoi ? Parce que, au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus, la relation entre classe sociale*

*et réussite tend à disparaître pour une raison simple : par le jeu de la différence d'appréciation des coûts, des avantages et des risques, l'autosélection est d'autant plus forte qu'on descend plus bas dans l'échelle des classes. Les différences de réussite en fonction du milieu ont donc tendance à s'atténuer et éventuellement à s'inverser à mesure qu'on considère des points plus avancés du cursus. En revanche, l'autre mécanisme ne s'éteint pas dans le temps. A chaque fois que le système scolaire propose* […] *aux enfants puis aux adolescents de décider s'ils veulent continuer ou arrêter, emprunter une voie longue ou une voie courte, une filière associée à de grandes ou à de petites espérances, etc., la différence dans les appréciations des risques, des coûts et des avantages* […] *réapparaît et exerce ses effets à tous ces points de bifurcation* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 162). Ainsi, Boudon en vient à affirmer que les manières différentes des élèves et de leur famille de percevoir les coûts et avantages de l'investissement scolaire expliquent principalement l'inégalité des chances à l'école ou en d'autres termes, que c'est au moment de choisir son orientation que se joue l'essentiel des différences entre milieux sociaux, les inégalités de réussite n'ayant qu'un léger effet.

Boudon aboutit à la même conclusion, en échafaudant à partir de diverses hypothèses et différents axiomes un modèle théorique de simulation incluant les facteurs microsociologiques et macrosociologiques influençant l'inégalité des chances scolaires[14]. En effet, grâce à son modèle réalisé, il va pouvoir changer certains éléments du modèle afin d'analyser les conséquences de ces modifications sur les inégalités scolaires. Par exemple, il va émettre l'hypothèse que sur les deux mécanismes générant les inégalités scolaires (mécanismes présentés auparavant), le mécanisme de l'héritage culturel n'exerce plus aucune influence sur ces inégalités. Il va dès lors aboutir à la conclusion que « *les disparités demeurent très marquées, dans l'hypothèse où les inégalités par rapport à l'héritage culturel sont supprimées* » (Boudon, 1973, p. 116). Ainsi, « *même si des mesures efficaces parvenaient à atténuer le phénomène des inégalités culturelles, leur effet sur les inégalités sociales devant l'enseignement serait très modéré* » (Boudon, 1973, p. 116). Il en déduit, tout comme expliqué précédemment, que « *l'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside donc dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles. Cela est d'autant plus vrai qu'on considère des niveaux plus élevés du cursus* » (Boudon, 1973, p. 117). Il va ensuite expliquer cela par le fait que l'action de la position sociale est itérative, qu'elle génère des effets multiplicatifs. Ainsi, « *l'intensité et la relative persistance des inégalités devant l'enseignement est essentiellement due aux effets exponentiels du conditionnement des attentes par la position sociale et dans une mesure beaucoup plus limitée à l'effet des inégalités culturelles* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 118).

[14] Il construit ce modèle de simulation à partir de données recueillies via différentes recherches empiriques. Cependant, Boudon ne précise pas davantage le fondement empirique de sa théorie. Son analyse relève, semble-t-il, davantage d'un « raisonnement logique » que d'une véritable étude basée sur des données de terrain, ce qui a fait l'objet de plusieurs critiques.

En conclusion, Boudon estime « *que la littérature sociologique récente a parfois tendance à donner une importance excessive au phénomène de l'héritage culturel dans l'explication de l'inégalité des chances devant l'enseignement*» (Boudon, 1973, p. 128). Et cela « *dérive probablement du fait que les enquêtes sociologiques de l'éducation sont fréquemment instantanées* […]. *Or dans une observation synchronique, le facteur culturel apparaît comme aussi important, voire plus important que l'influence de la position sociale*[15]*. En revanche, à partir du moment où on passe à l'analyse diachronique, on observe que les effets du premier facteur se dissipent dans le temps, tandis que ceux du second s'intensifient de manière exponentielle* » (Boudon, 1973, p. 128).

### *2.1.2. Trois voies pour réduire l'inégalité des chances à l'école*

Est-il alors pensable de réduire ces effets itératifs de l'action de la position sociale ? Ou, autrement dit, est-il possible que les sociétés ne soient pas stratifiées et/ou que les compétences ne soient pas hiérarchisées ? « *Une réduction modérée de la différenciation des paramètres décisionnels en fonction des classes sociales peut engendrer une réduction appréciable de l'inégalité devant l'enseignement à tous les niveaux, indiquant qu'une politique d'égalité sociale et économique, même si elle est impuissante à éliminer le phénomène de la stratification peut avoir une influence non négligeable sur l'égalité des chances* » (Boudon, 1973, p. 131). Nous pourrions dès lors penser qu'un allongement du tronc commun permettrait de réduire cette différenciation des paramètres décisionnels. Cependant, selon Boudon, cette prolongation du tronc commun ne serait pas réellement une solution parce que cela ne ferait que reporter le problème ultérieurement, surtout qu'il est impossible d'étendre ad vitam aeternam le « tronc commun », les attentes et désirs des élèves et familles étant différents. Par ailleurs, « *l'on ne peut pas non plus éliminer les processus psychologiques naturels qui font que les ambitions et les aspirations se déterminent en partie par référence à la situation familiale* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 168) et à l'origine sociale.

Ainsi, Boudon en vient à dire que « *le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales* » (Boudon, 1973, p. 132). Et plus précisément, « *si on admet que les inégalités économiques sont la dimension la plus importante de la stratification, il résulte de l'analyse qu'une réduction des inégalités économiques doit avoir des effets importants sur l'égalité des chances devant l'enseignement. Une réduction même modérée des inégalités économiques peut avoir des effets non négligeables puisque exponentiels* » (Boudon, Bulle & Cherkaoui (dir), 2001, p. 214).

Plus concrètement, Boudon donne trois voies qu'il serait bon d'emprunter afin de limiter l'inégalité des chances à l'école. Premièrement, il faudrait que les choix des élèves et

[15] Ce que Boudon nomme « l'influence de la position sociale » c'est donc bien l'influence de l'appartenance à une classe sociale sur le champ de décisions des acteurs, sur la manière dont ceux-ci et leur famille évaluent les coûts et avantages de l'investissement scolaire.

des parents soient moins décisifs pour leur avenir. Deuxièmement, il faudrait diminuer les coûts des familles en introduisant, par exemple, plus de bourses d'études. La troisième voie, la plus importante, revient à accroître la dépendance de la carrière scolaire de l'élève par rapport à ses résultats et à accorder dans les choix d'orientation moins de liberté aux familles. Notons d'ailleurs que l'application de cette dernière proposition permet en partie d'expliquer les différences d'intensité des inégalités scolaires entre divers pays. En effet, dans certains pays, l'orientation des élèves étant moins basée sur le désir de ceux-ci ou de leur famille mais sur leurs résultats scolaires (méritocratie), il y a moins de lien entre orientation et origine sociale.

Remarquons pour terminer que « *contrairement à la théorie de la reproduction* [théorie dans laquelle l'école est perçue comme un élément du système social, élément qui va lui-même participer à la pérennité de ce système social], *le lien de l'institution scolaire avec la structure sociale demeure restreint et circonscrit à la position sociale des élèves* » (Merle, 2002, p. 106) dans la théorie de Boudon.

### *2.1.3. Paradigme interprétatif : l'individualisme méthodologique*

Boudon inscrit son approche dans le courant de l'individualisme méthodologique qui repose sur deux principes complémentaires. « *L'individu est, en premier lieu, le niveau pertinent de l'analyse sociologique dans la mesure où seul ce dernier peut donner un sens à son action.* […] *Second postulat : c'est la juxtaposition d'un ensemble de stratégies finalisées qui est productrice des faits sociaux (effets de composition)* » (Lallement, 1993, pp. 187-188). Toutefois, même si Boudon perçoit l'individu comme étant un acteur stratégique et rationnel, il adopte une vision limitée de la rationalité : « *l'information dont disposent les individus n'étant jamais complète, les acteurs ne peuvent pas toujours opérer un choix rationnel* » (Lallement, 1993, p. 191).

L'inscription de Boudon au sein du paradigme de l'individualisme méthodologique et celle de Bourdieu au sein du structuralisme génétique est évidemment au cœur de leurs approches différenciées du système scolaire et de leurs critiques réciproques. De manière réductrice et simplificatrice, l'un va davantage expliquer les phénomènes sociaux et les régularités par l'agrégation des comportements d'individus rationnels, l'autre va davantage expliquer ceux-ci par le poids des structures sociales. Cependant, tous deux soulignent le lien entre origine socioculturelle et parcours scolaire (réussite, orientation, etc.). En outre, ils attirent tous les deux l'attention sur l'importance des stratégies et choix des familles en matière d'orientation scolaire et de poursuite des études (comparaison coût-avantage pour Boudon, investissement différencié de la famille par rapport à l'école pour Bourdieu).

### *2.1.4. Retour sur notre problématique de recherche*

La théorie de Boudon nous offre donc un deuxième cadre d'analyse possible pour notre recherche. Dans celui-ci, le « *handicap cognitif et culturel* » des jeunes de milieux sociaux défavorisés (ou autrement dit l'habitus) n'est pas considéré comme étant le premier facteur influençant les inégalités sociales de formation puisque l'impact de ce facteur s'amenuise avec le temps (les jeunes d'origine défavorisée qui sont dans des filières fortes de l'enseignement sont parvenus à « s'acculturer » et à s'affilier). Dans la théorie de Boudon, l'individu est perçu comme relativement rationnel et stratégique et ce sont plutôt les stratégies mises en place par l'acteur et ses calculs coûts/avantages de l'investissement scolaire qui expliquent les inégalités sociales devant la formation. Dans cette perspective, la différenciation des aspirations postsecondaires des jeunes trouve son explication dans la perception différenciée des bénéfices et des coûts associés à une formation supérieure. Par exemple, le fait que des jeunes pouvant accéder à l'enseignement supérieur ne le font pas s'expliquent par le fait que les avantages perçus au suivi d'une formation supérieure ne font pas le poids par rapport aux coûts perçus.

Boudon introduit quelque chose de tout à fait neuf par rapport à Bourdieu : il met en évidence « […] *les fondations microsociologiques des régularités sociales. Les inégalités résultent alors de l'agrégation de choix d'acteurs dotés de ressources inégales, évoluant dans un milieu social qui constitue le « point de référence » à partir duquel sont évalués les avantages, les coûts et les risques attachés à tel ou tel type d'orientation. Dans cette perspective, le principal facteur d'inégalité est donc la différenciation, en fonction de la position sociale, des champs de décision des acteurs. Boudon propose ainsi une autre version de la reproduction* » (Duru-Bellat, 2002, pp. 188-189) et « *s'insinue* [alors] *l'idée qu'il y a du jeu* [jeu induit par les activités, les stratégies, les choix des acteurs] *dans la machine de la reproduction* » (Duru-Bellat, 2002, p. 26).

Cependant, il est important de souligner que notre objectif n'est pas de trancher entre ces deux paradigmes d'interprétation. « […] *on ne saurait* [d'ailleurs] *véritablement trancher entre deux modes opposés d'explication : chez un même individu, des considérations de type coût/avantage peuvent jouer à un premier niveau d'alternative (études courtes/longues), et des considérations de type préférences ou valeurs jouer au niveau plus fin du choix d'une spécialité. Ou réciproquement : on peut exclure tel type d'études parce qu'il n'apparaît pas envisageable (« c'est pas pour nous »), et adopter un comportement rationnel pour choisir au sein des filières qui font partie des possibles. Le calcul coût/avantage lui-même est sans doute imprégné de la perception que les jeunes et leurs familles ont de leurs « chances objectives » à venir et de s'y adapter, avec à la clé une tendance tout rationnelle… à la reproduction* » (Duru-Bellat, 2002, p. 190). Nous userons donc, dans notre partie empirique, des deux courants qui, s'ils sont opposés en termes de positions théoriques, semblent se compléter et pouvoir être simultanément utilisés en pratique.

Pour terminer, les mêmes critiques que celles énoncées à l'égard de la théorie de Bourdieu pourraient être formulées : d'une part, Boudon néglige le poids des interactions et, d'autre part, il n'entre pas dans la boîte noire de l'école en analysant des situations concrètes de scolarisation. Boudon a également été critiqué sur le fait que sa théorie relevait plutôt d'un raisonnement logique que d'une analyse véritablement fondée empiriquement. En effet, il faut peu allusion dans son ouvrage « L'inégalité des chances » (1973) aux données de terrain qui lui ont permis d'aboutir à ses conclusions.

## *2.2. Duru-Bellat : l'importance de la prise en compte des facteurs de contexte*

De manière analogue à Beaud à l'égard de la théorie de Bourdieu et Passeron, Duru-Bellat adopte une perception plutôt boudonnienne des inégalités scolaires, considérant que même si les choix des élèves sont limités par la structure du système éducatif ou par leur passé, les acteurs peuvent introduire du jeu dans ce qui serait sinon un pur déterminisme social. Elle réactualise donc la théorie de Boudon en tenant compte des changements (démocratisation de l'accès et inscription d'étudiants au profil hétérogène) qui ont traversé l'université depuis l'analyse de Boudon.

### *2.2.1. Evolution des inégalités des chances à partir de la terminale*

Au sein de son ouvrage « *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* » (2002), Duru-Bellat reprend chaque étape du cursus scolaire pour voir comment se construisent et se cumulent les inégalités scolaires et quels en sont au fil du temps les facteurs d'influence. Elle se base, pour étoffer son analyse, sur un grand nombre d'études effectuées principalement en France par elle-même ou d'autres chercheurs. Elle observe, par exemple, que « *dès l'entrée à l'école, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant* » (Duru-Bellat, 2002, p. 59). Cependant, nous intéressant surtout aux aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire et à l'accès de ceux-ci à l'enseignement supérieur, nous ne reprendrons ici qu'une partie de son développement, à savoir à partir de la terminale.

Duru-Bellat constate, tout comme Beaud l'avait fait auparavant, l'émergence d'une réelle démocratisation de l'accès au bac ces dernières années en France. Cependant, à nouveau comme Beaud l'explicitait, cette démocratisation s'est vue accompagnée d'une diversification des types de bac possibles, ce qui a entraîné de nouvelles différenciations : « *les différentes séries composent donc des milieux sociaux bien typés* » (Duru-Bellat, 2002, p. 82). Au niveau de l'enseignement supérieur, la demande des élèves est capitale et l'autosélection est significative : « *bien qu'ils aient le droit de s'inscrire dans n'importe quelle filière, les bacheliers*

*pratiquent une autosélection, c'est-à-dire se détournent d'eux-mêmes des orientations où leurs chances de réussite seraient trop maigres, vu leur bagage scolaire* […]. *Ces processus d'autosélection qui constituent une dimension importante de la sélection globale qui prend place à ce niveau, revêtent de plus une dimension sociale : on observe des orientations systématiquement différentes selon le milieu social, à baccalauréat identique, voire à niveau identique* » (Duru-Bellat, 2002, pp. 87-8). En outre, Duru-Bellat explique que la différenciation entre les grandes écoles et l'université en France ainsi que les divers cursus proposés par les uns et l'autre entraînent une certaine homogénéisation des publics scolaires au sein des établissements. Par exemple, dans les grandes écoles françaises, le poids des enfants de cadres supérieurs et de professeurs est extrêmement élevé : « *ce chiffre très élevé illustre l'accumulation de l'excellence scolaire, depuis le tout début de la scolarité ; il résulte aussi de tous les choix, les plus judicieux, qui ont jalonné la scolarité. Au niveau de l'enseignement supérieur, dans un contexte de plus en plus complexe, les étudiants issus de milieux les plus proches de l'institution scolaire sont à nouveau les mieux à même de détecter les « bonnes affaires » en matière de choix d'études. Mais la diversité des choix des jeunes révèle aussi des arbitrages rendement/risque,* […] *un certain niveau de risque est mieux toléré par ceux dotés de davantage d'atouts scolaires et sociaux (bacheliers scientifiques, jeunes de milieu aisé), qui hésitent donc moins à rechercher les filières les plus rentables même si ce sont les plus risquées* » (Duru-Bellat, 2002, p. 89). Remarquons toutefois que si certaines filières sont plus élitistes que d'autres, ce sont les comportements des individus qui ensemble font que telle filière devient sélective ou non. Par exemple, « *les jeunes de milieu aisé qui fuient les premiers cycles universitaires pour passer les IUT, transforment ces derniers de filières professionnalisantes courtes qu'il étaient, en premiers cycles sélectifs. Les comportements agrégés des jeunes et de leurs familles, qui débouchent sur une démocratisation ségrégative*[16]*, à la fois utilisent et produisent la hiérarchie existant entre filières. Une fois encore, les structures proposent, les acteurs disposent* » (Duru-Bellat, 2002, p. 159). Par cette phrase, on constate que Duru-Bellat adopte une vision plutôt boudonnienne des phénomènes puisque chez elle aussi les individus possèdent une certaine réflexivité et liberté d'action par rapport aux structures, même si elle n'accorde pas non plus une toute puissance aux stratégies des acteurs. Notons également qu'il existe une certaine actualisation de ces stratégies, les jeunes voulant toujours se distinguer vont être amenés à transformer leur choix quand ceux-ci deviennent plus ordinaires et ainsi moins avantageux et fructueux.

Duru-Bellat explique donc que l'origine sociale a de l'influence sur les choix d'orientation. Elle explique, par ailleurs, en s'appuyant sur une recherche de Felouzis (2000), qu'au niveau des études supérieures, les étudiants d'origine populaire sont plus « *sensibles à*

[16] Remarquons que c'est Pierre Merle qui a introduit cette terminologie de « démocratisation ségrégative ». « *Le premier terme de l'expression rend compte de l'élargissement social de l'accès au bac* [ou à l'université] *toutes séries confondues, le second de la divergence croissante du recrutement social entre les différentes séries de bac* [ou filières universitaires] » (Merle, 2002, p. 81.)

*la sévérité des évaluations et aussi aux propos des enseignants sur la difficulté de la filière, le volume de travail à fournir et l'importance des taux d'échecs* » (Duru-Bellat, 2002, p. 91). Cela l'amène à souligner la portée des facteurs de démoralisation ou d'assiduité et de débrouillardise dans la construction des inégalités scolaires ainsi que l'importance de la conviction, socialement construite, que l'on peut y arriver.

Toutefois, l'origine sociale exerce une influence directe vraiment très faible sur la réussite dans le supérieur (Duru-Bellat, 1995a). La carrière scolaire antérieure semble, par contre, jouer un rôle plus important sur la réussite : « […] *dans toutes les filières, la note moyenne obtenue au bac est associée à la probabilité de réussir en première année ; la série du bac possédé joue également partout, avec une supériorité des bacheliers scientifiques* » (Duru-Bellat, 2002, p. 90). Pour achever son étude sur la manière dont les inégalités scolaires se forment et s'accumulent tout au long du cursus scolaire de l'enfant, cette sociologue indique que même si au fil du temps, l'influence du milieu social d'appartenance sur la réussite scolaire peut sembler s'atténuer, il conditionne en fait de plus en plus les choix qui ponctuent le parcours scolaire de l'élève à partir du secondaire. Les manières dont l'origine sociale influe sur les carrières scolaires sont donc diverses. « *Au niveau individuel, il suffit que dès l'entrée à l'école, les enfants soient plus ou moins bien préparés à en tirer profit (inégalité liminaire aux conséquences cruciales) ; il suffit que chaque année de petites inégalités sociales de réussite viennent creuser les écarts de valeur scolaire, valeur scolaire dont l'inertie est ensuite grande ; il suffit également qu'à l'occasion de chaque choix, choix qui ne sont jamais sans rapport avec la valeur scolaire (inégale) des enfants, des stratégies viennent accentuer encore les écarts découlant des inégalités de valeur scolaire…* » (Duru-Bellat, 2002, p. 94).

### *2.2.2. L'importance de la prise en compte du contexte macro et micro dans lequel la scolarité des acteurs s'effectue*

Bien sûr, les parcours scolaires des enfants se développent dans un contexte concret, à savoir dans un système économique et social qui peut affecter le système éducatif, dans un certain cadre institutionnel et organisationnel ainsi que dans des écoles et des classes, dont il va falloir tenir compte. Par exemple, « *le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe, dotés de telle caractéristique organisationnelle ou de telle ou telle composition sociale, influe sur le « sort » scolaire des élèves* » (Duru-Bellat, 2002, pp. 97-98). Duru-Bellat va donc également se pencher sur le fonctionnement réel des établissements et des classes afin de visualiser comment l'institution scolaire peut influer sur les inégalités scolaires. Elle va entrer dans la boîte noire de l'école, ce qui constitue une profonde différence avec les recherches de Boudon et Bourdieu.

Sans être réellement exhaustive par rapport à l'étude de Duru-Bellat, et en ayant recours à d'autres auteurs, nous allons rapidement expliciter, à l'aide de quelques exemples, en quoi le contexte dans lequel évoluent les élèves influe sur le développement des inégalités scolaires.

### *La structure scolaire*

Tout d'abord, parmi les diverses voies pouvant expliquer la différence d'intensité des inégalités scolaires entre pays, la manière dont est conçu le système scolaire, ou plus précisément la structure scolaire mise en place, semble avoir une réelle importance. En effet, c'est ce à quoi aboutissent des auteurs tels que Dupriez et Dumay (2005) lorsqu'ils expliquent, à travers diverses analyses, « *qu'il existe bien un effet spécifique de la structure scolaire et qu'une logique de différenciation des élèves, telle qu'elle se manifeste dans des filières précoces, dans un usage intensif du redoublement et dans la ségrégation entre établissements est propice à un accroissement des inégalités à l'école. Au contraire, une logique d'intégration est associée à une diminution des inégalités* » (Dupriez et Dumay, 2005, p. 14 ; voir également à ce sujet Hanushek & Wößmann, 2005). Ces auteurs vont ensuite aller plus loin en essayant de distinguer la part d'influence du contexte socio-économique des pays et celle de la structure scolaire mise en place sur les inégalités scolaires. Ils concluent alors, après plusieurs analyses, au fait que les inégalités des chances scolaires sont plus liées à la manière dont le système scolaire s'organise (système intégré versus système différencié) qu'à l'ampleur des inégalités présentes dans la société. Cela va leur permettre en même temps de saisir pourquoi dans certains pays, tels que les pays scandinaves, les inégalités des chances scolaires deviennent au fil du temps moins fortes que dans des pays tels que l'Allemagne ou les Pays-Bas : leur système scolaire intégré caractérisé par une structure identique à tous les élèves permet « *de laisser suffisamment de temps à l'école pour aller contre les différences de ressources culturelles des familles et d'apporter à chaque élève des chances réelles de réussite avant d'opérer toute forme de sélection* » (Dupriez et Dumay, 2005, p. 6).

### *La manière d'organiser les orientations et les inégalités socio-économiques*

Si cette première façon d'expliciter l'impact du contexte « macro » sur les inégalités scolaires semble convaincante, d'autres facteurs sont à envisager. Par exemple, Duru-Bellat explicite essentiellement la différence d'intensité des inégalités scolaires entre pays par la manière dont les orientations des élèves sont effectuées, dont les décisions d'orientation sont prises dans chaque pays. Plus précisément, lorsque ces orientations sont essentiellement basées sur les résultats scolaires, il y a moins d'inégalités induites par le système éducatif. Mais l'on ne peut, nous dit-elle, se pencher sur ce processus sans tenir compte des inégalités

socio-économiques établies dans les différents pays parce que ces inégalités socio-économiques conditionnent le choix de l'élève. Effectivement, en fonction du système mis en place, ce dernier évalue sa prise de risque induite par la poursuite d'études dans telle filière différemment. « *Ainsi, en Suède, le niveau relativement faible des inégalités sociales de carrières scolaires s'expliquerait pour une part par la sécurité économique minimale assurée dans les milieux populaires, avec du même coup, des choix plus « tolérants au risque » de la part des jeunes de ces milieux* » (Duru-Bellat, 2002, p. 167).

En cela, Duru-Bellat se rapproche de la conclusion à laquelle aboutissait Boudon, à savoir que pour réduire les inégalités scolaires, il serait bon d'agir sur les inégalités socio-économiques. Cependant, elle estime également que comme « *les itinéraires scolaires peuvent comporter des obstacles ou des choix précoces, entre des études de longueurs différentes, avec des bifurcations entre des voies menant de manière plus ou moins irréversible vers des filières d'élite et au contraire vers des filières de relégation constituant des voies de garage* » (Duru-Bellat, 2002, p. 168), différer ou supprimer un choix ou obstacle, ou encore développer des passerelles entre filières, a généralement pour effet de réduire l'élaboration de stratégies familiales divergentes selon l'origine sociale et d'ainsi réduire les inégalités scolaires.

« *Il découle de ce qui précède, et tous les pays l'ont bien compris, que la manière la plus sûre de démocratiser l'accès à l'éducation consiste à ouvrir le système, et donc à laisser passer davantage d'élèves aux différentes transitions* » (Duru-Bellat, 2002, p. 170) et à établir des passerelles entre les différentes filières existantes. Cependant, il est clair que ce principe d'ouverture bénéficie également aux jeunes de milieu aisé. « *L'expansion est donc à la fois une réforme égalisatrice et d'une certaine manière une contre-réforme, tout aussi politique, permettant aux plus favorisés de maintenir leur avantage en le déplaçant. La question, que mettent bien en exergue les comparaisons internationales, est de savoir jusqu'à quel point on peut espérer réduire les inégalités sociales en agissant simplement sur les institutions scolaires…* » (Duru-Bellat, 2002, p. 176). A nouveau, Duru-Bellat plaide donc pour une réduction des inégalités socio-économique, celles-ci ayant une influence certaine sur les inégalités scolaires.

N'oublions cependant pas que « *par leur politique éducative, les pays fabriquent une structure des flux scolaires donnée* » (Duru-Bellat, 2002, p. 170). Dès lors, « *une structure des flux scolaires qui compte une part très importante d'une classe d'âge à un niveau élevé n'est pas forcément des plus égalitaires, car elle laisse subsister une frange de jeunes peu formés dont la situation sera d'autant plus délicate qu'ils sont peu nombreux. […] Ceci laisse à penser que plus le niveau éducatif moyen s'élève dans un pays, plus la compétition sera tendue, en particulier pour échapper à l'exclusion* » (Duru-Bellat, 2002, p. 171).

### *L'offre scolaire*

La façon dont s'oriente un élève dépend des filières présentes dans le milieu relativement proche de celui-ci, et donc de l'école ou du collège, et des places disponibles dans chacune de ces filières. En d'autres termes, « *plus l'offre de formations professionnelles est riche dans l'environnement proche, plus les élèves, à caractéristiques identiques, se détournent des filières générales pour y accéder* […]. *L'impact de l'offre est particulièrement marqué chez les élèves moyens, et chez les élèves de milieu populaire, qui renoncent plus volontiers à une filière générale quand l'offre de formations professionnelles alternatives est abondante sur place* » (Duru-Bellat, 2002, pp. 103-104). A cela viennent s'ajouter, dans certains pays, des règles nationales : en France, par exemple, il existe un système de carte scolaire induisant que les enfants habitant dans tel secteur doivent aller dans des écoles du même secteur. Cela crée ainsi des inégalités dues au lieu d'habitation, d'autant plus que des dérogations existent par rapport à ce système et qu'elles sont davantage attribuées à des enfants de famille aisée.

Ce rôle de l'offre s'exerce aussi, selon Duru-Bellat, dans l'enseignement supérieur (2002). Cela rejoint l'analyse d'Oberti : « *dans le choix de l'université, la proximité de l'établissement est fondamentale, elle vient au premier plan* […]. *Le fait de « proposer des études recherchées » et « d'être la meilleure »* […] *viennent en second choix. Cet ordre de préférence est le même quelle que soit la catégorie sociale des parents* » (Oberti, 1995, p. 29). Autrement dit, les étudiants vont souvent préférer une université proche du domicile familial qu'une université qui propose des études en concordance avec leur intérêt. Cela peut dès lors avoir un certain impact sur leurs chances de réussite.

### *L'effet établissement*

Toute autre chose étant égale par ailleurs, l'établissement dans lequel un jeune est inscrit peut également avoir de l'impact sur la manière dont se déroule sa scolarité et sur ses aspirations d'études ou professionnelles. Il est courant d'appeler cette influence de l'école l'« effet établissement ». Notons, cependant, que l'importance prise par cet effet dans l'explication de la mise en place des inégalités scolaires est variable selon les pays étudiés. « *Ainsi, en Belgique ou aux Pays-Bas, la ségrégation* […] *entre écoles est très marquée* […] *alors qu'elle l'est moins dans les pays qui ont gardé des règles nationales limitant l'autonomie des établissements et/ou le choix des familles [en termes d'accès d'un élève dans une certaine école ou de choix d'orientation scolaire]. Même si ces réglementations sont souvent détournées par les familles les mieux informées* […], *elles limitent plutôt l'ampleur des inégalités sociales* » (Duru-Bellat, 2002, p. 170).

Une première façon de rendre compte de l' « effet établissement » est de se pencher sur la ***composition sociale*** du public fréquentant les établissements. En très bref, Duru-Bellat, s'appuyant sur différentes recherches telles que celles de Grisay, Thrupp, Opdenakker et Van Damme, estime que « *la tonalité sociale des établissements scolaires opère à partir de trois types de processus : elle influencerait […] l'organisation, le management et le climat de l'établissement, […] la quantité et la qualité de l'instruction délivrée en classe, et […] les attitudes, aspirations et comportements des élèves et leur groupe de référence*[17] ». Ainsi, par exemple, les élèves scolarisés dans un établissement accueillant essentiellement des enfants ou adolescents favorisés au niveau de la maîtrise de la langue française ont tendance à y gagner du point de vue de la réussite.

D'autres auteurs, tels que Scheerens ou Bosker (cités par Duru-Bellat, 2002), ont davantage insisté sur la manière dont les ***pratiques organisationnelles et pédagogiques*** sont conçues au sein des établissements. Par exemple, la manière dont est envisagé le leadership dans l'établissement, la pédagogie générale utilisée, le climat de l'établissement ou encore l'existence ou non d'un travail coopératif entre professeurs, etc. au sein de l'établissement auraient une influence sur le développement des inégalités scolaires. Remarquons d'ailleurs que si l'on envisage les « effets établissement » sous cet angle, ces derniers s'avèrent « *d'autant plus importants qu'on monte dans le système, et ils ne peuvent que se cumuler avec le temps* » (Duru-Bellat, 2002, p. 131). Duru-Bellat rend compte de cela lorsqu'elle dit que « *les disparités entre contextes sont particulièrement marquées dans les Universités françaises, qui ont une grande latitude pour définir les contenus d'enseignement, attirer des ressources spécifiques, organiser des cursus inégalement sélectifs, offrant ainsi aux étudiants des formations de qualité très inégale* » (Duru-Bellat, 2002, p. 131).

### *L'effet classe*

Enfin, à un niveau plus micro encore, ce que l'on nomme « l'effet classe » peut également expliquer en partie la manière dont se déroule la trajectoire scolaire d'un jeune (ses performances, ses orientations, etc.). Pour saisir ce que l'on sous-entend par cette notion, nous pouvons reprendre certains constats de Beaud. Habituellement, le fait de se retrouver dans une classe de bon niveau exerce une influence positive sur la carrière scolaire d'un élève. Cela lui permet généralement de bénéficier de meilleures conditions de travail scolaire, d'être entraîné par les éléments forts de la classe, d'avoir plus confiance en lui, d'être plus attentif en cours, etc. En outre, pour un jeune de milieu populaire, il y a d'ordinaire une volonté, d'une part, de s'accrocher par fierté et d'autre part, de prendre distance, de manière relative au moins, par rapport aux amis du quartier, ce qui permet, on

[17] DURU-BELLAT, M., LEBASTARD-LANDRIER, S., (page consultée le 22 Janvier 2007), *Les effets de la tonalité sociale du public des lycées sur les représentations des élèves*, [en ligne], Adresse URL : http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/410.pdf

l'aura compris, une meilleure et souvent plus rapide acculturation au milieu scolaire. « *A l'inverse, l'affectation dans une « mauvaise » classe a des effets pénalisants à court terme et cumulatifs à moyen terme, par une série d'enchaînements négatifs : absence d'ambiance de travail, éloge de la paresse scolaire, attitude ironique par rapport au savoir* […] » (Beaud, 2002, p. 98). Et ces effets se ressentiront encore lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, si entrée il y a.

### *2.2.3. Paradigme interprétatif : entre individualisme méthodologique et constructivisme structuraliste*

Duru-Bellat adopte, comme nous l'avons déjà mentionné, une perception plutôt boudonnienne des inégalités scolaires. En effet, elle estime que même si les choix des élèves sont limités par la structure du système éducatif ou par le passé, les acteurs ont une réelle marge de manœuvre. Elle réactualise ainsi la théorie de Boudon en tenant compte des changements (démocratisation de l'accès et inscription d'étudiants au profil hétérogène) qui ont traversé l'université depuis l'analyse de Boudon.

A plusieurs reprises d'ailleurs, elle souligne certaines faiblesses de la thèse de Bourdieu comme, par exemple, le fait que cette dernière ne permet pas de comprendre que chez les enfants de bon niveau scolaire, il n'y a pas d'écarts entre groupes sociaux du point de vue des choix d'orientation réalisés (Duru-Bellat, 2002).

Elle va également reprendre une recherche de De Graaf (2000, cité par Duru-Bellat) dans laquelle il teste la théorie de Bourdieu « […] *en analysant la notion d'héritage culturel et en se demandant de quelles ressources précises cet héritage dote les enfants* » (Duru-Bellat, 2002, p. 182). Duru-Bellat en vient alors à souligner que c'est davantage suite à la transmission de certaines compétences cognitives et linguistiques que certains enfants sont avantagés par rapport à d'autres que par les « *affinités culturelles* » générales dont leurs parents les doteraient. En d'autres termes, à l'inverse de Bourdieu, elle relativise l'importance de la culture libre[18].

Enfin, Duru-Bellat, tout comme Lahire, considère que « *rien n'est moins automatique que la transmission de l' « héritage culturel ».* […] *Loin qu'elle découle de la transmission automatique d'atouts de génération en génération ; la reproduction s'effectue via la manière dont les individus mobilisent leurs propres ressources* » (Duru-Bellat, 2002, p. 185). Elle estime alors qu'« *invoquer des attitudes particulièrement actives par rapport à l'école (débouchant sur des demandes souvent plus ambitieuses) s'avère plus heuristique* » (Duru-Bellat, 2002, pp. 185-186). Ces arguments permettent de mieux saisir, dès lors, pourquoi, en France, les enfants étrangers, d'immigrés ou les filles réussissent mieux à l'école. Ainsi, elle conclut sur ce sujet en disant qu'« *il faut sans doute retenir une approche moins totalitaire et mécaniste de la socialisation familiale et scolaire,*

[18] Cela étant dit, les résultats de De Graaf semblent également « questionner » la théorie de Boudon.

*et invoquer le travail, les pratiques, les stratégies actives des acteurs face à l'institution : ces derniers ne seraient pas ou pas seulement dans un rapport de domination par rapport à l'école, mais sauraient s'y construire et y élaborer des stratégies pour servir leurs projets* » (Duru-Bellat, 2002, p. 186).

Duru-Bellat ne rejette cependant pas la théorie de la reproduction et tente d'user des paradigmes boudonnien et bourdieusien dans son analyse. Puisque « *la position sociale affecte les éléments cognitifs et conatifs qui sont mobilisés dans le calcul coût/risque/bénéfice* » (Duru-Bellat, 2002, p. 191), cela rend impossible la perception des théories de Bourdieu et de Boudon comme définitivement opposées.

En outre, en soulignant l'impact du contexte sur les trajectoires scolaires des élèves, elle est amenée à contester « *à la fois la thèse de la prévalence de l'héritage et la thèse de la toute-puissance des stratégies* » (Duru-Bellat, 2002, p. 193). Elle se montre donc critique envers les deux paradigmes.

### *2.2.4. Retour sur notre problématique de recherche*

Comme nous l'avions déjà annoncé dans l'introduction à ce chapitre, l'analyse de la construction des inégalités scolaires effectuée par Duru-Bellat ne vaut que pour la France. En CFB, l'université, pour ne citer que cet exemple, ne recouvre pas la même entité. Cependant, nous pouvons tout de même retirer plusieurs enseignements de sa recherche.

Tout d'abord, en expliquant que l'orientation au sein de l'enseignement supérieur est socialement différenciée elle nous amène, tout comme d'autres auteurs, à adopter une vision « élargie » de l'accès à l'enseignement supérieur c'est-à-dire à nous intéresser à ce qui se passe au-delà de l'accès.

Ensuite, nous commençons, avec Duru-Bellat, à concevoir une autre manière de se pencher sur les inégalités. En effet, elle ne se contente pas d'étudier la manière dont le capital culturel (Bourdieu) ou les champs des décisions (Boudon) des individus influent sur leur réussite scolaire, leurs orientations, leurs aspirations d'études, etc. Elle s'intéresse aussi au contexte dans lequel les inégalités scolaires se développent, notamment à ce qu'il se passe à l'intérieur de l'école. Elle s'interroge sur la manière dont l'institution scolaire peut influer sur les inégalités scolaires, par exemple par l'intermédiaire de pratiques pédagogiques spécifiques ou en raison de l'offre scolaire environnante. Duru-Bellat est une héritière de Boudon. Cependant, elle va au-delà de la théorie boudonnienne en « entrant » en quelque sorte dans la « boîte noire » qu'est l'institution scolaire. Plus précisément, elle affirme, en se basant sur divers travaux américains et français, que même si l'environnement social joue un rôle dans le parcours scolaire de l'enfant, cette influence « *est* […] *pour une grande part*

*indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale. Loin que la famille et l'école campent comme deux institutions indépendantes, le contexte scolaire est lui-même construit par les stratégies des acteurs* » (Duru-Bellat, 2002, pp. 136-137). Ceci introduit un réel changement par rapport aux perspectives adoptées par Boudon et Bourdieu puisque ni l'un ni l'autre ne se sont réellement penché sur ce qu'il se passe à l'intérieur de l'école. C'est pourquoi Boudon, par exemple, en vient à minimiser l'influence de pratiques pédagogiques diverses sur les inégalités scolaires.

Cette analyse est essentielle eu égard à notre étude puisqu'elle nous amène à nous pencher sur le contexte micro (l'école, la classe, etc.) et le contexte macro (le pays, la structure scolaire, etc.) dans lesquels les aspirations d'études se constituent. D'une part, suite à cette lecture, nous aurons recours, au sein de certaines de nos analyses quantitatives, à quelques variables relatives aux comportements des pairs, des professeurs, etc. en matière d'études supérieures. Toutefois, ne disposant pas de nombreuses variables de contexte au sein du questionnaire, nous traiterons de l'influence de l'école, la classe, les pairs, etc. dans la construction des aspirations principalement au sein de nos analyses d'entretiens. D'autre part, nous tenterons, à plusieurs reprises, de discuter la spécificité de la CFB en matière d'inégalités sociales d'aspirations d'études.

## *3. Vers une problématisation du choix d'avenir*

A l'aide, d'une part, d'un article de Ball *et al.* (2001) qui nous a fortement aidée parce qu'il vise à développer une sociologie du choix des études supérieures et, d'autre part, la lecture de différentes recherches portant sur l'analyse du choix d'école secondaire[19] (Cayouette, 2009 ; van Zanten, 2009a ; etc.), nous avons tenté de problématiser davantage la notion de « choix ». Dans un premier temps, nous relèverons certains aspects de ces études qui nous ont particulièrement intéressée parce qu'ils nous paraissaient aisément transposables à notre thématique de recherche. Dans un second temps, nous tenterons, à partir de ces observations et des théories développées antérieurement, d'écrire une synthèse des pistes interprétatives possibles relatives au choix d'avenir.

### *3.1. Le choix de l'école secondaire et des études supérieures*

Comme l'expliquent Ball *et al.* (2001), le choix est un concept problématique d'un point de vue sociologique, notamment parce qu'il suppose « u*n type d'égalité formelle qui, en fait,* […] *justifie et cache « les effets de l'inégalité réell*e » (Bourdieu, 1997, p. 92 cité par Ball *et al.*,

[19] Le choix de l'école secondaire a davantage été théorisé dans la littérature sociologique que le choix des études supérieures ou le choix d'avenir en général des jeunes se trouvant en dernière année secondaire.

2001, p. 74). Lorsque nous utilisons ce terme, il faut donc garder en mémoire que si les jeunes et les familles font des choix, les pratiques de choix restent cependant inégales. Certains chercheurs ayant travaillé sur le choix d'école secondaire vont estimer, suite à cette observation, que certaines familles n'effectuent pas de réel choix en la matière. Par exemple, Barthon et Monfroy (2005) utilisent, dans leur analyse de la concurrence entre collèges urbains en France, la notion de « choix actif » en matière d'école secondaire, notion qui les amène à distinguer les parents choisissants des non-choisissants. van Zanten (2009a) considère également dans son ouvrage que certaines familles ne font pas de véritable choix d'établissement en secondaire, notamment parce que l'option à prendre est évidente (il n'y a pas à choisir, cela va de soi)[20]. A l'inverse, d'autres chercheurs (par exemple, Cayouette, 2009) estiment qu'il faut sortir de la dichotomie « choisissants »/« non-choisissants » (p. 144) parce que toutes les familles se retrouvent face à des choix. Il semblerait, par exemple, que toutes – peu importe leur milieu social d'appartenance – tentent de fuir les « mauvaises » écoles secondaires (Barou, 2004) ou les « établissements repoussoirs » (Felouzis & Perroton, 2009).

Quoi qu'il en soit, tous les chercheurs s'accordent donc pour dire que les pratiques de choix des familles restent inégales. Au travers de nos lectures de la littérature traitant du choix de l'école secondaire et de l'article de Ball *et al.* (2001), nous avons repéré plusieurs éléments qui rendent les pratiques de choix des familles inégales. Ceux-ci sont nombreux. C'est pourquoi nous ne présentons ici que les éléments qui semblent pouvoir faire sens par rapport à notre objet de recherche :

- la ***classe sociale d'appartenance*** *(notamment définie par le* ***capital culturel****,* ***l'habitus*** *et le* ***capital économique*** *des familles)*. Selon van Zanten (2009a), « *les classes moyennes se distinguent globalement des classes populaires par une plus grande propension et facilité à choisir et par des choix* [d'école] *plus réfléchis* »[21]. Ball *et al.* (2001) soulignent, quant à eux, l'influence de l'habitus sur les choix effectués dans le supérieur. Dans la lignée de Bourdieu (1979b), ils estiment « *qu'à beaucoup d'égards, le choix de l'université est un choix de mode de vie et une affaire de « goût »* » (Ball *et al.*, 2001, p. 66) et/ou de dégoût[22]. « *La connaissance des hiérarchies de statuts et des réputations, et l'usage qui en est fait sont inégaux et varient systématiquement entre les écoles et les familles. Les classifications sociales et culturelles et les distinctions étayent dans son entier les processus de choix* » (p. 73). « […] *En d'autres termes, le choix est considéré comme « un appariement*

[20] Agnes Van Zanten (2009a) va d'ailleurs exclusivement étudier la thématique du choix d'école secondaire à partir d'entretiens effectués auprès des classes moyennes (160 entretiens avec des familles) parce qu'elle estime que c'est parmi elles qu'on trouve le plus grand nombre de « choisissants ».

[21] JARRAUD, F. (page consultée le 4 Septembre 2011), *Choisir son école : Au cœur des stratégies familiales avec Agnès Van Zanten*, [en ligne], Adresse URL : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/105_AVanZanten.aspx

[22] Nous soulignons volontairement « et/ou de dégoût » parce que nous pensons, à l'instar de Bourdieu, que les choix effectués ne sont pas seulement « positifs ». Il faut aussi tenir compte des « répulsions », des « choix négatifs » des jeunes et de leur famille.

*social » et donc aussi comme une forme de « clôture sociale »* » (p. 66). « *Les individus ne sont ni des idiots, ni des pions, cependant les limites de leurs décisions se vérifient concrètement ». Les choix s'effectuent dans des « horizons d'action » délimités* (Hodkinson et Sparkes, 1997, p. 32 cités par Ball *et al.*, 2001, p. 68). « *Les stratégies de clôture se manifestent de façon évidente lors des moments-clés de « rejet de choix »* […]. *De plus, le choix en tant qu'auto-exclusion représente un aspect complémentaire de la clôture à la fois sous la forme d'une aversion pour des lieux particuliers de poursuite d'études supérieures et, plus généralement,* […] *sous la forme d' « un risque trop grand à courir » quant aux études supérieures à la fois financièrement et en termes de « bénéfices pour l'identité de la personne* » (p. 73).

- ***la région, le quartier du domicile***. En effet, selon van Zanten (2009a), choisir est davantage possible lorsque ***l'offre d'établissements*** dans la région ou le quartier d'habitation est diversifiée. En outre, cette offre stimule les ambitions des familles et des jeunes. A l'inverse, dans certaines communes essentiellement fréquentées par des familles populaires, l'offre scolaire est peu nombreuse et variée, ce qui limite les choix des familles populaires et les empêche souvent de s'extraire du contexte local (Oberti, 2004). Ces observations rejoignent d'ailleurs les analyses de Duru-Bellat en matière de choix d'études dans le supérieur.

- ***le capital social ou le réseau des proches significatifs*** (qui ne se limite pas au capital social). Cayouette (2009) explique qu'en fonction des réseaux sociaux fréquentés les familles obtiennent des ***informations*** (correctes ou non) différenciées sur les écoles secondaires (voire n'en obtiennent pas) et se forgent dès lors des ***représentations*** dissemblables de ces établissements. Quant à van Zanten (2009b), elle analyse surtout le rôle des « comme soi » dans les modalités de construction des choix : « *Ils constituent un « groupe de référence », servant d'étalon et de modèle en termes d'aspirations, de valeurs et de stratégies d'action, et sont utilisés comme des « dispositifs de jugements* » » (p. 30).

- le ***comportement des professionnels*** rencontrés au fil de la trajectoire scolaire du jeune. Cayouette (2009) souligne, par exemple, le rôle de certains agents d'éducation qui par des encouragements adressés à la famille d'un jeune peuvent avoir des effets positifs sur sa scolarité[23]. Ball *et al.* (2001) soulignent également l'influence de variables contextuelles telles que le capital social et le comportement des professionnels sur les choix d'études supérieures : « […] *les représentations et les choix se construisent au fil du temps en fonction des copains d'école, des avis des enseignants et de leurs conseils, et des expériences scolaires (ainsi que, pour certains d'entre eux, des avis et des attentes des familles). Des représentations et des attentes bien*

[23] « […] *il est intéressant de noter que si un agent de l'institution scolaire, par exemple un enseignant, était intervenu pour encourager la famille à demander une dérogation vers un autre collège, celle-ci aurait alors pu suivre le conseil, puisqu'il modifie le sens accordé à la dérogation (elle n'est plus une rupture du contrat avec l'école mais fait partie de la confiance accordée à cet agent)* » (Cayouette, 2009, p. 142).

*ancrées rendent certains choix « évidents » et d'autres impensables, selon le lieu où vous vous tenez dans le paysage général des choix* » (p. 70).

- Les pratiques de choix des familles sont également inégales du fait que les ***critères d'appréciation*** des écoles pris en compte pour choisir ne sont pas les mêmes selon les familles. En effet, van Zanten (2009a ; 2009b) explique que la renommée, la réputation de l'école n'est pas le seul critère considéré par les familles. Un bon nombre de familles cherche plutôt prioritairement un établissement où l'enfant se sentira bien. Ainsi, certaines familles sont davantage dans une logique « instrumentale » ou d' « efficacité scolaire » alors que pour d'autres familles, l'épanouissement du jeune prime. A cela s'ajoute également le fait que certaines familles (issues des classes moyennes supérieures et sans doute des classes supérieures[24]) effectuent des choix d'établissement guidés par la volonté de créer un « entre soi » social. Ils inscrivent, dès lors, leur enfant dans des écoles fréquentées, selon eux, par de « bons » élèves issus globalement de familles semblables.

## *3.2. Synthèse des pistes interprétatives retenues pour notre recherche*

A partir des observations et résultats soulevés au sein de différentes recherches portant sur l'analyse du choix d'école secondaire et d'études supérieures et des théories présentées antérieurement au sein de ce chapitre, nous pouvons résumer nos pistes interprétatives en matière de choix d'avenir en quelques phrases :

- Le choix d'avenir est influencé par la position sociale ou plutôt l'habitus et le capital culturel du jeune et des membres de sa famille (intériorisation de probabilités subjectives calquées sur les probabilités objectives ; goût différencié pour certaines études selon le milieu social d'appartenance). Il est aussi influencé par la connaissance du jeune et de sa famille des facultés et filières d'enseignement qui, comme le disent Ball *et al.* (2001), est répartie de manière inégale entre les familles.

A cela, il nous semble également opportun d'ajouter que le choix d'avenir dépend aussi du parcours scolaire antérieur du jeune (même si ce parcours scolaire est lui-même influencé par la position sociale et l'habitus du jeune et de sa famille).

- Le choix d'avenir est influencé par la configuration de la famille et par l'investissement des familles par rapport à l'école (rappelons que, selon Lahire (1995), l'habitus ne se transmet pas de manière mécanique ou automatique).
- Le choix d'avenir est influencé par les stratégies mises en place par les jeunes et leur famille en matière scolaire ou eu égard à l'avenir ainsi que par la perception différenciée des

[24] Van Zanten (2009a) a analysé le choix d'école secondaire à partir d'entretiens effectués auprès de familles issues des classes moyennes. Elle n'a pas étudié le fonctionnement des classes supérieures. C'est pourquoi nous restons prudente en disant « sans doute ».

bénéfices et des coûts associés à un certain investissement scolaire, à une formation supérieure.

- Le choix d'avenir est influencé par le capital social du jeune et de sa famille (notamment des autres « comme soi » qui servent de « dispositifs de jugement ») et les informations que ces personnes de l'entourage véhiculent en matière d'enseignement supérieur et d'établissements.
- Le choix d'avenir est influencé par le comportement des agents d'éducation rencontrés. Par exemple, leurs encouragements, leurs avis, leurs conseils en matière d'études supérieures pourraient inciter certains élèves à s'inscrire dans le supérieur.
- Le choix d'avenir d'un jeune est également influencé par le contexte, l'environnement dans lequel il baigne : par exemple, le pays et le quartier de son domicile (comme nous l'avons vu avec Beaud, le quartier et l'attachement à celui-ci peut être un frein au développement d'aspirations d'études et à la réussite au sein du supérieur), l'offre scolaire environnante, l'institution scolaire dans laquelle il est inscrit, la classe dans laquelle il se trouve, les pratiques pédagogiques, etc.
- Enfin, le choix d'avenir est dépendant des critères d'appréciation pris en compte par les familles et les jeunes. A partir des études faites sur le choix de l'école secondaire, nous pouvons supposer que pour certaines familles, il sera primordial que le jeune choisisse une école/université et une filière qui favorise son épanouissement ; pour d'autres, l'important sera que le jeune s'inscrive dans une école/université ou au sein d'une filière réputée ; pour d'autres encore, il s'agira de trouver une filière qui accueille des jeunes au profil social et scolaire « semblable ».

## *4. L'axe « Présent » : l'importance de tenir compte du sens que les individus attribuent à leurs actions*

Au-delà de l'analyse des aspirations d'études, nous avons également pour objectif (voir Introduction) d'analyser l'accès à l'ES de manière « élargie ». Pour ce faire, nous allons aussi étudier ce qui se passe au sein même de ce nouvel univers en nous inspirant des travaux interactionnistes de Goffman (1968), Becker *et al*. (1961) et de Coulon (1997). A la suite de notre présentation de la recherche de Coulon, nous parlerons de l'étude menée par Bodson (1999) à Louvain-la-Neuve. Même si Bodson n'inscrit pas son étude au sein du courant interactionniste, ses hypothèses et sa démarche sont proches de celles de Coulon. Il nous paraissait donc logique et pertinent d'en dire quelques mots à la fin de cette section.

Soulignons, par ailleurs, que les travaux interactionnistes se distancient des études inscrites dans la perspective de la théorie structurelle (telle la recherche menée par Bourdieu et Passeron) et du courant de l'individualisme méthodologique (telle l'étude de Boudon)

parce qu'ils sont basés sur l'idée que le social ne doit pas être abordé à partir des structures sociales ou à partir de l'intérêt ou des valeurs mais bien à partir des interprétations de situations concrètes. Plus précisément, selon les interactionnistes, l'analyse sociologique doit débuter par l'étude du sens que les individus attribuent à leurs actions. En outre, les interactionnistes, partant de l'idée que l'étude du sens que les personnes attribuent à leurs actions ne peut se faire qu'en analysant les interactions, accordent également une place importante à l'analyse de celles-ci[25].

## *4.1. Goffman et le concept de carrière morale*

Goffman a mené une large enquête (observation participante) dans les hôpitaux psychiatriques (Asiles, 1968), enquête qui l'a mené à reprendre le concept de « carrière morale » (emprunté à son ancien professeur Everett Hughes) et à créer d'autres concepts tels que celui d' « institution totalitaire » ou d' « adaptation secondaire ». Nous nous pencherons toutefois essentiellement ici sur le concept de carrière morale parce qu'il permettra, dans nos analyses, d'éclairer la situation des jeunes entrant dans le monde de l'enseignement supérieur.

« *De l'usage courant, ils* [les interactionnistes] *reprennent la dimension diachronique et l'idée d'étapes, de seuils, c'est-à-dire d'un enchaînement de phases* [au terme de carrière]*, mais ils y ajoutent la signification que cet enchaînement revêt pour l'individu, étant bien entendu que cette signification est construite socialement* » (Le Robert Seuil (sous la direction de Akoun et Ansart), 1999, p. 63). Plus précisément, le concept de « carrière morale » désigne « *le contexte social dans lequel se déroule la vie de tout individu. On se place alors dans une perspective de l'histoire naturelle, c'est-à-dire que l'on néglige les simples évènements pour s'attacher aux modifications durables, assez importantes pour être considérées comme fondamentales et communes à tous les membres d'une catégorie sociale, même si elles affectent séparément chacun d'entre eux* […] *L'intérêt du concept de carrière réside dans son ambiguïté. D'un côté, il s'applique à des significations intimes, que chacun entretient précieusement et secrètement, image de soi et sentiment de sa propre identité ; de l'autre, il se réfère à la situation officielle de l'individu, à ses relations de droit, à son genre de vie et entre ainsi dans le cadre des relations sociales* » (Goffman, 1968, p. 179).

Au sein d'une carrière d'une personne considérée comme malade mentale, il y a trois phases.

La phase pré-hospitalière, qui précède donc l'internement, est assez éprouvante et inquiétante pour le futur interné. En effet, pendant cette période, il a le sentiment d'être

[25] Toutefois, nous pouvons déjà annoncer que, notre terrain étant déjà assez large, nous avons choisi de ne pas étudier les interactions entre acteurs (entre étudiants, étudiants-professeurs, etc). Nous y reviendrons au sein du chapitre 4 visant à présenter la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche.

abandonné et trahi par les personnes, notamment des proches, qui ont participé à la décision d'internement.

Ensuite, vient la phase hospitalière, période pendant laquelle le patient s'adapte progressivement à ce qu'on attend de lui dans l'institution. Il revoit ses certitudes et l'image qu'il s'était constituées de lui-même : « *On découvre alors combien l'idée que l'on se fait de soi se trouve vie remise en question lorsqu'elle est brutalement privée de ses supports habituels.* […] *le moi n'est pas formé uniquement par les échanges intersubjectifs que l'individu peut avoir avec d'autres personnes importantes à ses yeux, mais aussi par les conditions objectifs de l'organisation* » (pp. 203-204). Durant cette phase, le reclus va à la fois tenter de « jouer le jeu » et de se préserver une part d'autonomie en maintenant une certaine « distance au rôle » afin de montrer à soi-même et éventuellement aux autres que son identité ne se réduit pas au rôle qu'on lui impose. « *C'est dans les hôpitaux psychiatriques et les prisons que s'observe le plus fréquemment cette tendance à préserver une partie de soi de l'emprise de l'institution, mais cette pratique se rencontre également dans des institutions dont le caractère est moins contraignant et moins totalitaire. Je voudrais faire remarquer que cette volonté de distanciation ne procède pas d'un mécanisme de défense accessoire, mais qu'il constitue un élément essentiel du moi.* […] *Par conséquent, dans toutes les situations, pourvu qu'on les étudie vraiment, on observe que l'individu construit des défenses contre les liens qui le rattachent à ces organisations sociales* […] (Goffman, 1968, p. 372-374). Ainsi, « *Pour les reclus comme pour les personnes vivant en liberté, pour ceux que l'on dit fous comme pour ceux que l'on dit sains d'esprit, la construction du moi procède de la même recherche d'une position intermédiaire entre d'une part, l'identification aux institutions et aux rôles qu'elles prescrivent et d'autre part, la distanciation à leur égard. Les modalités concrètes de cette sorte de compromis varieront avec les caractéristiques de l'institution et les ressources qu'elle procure* » (Van Campenhoudt, 2001, p. 46).

Enfin, la troisième phase qui est peu analysée par Goffman correspond à ce qu'il se passe après l'hospitalisation, lorsque le patient qui s'est adapté à l'hôpital doit se réadapter à la vie extérieure.

## *4.2. Becker et al. et les « boys in white »*

Dans « Boys in white », Becker *et al.* (1961) analysent la situation d'étudiants en médecine (essentiellement des étudiants de première année). Ils se penchent donc sur la même institution que nous (l'université), d'où l'intérêt de présenter rapidement leurs analyse et conclusions.

A partir d'une observation des activités quotidiennes des jeunes (enquête ethnographique) et de toute une série d'interviews effectuées auprès d'étudiants et de membres du corps enseignant, Becker *et al*. ont étudié la manière dont les jeunes entrant en

formation trouvent des façons, en lien avec leur nouvel environnement, de résoudre leurs problèmes[26]. Plus, précisément, ils analysent trois moments particuliers dans la vie des étudiants : l'entrée au sein de l'université, la période juste avant les examens et la fin de l'année[27], en portant une attention particulière à leurs représentations de la médecine et à l'évolution de celles-ci au fur et à mesure des mois passés au sein de l'université. Au moment de l'entrée au sein de l'institution, tous les entrants partagent globalement une vision similaire et idéaliste de la profession de médecin : ils perçoivent la médecine comme étant la meilleure des professions et leur souhait principal, en se lançant dans de telles études, est d'aider les gens. D'autres éléments – tels que le niveau de leur salaire futur – les attirent également. Mais dans leurs discours, ces éléments sont secondaires par rapport au fait de pouvoir venir en aide à autrui. D'un point de vue plus pratique, ils veulent apprendre tout ce qui leur sera nécessaire pour devenir médecins, ils considèrent qu'ils doivent travailler très dur et que si les résultats ne sont pas concluant, ils devront travailler davantage (p. 94). Ils estiment également que les études de médecine sont différentes des études secondaires parce qu'elles leur serviront davantage dans leur vie et pour l'exercice de leur métier futur.

Ensuite, après plusieurs semaines d'études, les jeunes doivent faire face à des embûches telles que le blocus[28], l'approche des examens, la quantité élevée de matière à étudier et le manque de temps, etc. S'ils sont alors tous d'accord pour dire que dans les temps impartis, ils ne pourront pas tout étudier et qu'il faut donc travailler de la manière la plus efficace et économique possible, les étudiants adoptent deux types de comportements pour sélectionner la matière à étudier : certains vont se concentrer sur ce qui leur paraît primordial par rapport à l'exercice de leur métier ; d'autres vont accorder davantage d'importance à ce que leurs professeurs veulent qu'ils sachent. Ensuite, suite aux tests qui sont de plus en plus fréquents et qui permettent aux jeunes de voir s'ils ont adopté la bonne façon de faire, tous vont progressivement choisir la deuxième manière de procéder en orientant le contenu de leur étude selon les desideratas des professeurs et selon ce qu'ils imaginent faire l'objet de questions à l'examen.

Ainsi, Becker *et al.* ne perçoivent pas l'université comme étant un système bien huilé qui « ouvre les bras » aux futurs étudiants. Au contraire, leurs résultats d'analyse, qui rendent compte du fait que les études de médecine forment plutôt les étudiants à réussir leurs examens qu'à devenir de véritables professionnels, les amènent en quelque sorte à critiquer le fonctionnement de cette institution.

[26] Tout comme Goffman, ils s'intéressent aux interactions entre individus, en considérant que celles-ci sont gouvernées par les règles de l'institution et qu'il est donc important de tenir compte du contexte.
[27] Nous avons pratiquement fait les mêmes choix de temps pour nos entretiens avec les jeunes entrant au sein de l'enseignement supérieur. Mais nous y reviendrons plus amplement au sein du chapitre méthodologique (chapitre 3).
[28] Période de congé dans l'enseignement supérieur précédant la session d'examens qui permet donc aux étudiants de se préparer aux différentes épreuves.

## *4.3. Paradigme interprétatif : l'interactionnisme symbolique*

Goffman et Becker inscrivent leurs études dans le courant de l'interactionnisme symbolique, courant qui « *regroupe un ensemble d'approches constituant les interactions entre acteurs comme élément explicatif fondamental des formes et des structures concrètes des situations et des systèmes. Spécifiquement, l'interactionnisme symbolique est un courant privilégiant les significations spontanément élaborées par les acteurs au cours de ces interactions* » (Le Robert Seuil (sous la direction de Akoun et Ansart), 1999, p. 290). Les interactionnistes ne nient pas l'existence de « structures sociales » relativement stables, mais ils placent l'acteur, leurs représentations et leurs interactions au centre de l'analyse. En cela, ils s'éloignent du structuralisme génétique : « […] *dans une tradition qui va de Durkheim à Bourdieu,* […] *la norme y est vue comme extérieure aux individus, qu'elle appartient à un ordre propre, qu'on l'appelle « fait social » ou « structure sociale ». Cet ordre du collectif s'impose aux individus, il échappe aux volontés individuelles. Si les individus s'y conforment généralement, c'est par l'effet de dosages variés entre l'imposition autoritaire et l'intériorisation, l'incorporation de la contrainte, voie par laquelle ils finissent par désirer faire ce qu'il est « objectivement » très prévisible qu'ils fassent.* […] *Ce qui ressort au contraire de la sociologie qu'illustre Howard Becker* [l'interactionnisme symbolique], *c'est la réticence méthodique à accorder à des abstractions une capacité opérationnelle. Ni la norme, ni le « fait social », ni la « structure sociale », ni même la convention ne sont des réalités pratiques. La question est toujours : qui y a-t-il derrière, qui les assume, qui les rend opératoires* » (Pessin, 2004, p. 75).

## *4.4. Retour sur notre problématique de recherche*

Même si nous ne sommes pas focalisée sur les interactions entre acteurs (voir chapitre 4 pour en savoir plus sur la méthodologie utilisée au sein de notre étude), l'approche de Goffman et Becker nous a inspirée de différentes façons.

Tout d'abord, ces auteurs, comme nous l'avons vu, considèrent qu'une situation ou qu'un comportement prend sens dans une institution et que les interactions sont gouvernées par les règles de l'institution. Ils poussent donc les chercheurs à tenir compte du contexte, de l'organisation sociale au sein de laquelle une situation se met en place, un comportement apparaît. Plus précisément, ils s'intéressent aux processus de transformation de l'acteur (internes à l'acteur mais également lié au contact avec les autres), processus qui restent donc dépendants d'une structure ou institution. Suite à ces lectures, nous avons trouvé pertinent de procéder de même. Ainsi, à partir de l'analyse de nos entretiens, nous tenterons de comprendre comment l'institution – une université ou une école supérieure – participe à la transformation de l'identité des individus.

Par ailleurs, le concept de carrière, issu donc d'une recherche portant sur les personnes considérées comme malades mentales, peut s'avérer utile et pertinent dans d'autres

contextes de recherche. Comme le dit L. Van Campenhoudt, « *Le concept de carrière peut s'appliquer de façon constructive à toutes les expériences sociales d'une certaine durée dans des cadres institutionnels fortement structurés* » (2001, p. 42). Et celui-ci donne d'ailleurs comme exemple d'application du concept la carrière étudiante : « *La phase pré-universitaire serait caractérisée par l'expérience à la fois excitante et quelque peu inquiétante, de la fin d'une période où l'élève bénéficiait d'un encadrement rapproché dans une classe d'une école secondaire, de taille réduite et dirigée par un professeur qu'il ou elle connaissait bien, et de la préparation de l'entrée dans un autre univers plus anonyme sur lequel l'élève tente de se renseigner et de se rassurer. Les premiers mois à l'université constituent une phase d'entrée dans un univers étranger au cours de laquelle le « bleu » est quelque peu perdu, « cherche ses marques », s'accroche à ses amis et amies de l'école secondaire, acquiert le jargon adéquat et passe du statut d'élève à celui d'étudiant.* […] *Ce n'est qu'après la réussite de la première année que l'étudiant ou l'étudiante est enfin considéré(e) comme universitaire à part entière. Il ou elle entre alors dans une phase de stabilisation et adopte une certaine « vitesse de croisière » qui durera quelques années. Il est un étudiant, elle est une étudiante, bien dans leur élément, au fait des bons tuyaux, comme s'ils avaient été étudiants toute leur vie et devaient le rester pour toujours* » (2001, pp. 42-43).

Nous rendant compte en analysant nos entretiens que ce concept pouvait en effet permettre d'éclairer la situation des entrants à l'université, nous le reprendrons au sein du chapitre 9 et l'adapterons à notre terrain.

## *4.5. Coulon : affiliations intellectuelle, sociale et institutionnelle*

### *4.5.1. L'entrée à l'université vue comme un rite de passage à trois temps*

Le jeune débarquant à l'université va devoir définir la nouvelle situation dans laquelle il se trouve ; il va devoir apprendre son nouveau métier d'étudiant, se faire à son nouveau rôle. Mais cela ne se fait pas toujours aisément ni du jour au lendemain. C'est pourquoi Coulon en vient, à partir d'une étude ethnographique menée à l'université (observations, conversations et bavardages avec les étudiants, entretiens individuels et de groupe avec les étudiants, etc.), à percevoir l'entrée à l'université comme un passage : chaque nouvel arrivant va devoir s'initier aux codes culturels universitaires, aux manières conformes de se comporter, de fonctionner à l'université ; il va devoir accomplir certains rites d'affiliation, ce qui lui permettra de passer du statut d'élève à celui d'étudiant, de construire cette nouvelle identité. Par contre, si le nouvel arrivant ne parvient pas à se faire à ce nouveau milieu, son affiliation échouera. Cela explique donc, selon Coulon, le nombre important d'échecs et d'abandons au cours de la première année universitaire, puisque cette période correspond à un moment où « *l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels,*

*de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore des élèves, n'est pas réalisée* » (Coulon, 1997, p. 2).

Plus précisément, ce passage à l'université peut se décomposer en trois temps : « *le temps de l'étrangeté* », « *le temps de l'apprentissage* » et enfin « *le temps de l'affiliation* », trois temps qui correspondent aux trois phases décrites par Arnold Van Gennep dans son étude sur les rites d'initiation[29].

Durant « **le temps de l'étrangeté** », l'individu pénètre dans un environnement inconnu et va devoir faire face à diverses ruptures avec son univers antérieur. « *Cette période correspond à une séparation brutale d'avec le monde familier qu'on a connu jusque-là* » (Coulon, 1997, p. 67).

Tout d'abord, l'élève doit prendre distance par rapport à son milieu familial et son quartier et devenir plus autonome. Il est intéressant, afin de mieux saisir qu'il ne peut y avoir d'affiliation à l'université sans prise de recul par rapport à son environnement familial et son quartier, de faire référence à la recherche de Beaud. Dans son ouvrage précité, Beaud nous apprend en quoi le milieu social et la vie de quartier sont importants pour les jeunes de « cité ». Il nous relate, par exemple, l'histoire d'un jeune qui a abandonné son BTS en commerce international car, entre autres, cela lui imposait de vivre a 120 km de Granvelle, sa cité. « *Il n'a pas supporté l'éloignement de son quartier […]* » (Beaud, 2002, p. 149). S'il est si difficile pour ces jeunes de prendre du recul par rapport à leur quartier, c'est que dans celui-ci, ils ont les ressources nécessaires pour se débrouiller. Par ailleurs, ce quartier leur apporte une certaine estime de soi, une reconnaissance, une gratification symbolique. D'après Beaud, les jeunes de cité sont donc en quelque sorte « *des « étudiants séculiers[30] » d'un genre particulier, tellement reliés à la vie du quartier, tellement « dans le monde », qu'ils en arrivent […] à ne plus s'éprouver (à s'oublier) comme étudiants* » (Beaud, 2002, p. 182). Cet exemple nous fait ainsi saisir à quel point il est fondamental pour ces jeunes de « cité » de se distancer du milieu d'origine. Sans cela, ils en viennent à freiner leur acculturation et leur adaptation à l'ordre scolaire et à la culture universitaire, leur culture pouvant d'ailleurs parfois être perçue comme un handicap à leur réussite à l'université. Pour cela, il suffit de penser aux « *effets sociaux liés au lieu de résidence. Le fait d'habiter le quartier ne favorise pas* [par exemple*] ses progrès en matière de langage* […]» (Beaud, 2002, p. 232). Dans une autre optique, Le Galès dans l'ouvrage collectif *Le monde des étudiants* explique que l'entrée dans certaines universités plus

[29] Van Gennep a analysé les rites d'initiation que l'on retrouve sous différents états dans chaque société et il a montré que ces rites marquant toujours le passage d'un statut social à un autre contiennent trois étapes : la phase de la séparation par rapport au statut antérieur, la phase d'ambiguïté et, enfin, la phase de la conversion, qu'il nomme l'agrégation (Van Gennep, 1987).

[30] Beaud reprend ici la notion d' « étudiant séculier » établie par Lahire dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* et qui désigne l'ensemble des étudiants attaché au monde, à son actualité et à des pratiques culturelles ludiques, sportives, festives, etc. en opposition au groupe des étudiants « réguliers » plus attaché aux valeurs scolaires et aux loisirs jugés comme étant « sérieux » et « cultivés ».

« bourgeoises » pour des étudiants d'origine populaire induit une prise de distance forte, voire un « anticonformisme » par rapport à leur milieu d'origine. Selon cet auteur, « *la poursuite d'études supérieures va de pair avec une prise de distance subjective avec le milieu familial pour les jeunes d'origine populaire. Plus les étudiants sont proches d'un milieu de cadre moins cette prise de distance est nécessaire* » (Le Galès, 1995, p. 93). De manière similaire, les enfants d'origine populaire prévoient plus que les autres étudiants d'avoir une vie différente de leurs parents.

Ensuite, le nouvel arrivant doit parvenir à « lâcher » ses amis pour s'intégrer au sein de l'université et se créer un nouveau réseau de connaissances. Autrement dit, entrer à l'université, c'est en quelque sorte couper avec le réseau de relations sociales antérieures. Nous pouvons ici aussi reprendre l'ouvrage de Beaud pour comprendre à quel point les questions telles que « *Comment […] obtenir des renseignements pour éviter de tomber avec « les autres » dans les mauvaises classes ? Quand et comment couper avec les copains du quartier ?* » (Beaud, 2002, p. 28) sont importantes pour les jeunes de « cité ». Cependant, ne pas rester fidèle à d'anciennes amitiés de « cité » parait également difficile pour ces derniers. De plus, à l'université, le « groupe-classe » n'existe plus, les copains de lycées ne sont plus aussi proches qu'auparavant, de nouveaux réseaux sociaux sont à construire, etc. et il faut pouvoir le gérer.

Le jeune doit également s'adapter à ses nouvelles conditions d'existence, doit se faire à son nouveau mode de vie.

Par ailleurs, le nouvel arrivant doit s'adapter à la pédagogie universitaire, à ses directives de travail, à l'affaiblissement de la relation avec les enseignants. En effet, à l'université, est mobilisé, par exemple, un certain vocabulaire, une conceptualisation particulière, une catégorisation distincte auxquels il faut s'habituer. De manière similaire, il existe un certain ensemble d'opérations intellectuelles caractérisant le travail universitaire qu'il faut pouvoir réaliser : prise de note, travaux de lecture, d'écriture, de pensée. Et cela parait d'autant plus difficile à faire qu'il n'existe pas de règles claires, d'aide directe pour y parvenir. Comme disent Lapeyronnie et Marie (1992), règne une certaine « anarchie pédagogique » à l'université. Le travail de Beaud illustre bien cette situation lorsqu'il dit, par exemple : « *Si découragement rapide il y a eu, c'est parce qu'ils ont eu très tôt l'impression, lors des cours magistraux, de ne pas comprendre, d'être « largués » […], de ne pas être à leur place dans cet univers de la parole « abstraite »* » (Beaud, 2002, p. 156). En outre, cela explique aussi le fait que certains jeunes, cherchant à échapper à ce rapport pédagogique universitaire sur base des représentations qu'ils en ont, essayent d'éviter l'université.

Enfin, l'individu doit s'adapter à de nouvelles relations de parole, au fait que le rapport aux autres s'établit différemment à l'université. Par exemple, les relations entre étudiants et enseignants, voire même entre étudiants sont profondément marquées par l'anonymat.

En résumé, « *le lycée et l'université n'ont pas la même communauté d'habitus et la première année d'université, surtout les premiers mois, voire les premières semaines, exigent que l'on passe de l'une à l'autre* » (Coulon, 1997, p. 11) ; « *[…] il faut « oublier » sa culture lycéenne antérieure, dans laquelle on a vécu pendant sept ans, pour la remplacer par une nouvelle culture, plus complexe, plus sophistiquée, d'autant plus difficile à décrypter et à acquérir qu'elle est plus symbolique* » (Coulon, 1997, p. 11) .

Durant le « **le temps de l'apprentissage** », l'individu va s'adapter, se conformer petit à petit à l'environnement universitaire. Il va progressivement être moins surpris par les procédés institutionnels mis en place dans l'enseignement supérieur. Toutefois, l'étudiant se sent encore parfois pris dans un, si l'on peut dire, « entre-deux culturel ». Les activités para-universitaires peuvent dès lors jouer un rôle important afin de faciliter l'intégration à ce milieu universitaire.

Durant « **le temps de l'affiliation** » enfin, l'individu, maîtrisant relativement bien son nouvel environnement, sera capable de décoder les situations dans lesquelles il se trouve, de se servir des règles universitaires de manière efficace, voire même de les enfreindre. Il mettra en place des « routines » et saura identifier les dispositifs institutionnels dans lesquels il baigne. L'affiliation dépasse donc la simple intégration, elle « *transforme le monde universitaire, d'abord étranger, en un univers familier, qui sera ensuite immédiatement identifié comme tel par l' « attitude naturelle ». S'affilier, c'est donc naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires afin de devenir un membre compétent de la communauté : c'est se forger un habitus d'étudiant, dont on peut penser qu'il est constitué lorsque les routines et les « allant de soi » ont pris le pas sur le sentiment d'étrangeté et de dépaysement qu'éprouvent tout d'abord les étudiants débutants* » (Coulon, 1997, p. 80) . Autrement dit, le temps de l'affiliation est la phase durant laquelle le jeune devient réellement étudiant, devient membre puisqu'il a acquis le langage du groupe ou de l'institution ainsi que, au-delà des mots, une manière de catégoriser, de se représenter les phénomènes. Dans des termes plus empruntés à l'éthnométhodologie, l'étudiant maîtrise maintenant les « éthnométhodes » du milieu et elles lui paraissent naturelles. A ce moment-là, l'étudiant ne perçoit plus le processus de construction sociale de la réalité par lequel il a dû passer pour que son affiliation soit réussie puisque le monde universitaire est devenu sien. « *L'étudiant est alors doublement affilié : d'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse preuve de sa compétence d'étudiant* » (Coulon, 1997, p. 145). Cependant, remarquons que l'affiliation n'est jamais véritablement achevée, tout comme l'habitus doit sans cesse être renouvelé.

### *4.5.2. Retour sur notre problématique de recherche et paradigme interprétatif (l'ethnométhodologie)*

L'étude de Coulon nous amène, tout comme Beaud, à nous intéresser à ce qu'il se passe au-delà de l'accès à l'enseignement supérieur. En effet, il nous pousse à nous intéresser à la manière dont se déroule l'affiliation des jeunes à l'enseignement supérieur puisque accéder ne suffit pas ; il faut encore que le jeune s'initie aux codes culturels universitaires, aux manières conformes de se comporter pour devenir réellement étudiant. Acquérir le « métier d'étudiant » est très important puisque « […] *les étudiants qui ne peuvent pas montrer qu'ils ont incorporé, dans les tout premiers mois de leur arrivée à l'université, les traits distinctifs de leur affiliation au « métier d'étudiant » sont impitoyablement éliminés (échec), ou s'auto éliminent (abandon)* » (Coulon, 1997, p. 13).

Son étude nous amènera à nous pencher sur trois types d'affiliation : l'affiliation intellectuelle, sociale et institutionnelle[31]. Soulignons, par ailleurs, que pour l'analyse de l'affiliation sociale, nous nous inspirerons également de la méthode utilisée par Bidart & Lavenu (2003) dans leur étude de l'évolution des réseaux relationnels des jeunes. Même si ceux-ci se sont penchés sur l'évolution des réseaux relationnels au moment de l'entrée dans la vie professionnelle (donc passage études – vie active) et non sur la transition études secondaires – études supérieures, reprendre sa méthode nous a semblé pertinent. Rapidement, ils ont mené une enquête longitudinale auprès de jeunes ré-interrogés à trois reprises via des entretiens semi-directifs (il en est d'ailleurs de même pour nous). Dans un premier temps, ils ont tenté d'identifier les changements en termes de taille et de composition dans les réseaux des jeunes. Ensuite, ils ont recherché *« par une démarche inductive, les caractéristiques biographiques communes à chacune de ces catégories d'évolution. Les effectifs et la composition du réseau « réagissent » à certains évènements qui marquent l'entrée dans la vie adulte. Les entretiens nous permettent de comprendre certaines articulations entre les logiques relationnelles et les mutations biographiques des jeunes* » (Bidart & Lavenu, 2003).

Ainsi, les recherches de Coulon et de Beaud nous poussent à nous intéresser à ce qu'il se passe au-delà de l'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, la principale différence entre les études de ces deux auteurs réside dans le paradigme interprétatif adopté.

Beaud va inscrire sa recherche dans la perspective de la théorie structurelle ; il va expliquer la difficulté de certains jeunes à acquérir ce *« métier d'étudiant »* en ayant recours au concept d'habitus : les jeunes ayant un habitus trop éloigné de celui qui est prôné à

[31] Cette façon de concevoir l'affiliation nous a également été inspirée par l'étude de Tinto (1993) qui distingue l'intégration académique de l'intégration sociale, la première renvoyant aux relations se développant entre l'étudiant et l'ensemble du personnel de l'université dans un but principal de rendement académique, la seconde renvoyant davantage aux interactions entre l'étudiant et les autres jeunes inscrits à l'université ainsi qu'aux activités du campus auxquelles il participe.

l'université risquent de se trouver dans un « *entre-deux culturel* » difficile à gérer et auront sans doute plus de mal à se sentir étudiant.

Ce que nous apporte Coulon par rapport à Beaud, c'est un regard plus interactionniste sur les phénomènes sociaux. En effet, ce dernier va peu recourir à la notion d'habitus ; il va plutôt inscrire sa recherche dans une perspective interactionniste, et plus précisément dans une perspective ethnométhodologiste. L'ethnométhodologie, approche créée par Garfinkel (1967), « […] *s'intéresse davantage au « social en train de se faire » qu'au « social consolidé ». Parce qu'elle s'inspire, notamment, de la phénoménologie, l'ethnométhodologie reconnaît, prend au sérieux et analyse l'objectivation que les acteurs sociaux font de leur monde familier et quotidien. La reconnaissance et la prise en compte de la réflexivité naturelle du monde social fait de l'ethnométhodologie une référence théorique majeure pour développer une sociologie dont l'objet est la subjectivité des acteurs* » (Coulon, 1997, pp. 25-26). Pour saisir ce « *social en train de se faire* » et se construire une « *objectivité du dedans* », Coulon va pratiquer une ethnographie de terrain. En effet, pour comprendre les phénomènes d'orientation, d'échec, d'abandon, etc. il va tenter de cerner, par une étude de terrain et en s'appuyant sur ce qu'il appelle des « *journaux d'affiliation*[32] », la manière dont s'effectue la sélection, le classement, l'exclusion, etc. à l'université. « *L'intérêt méthodologique et théorique de ces journaux est fondamental. En décrivant la façon dont ils appréhendaient le monde universitaire dans lequel ils entraient, les étudiants devenaient les ethnographes réflexifs de leur passage, ils mettaient en scène leur découverte des ethnométhodes de leur nouveau monde social. Ils me donnaient ainsi à voir la façon dont ils construisaient leur monde, en en rapportant l'ordre, la rationalité, la cohérence* » (Coulon, 1997, p. 26).

Par ailleurs, si Coulon se penche, tout comme les études des interactionnistes présentées antérieurement, sur les expériences présentes, sur ce qu'il se passe à l'intérieur de l'enseignement supérieur, il a toutefois une autre approche de l'université. En effet, ses résultats ne l'amènent pas à formuler de critiques sur son fonctionnement. A l'inverse de Becker *et al.* (1961), il estime davantage que l'université est un système bien huilé qui « ouvre les bras » aux futurs étudiants. Ceux-ci devront simplement développer des « ethnométhodes » afin de s'adapter à ce nouveau système.

Après avoir lu les ouvrages des interactionnistes, cette approche de l'enseignement supérieur nous a fortement interpellée et nous a paru si pas complémentaire du moins comme permettant d'ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse.

[32] Journaux où les étudiants doivent expliquer tout leur ressenti, leur vécu par rapport à la matière universitaire, à l'institution, aux professeurs, aux pairs, etc.

## *4.6. Bodson : Manières d'être étudiant et conséquences sur la réussite/l'échec*

Bodson va lui aussi se pencher sur le vécu des étudiants lors de la première année passée à l'université. Ce qui l'intéresse plus particulièrement c'est d'analyser les liens entre les manières d'être étudiant et la réussite/l'échec. Mais, selon lui, réussir ne renvoie pas uniquement au fait d'obtenir au minimum 60% à ses examens, mais plutôt à trois grands types d'enjeux : la réussite académique, vivre sa jeunesse et acquérir progressivement l'autonomie qui marque l'entrée dans la vie adulte (Bodson, 1999, p. 67). De la même manière, il considère, dans la lignée de Coulon, que « *L'échec à l'université ne tient pas seulement à une dimension scolaire relative à un manque de travail, un déficit de connaissances ou de capitaux culturels, il s'enracine aussi dans l'expérience des individus, dans la gestion de la tension entre les études et la vie juvénile ou entre le jour et la nuit* » (Bodson, 1999, p. 6). Cependant, il va mettre en place un tout autre terrain que Coulon puisque c'est à l'aide d'un questionnaire administré à des étudiants de première année qu'il va tenter d'analyser les expériences étudiantes et de mesurer les déterminants de l'échec/la réussite à l'université.

### *4.6.1. L'importance de la construction de réseaux de pairs à l'université*

Bodson consacre plusieurs sections de son mémoire à l'étude de la construction de réseaux de pairs chez les jeunes de première année à l'université et à son influence sur la réussite et l'échec. Selon lui, il est important de se pencher sur l'analyse des réseaux de pairs lorsqu'on s'intéresse aux manières d'être étudiant parce que le temps des études universitaires est aussi un temps où se développent de nouvelles amitiés, voire même le temps « *du développement d'une « culture étudiante transitoire », qui privilégie à la fois des loisirs adolescents, nocturnes et cultivés* » (p. 163). Il constate dès lors que l'acquisition de réseaux de pairs au sein même de l'université est souvent bénéfique en matière de réussite académique. Plus précisément, les jeunes qui se lient d'amitié avec des étudiants de leur université « *sont plus nombreux à effectuer collectivement des tâches scolaires* » (p. 165). A l'inverse, « *les étudiants dont les réseaux amicaux ne recoupent pas les réseaux scolaires ne comprennent généralement ni les consignes pour les examens ni les critères d'évaluation des enseignants. Du point de vue des pratiques d'étude, on constate que lorsque l'entourage vit une expérience analogue, l'étudiant tend à être plutôt impliqué dans ses études, réalisant assidûment les différentes tâches scolaires. En revanche, ceux dont les amis ne poursuivent pas d'études supérieures font preuve d'une régularité moindre dans l'exécution de ces tâches scolaires et d'une perception moins fine des règles relatives à l'apprentissage universitaire* » (p. 165), ce qui, on le comprend, n'est pas sans lien avec la réussite/l'échec à l'université.

### *4.6.2. Une typologie des étudiants, en lien avec la réussite/l'échec*

Les analyses de Bodson quant au vécu des étudiants de première année à l'université, quant à leur expérience étudiante l'amènent à proposer une typologie des étudiants à six modalités. En résumé, il distingue les jeunes, d'une part, selon leur aspiration à vivre leur jeunesse ou, autrement dit, leur implication dans l'animation étudiante et, d'autre part, selon leur implication dans les études. Pour plus de lisibilité, nous reprenons ci-dessous le tableau de Bodson (p. 188) avant d'expliciter à quoi renvoie chacun de ces types.

**Tableau 1 : Typologie des manières d'être étudiant en 1ère année à l'université**

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Implication études +</th><th colspan="2">Implication études +/-</th><th>Implication étude</th></tr>
<tr><td>Vie jeune +</td><td colspan="3">Guindailleur raisonnable (17,5%)</td><td>Touriste (7,5%)</td></tr>
<tr><td>Vie jeune +/-</td><td colspan="2">Studieux intéressé (13,6%)</td><td>Stratège (18,35%)</td><td rowspan="2">Désimpliqué (20%)</td></tr>
<tr><td>Vie jeune -</td><td colspan="3">Bosseur scolaire (23,55%)</td></tr>
</table>

Le *guindailleur* raisonnable s'intègre à l'université surtout via son implication dans des activités relatives au folklore estudiantin telle que la guindaille. Il brosse parfois les cours en raison de son implication dans la vie (surtout nocturne) étudiante. « *Mais si ces étudiants sortent beaucoup, ils ne sont pas pour autant inconscients des enjeux de la réussite universitaire* » (p. 188). Leur intégration exceptionnelle – de par leur implication dans les activités estudiantines et leurs multiples contacts avec d'autres jeunes inscrits dans la même filière qu'eux – est sans doute ce qui leur permet de ne pas décrocher.

Le *touriste dilettante* ressemble fortement au *guindailleur raisonnable* de par son implication forte dans les activités relatives au folklore estudiantin. Cependant, le *touriste dilettante* n'est pas aussi raisonnable : il brosse davantage de cours et ne profite pas de ses relations pour se tenir au courant du fonctionnement de l'université, des désidératas des professeurs, etc.

Le *désimpliqué* ne souhaite pas réellement s'investir dans la vie étudiante ou nouer de véritables liens avec les autres étudiants. Au contraire, il a tendance à dire que ses véritables amis sont des personnes extérieures à l'université (par exemple, des amis des secondaires) et éprouve du coup souvent un sentiment de solitude à l'université.

Le *stratège* participe moyennement aux activités étudiantes. Il essaie surtout de combiner loisirs et études, en adoptant des stratégies qui lui permettent de réaliser les tâches scolaires nécessaires, tout en profitant de sa jeunesse.

Le *bosseur scolaire* consacre la majeure partie de son temps libre au travail universitaire. Il est dit « scolaire » parce qu'il suit de manière rigoureuse les consignes des professeurs,

avec un manque parfois d'originalité. Il ne consacre pas beaucoup de temps aux activités extrascolaires qui sont, par ailleurs, ciblées. Il s'agit bien souvent de la pratique d'un sport ou de discussions avec des amis.

Enfin, le *studieux intéressé* ressemble au bosseur scolaire, si ce n'est qu'il travaille essentiellement par goût pour ses études et s'investit dans des loisirs qui pourraient avoir un lien direct ou indirect avec les études.

Dans la suite de son étude, Bodson expliquera que les *désimpliqués* et les *touristes* tendent à obtenir un haut taux d'échec alors qu'à l'inverse, les *bosseurs* et les *studieux intéressés* se distinguent pas un haut taux de réussite. Quant aux *stratèges* et *guindailleurs raisonnables*, ils obtiennent généralement des taux de réussite intermédiaire.

### *4.6.3. Liens entre les manières d'être étudiant et l'origine sociale*

Selon Bodson, « *Les manières d'être étudiant se différencient selon l'origine sociale et plus particulièrement selon le niveau d'instruction des parents* » (Bodson, p. 224). D'une part, les jeunes d'origine modeste ont davantage de mal à cerner et comprendre les normes et règles de fonctionnement de l'université et à jouer leur rôle d'étudiant. D'autre part, si tous les étudiants se posent des questions à un moment de leur cursus sur le sens à attribuer à leurs études, les jeunes d'origine modeste semblent davantage toucher par ce malaise lié à la quête de sens des études. Et ce malaise « *a des répercussions concrètes dans l'accomplissement du travail universitaire* » (p. 227) et leur adaptation aux attentes universitaires. En effet, ce sont également ces jeunes qui montrent des signes faibles d'adaptation aux attentes des académiques.

Bodson analyse également les liens entre sa typologie des étudiants (voir explications ci-dessus) et le niveau de diplôme de leurs parents. En résumé, il explique que parmi les *guindailleurs raisonnables* et les *studieux intéressés* se trouvent plus de jeunes dont les parents sont fortement diplômés. A l'inverse, parmi les *désimpliqués*, les *touristes dilettantes* et les *bosseurs scolaires*, il y a plus de jeunes dont les parents sont peu diplômés (au maximum du secondaire). Cependant, nous estimons qu'il faut rester très prudent avec ces résultats car les différences entre groupes sont parfois minimes. D'ailleurs, le chi-carré effectué à partir de la typologie des étudiants et du niveau d'étude de leurs parents n'est pas significatif.

### *4.6.4. Retour sur notre problématique*

Même si Bodson – un peu à l'instar de Coulon – s'intéresse à la réussite et non pas à l'accès à l'université, son étude l'amène, comme nous, à se pencher sur « le présent » des étudiants, à savoir leur ressenti par rapport à l'université, leur expérience au sein de cette

institution. Ce que l'on retiendra principalement de cette recherche, c'est l'intérêt pour comprendre la réussite/l'échec ou, dans notre cas, pour saisir le véritable accès à l'université, d'aller au-delà d'une analyse du comportement académique de l'étudiant en se penchant également sur son implication dans les activités proposées dans l'enceinte de l'école supérieure ou de l'université, ou proposées par des pairs. En outre, son étude des réseaux d'amitiés que se construisent les jeunes à l'université nous a paru intéressante pour l'analyse de notre propre matériau. Ainsi, au sein du chapitre 8, nous présenterons notre analyse des processus d'affiliation sociale au sein du supérieur, notamment inspirée par la recherche de Bodson (1999) et de Bidart et Lavenu (2003). Enfin, Bodson (1999) prend davantage en compte que Coulon l'origine sociale des étudiants dans son étude. Les résultats qu'il a mis en exergue sont, selon nous, à traiter avec grande prudence. Cependant, son analyse nous a confortée dans notre idée de continuer à prendre en compte, dans nos analyses de l'affiliation des étudiants à l'ES, le niveau scolaire des parents.

## *5. Synthèse des nouvelles pistes interprétatives retenues pour notre recherche*

Souhaitant analyser l'accès à l'enseignement supérieur de manière « élargie », nous avons décidé de nous pencher également sur ce qu'il se passe après l'inscription au sein de l'enseignement supérieur. En cohérence avec notre cadre théorique, nous supposons que :

- l'entrée dans une nouvelle institution (université ou école supérieure) a des répercussions sur la construction identitaire, l'image de soi des jeunes ;

- les jeunes, se trouvant dans la même situation (entrée au sein de l'enseignement supérieur et première année passée au sein de cette institution), passent globalement par des phases similaires au sein de l'ES (même si les répercussions de ce passage au sein de l'ES ne sont pas identiques) ;

- les jeunes doivent affronter toute une série d'« épreuves » au sein du supérieur, épreuves qui les amèneront à s'affilier plus ou moins socialement, intellectuellement et institutionnellement à l'institution ;

- les différences repérées en termes d'affiliation sociale, institutionnelle et intellectuelle ne sont pas sans lien avec l'origine sociale des jeunes, le niveau scolaire de leurs parents ;

- les jeunes doivent affronter toutes ces épreuves avant de se définir eux-mêmes et d'être perçus par les autres comme de véritables étudiants

# *Chapitre 2*
# La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux[33]

Avant de présenter le dispositif méthodologique et les résultats de notre propre recherche, il est important de faire le point sur les résultats des études antérieures effectuées sur la thématique en Communauté française de Belgique (CFB). Toutefois, comme nous l'avons souligné dans l'introduction de la thèse, les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire n'ont pas, à notre connaissance, fait l'objet d'une analyse en CFB. C'est pourquoi nous présenterons dans ce chapitre des travaux effectués sur une thématique relativement proche, à savoir la démocratisation quantitative et qualitative de l'accès à l'enseignement supérieur en CFB. Rappelons, dès lors, la distinction faite par Prost (1986) entre 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, la trajectoire scolaire antérieure, l'origine géographique, etc. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons en particulier aux différences d'accès à l'université en fonction du genre, de l'origine sociale et de la trajectoire scolaire antérieure.

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

En outre, nous adopterons ici aussi une vision « élargie » de la notion d'accès puisque nous nous intéresserons également aux processus d'orientation au sein de l'enseignement supérieur. En effet, nous serons attentive aux choix d'études posés par les étudiants, en

[33] Soulignons que ce chapitre a fait l'objet d'un cahier de Recherche en Education et Formation : Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F. et Dupriez, V. (2009). *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux*. Cahier de Recherche en Education et Formation, *65*.

distinguant trois types d'enseignement : l'enseignement supérieur hors universitaire (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 filières[34] 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.

Enfin, même si la démocratisation de la réussite au sein de l'enseignement supérieur est une problématique plus éloignée de notre thématique de recherche, nous aborderons brièvement, dans le second volet de ce chapitre, la question des inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur. Cela nous permettra de faire un réel état des lieux en matière de démocratisation quantitative et qualitative de l'enseignement supérieur puisque pour qu'il y ait véritable démocratisation, il faut que celle-ci touche l'accès mais aussi la réussite. Nous rendrons donc compte, dans ce second volet, de l'évolution du taux de réussite et du nombre de diplômés. Et nous achèverons ce chapitre par la présentation des facteurs qui influencent la réussite et l'échec au sein du supérieur.

Mais avant de proposer la synthèse relative à ces deux volets, nous présentons dans les sections suivantes, d'une part, les caractéristiques de l'enseignement secondaire et supérieur en CFB et des informations relatives à la démocratisation de l'enseignement secondaire, d'autre part, un récapitulatif des études empiriques qui ont permis la réalisation de ce chapitre.

## *1. La structure de l'enseignement en CFB*

### *1.1. La structure de l'enseignement secondaire*

La fréquentation à temps plein de l'enseignement secondaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans[35]. Les 6 années d'études de l'enseignement secondaire, auquel accèdent normalement les élèves à l'âge de 12 ans, se subdivisent en 3 degrés : le 1er degré (les deux premières années), le 2e degré (les 3e et 4e années) et le 3e degré (les deux dernières années).

[34] Lorsque nous employons ce terme de « filière », c'est pour désigner l'une des voies proposées par l'enseignement supérieur hors universitaire de type court, l'enseignement hors universitaire de type long ou l'université.

[35] Certains élèves peuvent toutefois échapper à cette obligation en choisissant une formule à horaire réduit ou en disposant d'un contrat d'apprentissage. Ce dernier cas ne concerne cependant qu'un peu moins de 2% des jeunes en obligation scolaire.

Au 1er degré, la très grande majorité des élèves suit une formation commune. Toutefois, tous les élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études primaires – ils représentent en fonction des années entre 6 et 8% (ETNIC, 2010) – sont inscrits dans des classes de remédiation qui, le plus souvent, les conduisent ensuite vers l'enseignement professionnel. Dès le 2e degré, les élèves se répartissent dans 6 filières : l'enseignement *général*, l'enseignement *technique de transition*, l'enseignement *artistique de transition*, l'enseignement *technique de qualification*, l'enseignement *artistique de qualification* et l'enseignement *professionnel*.

Les trois premières filières donnent lieu, en cas de réussite, à l'attribution d'un *certificat d'enseignement secondaire supérieur* (CESS) qui ouvre l'accès à l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire. Les filières de qualification permettent d'obtenir un *certificat de qualification* (CQ) et/ou un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), ce dernier donnant également accès à tous les types d'enseignement supérieur. Enfin, l'enseignement professionnel permet d'obtenir un *certificat de qualification* (CQ) et/ou un *certificat d'études* (CE) ; les élèves qui le désirent peuvent ensuite suivre une septième année d'enseignement professionnel afin d'obtenir un CESS. Les certificats de qualification ou d'études ne permettent pas de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Quant au CESS éventuellement obtenu au terme de l'enseignement secondaire professionnel, il donnait auparavant accès à l'enseignement supérieur hors-universités mais ne permettait pas de se diriger vers l'université. Depuis Bologne (1999), il permet même l'accès aux universités. Remarquons, par ailleurs, que certains jeunes (qui ont plus de 18 ans et ont donc dépassé l'âge de l'obligation scolaire) interrompent de manière prématurée leur scolarité, sans obtenir de diplôme du secondaire supérieur quel qu'il soit. Cela concerne environ 11% des jeunes de 18 à 24 ans en Belgique (Statistics Belgium, Enquête sur les forces de travail, 1999-2010).

## *1.2. La structure de l'enseignement supérieur*

L'enseignement supérieur, quant à lui, se subdivise en trois filières : l'université, l'enseignement supérieur hors-universités de type long et l'enseignement supérieur hors-universités de type court. L'enseignement universitaire est axé sur la formation théorique, en liaison avec la recherche ; il comportait jusqu'en 2003-2004 deux cycles de base de deux ans au minimum[36], éventuellement suivis d'études complémentaires et de troisième cycle. L'enseignement supérieur hors-universités de type long est organisé également en deux cycles ; de niveau universitaire, il privilégie une formation scientifique et technique de haut

[36] Depuis lors, le premier cycle (« Bachelier ») compte trois années d'études et le deuxième cycle (« Master ») propose une ou deux années d'études.

niveau, plus directement orientée vers les applications. Enfin, l'enseignement supérieur de type court, d'une durée minimale de trois ans, est plus directement centré sur les besoins des professions.

Toute personne détentrice d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) peut accéder à l'enseignement supérieur universitaire ou hors-universitaire (moyennant paiement de droits de scolarité, dont le niveau est différent selon le type d'enseignement (environ 800 € dans l'enseignement universitaire).

En outre, il n'y a pas d'examen d'entrée à l'enseignement supérieur, excepté pour les études universitaires d'ingénieur civil et certains enseignements artistiques.

## *2. La démocratisation de l'enseignement secondaire*

Avant de passer à la présentation des sources empiriques que nous avons utilisées pour construire ce chapitre, nous voudrions donner quelques informations au lecteur sur la démocratisation de l'enseignement secondaire en CFB. En effet, il nous semble que développer ce qui se passe en amont est essentiel pour mieux comprendre la situation du supérieur.

Lafontaine *et al.* (à paraître) ont récemment recherché des données permettant de mesurer l'influence de l'origine sociale sur la trajectoire scolaire des élèves en primaire et secondaire sur plusieurs décennies.

Ces auteurs reprennent, dans un premier temps, l'étude longitudinale de Litt (1980) portant sur la trajectoire scolaire de 967 jeunes nés entre 1956 et 1961 pour montrer qu'à l'époque le fait, par exemple, de redoubler en primaire ou le choix de se diriger vers une section générale en secondaire étaient fortement liés au milieu social d'appartenance. Effectivement, pour cette génération, « *la probabilité de redoubler dans le primaire est deux fois supérieure pour les élèves d'origine modeste* [l'origine sociale est mesurée, dans cette étude à partir du dernier diplôme des parents et des revenus des familles] *par rapport à ceux originaires de familles favorisées* » (Lafontaine *et al.*, p. 120). Et « *Seulement 57% des enfants issus de familles à revenus faibles sont inscrits dans une section générale ; 85,2% de ceux issus de familles à revenus élevés s'y retrouvent* » (p. 120). En outre, « *Le mythe de l'égalité des chances s'effondre totalement lorsqu'on découvre* [sur base toujours des analyses de Litt (1980)] *qu'à capacités intellectuelles égales* [contrôle du quotient intellectuel], *les chances de terminer l'enseignement secondaire ne sont pas équivalentes pour les enfants issus de milieux modestes comparativement à ceux qui viennent de familles riches.* […] *Ainsi, pour les adolescents dont les capacités intellectuelles ont été jugées supérieures à la moyenne, mais dont les parents ont des revenus modestes, le risque*

*d'abandonner leurs études secondaires reste supérieur à 35% alors qu'il est seulement de 2,6% lorsqu'avec les mêmes capacités, ils sont issus d'un milieu aisé* » (Lafontaine *et al.,* p. 123).

Dans un second temps, en s'appuyant sur de multiples données plus récentes (notamment les indicateurs de l'enseignement, les résultats de l'enquête PISA, etc.), Lafontaine *et al.* (à paraître) expliquent que de nos jours cette influence de l'origine socioculturelle sur les trajectoires des élèves en secondaire est bel et bien encore importante. Même si ces auteurs ne disposent pas exactement des mêmes variables que Litt (1980) pour mesurer cet impact, ils constatent que les enfants issus de milieux modestes ont toujours un risque plus élevé de présenter un retard scolaire durant leur trajectoire primaire et secondaire : « *Au terme de la scolarité primaire, l'écart entre les deux groupes atteint 20% : alors que 86,4% des élèves les plus favorisés sont à l'heure, à peine plus de deux tiers (68,1%) des élèves les plus défavorisés le sont* » (Lafontaine *et al.,* p. 130). Et ces écarts continuent à se creuser dans la suite de la trajectoire scolaire. Ainsi, en 3e secondaire, à peine plus d'un tiers des élèves issus de milieux défavorisés sont encore à l'heure dans leur scolarité. L'orientation semble elle aussi encore liée à l'origine sociale : « *Les élèves issus de quartiers les plus défavorisés se retrouvent en majorité dès la 3ème secondaire dans une autre forme d'enseignement que le général et même en majorité dans l'enseignement de qualification. En revanche, les élèves issus des quartiers les plus favorisés fréquentent en majorité l'enseignement général jusqu'à la 6ème secondaire : ils sont 60,8% en 6e secondaire contre 32,3% des élèves issus des quartiers les plus défavorisés* » (p. 132).

Ainsi, s'il est difficile de comparer les résultats de l'étude de Litt (1980) et ceux des analyses plus récentes (les méthodologies employées et les manières de mesurer l'origine sociale n'étant pas tout à fait identiques dans ces différentes études) et d'estimer s'il y a eu une certaine démocratisation de l'enseignement secondaire ces dernières décennies, nous pouvons du moins constater que les inégalités en fonction de l'origine sociale restent marquées 30 ans après l'analyse effectuée par Litt.

## *3. Présentation des principales études antérieures réalisées en CFB*

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.

**Tableau 2 : Présentation des principales recherches discutées au sein de ce chapitre**

| **Auteurs** | **Date de parution** | **Echantillon et autres données** | **Cadre de recherche et/ou méthodologie** | **Forces (F) et limites (L)** |
|---|---|---|---|---|
| Beguin 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 inscrits pour la première fois en première année à l'Université Catholique de Louvain en 1967 et 1989. Il a analysé, pour ces deux années, le lien entre réussite en 1ère année, origine sociale et type d'enseignement secondaire suivi ou encore entre abandon et origine sociale. | - Comparaison dans le temps (F)<br>- Données restreintes à l'Université Catholique de Louvain (L)<br>- Calculs se limitant à des fréquences, des pourcentages et des moyennes (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)<br>- Calculs se limitant à des fréquences, des pourcentages et des moyennes (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)<br>- Analyse rétrospective plutôt que longitudinale (L) |
| 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)<br>- 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 | Etude réalisée dans le cadre de son mémoire intitulé *La démocratisation de l'enseignement universitaire : mythe ou réalité?* | - Comparaison dans le temps (F)<br>- Données restreintes à l'UCL (L) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | et 1999 (données provenant du Service d'études de l'UCL) | | |
| Droesbeke Jean-Jacques , Hecquet Ignace et Wattelar Christine | 2001 | - Données démographiques (à partir de 1961) publiées par l'Institut national de statistique belge<br>- 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 le Formation de la Communauté française de Belgique).<br>- 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.<br>- 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). | - Analyses statistiques multivariées (F)<br>- 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. Marage) | 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)<br>- 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)<br>- Manque de clarté concernant le système de catégorisation utilisé pour certaines variables et notamment la variable « milieu d'origine des étudiants » (L) |

## *4. Volet 1 : les inégalités d'accès, d'orientation et de réorientation*

Nous allons présenter les phénomènes d'accès à, d'orientation et de réorientation dans l'enseignement supérieur en partant de quatre points. 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, de l'origine sociale et de la trajectoire scolaire antérieure des étudiants, nous ferons le point sur la démocratisation qualitative. Nous achèverons cette discussion par la présentation, 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.

### *4.1. 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. L'enseignement SHU a connu un accroissement de 79 % du nombre d'étudiants entre 1984/85 et 2005/06 (de 46.371 à 83.268 étudiants) ; dans le seul enseignement universitaire, cette démocratisation quantitative est aussi perceptible mais est beaucoup moins forte : croissance de 34 % au cours des mêmes années (de 49 918 à 66.964 étudiants)[37]. Cependant, n'oublions pas que cette progression n'induit pas automatiquement une augmentation conséquente des inscriptions des étudiants inscrits pour la première fois à l'université. En effet, elle peut également s'expliquer par des parcours universitaires plus longs, liés à l'allongement de certaines études et/ou à l'accumulation par les étudiants de plusieurs diplômes universitaires. Nous constatons d'ailleurs, à l'aide du tableau 2, que s'il y a eu un accroissement du nombre d'étudiants inscrits pour la première fois 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 %.

[37] Communauté française, ETNIC, *Statistiques rapides Effectifs scolaires de plein exercice*, 2006/07, nos calculs.

**Tableau 3 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits pour la première fois à l'université pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007[38])**

| **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 |

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, le taux d'accès des jeunes d'un groupe d'âge à l'ES (56% pour les jeunes nés en 1984, 57,2% pour les jeunes nés en 1985 d'après les données ETNIC, 2008 et 2009) est globalement significativement inférieur à ce qui est observé en moyenne dans les pays de l'OCDE (72%) ou à la moyenne des taux d'accès dans l'Union européenne (67%) (OCDE, 2010), ce qui traduit une démocratisation quantitative de l'accès à l'enseignement supérieur moins prononcée ici que dans d'autres pays. En outre, une formation universitaire demeure en Belgique francophone réservée à une minorité de la population. Si nous prenons, par exemple, les jeunes de la génération 1984 pour référence, seuls 21% d'entre eux ont accédé à l'université (ETNIC, 2008).

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

## *4.2. La démocratisation qualitative*

### *4.2.1. La féminisation de la population étudiante*

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 3 présente les effectifs d'étudiants inscrits à l'université selon le sexe pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007.

**Tableau 4 : Evolution du nombre d'étudiants à l'université selon le sexe pour les années académiques 1987-1988 à 2006-2007 (CRef 2007[39])**

| **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.

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

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.

### *4.2.2. 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 expliciterons 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 des jeunes qui fréquentent le SHU de type long et le SHU de type court. Enfin, nous examinerons s'il existe, à l'université, une répartition différenciée des étudiants dans les différentes facultés et domaines d'études selon leur origine socioculturelle.

#### *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 (CIUF, 2000 ; Lambert et de Kerchove, 1996 ; Donni et Pestieau, 1995, etc.). Beguin (1991) observe même que le recrutement des jeunes à l'Université Catholique de Louvain (UCL) est devenu plus sélectif entre 1967 et 1990 (UCL). De Meulemeester (2001), se penchant plutôt sur l'évolution des entrants à l'université 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 modeste*[40] *dans la population belge (51%) et celle des pères des étudiants*

[40] 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*

[inscrits pour la première fois à l'université] *concernés (21.8%) est important (29.2%)*[41] » (De Meulemeester, p. 55). 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[42]. De plus, De Meulemeester remarque que si le nombre d'étudiants inscrits pour la première fois à l'UCL dont le père est ouvrier a augmenté de 1967 à 1999 alors que durant cette même période, 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 ce chapitre 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.

---

*pourcentage réel (qui ne peut exactement être établi) est compris dans celle-ci* » (De Meulemeester, 2001, p. 54-5).

[41] « *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).

[42] Il aurait été intéressant d'effectuer une mise en rapport similaire entre l'évolution de la proportion de femmes appartenant au milieu modeste dans la population belge et celle des mères des étudiants de première génération concernés afin de vérifier si cette conclusion tient bien la route. Mais De Meulemeester ne donne que l'évolution de 1986 à 1999 de la représentation des milieux socioprofessionnels des mères des étudiants de première génération (en expliquant que la proportion des mères appartenant au milieu modeste a diminué de 1986 à 1999) sans la mettre en lien avec l'évolution de la proportion de femmes appartenant aux différents milieux sociaux. Cette partie de son analyse nous semblant moins pertinente, nous n'en parlons pas dans ce chapitre.

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 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 4). 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[43].

**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 | |

[43] N'oublions cependant pas que l'origine socioculturelle influençant, comme nous le verrons plus tard, également la réussite, le fait que leur échantillon soit constitué d'étudiants inscrits en deuxième année de l'enseignement supérieur a un impact sur les rapports calculés (colonne 3). La première année du supérieur accueille sans doute davantage de jeunes dont le père n'est pas diplômé du supérieur ou davantage de jeunes issus d'un ménage à faibles revenus que la deuxième année du supérieur puisque le filtre lié à la réussite n'a pas encore eu lieu. Les rapports calculés seraient donc relativement différents s'ils avaient été constitués à partir d'un échantillon de jeunes inscrits en première du supérieur.

| **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 60[44] 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 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 ans[45] 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 il est le plus faible (les Pays-Bas), il est de 1,5[46] (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 du foyer. La deuxième partie du tableau 5 montre d'ailleurs clairement que les jeunes provenant de familles à revenus modestes ont

[44] Dans cette recherche, 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.
[45] 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.
[46] 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.

moins tendance que les autres à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. 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 belges[47]) 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*[48]

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).

[47] Ce qui correspond actuellement à approximativement 1240 euros.
[48] N'oublions pas qu'en CFB, il existe trois types d'enseignement supérieur : l'enseignement supérieur hors universitaire de type court (formation en trois ans), l'enseignement supérieur hors universitaire de type long (formation en quatre ou cinq ans) et l'université.

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.

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 belges[49] 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 belges[50] 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, si nous comparons la proportion de boursiers selon les types d'enseignement, nous observons que 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).

[49] Ce qui correspond actuellement à approximativement 1240 euros.
[50] Ce qui correspond actuellement à approximativement 2500 euros.

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, 2000, p. 2).

### *Différences selon les facultés et les domaines d'études à l'université ?*[51]

Il est difficile d'émettre une conclusion univoque au sujet des choix d'orientation des jeunes se dirigeant vers l'université et de 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).

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. De même, 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 appliquées[52]

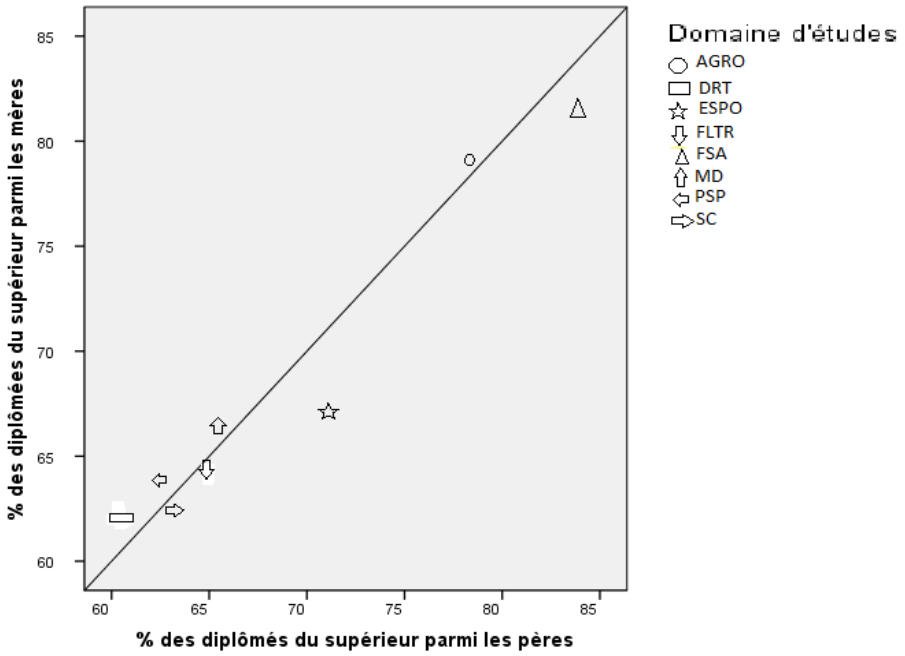
En 2003, Alaluf *et al.* soulignent le fait qu'« *il existe* […] *une hiérarchisation forte des filières, qui traduit le niveau culturel des familles* » (p. 79). Par exemple, en ce qui concerne les garçons, « *au sommet se trouve l'Ecole de Commerce, puis la faculté des Sciences appliquées et celle des Sciences (hors Informatique)* » (p. 79), filières qui recrutent donc essentiellement leurs effectifs du côté des groupes sociaux favorisés.

Enfin, Delvaux, se concentrant sur l'analyse des données UCL, montre que si l'on tient compte du dernier diplôme obtenu par les parents des jeunes inscrits pour la première fois à l'université, 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 (Figure 1).

[51] Le terme « domaine d'études » peut, selon les auteurs, renvoyer à diverses réalités. Lorsque nous userons de cette terminologie, 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.

[52] 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.

**Figure 1 : Pourcentage d'étudiants inscrits pour la première fois à l'UCL dont les parents sont diplômés du supérieur (adapté de Delvaux, 2004, réalisé à partir des données UCL 2003-2004)**[53]




Toutefois, d'autres auteurs estiment qu'on ne peut réellement parler de différences de recrutement entre facultés ou domaines d'études.

Donni et Pestieau (1995), même s'ils constatent que les jeunes dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur représentent près de 75% des inscrits en économie[54], considèrent que « *les différences* [de recrutement entre les facultés] *ne sont pas très significatives*[55] » (p. 420).

Plus récemment, De Meulemeester (2001) a elle aussi soutenu l'idée 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, « *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 certaines logiques. Par exemple, ils pourraient évoluer selon la hiérarchie des orientations ou la situation du marché

[53] 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.

[54] Voir tableau 1, page 420 de leur article cité antérieurement.

[55] 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 ».

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 débuter 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. 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.

Formulons une dernière remarque au sujet de l'orientation des jeunes au sein des différentes facultés. Selon le rapport Newtonia, le pourcentage de jeunes de parents universitaires par faculté 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 Communication*[56]*), 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. En effet, alors qu'en 1967, Beguin constatait que les milieux modestes envoyaient particulièrement les garçons à l'université, De Meulemeester souligne le fait qu'en 1999, 60.2% des étudiants issus de milieux sociaux défavorisés sont des filles. 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.

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

[56] 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.

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 ».

***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, etc.) et en intégrant, par exemple, l'ambition et le soutien des parents par rapport au projet d'avenir de leurs enfants. C'est ce que nous avons tenté de faire dans notre étude quantitative via notamment la construction d'un questionnaire riche comprenant des questions qui vont au-delà de la profession et du dernier diplôme des parents.

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. A nouveau, nous tenterons de combler ce manque dans notre étude empirique.

### *4.2.3. L'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur l'accès à l'enseignement supérieur*

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[57].

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[58]. 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[59]. Le tableau 5 permet de visualiser cette information.

**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)**

| Revenu mensuel du ménage | Supérieur de type court | Supérieur de type long | Université |
|---|---|---|---|
| - de 50000 frs<br>50000 à 100000 frs<br>+ de 100000 frs | 64.79<br>54.12<br>61.07 | 28.57<br>13.61<br>21.10 | 30.23<br>26.60<br>22.09 |
| TOTAL | 100.0 | 100.0 | |

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. Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) confirment ces propos en expliquant que « *dans l'enseignement de type court,*

[57] 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.

[58] 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).

[59] 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%.

*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 technique et professionnelle était pour cette même année 1997-1998 de 6%* » (p. 227).

### *4.2.4. L'interaction entre la trajectoire scolaire antérieure et l'origine sociale et culturelle quant à l'accès à l'enseignement supérieur*

Nous avons présenté de manière distincte l'influence de l'origine socioculturelle (4.2.2) et de la trajectoire scolaire antérieure (4.2.3) sur l'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, il est clair que le parcours scolaire antérieur d'un jeune est lui-même influencé par son environnement socioculturel. Autrement dit, le risque d'un effet de recouvrement et d'interaction entre ces deux facteurs est important. Une recherche quantitative évaluant l'impact de chacun de ces facteurs, toute autre chose étant égale par ailleurs, nous paraît dès lors essentielle. Cependant, nous n'avons pas trouvé de telles analyses dans les études effectuées en Belgique francophone. C'est pourquoi nous essayerons de combler ce manque dans le volet quantitatif de notre recherche en analysant, toutes choses étant égales par ailleurs, l'influence de la trajectoire scolaire antérieure ou de l'origine socioculturelle sur les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire.

## *4.3. 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, la trajectoire scolaire antérieure et le genre) influençant les inégalités d'accès et d'orientation.

### *4.3.1. L'influence des conditions objectives d'accès*[60]

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

[60] 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.

dans l'enseignement supérieur. Plus exactement, si les critères non financiers jouent peu (puisqu'en Belgique, il n'existe généralement pas d'examens d'entrée à l'université), les conditions financières peuvent, par contre, représenter un obstacle à l'entrée à l'université[61], 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 redoublement*[62] *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).

### *4.3.2. 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 (Bercy *et al.,* 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.

## *4.4. 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.

---

[61] 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 600000FEB (à savoir approximativement 14 874 euros) par an.

[62] 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.

### *4.4.1. 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 partiellement[63], du côté des étudiants ayant échoué à l'université.

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.

### *4.4.2. 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 réussite[64], 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

[63] 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.
[64] Il arrive que certains étudiants, en voie de réussite, décident malgré tout d'arrêter les études commencées et de débuter de nouvelles études qu'ils considèrent comme plus appropriées à leurs attentes.

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 échec[65] 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 filles[66] et fortement augmenté chez les garçons[67]. 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).

[65] 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.
[66] Puisqu'il est passé de 48.6 en 1967 à 44.4 en 1999 selon les données sur lesquelles De Meulemeester s'appuie.
[67] Puisqu'il est passé de 23.2 en 1967 à 43.5 en 1999 selon les données sur lesquelles De Meulemeester s'appuie.

## *5. 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 du genre, 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, le genre et la trajectoire scolaire antérieure) influençant la réussite et l'échec au sein de l'enseignement supérieur.

### *5.1. La démocratisation quantitative*

#### *5.1.1. 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 universitaires 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 ou professionnelle l'explication des faibles taux de réussite globaux : en effet, comme dit antérieurement, les étudiants issus des filières technique et professionnelle ne représentent aujourd'hui qu'environ 6% des étudiants inscrits pour la première fois à l'université (Droesbeke, Hecquet et Wattelar, 2001, p. 227).

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).

### *5.1.2. 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 CFB 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 2004-5. Etant donné que les 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 démocratisation quantitative 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).

## *5.2. La démocratisation qualitative*

### *5.2.1. L'influence du genre sur la réussite dans l'enseignement supérieur*

Toutes les études menées au niveau international (Ocdé, 2010 ; Eurydice, 2007) montrent une meilleure réussite des filles au niveau universitaire et de meilleurs taux de diplomation, en croissance plus rapide que ceux des garçons, au cours de la dernière décennie (Eurydice, 2007). La CFB ne fait pas exception : toutes les recherches menées mettent clairement en évidence que le taux de réussite des filles est supérieur à celui des garçons, non seulement en première année à l'université, mais aussi tout au long du cursus universitaire, jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Ainsi, le taux de réussite de la première année d'études à l'université n'est que légèrement inférieur à 45% chez les filles alors qu'il

tourne aux alentours de 34% chez les garçons ; par ailleurs, les filles ont un taux de réussite supérieur à celui des garçons, quel que soit le domaine d'études considéré (données du CRef[68]).

### *5.2.2. 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 CFB au cours de cette période.

[68] *Annuaires statistiques du CRef, Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique*. CRef, Commission « Statistiques universitaires » : http://www.cref.be/Statistiques.htm. Les bases de données du CRef, il faut le préciser, ne comportent pas de données sociologiques (profession ou niveau d'études des parents).

**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 6 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 passe 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.

Soulignons, par ailleurs, qu'au vu du nombre de jeunes dont la mère est au maximum diplômée du primaire qui se retrouvent dans cet échantillon (142 sur un échantillon de 1925), nous ne pouvons conclure que cette augmentation des écarts entre les groupes soit seulement due au fait que cette catégorie de jeunes ne s'inscrivait pas du tout à l'université en 1986 et que ces écarts, suite à l'inscription à l'université de jeunes issus de milieux où la mère est au maximum diplômée du primaire, cachent en fait une certaine démocratisation qualitative de l'université. Cependant, ces résultats sont tout de même à prendre avec précaution parce que le nombre de mères diplômées au maximum de l'enseignement primaire est peu élevé dans notre échantillon de 1999. En effet, si celles-ci étaient déjà peu nombreuses (pour rappel, 142 sur un échantillon de 1925) en 1986, elles ne sont plus que 64 sur un échantillon total de 2136 mères à être diplômées au maximum du niveau primaire en 1999. Ainsi, il se peut que notre interprétation quant à la hausse des écarts entre les taux de réussite des différents groupes soit légèrement biaisée parce qu'elle ne reflète pas la hausse du niveau d'études général de la population de ces dernières années.

**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 7), 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%). Et, à nouveau, ces résultats ne peuvent s'expliquer uniquement par le fait que les jeunes de milieu social modeste n'accédaient pas du tout à l'université en 1967 puisque dans cet échantillon, ces jeunes sont au nombre de 360 (sur un échantillon total de 1556 pour cette année)[69]. 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'entrée 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.

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 peu nombreux, 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 socioculturelle sur la réussite des étudiants après la première année universitaire.

[69] Pour information, ces jeunes issus de milieu modeste représentent 377 personnes sur 2136 au sein de l'échantillon de 1999.

Il serait, pourtant, intéressant de voir si, passé le cap de la première année universitaire, l'origine sociale influence encore la réussite.

### *5.2.3. 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 statistiques publiées par le Ministère de la CFB (ETNIC, 2006)[70] montraient clairement que l'âge d'entrée à l'université ainsi que le type d'enseignement secondaire suivi par les étudiants inscrits pour la première fois à l'université faisaient partie des principaux déterminants du taux de réussite moyen de la première année universitaire[71].

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

| Age d'entrée à l'université (étudiants inscrits pour la première fois à l'université) | 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. En outre, 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 9, 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

[70] Ces statistiques concernent l'année académique 2003-2004.
[71] Par taux de réussite nous entendons ici le pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieure (dans ce cas, en 2e année).

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%.

**Tableau 10 : Type d'enseignement secondaire suivi et taux de réussite moyens en première année universitaire en CFB (Ministère de la CFB, 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 (Beguin, 1991 ; Lambert et de Kerchove, 1996 ; Droesbeke, 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 académiques[72] universitaires expliquée par la trajectoire scolaire antérieure serait de l'ordre de 5 à 15%, soit une explication très partielle du phénomène[73]. 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.

Soulignons, pour terminer, que nous n'avons, d'une part, 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. D'autre part, nous n'avons pas trouvé de données sur

[72] 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.

[73] Soyons cependant conscients que ces résultats ne sont pas forcément contradictoires avec les résultats issus des tableaux 7 et 8. 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.

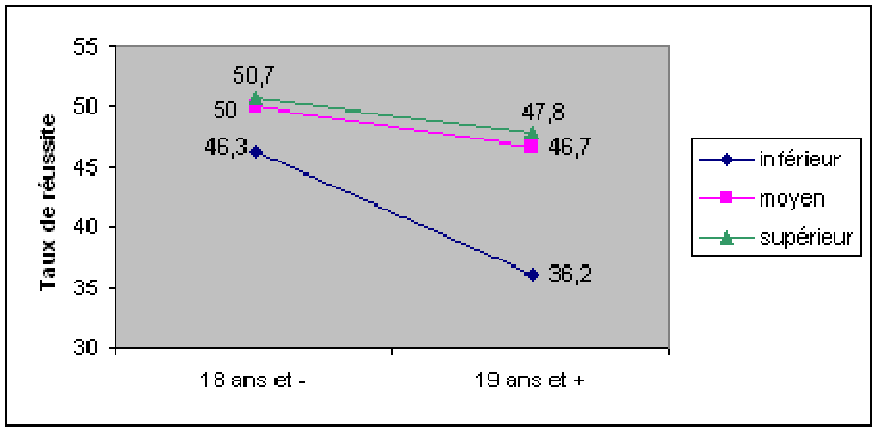
l'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur la réussite des étudiants après la première année universitaire. Il aurait, pourtant, été intéressant de voir si, passé le cap de la première année universitaire, la trajectoire scolaire antérieure influence encore la réussite.

### *5.2.4. 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 socioculturelle. 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 scolaire 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 CFB où les inégalités sociales jouent un rôle particulièrement significatif sur les parcours scolaires (Dupriez et Vandenberghe, 2004 ; Lafontaine et Blondin, 2004).

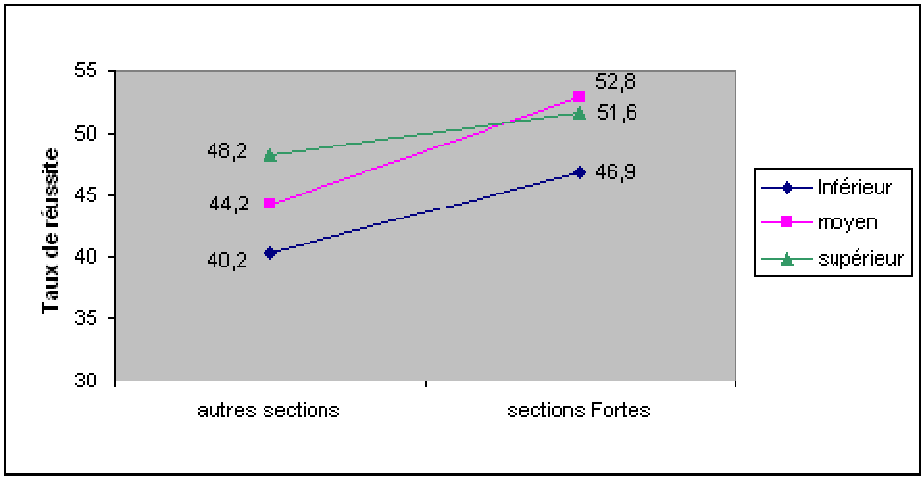
Même si nous ne disposons pas, pour la CFB, d'études récentes évaluant l'impact de ces variables tout en contrôlant le maximum de facteurs associés, certaines recherches ont quand même cherché à évaluer de manière articulée la relation entre la réussite à l'université, la trajectoire scolaire antérieure et le niveau de diplôme des parents. C'est notamment le cas du projet MOHICAN (2003). Les données issues du projet nous montrent (figure 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%.

**Figure 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 (figure 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 universitaire 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 1ère 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 » (4% de différence dans les deux cas).

**Figure 3 : Taux de réussite en 1ère année universitaire, niveau de diplôme du père et sections poursuivies en secondaire (adapté de MOHICAN, 2003)**



## *5.3. Autres facteurs influençant la réussite au sein de l'enseignement supérieur*

Sans être exhaustive, nous allons maintenant présenter quelques facteurs, autres que le genre, l'origine socioculturelle et la trajectoire scolaire antérieure, qui influencent également les inégalités de réussite au sein de l'enseignement supérieur.

### *5.3.1. 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 corroborées 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.

### *5.3.2. 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 (Torres & Solberg, 2001 cités par 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 support social protège l'étudiant du risque de détresse psychologique qui est lui-même un prédicteur de l'échec (Galand *et al.*, 2005).

### *5.3.3. 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.

### *5.3.4. 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 recherches 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 en effet 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.

## *6. Retour sur notre problématique de recherche*

Il nous faut dans un premier temps reconnaître la quantité importante de données concernant la démocratisation de l'enseignement supérieur en CFB. Qu'il s'agisse des inégalités d'accès, d'orientation ou de réorientation ou, dans une moindre mesure, des inégalités de réussite et d'échec, nous avons cherché à dresser un état des lieux relativement complet. 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 ou encore l'importance et la forte stabilité de l'échec au sein du système universitaire sont clairement décrits et bien documentés.

Toutefois, si nous nous concentrons sur le premier volet de ce chapitre (puisqu'il s'agit de la thématique la plus proche de notre problématique), nous constatons qu'il manque encore actuellement en Belgique francophone une étude déployant une vision plus complète et plus complexe de l'accès à l'enseignement supérieur. Nous envisageons, dès lors, plusieurs pistes pour combler cette lacune.

Tout d'abord, 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 (dernier diplôme obtenu par les parents, etc.) et en intégrant, par exemple, l'ambition et le soutien des parents par rapport au projet d'avenir de leurs enfants ou les pratiques culturelles des jeunes et de leur famille. Nous tenterons de le faire au sein de nos analyses quantitatives (chapitres 4 à 7).

Ensuite, 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 directe des facteurs culturels de ceux relatifs à la trajectoire scolaire antérieure. Il nous paraît donc primordial de dépasser les approches descriptives ou basées sur des modèles bivariés et de recourir à des analyses multivariées permettant de cerner l'influence de chaque facteur, toute autre chose étant égale par ailleurs. Nos analyses multivariées seront présentées au sein des chapitres 5 et 6. En outre, aucune recherche belge (francophone) n'a porté, à notre connaissance, sur les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES et qui aspirent pourtant à s'inscrire à l'université. Au sein

du chapitre 6, nous essayerons d'en savoir plus sur le profil de ces jeunes aux ambitions particulières pour leur milieu social d'appartenance.

Quant à l'influence de l'origine socioculturelle sur le choix de la faculté ou de la filière d'études, les résultats des recherches antérieures sont, nous l'avons vu, mitigés. Au sein du chapitre 7, nous essaierons, même si nos données sont, de ce point de vue, relativement limitées, d'y voir un peu plus clair sur cette thématique.

Enfin, nous déplorons le fait que dans tous les travaux répertoriés, il n'y ait jamais eu de volet qualitatif. Compléter la vision « macro » de l'analyse quantitative par des travaux qualitatifs permettant de mieux saisir le vécu subjectif des individus et de mettre au jour des régularités microsociologiques accentuera l'originalité et renforcera l'intérêt de notre étude (voir chapitres 8 et 9).

Mais avant de rentrer dans le vif du sujet et d'exposer les résultats de nos analyses effectuées sur base de nos enquêtes quantitative et qualitative, nous présentons, au sein du chapitre suivant, l'orientation méthodologique adoptée tout au long de notre recherche ainsi que les choix méthodologiques effectués.

# *Chapitre 3*

# Méthodologie et retour réflexif sur le travail de terrain

Nous avons formulé, dans l'introduction à cette thèse, notre question principale de recherche comme suit : « ***comment comprendre et expliquer, à travers la trajectoire objective et subjective des jeunes, leur accès différencié à l'université ainsi que leur processus d'affiliation (ou de non affiliation) à l'université ?*** » et avons décidé d'entrer sur cette question de recherche par l'analyse des aspirations à entreprendre des études supérieures des jeunes de dernière année secondaire. Pour analyser ces aspirations et répondre à notre question de départ, il nous a semblé pertinent de réaliser deux enquêtes, l'une quantitative et l'autre qualitative. Cela nous a permis, par ailleurs, de faire varier les modes d'observation d'un même phénomène, comme encourage à le faire Lahire (1995).

Par ailleurs – nous l'avons souligné au sein du chapitre précédent – notre enquête est tout à fait originale, que ce soit au niveau quantitatif ou au niveau qualitatif puisqu'à notre connaissance, les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire et les processus d'affiliation des étudiants à l'enseignement supérieur n'ont pas fait l'objet d'une enquête et analyse en CFB.

## *1. L'orientation méthodologique de la recherche : Une démarche déductivo-inductive*

Notre démarche de recherche peut être qualifiée de « déductivo-inductive » parce qu'elle se situe entre un mode déductif (qui viserait à interpréter des phénomènes et processus à partir d'un schéma interprétatif préétabli et rigide) et un mode inductif de raisonnement et d'opérationnalisation de la recherche (où l'interprétation serait uniquement construite à partir des observations faites sur le terrain).

Effectivement, nous avons lu de nombreuses recherches effectuées sur des thématiques proches de la nôtre avant de nous lancer sur le terrain et avons rédigé une revue de la littérature reprenant les grands résultats et perspectives théoriques de ces recherches antérieures. Ensuite, nous avons formulé des questions de départ et des hypothèses théoriques, naturellement donc influencées par le cadre théorique rédigé auparavant. Cette démarche semble, dès lors, s'inscrire dans une perspective déductive d'opérationnalisation de la recherche. Cependant, nous ne nous sommes pas lancée sur le terrain avec pour objectif de confirmer ou infirmer nos hypothèses théoriques. Ces hypothèses théoriques – formulées

de manière très large, afin notamment de nous mettre en position de continuer à être « surprise » par les données recueillies sur le terrain[74] – ont, en quelque sorte, eu un « rôle de guide évitant de se perdre » (Kaufmann, 1996). Autrement dit, elles nous ont permis de délimiter notre objet d'étude et de concevoir la manière dont nous allions nous lancer sur le terrain. En outre, après avoir mené nos deux enquêtes (quantitative et qualitative), nous avons progressivement, grâce aux données recueillies, construit des hypothèses interprétatives. Celles-ci n'étaient donc pas formulées d'emblée. Nous considérons ainsi que notre démarche se situe bien entre déduction et induction.

## *2. Le volet quantitatif*

Avant de présenter la méthodologie utilisée, il nous faut préciser que la phase de collecte des données quantitatives a pris place dans le cadre d'une recherche interuniversitaire (Université catholique de Louvain, Université Libre de Bruxelles et Université de Liège) intitulée « Les inégalités d'accès à l'université : état des lieux en Communauté française de Belgique et analyse des facteurs explicatifs », financée par le FRS-FNRS (Belgique). Plus précisément, ont participé à la réalisation de cette enquête : Christian Maroy, Vincent Dupriez, Dominique Lafontaine, Catherine Vermandele, Charles Plaigin, Francesco Dell'Aquila, Virginie Dupont et moi-même.

En ce qui nous concerne, les trois principaux objectifs du volet quantitatif – en cohérence avec les lacunes décelées au sein des recherches antérieures – ont été définis comme suit :

- mieux saisir ce qui est associé au projet d'avenir du jeune, que ce soit en termes de choix général pour l'avenir (faire des études universitaires, faire des études dans le SHU, se lancer sur le marché du travail) ou de choix de secteurs/filières d'études ;
- cerner les déterminants de l'accès à l'université à l'aide d'un modèle multivarié ;
- découvrir si les jeunes issus de familles où les parents n'ont pas fait d'études supérieures et qui souhaitent se diriger vers l'université ont un profil particulier par rapport aux autres élèves.

[74] Dans la manière de mener les entretiens, cette posture est également de mise : Bourdieu (1993) incite les enquêteurs à mener leurs entretiens en ayant « une ouverture oblative » (percevoir ce que l'interviewé dit comme une offrande, une donation ; partir de l'idée que toute parole a quelque chose à nous apprendre et que ce qui est banal peut nous surprendre).

## *2.1. Population de référence de l'enquête et procédure d'échantillonnage*

La population de référence de cette enquête est l'ensemble des élèves de la Communauté française fréquentant une sixième secondaire donnant accès à l'enseignement supérieur universitaire. Ont donc été exclus de cette population les élèves fréquentant une sixième (ou septième) année dans l'enseignement professionnel[75].

Au niveau de l'échantillonnage, nous avons eu recours à un échantillonnage stratifié selon plusieurs critères. Le premier critère de stratification correspond à la taille de l'établissement : les écoles sont classées en trois groupes en fonction du nombre d'élèves fréquentant la sixième secondaire générale ou technique. Premièrement, il y a les écoles comptant plus de 40 élèves (plus ou moins l'équivalent de deux classes) en sixième secondaire. Deuxièmement, il y a les écoles ayant entre 20 et 39 élèves en sixième. Et pour terminer, il y a les écoles ayant moins de 20 élèves en dernière année secondaire technique et générale. Ce critère a été fixé afin de garantir la présence dans l'échantillon de « petites » et de « toutes petites » écoles. Pour les écoles de taille moyenne ou de grande taille (Plus de 40 élèves en sixième secondaire) et afin de garantir une bonne couverture géographique et institutionnelle, deux critères de stratification explicite ont ensuite été appliqués[76] : la localisation géographique (1er chiffre du code postal) et le réseau (Communauté française, Enseignement subventionné libre, Enseignement subventionné communal et provincial). Quinze strates *(5 provinces X 3 réseaux)* ont ainsi été créées et un nombre déterminé d'écoles a été retenu dans chaque strate, proportionnel à l'importance relative que représente cette strate dans la population élèves.

Outre cette stratification explicite, un critère de stratification implicite tenant compte du pourcentage d'élèves en retard scolaire dans les établissements a également été appliqué. Il est en effet bien connu que le pourcentage d'élèves en retard scolaire est un bon indicateur du profil de l'établissement (recrutement social, pourcentage d'élèves issus de l'immigration, etc.). C'est pourquoi il nous a semblé utile d'en tenir compte. Concrètement, dans le fichier servant au tirage de l'échantillon, les écoles sont ordonnées par pourcentage d'élèves ayant un retard scolaire. Lorsque l'on sélectionne les écoles dans cette liste en appliquant un « pas » régulier, on est donc assuré de choisir des écoles qui ont des profils différenciés. Cependant,

[75] Cela nous a paru logique puisque notre recherche porte prioritairement sur les aspirations à se diriger vers l'université. Or les jeunes sortant de professionnel n'accèdent (sauf exception) pas à l'université. D'une part, ils n'y ont accès de manière directe (donc sans avoir besoin d'un autre certificat) que depuis les accords de Bologne (1999) et à condition d'avoir obtenu leur CESS à l'issue de la septième année professionnelle. D'autre part, les études professionnelles formant prioritairement à l'exercice d'un métier débouchent quelques fois sur des études supérieures hors universitaires mais trop rarement sur des études universitaires pour que nous en tenions compte dans notre échantillon.

[76] Dans les « petites » et « toutes petites » écoles, ces critères sont employés comme critères de stratification implicite. S'ils étaient utilisés comme critères explicites, ils entraîneraient la contrainte d'avoir au moins deux écoles par strate et les petites écoles seraient en conséquence surreprésentées dans l'échantillon.

cette stratification était implicite parce que nous n'avons pas créé des catégories dans lesquelles un nombre fixé d'écoles devrait être sélectionné.

Au départ, nous voulions réaliser un tirage de l'échantillon en deux étapes : tirage des écoles (première étape) et tirage de classes au sein des écoles (deuxième étape). Cependant, pour des raisons pratiques, cela n'a pas été possible[77]. Nous avons au final administré notre questionnaire dans deux classes par établissement[78]. Dans les écoles présentant une offre mixte (général ou technique de transition et technique de qualification), une classe de l'enseignement général et une classe de l'enseignement technique ou artistique de qualification ont été retenues.

Comme nous pouvions nous y attendre, il y a eu un certain nombre de refus de participation[79]. C'est pourquoi un échantillon de remplacement avait été prévu[80]. Plus précisément, pour chaque école sélectionnée dans le premier échantillon, deux écoles de remplacement présentant les mêmes caractéristiques au regard des variables de stratification ont été retenues.

Au final, 2147 élèves de 65 écoles[81] ont participé à l'enquête.

## *2.2. Le questionnaire*

Nous avons en partie[82] construit notre questionnaire à partir de nos lectures et cadre théorique (présenté au chapitre 1). Ce questionnaire a ensuite été soumis en mai 2008 aux 2147 élèves par administration directe[83]. Toutefois, à chaque passage dans une classe, un chercheur ou un enquêteur formé à cet effet était présent afin de présenter rapidement la

[77] Les directeurs d'école ne nous ont pas toujours laissé choisir les classes dans lesquelles administrer notre questionnaire (en nous demandant, par exemple, de venir dans leur école lorsqu'une classe avait un « trou » dans son horaire).

[78] Pour des raisons de coût, nous n'avons pas administré notre questionnaire dans davantage de classe par établissement.

[79] Sur 89 écoles sélectionnées, 41 écoles ont refusé de participer à l'enquête (bien souvent parce que la période d'administration de notre questionnaire (mai) était trop proche de la session d'examens de juin et que les élèves de dernière année secondaire avaient donc déjà un planning chargé).

[80] Pour remplacer les 41 écoles ayant refusé de participer à l'enquête, 41 écoles de remplacement ont été contactées. Seules 17 d'entre elles ont accepté de participer à l'enquête. Pour des raisons de timing (nous étions trop proches de la fin d'année scolaire), nous n'avons pu contacter de nouvelles écoles de remplacement.

[81] Donc, les 48 écoles ayant été sélectionnées en premier + les 17 écoles de remplacement ayant accepté de participer à l'enquête.

[82] Nous disons « en partie » parce que ce questionnaire ayant été réalisé dans le cadre d'une recherche collective, il avait également pour objectif de servir à d'autres chercheurs. Certaines sections ou questions ont donc été davantage portées par d'autres chercheurs. Toutes les sections ou variables de ce questionnaire ne feront donc pas l'objet d'une analyse au sein de la thèse.

[83] Un questionnaire « *est dit d' « administration directe » lorsque le répondant le remplit lui-même* […] » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 191).

recherche et ses objectifs et de répondre aux éventuelles questions des élèves et professeurs. En outre, il s'agissait d'un questionnaire anonyme.

Ce questionnaire (Annexe 1) est composé de différentes sections :

- **La section I « Quelques caractéristiques individuelles »** comprend certaines questions telles que le sexe ou l'âge du jeune ;
- **La section II « Parcours scolaire »** interroge le jeune sur sa trajectoire scolaire antérieure (quelle forme d'enseignement fréquente-t-il ? Quelle forme d'enseignement fréquentait-il en troisième secondaire ? Combien d'établissements différents le jeune a-t-il fréquenté pendant ses études secondaires, etc.) ;
- **La section III « Choix concernant l'avenir »** questionne le jeune sur son choix le plus probable concernant l'année à venir (par exemple, le jeune désire entamer des études supérieures de type court, long, universitaire ou il pense plutôt chercher du travail) ;
- **La section IV « Les raisons de ton choix d'avenir »** concerne les jeunes qui ont décidé d'entamer des études supérieures l'année suivant l'enseignement secondaire et les interroge sur les raisons de leur choix d'avenir ;
- **La section V « Financement des études supérieures »** concerne les jeunes qui ont décidé d'entamer des études supérieures l'année suivant l'enseignement secondaire et les questionne sur la manière dont ils comptent financer leurs études (bourse, parents, prêt, etc.) ;
- **La section VI « Les raisons de ton choix d'avenir II »** concerne les jeunes qui ont décidé de chercher un emploi l'année suivant l'enseignement secondaire et les interroge sur les raisons de leur choix d'avenir ;
- **La section VII « Démarches effectuées »** concerne tous les jeunes et les questionne sur les recherches d'informations qu'ils ont pris (ou non) à propos de leur avenir (recherche d'informations sur certaines études, certains cours, certaines écoles/universités, certains métiers, etc.) ;
- **La section VIII « Représentations de l'enseignement supérieur et de l'avenir professionnel »** comprend, comme son nom l'indique, certaines questions visant à mieux comprendre comment le jeune perçoit l'enseignement supérieur, l'université et le monde du travail (par exemple, que le jeune pense entreprendre ou non des études universitaires, pense-t-il qu'il serait capable de réussir à l'université) ;
- **La section IX « Comportement des parents et d'autres personnes vis-à-vis des études secondaires et du projet d'avenir du jeune »** interroge les jeunes sur le soutien qu'ils ont eu durant leurs études secondaires de la part de leurs parents, frères et sœurs, professeurs, amis, etc. De même, les jeunes doivent répondre à des questions sur le soutien qu'ils ont eu dans la construction de leur projet d'avenir de la part de leurs parents, frères et sœurs, professeurs, amis, etc. ;

- **La section X « Activité professionnelle des parents, composition du ménage et pays de naissance »** questionne essentiellement le jeune sur son milieu social (Avec qui le jeune vit-il ? Est-il marié ? Etc.) ;
- **La section XI « Etudes des parents et des personnes de référence »** comprend principalement des questions sur le milieu culturel du jeune ;
- **La section XII « Nationalité des parents et langue parlée à la maison »** a pour but de savoir quelle sont les langues parlées à la maison et la langue la plus utilisée à la maison (Est-ce le français ?). De plus, le jeune est aussi interrogé, dans cette section, sur l'origine et la nationalité de ses parents ;
- **La section XIII « Habitat, voitures et ordinateurs »** comprend essentiellement des questions sur le milieu économique du jeune.

## *2.3. Pré-test et administration du questionnaire*

Avant d'administrer notre questionnaire, nous l'avons pré-testé auprès de jeunes ne participant pas à l'enquête mais ayant le même profil que notre population d'étude, à savoir des jeunes inscrits en dernière année secondaire. Nous avons ainsi pris contact avec des élèves dont l'école ne participait pas à notre étude (école non sélectionnée dans notre échantillon) tout en essayant de diversifier les milieux d'appartenance et les trajectoires scolaires antérieures de ces jeunes, ceci afin d'avoir affaire à tous types d'élèves et de nous mettre dans une situation proche de l'administration réelle du questionnaire.

Nous avons, au final, pré-testé, dans le courant du mois d'avril 2008, notre questionnaire auprès d'une petite vingtaine de jeunes (en ne comptant pas les pré-tests effectués par nos collègues). Nous avons tout d'abord réalisé le pré-test auprès de jeunes de manière individuelle (jeunes pris un à un). Ensuite, nous avons été le pré-tester dans une classe de technique de qualification afin de nous mettre dans le contexte réel d'administration du questionnaire. Dans ces deux situations, les consignes données aux jeunes étaient similaires. A tout moment, ils pouvaient nous appeler s'ils rencontraient le moindre problème, la moindre hésitation ou s'ils avaient un commentaire ou une suggestion sur l'une ou l'autre question, l'un ou l'autre énoncé. Ce pré-test nous a réellement permis de faire évoluer notre questionnaire initial[84] afin qu'il s'adapte au mieux à la population de référence de notre enquête.

[84] En effet, il nous (les chercheurs ayant travaillé sur la confection de ce questionnaire) a amenés à revoir des questions qui étaient mal comprises par les jeunes en raison de leur forme ou de terminologies utilisées (les mots « vie estudiantine » n'étaient, par exemple, pas compris par tous les élèves). En outre, il nous a permis d'évaluer le temps de réponse des jeunes au questionnaire en général et à certaines questions en particulier. Cela nous a ensuite amenés à éliminer ou revoir certaines questions pour lesquelles les élèves mettaient trop de temps à répondre. Ce critère de temps était d'autant plus important que certaines écoles nous ont laissé uniquement 50 minutes pour administrer le questionnaire en classe. Il fallait donc s'assurer que la plupart des élèves parviennent au bout de celui-ci.

Le questionnaire a par la suite été administré auprès des élèves des 65 écoles sélectionnées. Précisons toutefois qu'au vu du nombre d'écoles participantes et puisqu'il s'agissait d'une recherche collective incluant plusieurs chercheurs, nous n'avons pas été amenée à administrer le questionnaire dans toutes les écoles. Plus précisément, nous nous sommes seulement rendue dans trois écoles ayant accepté de participer à l'enquête. C'est pourquoi il nous était impossible d'analyser et de présenter au sein de ce chapitre les conditions de passation du questionnaire.

## *2.4. Quelques informations sur la composition de l'échantillon*

Notre échantillon est composé de 2147 élèves de 65 écoles – 50,5% filles et 49,5% garçons – ayant pour la plupart 18 ans ou moins (72%)[85]. 66.3% de ces jeunes sont issus de l'enseignement général ; 26.8% de l'enseignement technique ou artistique de qualification et 6.9% de l'enseignement technique ou artistique de transition. Au niveau du projet d'avenir, 35.4% des jeunes de notre échantillon désirent entamer des études universitaires. Près de 65% des jeunes ont donc répondu qu'ils désiraient faire un autre choix pour l'avenir : entreprendre des études supérieures de type court (35.8%), de type long (14.9%) ou chercher du travail (10.9%).

Les tableaux suivants comparent la population de référence de notre enquête (à savoir l'ensemble des élèves de la Communauté française fréquentant une sixième secondaire donnant accès à l'enseignement supérieur universitaire) et notre échantillon selon le sexe, la forme d'enseignement fréquentée en 6ème secondaire et le retard scolaire.

**Tableau 11 : Comparaison entre la population de référence et notre échantillon selon le sexe**

| | Population de référence (2007-2008)[86] | Echantillon | Différence |
|---|---|---|---|
| Hommes | 48% | 49.5% | -1.5 |
| Femmes | 52% | 50.5% | +1.5 |

[85] 17.4% des jeunes de notre échantillon ont 19 ans ; 10,6% ont plus de 19 ans.
[86]Pourcentages calculés à partir des données (ETNIC, 2007) disponibles sur le site : http://www.statistiques.etnic.be/publications/pub0011/2007/documents/Partie%20III%20Section%20III.2.pdf

**Tableau 12 : Comparaison entre la population de référence et notre échantillon selon la forme d'enseignement**

| | Population de référence (2007-2008)[87] | Echantillon | Différence |
|---|---|---|---|
| Générale | 55.4% | 66.3% | +10.9 |
| Technique/artistique de transition | 35.4% | 26.8% | -8.6 |
| Technique/artistique de qualification | 9.2% | 6.9% | -2.3 |

**Tableau 13 : Comparaison entre la population de référence et notre échantillon selon le retard scolaire**

| | Population de référence (2007-2008)[88] | Echantillon | Différence |
|---|---|---|---|
| Pas en retard (à l'heure ou à l'avance) | 51,4% | 72% | +20.6 |
| En retard | 48,6% | 28% | -20.6 |

Nous constatons que notre échantillon est représentatif en ce qui concerne le sexe des élèves. Concernant la forme d'enseignement, notre enquête sur-représente les élèves issus de l'enseignement général et sous-représente les élèves issus de l'enseignement technique/artistique de qualification ainsi que, dans une moindre mesure, les élèves issus de l'enseignement technique/artistique de transition. Cependant, les deux tests statistiques[89] effectués (l'un pour le genre, l'autre pour la forme d'enseignement fréquentée) nous amènent à rejeter (au seuil de 0.05) le fait que ces différences soient significatives. Par contre, en matière de retard scolaire, notre enquête sur-représente les élèves qui ne sont pas en retard scolairement (et inversement) et ces différences entre échantillon et population de référence sont significatives au seuil de 0.05[90]. Nous avons, cependant, décidé de ne pas procéder à un redressement de l'échantillon. Mais, il nous faudra nous souvenir, au moment de l'analyse, du biais de notre échantillon sur ce critère.

[87]Pourcentages calculés à partir des données (ETNIC, 2007) disponibles sur le site : http://www.statistiques.etnic.be/publications/pub0011/2007/documents/Partie%20III%20Section%20III.2.pdf

[88]Pourcentages calculés à partir des données (ETNIC, 2007) disponibles sur le site (section III. 4. Rythmes scolaires) : http://www.statistiques.cfwb.be/publicationsDetails.php

[89] Chi-carré d'ajustement.

[90] A nouveau, d'après le test Chi-carré d'ajustement.

## *2.5. Méthodes d'analyse utilisées*

Diverses méthodes d'analyse ont été utilisées : analyses d'indépendance et d'association entre les variables (Chi-carré et V de Cramer.), analyse de correspondances multiples et analyse de classification et enfin régressions logistiques binaires. Nous renvoyons à l'annexe 2 pour un récapitulatif sur ces méthodes.

# *3. Le volet qualitatif*

Les objectifs du volet qualitatif sont les suivants :

- compléter l'analyse quantitative des aspirations d'études par une analyse permettant de mettre au jour des régularités plus « microsociales » ;

- analyser ce qui se passe au-delà de la dernière année secondaire, à partir du moment où le jeune s'inscrit au sein de l'ES (ou change d'avis et ne s'y inscrit finalement pas) jusqu'à la fin de la première année passée dans le supérieur ;

Comme nous l'avons souligné antérieurement, aucune recherche présentée au sein du chapitre précédent et portant donc sur la démocratisation de l'accès à l'université ne comportait de volet qualitatif. Ce volet constitue donc un grand atout de notre étude. Par ailleurs, s'intéresser à ce qu'il se passe au-delà des aspirations (au niveau de l'accès, de l'affiliation,…) est sans doute une des facettes originales de notre travail.

## *3.1. Un dispositif longitudinal*

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous adoptons dans cette recherche une vision « élargie » de la notion d'accès en nous penchant non seulement sur les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire mais également sur l'affiliation des jeunes à l'enseignement supérieur ou à l'université. Pour ce faire, il nous fallait donc disposer de plusieurs interviews d'un même individu à différents moments de son parcours.

Notre volet qualitatif s'est donc déroulé en trois parties :

- La première salve a débuté fin juin 2008 avec 32 entretiens semi-directifs effectués auprès de jeunes de dernière année secondaire générale et technique. Nous avons choisi de commencer nos entretiens qualitatifs fin juin pour diverses raisons : tout d'abord parce que les élèves sont généralement disponibles à cette période de l'année puisqu'ils ont leurs examens de fin d'année derrière eux ; ensuite, parce que cela nous a permis de sélectionner notre échantillon qualitatif à partir de l'échantillon déjà réalisé pour l'enquête quantitative

(puisque, comme dit antérieurement, cette enquête a eu lieu au mois de mai)[91] ; enfin parce qu'interroger les élèves en fin d'année permet de rencontrer des jeunes qui pour la plupart ont fixé leur choix pour l'année prochaine (entamer des études universitaires, entamer des études dans le SHU ou chercher du travail)

- La seconde salve a eu lieu, pour la plupart des entretiens[92], entre octobre et novembre 2008, période à laquelle nous avons revu 22 d'entre eux. Estimant que la réussite ou l'échec à la première session d'examens peut sensiblement changer les représentations des étudiants au sujet de l'université/de l'enseignement supérieur, au sujet de soi-même, de son futur, etc. il nous a semblé adéquat de les rencontrer entre octobre et novembre, période à laquelle les étudiants ont déjà bien entamé leur année d'études mais n'ont donc pas encore eu d'examens.
- Enfin, la troisième salve d'entretiens a eu lieu entre octobre et décembre 2009 avec 17 jeunes ayant participé aux deux premières salves. Nous avons fait le choix de revoir ces interviewés en début d'année académique 2009 parce que cela nous permettait de récolter des informations sur l'ensemble de la première année académique des jeunes. Nous étions donc à même de savoir si le jeune avait abandonné ses études avant la seconde année dans le supérieur, s'il avait réussi ou raté sa première année, si après un échec, il avait décidé de recommencer son année ou de se réorienter, etc.

Au final, nous avons rencontré 17 jeunes trois fois dans un lapse de temps d'une vingtaine de mois ainsi que 5 jeunes deux fois et 10 jeunes une fois.

Le tableau suivant récapitule le nombre d'entretiens effectués par salve ainsi que le nombre de personnes non revues et les raisons de ces pertes.

[91] Nous reviendrons ultérieurement sur les critères retenus dans la constitution de notre échantillon qualitatif.
[92] Certains jeunes reportant constamment la date de l'entretien, il ne nous a pas été possible de les rencontrer à cette période-là. Pour ces quelques cas, nous avons effectué le deuxième entretien vers le mois de février 2009.

**Tableau 14 : Présentation des trois salves d'entretiens**

| | **Salve 1** | **Salve 2** | **Salve 3** |
|---|---|---|---|
| Nombre d'entretiens effectués | 32 | 23 | 17 |
| Nombre de personnes non revues | / | 9 | 6 |
| Raisons des pertes | / | - Changement d'email et de téléphone (1 cas)<br>- Départ pour l'étranger (pour une année sabbatique ou pour y suivre son cursus) (4 cas)<br>- Aucune réponse aux emails et coups de fil (2 cas)<br>- Refus de poursuivre l'enquête (2 cas) | - Réponses positives mais report constant de l'entretien (4 cas)<br>- Aucune réponse aux emails et coups de fil (1 cas)<br>- Refus de poursuivre l'enquête (1 cas) |

Nous nous attendions évidemment à « perdre » des individus lors des deuxième et troisième salves d'entretiens. Cependant, la perte s'est avérée plus importante qu'escomptée. Une partie de cette perte est due à un départ de ces jeunes pour l'étranger (pour y faire des études ou dans le cadre d'une année sabbatique ou langues). Toutefois, nous pensons que le reste de cette perte est due en grande partie à l'âge des interviewés. En effet, nous avons remarqué qu'ils étaient nombreux à avoir un rapport au temps complètement différent du notre. Par exemple, même si certains semblaient très enthousiastes à l'idée de nous revoir prochainement, ils ne faisaient que constamment retarder ou reporter l'entretien. Or pour l'avancée de la recherche, il nous a fallu à un moment donné décider de clôturer la troisième salve d'entretiens[93].

Malgré cette perte, nous pensons que le longitudinal est justifié dans notre étude puisqu'il s'agit d'un dispositif qui permet de recueillir des informations non récoltables autrement. En effet, si l'on s'intéresse à l'évolution des représentations dans un groupe cible – par exemple, dans notre cas, les changements dans les représentations de l'université et de l'enseignement supérieur et dans l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes entre la fin de leur parcours en secondaire et leur entrée dans le supérieur – nous sommes obligés de recourir à

[93] Insistons cependant sur le fait que nous avons clôturé les deux dernières salves d'entretiens après avoir recontacté au moins 5 fois par téléphone et trois fois par email chacun des interviewés.

un dispositif longitudinal afin de disposer de plusieurs interviews d'un même individu à différents moments de son parcours.

Par ailleurs, ce dispositif permet de récolter un matériau particulièrement riche. Effectivement, au fur et à mesure des salves, nous avons constaté que le climat d'entretien évoluait progressivement (d'un climat plutôt de type « professionnel » à un climat plutôt de type « amical) et que les interviewés se sentaient de plus en plus à l'aise en notre présence et se livraient dès lors plus facilement à nous. Par exemple, les relations au sein de la famille étaient davantage explicitées par les interviewés lors des deuxième et troisième entretiens qu'au sein du premier entretien.

## *3.2. Population de référence de l'enquête et procédure d'échantillonnage*

A la fin du questionnaire administré en classe, nous avons laissé la possibilité aux jeunes qui étaient d'accord de nous rencontrer pour discuter de leur scolarité, leur projet d'avenir, etc. de nous laisser leurs contacts (email et téléphone). Tous les jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre du volet qualitatif de notre recherche avaient donc au préalable participé avec leur classe à l'enquête quantitative présentée antérieurement.

Cela nous a permis de créer un « échantillon par contraste »[94] en sélectionnant les interviewés (parmi les jeunes ayant accepté de participer à la suite de l'enquête) selon deux critères : le dernier diplôme obtenu par leurs parents (1) et leur projet pour l'année d'après (2).

(1) Nous voulions rencontrer des jeunes de milieux socioculturels diversifiés. Estimant que le dernier diplôme obtenu par les parents est un indicateur relativement fiable du milieu socioculturel d'un jeune, nous avons sélectionné les interviewés selon cette information (que nous avions obtenue grâce à l'enquête quantitative). Plus précisément, nous avons constitué deux groupes de jeunes : le premier se compose de jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures – ce que nous appellerons des jeunes « de première génération » au sein de l'enseignement supérieur en reprenant la terminologie utilisée de longue date en Amérique du nord par les institutions d'enseignement postsecondaires (Voir Chenard, Francoeur et Doray, 2007) et reprise notamment par Beaud (2002) – ; le second se compose de jeunes dont au moins un des parents à fait des études supérieures. Le tableau 14 récapitule le profil des 32 jeunes rencontrés selon le sexe et le fait d'être ou non un jeune « de première génération » au sein de l'ES.

[94] « *Ce mode d'échantillon vise à diversifier a priori les cas étudiés en fonction des critères qui devraient, suivant tout logique, mettre en évidence des facettes diversifiées du phénomène étudié. Ce mode d'échantillonnage permet d'étudier des groupes ou des situations a priori très hétérogènes* » (Zune, 2010-2011, p. 54).

**Tableau 15 : Profil des interviewés**

| | Sexe | |
|---|---|---|
| | **Femme** | **Homme** |
| Pas de première génération dans le supérieur | **Floriane**<br>**Emy**<br>**(Anouck)**<br>**(Elisa)**<br>**(Laurence)** | **Armand**<br>**Christian**<br>**Daniel**<br>**Florent**<br>**Maxime**<br>**Mourad**<br>**Octave**<br>**(Gaël)** |
| Sous-Total | **5** | **8** |
| De première génération dans le supérieur | **Cherifa**<br>**Esma**<br>**Giulia**<br>**Valérie**<br>**Bechira**<br>**Semira**<br>**Samiha**<br>**(Amélie)**<br>**(Lucie)** | **Alban**<br>**Carl**<br>**Guy**<br>**Ismaël**<br>**Stéphane**<br>**Celal**<br>**Mathias**<br>**(Didier)**<br>**(Gilles)**<br>**(Malik)** |
| Sous-Total | **9** | **10** |
| TOTAL | **14** | **18** |

**En rouge : les jeunes rencontrés à trois reprises**
**En bleu, sans parenthèses : les jeunes rencontrés à deux reprises**
**En bleu, avec parenthèses : les jeunes rencontrés à une seule reprise**

Nous constatons à l'aide de ce tableau que nous avons, dès la première salve, rencontré un peu moins de femmes que d'hommes. Cependant, cela ne correspond pas à un choix raisonné. Autrement dit, nous n'avions pas l'intention de rencontrer plus d'hommes. Mais il s'est avéré que davantage de garçons que de filles avaient répondu qu'ils étaient d'accord de poursuivre l'enquête. En outre, après avoir fixé nos rendez-vous, nous avons eu (sans être en mesure de l'expliquer) plus de désistements féminins que masculins.

Par contre, partant de l'hypothèse que les jeunes de première génération au sein de l'ES pouvaient rencontrer plus de difficultés que les autres durant leur première année dans le supérieur et, de ce fait, ne pas avoir envie de partager cela avec une chercheuse, nous avons fait le choix raisonné de rencontrer un peu plus de jeunes correspondant à ce profil. A

posteriori, nous considérons que notre choix était justifié puisque sur 19 jeunes de première génération dans le supérieur, nous en avons conservé 9 dans la dernière salve d'entretiens[95].

(2) Notre projet initial, au niveau qualitatif, était, rappelons le, de mieux comprendre comment se forgent les aspirations universitaires et de suivre des jeunes durant leur première année universitaire afin d'analyser comment se déroule leur affiliation à l'université. Nous avons donc, dans un premier temps, uniquement conservé dans notre échantillon les jeunes qui avaient pour intention d'aller à l'université. Cependant, nous avons vite été confrontée à un problème : les jeunes du premier groupe (c'est-à-dire dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures) acceptant de participer à l'enquête qualitative n'aspirent pas, pour la plupart, à aller à l'université. Afin de conserver malgré tout une diversité socioculturelle dans notre échantillon, nous avons donc décidé d'élargir notre deuxième critère en rencontrant aussi des jeunes qui veulent entreprendre des études supérieures hors universitaires.

Outre ces deux critères de base, nous avons essayé de diversifier notre échantillon du point de vue du parcours scolaire antérieur et du projet d'avenir. Nous avons, en effet, rencontré des jeunes terminant leurs secondaires en transition et en qualification, ayant vécu un ou plusieurs redoublements ou n'ayant jamais redoublé, ayant pour projet d'avenir de se diriger vers différentes écoles/universités, etc. Pour plus d'informations sur la trajectoire scolaire antérieure des interviewés et les écoles/universités qu'ils aspirent à fréquenter, nous renvoyons à l'Annexe 3.

Se pose alors la question du pourquoi s'être arrêtée après 32 entretiens. Est-ce dû au principe de saturation des résultats ? Nous nous devons de répondre par la négative à cette question. En effet, ce sont des raisons empiriques qui nous ont poussée à arrêter nos entretiens après avoir rencontré 32 jeunes. Expliquons-nous. L'objectif de notre première salve était de rencontrer des jeunes de dernière année secondaire avant qu'ils accèdent à l'enseignement supérieur afin de les questionner sur leur projet d'avenir, leurs aspirations d'études et professionnelles, etc. Nous avons donc entamé nos entretiens à la fin du mois de juin. Or, les mois de juillet et d'août étant des mois de vacances, peu de jeunes étaient disponibles pendant cette période. En outre, malgré le fait que les contacts que nous avions avaient tous répondu qu'ils étaient d'accord de nous rencontrer, nous avons eu affaire à de nombreux refus et pire – puisqu'ils nous ont fait perdre un temps précieux – à des rendez-vous où l'enquêté ne venait pas[96]. Nos rendez-vous se sont, du coup, étalés jusqu'au début

[95] Remarquons que sur les 13 jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur, nous en avons conservé 8 dans la dernière salve d'entretiens. Cependant, sur les 5 jeunes que nous n'avons pas revus, 4 d'entre eux avaient décidé de partir à l'étranger l'année d'après (pour des études ou une année sabbatique). Dès le premier entretien, nous savions donc qu'il nous était impossible de revoir ces 4 personnes, ce qui n'était le cas d'aucun des jeunes de première génération que nous n'avons pas réussi à revoir.

[96] Nous envoyions pourtant un rappel la veille de l'entretien (par email et message téléphonique) à chaque jeune.

du mois de septembre. Et il nous a fallu les arrêter à la mi-septembre, notre objectif étant, rappelons-le, de rencontrer nos interviewés avant leur entrée dans le supérieur. Nous n'avons donc pas eu l'occasion de suivre le « principe de saturation » des résultats. Mais nous pensons qu'avec des interviews de 32 jeunes – dont 3 entretiens de 17 jeunes – notre matériau est assez riche pour permettre une analyse rigoureuse des aspirations d'études des jeunes et des processus d'accès et d'affiliation à l'ES.

Par ailleurs, ce principe nous a posé question quant à sa concrétisation dans un dispositif d'enquête longitudinal. En effet, si nous répondons au principe de saturation pour la première salve d'entretiens, nous ne pouvons prévoir à l'avance le nombre d'interviewés que nous allons « perdre » dans les autres salves d'entretiens et le nombre d'entretiens au bout duquel nous considérerons qu'il y a saturation des résultats pour ces autres salves. Autrement dit, ce principe nous a paru difficile à mettre en pratique dans le cas de notre enquête à trois temps.

## *3.3. L'entretien semi-directif*

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure. A chaque salve d'entretiens, nous disposions d'un guide d'entretien[97].

Le premier guide portait essentiellement sur le parcours scolaire antérieur du jeune, ses projets pour l'avenir (proche et lointain), les démarches qu'il a effectuées pour construire son(ses) projet(s) pour l'avenir, les projets d'avenir des jeunes proches de lui, ses représentations de l'université et de l'enseignement supérieur en général, son origine culturelle et économique et les comportements et représentations de ses proches par rapport à son parcours scolaire antérieur, son projet d'avenir, etc.

Le second guide d'entretien traitait principalement de ce qu'il s'est passé dans la vie (scolaire mais également dans la vie plus élargie) du jeune depuis le premier entretien, ses sentiments par rapport aux choix qu'il a faits (Par exemple, « A-t-il le sentiment d'avoir trouvé sa voie ? D'avoir fait le bon choix d'études ? D'école/d'université ? Pourquoi ? Etc.) , ses représentations de l'avenir (proche et lointain), les changements apparus dans la sphère familiale, le soutien de la famille et plus particulièrement des parents par rapport à ses études et ses projets pour l'avenir, etc.

Enfin, le troisième guide d'entretien portait sur ce qu'il s'est passé dans la vie du jeune entre le deuxième et troisième entretien (à nouveau, au niveau scolaire mais également dans la vie plus élargie du jeune). Nous l'avons notamment questionné sur ses différentes sessions d'examens et nous lui avons aussi demandé de faire le bilan de l'année écoulée (points positifs/négatifs, étonnements, difficultés rencontrées, réussite/échec, réorientation envisagée ou effective, etc.). A nouveau, nous lui avons également posé des questions sur ses

[97] Voir Annexe 4.

sentiments quant aux choix qu'il a faits, ses représentations de l'avenir, les changements apparus dans la sphère familiale depuis le deuxième entretien, etc.

Lors des deuxième et troisième entretiens, nous avons parfois repris des propos que le jeune avait tenus lors des entretiens précédents, cela essentiellement pour nous permettre de déceler les changements de représentations, d'attitudes, de façons de penser, etc. des jeunes.

S'agissant d'entretien semi-directif[98], nous n'avons jamais suivi ces guides « à la lettre ». Nous avons commencé, à chaque fois, l'entretien par des questions très ouvertes afin que l'interviewé « se lance ». Ensuite, nous avons essayé d'aborder toutes les thématiques qui nous intéressaient en suivant l'ordre et le rythme qui convenaient à l'interviewé. Soulignons malgré tout que dans certains cas cette méthode s'est avérée difficile à suivre : certains jeunes n'étaient pas très loquaces et répondaient à nos questions par de simples « oui », « non », « je ne sais pas ». Il nous a donc fallu parfois relancer plus que désiré les interviewés par des questions davantage fermées. C'est pourquoi nous avons, lorsque cela s'avérait nécessaire pour mettre à l'aise le jeune et pour retirer des informations utiles, parfois oscillé vers des entretiens plus directifs[99]. Nous avons également été amenée à nous éloigner du guide d'entretien effectué au préalable lors de quelques interviews. Par exemple, un jeune qui désirait entamer des études supérieures lorsque nous l'avons rencontré pour la première fois a finalement décidé de passer les concours d'entrée à la police. Lorsque nous l'avons revu et qu'il nous a annoncé cela, il a fallu nettement adapter nos questions à sa situation. De même, nous avons suivi une jeune fille qui lors de la seconde salve d'entretiens venait de décider d'arrêter ses études supérieures et de travailler. Forcément, cela nous a également forcée à adapter nos questions en fonction de sa situation et à nous éloigner du guide d'entretien prévu.

## *3.4. Pré-test du premier guide d'entretien*

Le premier guide d'entretien a été pré-testé auprès de trois jeunes (les deux premiers provenant de l'enseignement secondaire technique de qualification et le troisième issu de l'enseignement général) en mai 2008. Cela nous a permis de nous familiariser avec le guide d'entretien et de le maîtriser suffisamment pour pouvoir « jongler » entre les différentes

[98] « *L'entretien semi-directif, ou demi-dirigé, est certainement le plus utilisé en recherche sociale. Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouverte, à propose desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible* » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 195).

[99] Nous reviendrons là-dessus dans le chapitre 9, au moment d'analyser les processus de pré-affiliation dans l'enseignement supérieur.

thématiques et questions. En outre, cela nous a permis de prendre conscience de la formulation parfois peu adéquate de certaines questions (mots trop complexes, formulation qui cadre trop la réponse de l'interviewé, etc.). Nous avons essayé de revoir cela lors des entretiens qui ont suivi.

Pour les deux autres guides d'entretien, il n'a pas été possible de les pré-tester. Si nous avions voulu le faire, il aurait fallu suivre également pendant plus d'un an les trois personnes ayant participé au premier pré-test. En effet, puisqu'il y a une continuité entre les trois guides d'entretien, nous ne pouvions rencontrer de nouvelles personnes pour pré-tester nos deux derniers guides d'entretien. Pour des raisons pratiques[100], il nous a été impossible de revoir les trois personnes ayant participé au premier pré-test. Ceci s'avère donc être une des limites du dispositif longitudinal. Ceci dit, nos guides d'entretien ne semblent pas avoir présenté de grosses faiblesses.

## *3.5. Retour sur le rapport social enquêteur – enquêté*

### *3.5.1. Au moment des entretiens*

La situation d'entretien induit un rapport social entre enquêté et enquêteur. Comme le dit si bien Mauger (1991, p. 131), « *L'enquête n'est jamais une simple entreprise de collecte d'informations et la situation d'enquête n'est jamais réductible à une simple situation de communication : les informations données, le mode de présentation de soi adopté par l'enquêté (« le matériel » qu'il fournit) dépendent nécessairement de la représentation qu'il se fait de l'enquêteur* ». Cette situation d'entretien doit, dès lors, être également soumise à l'analyse du chercheur.

Tout d'abord, comme nous l'avons explicité antérieurement, nous avons eu recours pour l'analyse qualitative à un « échantillon spontané » (les jeunes qui acceptaient qu'on les contacte pour des entretiens devaient noter leur numéro de téléphone et email à la fin du questionnaire quantitatif). Il serait, dès lors, bon d'analyser qui sont les enquêtés qui ont accepté de participer à l'enquête qualitative et qui sont ceux qui ont refusé. Il est difficile de se prononcer à ce sujet parce qu'il nous semble avoir réussi à diversifier notre échantillon qualitatif, tant du point de vue du sexe, du parcours antérieur du jeune, du milieu social d'appartenance, etc. Toutefois, il est clair qu'au sein de notre échantillon qualitatif, les jeunes issus de l'enseignement général et technique de transition sont bien plus nombreux que les jeunes ayant terminé leurs études en qualification[101]. Cependant, ceci n'est pas spécifique à notre échantillon qualitatif. En effet, au sein de notre échantillon quantitatif et de la population de référence, nous constatons également que la plupart des jeunes sont issus de

[100] Nous n'avions pas leurs coordonnées (nous étions passée par leurs écoles pour les rencontrer).
[101] A nouveau, nous renvoyons, pour plus d'informations sur la trajectoire scolaire antérieure des interviewés et les écoles/universités qu'ils aspirent à fréquenter, à l'Annexe 3.

l'enseignement général ou technique de transition (93,1% dans l'échantillon quantitatif et 90,8%[102] dans notre population de référence). En outre, comme nous l'avons déjà vu antérieurement, au fur et à mesure des salves, nous avons « perdu » davantage de filles que de garçons (sans pouvoir l'expliquer) ainsi que davantage de jeunes de première génération (ce qui ne constitue pas un problème puisque ces jeunes étaient sur-représentés dans notre première salve d'entretiens). Soulignons également que les jeunes qui acceptaient de nous rencontrer par téléphone mais qui au final ne venaient pas au rendez-vous étaient fréquemment issus des milieux plus populaires. A l'inverse, peu de jeunes venant de milieux très favorisés ont accepté l'entrevue pour au final ne pas se rendre au rendez-vous. Il nous est difficile d'expliquer cela. Cependant, nous pourrions recourir à l'explication de Mauger (1991) qui rend compte du fait qu'il est plus difficile, dans une enquête qualitative en général de rencontrer des gens provenant des milieux populaires notamment parce que ceux-ci souhaitent préserver un quant à soi, supposent que leur expérience est peu digne de l'intérêt général ou encore ne souhaitent pas se soustraire à un rappel à l'ordre de la domination et désirent maintenir la frontière entre « Eux » et « Nous ». « *A l'inverse, il faut supposer que « ceux* [parmi les jeunes issus des milieux populaires] *qui parlent » ont des intérêts et disposent de ressources qui sont au principe de leur « disposition de parler » et qui les distinguent de « ceux qui se taisent ». De façon générale, on peut définir ceux qui deviennent les informateurs de l'enquêteur comme des « spécialistes en façades verbales* » » (Mauger, 1991, p. 135), comme des personnes qui ont le sentiment d'être dépositaire d'un message (bien souvent non collectif mais singulier), qui ont le sentiment d'avoir des ressources intellectuelles et culturelles suffisantes pour maîtriser leur image publique et comme des personnes qui trouvent dans la relation établie avec le chercheur certains bénéfices secondaires (reconnaissance, démarcation par rapport aux autres venant du même milieu, etc.) (Mauger, 1991).

Ensuite, dans tout entretien, il y a observation réciproque entre enquêteur et enquêtés. Les enquêteurs cherchent à se situer par rapport au chercheur, à voir ce qui les rapproche ou les différencie (Yohana, 1995). Comme le dit Bourdieu (1993), dans toute relation enquêteur/enquêté, il y a un dominant (celui qui interroge et qui est doté d'une certaine position sociale) et un répondant (qui n'a pas cette position sociale). Autrement dit, il y a dissymétrie (de situation parce que c'est l'enquêteur qui définit les modalités de l'enquête et sociale parce qu'il y a bien souvent une différence de capital culturel entre les deux personnes, une hiérarchie qui se met en quelque sorte en place) dans la relation. Cette dissymétrie est inéluctable mais il faut essayer de la maîtriser et de la réduire. Dans notre contexte d'enquête, même si nous étions face à des personnes plus jeunes et moins avancés dans leur parcours scolaire, nous pensons avoir fait au mieux pour la minimiser. Notons, par

[102] Pourcentage calculé à partir des données disponibles sur le site :
http://www.statistiques.etnic.be/publications/pub0011/2007/documents/Partie%20III%20Section%20III.2.pdf

exemple, que la plupart des jeunes nous tutoyaient dès la première salve ou ont commencé à nous tutoyer lors de la deuxième salve (cela nous parait assez instructif de la relation qui était en train se mettre en place : la relation ayant déjà été créée antérieurement, les jeunes se sentent plus à l'aise avec nous et se mettent à nous tutoyer). Il est également à souligner que certains jeunes – de première génération ou non – oubliaient d'une salve à l'autre que nous étions chercheuse et travaillions à l'université. Effectivement, nous avons, à plusieurs reprises, eu des questions de leur part telles que : « Comment avance ton mémoire ? » ; « Pourquoi fais-tu ce travail déjà ? », bien que nous nous étions toujours présentée rapidement au début du premier entretien. Cela nous paraît également représentatif du fait que la distance entre les interviewés et nous-mêmes était relativement réduite. D'autres évènements témoignent également du faible ressenti de dissymétrie de la part de nombreux enquêtés : certains jeunes nous ont envoyé des messages après l'un ou l'autre entretien afin de nous remercier (nous y reviendrons) ou de maintenir le contact ; d'autres nous ont ajoutée dans leurs contacts sur Facebook[103], etc. Nous avons l'impression qu'en général, la relation enquêteur/enquêté qui était au départ un peu « guindée » devenait donc de plus en plus « amicale » et que les jeunes étaient de plus en plus en confiance avec nous. En outre, certains jeunes nous ont dit en début du deuxième ou du troisième entretien des phrases telles que : « *Bon maintenant tu vas brancher ton magnétophone. Oui oui, pas de souci pour que tu enregistres, j'ai l'habitude* ». Nos rencontres n'ont eu lieu que trois fois au maximum. Cependant, il s'était instauré en effet entre nous une sorte d' « habitude », qui nous a aussi certainement permis d'instaurer plus aisément un climat de confidences et de confiance réciproque.

Nous voudrions aussi préciser que nous essayions à chaque entretien d'employer le langage du jeune (un langage « cool » pour certains, un langage plus relevé pour d'autres). En outre, avant la deuxième salve d'entretiens, nous avons relu le premier entretien effectué avec le jeune et avant le troisième entretien, les deux premiers entretiens effectués, histoire de nous souvenir des propos tenus par le jeune, de pouvoir le questionner en faisant appel à des choses qu'il avait dites antérieurement, de pouvoir acquiescer et même préciser lorsque nous revenions sur certaines choses qui avaient déjà été dites antérieurement, etc. Cette technique nous a semblé être appropriée. Plusieurs jeunes nous ont d'ailleurs fait part du fait qu'ils étaient surpris de notre intérêt pour leur histoire, leur vécu et du fait que nous nous souvenions aussi bien de leur propos.

Enfin – et cela rejoint ce que nous écrivions plus tôt au sujet des bénéfices secondaires que certains interviewés trouvent dans la relation établie avec l'enquêteur – plusieurs jeunes nous ont remerciée en fin d'entretien en disant que nous rencontrer leur permettait, à chaque temps d'entretien, d'y voir plus clair sur leurs aspirations, leur projet d'études et de carrière professionnelle. Cela leur permettait également de faire le point sur l'évolution de ces

[103] Il nous a, bien entendu, fallu de temps à autre mettre des limites à ces relations en dehors des entretiens. Par exemple, nous n'avons revu aucun jeune en dehors des moments d'entretien.

aspirations et projet entre la première salve et seconde salve et/ou entre la seconde et troisième salve. De plus, certains nous ont rapporté que les entretiens leur « faisaient du bien » : cela leur a permis d'extérioriser leurs craintes, notamment leur peur de l'échec dans l'enseignement supérieur ou leurs inquiétudes face au fait de ne pas trouver leur voie. Pour terminer, des jeunes nous ont dit qu'il trouvait vraiment agréable de pouvoir expliquer à une personne que cela intéresse, qui prend le temps et qui est extérieure à leur milieu, leurs déceptions ou leurs contentements par rapport au choix d'études, de filière, d'école effectué[104].

### *3.5.2. Au moment de l'analyse des entretiens*

La difficulté que nous avons rencontrée lors de l'analyse des entretiens porte sur la hiérarchisation des projets d'avenir, des types et des filières de l'enseignement supérieur. Bien entendu, l'université n'est pas une fin en soi et n'est pas le seul moyen pour apprendre, être formé, gagner sa vie ou encore être heureux. De la même manière, l'ingénierie ou la médecine ne sont pas de « meilleurs » choix d'études que l'histoire ou la psychologie. Toutefois, dans notre analyse, nous avons parfois été amenée à hiérarchiser quelque peu les types et les filières. C'est pourquoi, lorsque nous analyserons l'évolution de l'ambition des jeunes au cours des trois salves, nous aurons, par exemple, recours à des phrases telles que : « Il/elle a revu à la baisse/à la hausse ses ambitions ».

Comme le soulignaient déjà Grignon et Passeron (1989) à propos de l'analyse du discours de personnes issues de milieux populaires, il ne faut pas tomber dans le populisme[105] lorsqu'on analyse des entretiens et considérer n'importe quelle qualité comme étant un atout réel pour se débrouiller dans la société, sans tenir compte de la structure sociale dans laquelle on s'inscrit[106]. Autrement dit, il ne faut pas oublier que les critères objectifs sont toujours lus par rapport à la valorisation de tel ou tel capital dans une société de classe. A l'inverse, il ne faut pas tomber non plus dans le misérabilisme[107]. Toutefois, dans les recherches portant sur les milieux populaires (et plus précisément ici, dans notre recherche portant sur les projets d'études des jeunes et leur ambition), on oscille toujours

[104] Cependant, il nous a fallu parfois recadrer la relation enquêteur/enquêté. En effet, certains jeunes avaient, par exemple, tendance à nous demander conseil sur leur orientation, à nous questionner sur l'une ou l'autre filière, sur les bourses d'études, sur les erasmus, etc. Il nous est arrivé de répondre à certaines questions en essayant de rester neutre. Mais la plupart du temps, nous avons expliqué que cela n'était pas de notre ressort et nous avons rapidement rappelé (de manière très large) quel était notre métier et quels étaient nos objectifs en effectuant ces entretiens.

[105] « *Le populisme* […] *c'est la tentation constante de toute description sociologique des classes populaires, qui croit ne pouvoir échapper à l'arbitraire culturel de la domination symbolique qu'en affirmant dérisoirement la supériorité des mœurs et des compétences dominées* » (Grignon et Passeron, 1989, p. 59).

[106] Par exemple, être doué en dessin n'aura son intérêt que si l'on est dans une société où l'artistique et le dessin plus particulièrement sont valorisés.

[107] Propension de lire toute qualité, tout comportement des acteurs issus des classes populaires en des termes négatifs ou de manque.

entre l'un et l'autre : « […] *il est trop simple de croire qu'il suffirait d'être aussi sociologue que possible pour se garder de toute dérive idéologique, que le professionnalisme des instruments et des mesures à réponse à tout. Il faut aussi se demander, si l'on veut contrôler une dérive idéologique, de quel côté la problématique proprement scientifique dans laquelle on travaille fait dériver. Autrement dit, il y a dans la structure des constructions d'objet qu'instaurent les différentes ruptures une logique qui facilite une dégradation idéologique plutôt qu'une autre* » (Grignon et Passeron, p.69). Ainsi, lorsque nous étudions les projets d'avenir des jeunes, il est facile de tomber dans l'un ou l'autre travers. Le tout est d'essayer de trouver un équilibre entre ces deux pôles et de rester critique par rapport à notre manière d'analyser les données et de penser les phénomènes. Ainsi, lorsque nous parlerons, par exemple, dans nos analyses d' « aspirations revues à la baisse » ou « à la hausse », nous penserons la hiérarchie des filières et des types d'enseignement par rapport à la structure sociale dans laquelle nous vivons et qui a notamment tendance à valoriser les études universitaires sur le marché de l'emploi. Se référer à la structure sociale nous empêchera certaines dérives relatives au populisme. Mais en procédant de la sorte, nous lisons sans doute trop les attitudes et les projets de nos interviewés (qu'ils soient issus de milieux populaires ou non) en termes de manque.

## *3.6. Méthodes d'analyse utilisées*

Notre analyse thématique du matériau a commencé par des « lectures flottantes » des interviews. Cette étape nous a permis de nous familiariser davantage au contenu des entretiens, mais aussi de déceler des thématiques intéressantes à creuser dans la suite de nos analyses (parce qu'en lien à notre objet d'étude et nos hypothèses ou parce que les jeunes en parlaient beaucoup et semblaient avoir des attitudes contrastées en la matière). Ensuite, tous les entretiens ont été analysés à partir d'une même grille d'analyse. Celle-ci avait été pré-construite à l'aide du cadre théorique mais a été retravaillée de manière plus inductive lors d'un premier examen des entretiens (notamment suite aux relevés des thématiques intéressantes à creuser). Cette phase plus inductive nous a permis de prendre quelque peu distance par rapport à nos hypothèses de départ et de « découvrir » de nouvelles choses au sein de notre matériau. Ainsi, chaque interview a été lue, relue, analysée et découpée selon les codes mis en place au sein de la grille. Après cette analyse verticale des entretiens (entretien par entretien), nous avons effectué une analyse horizontale des entretiens (analyse plus transversale visant notamment à faire ressortir les convergences et divergences dans le discours des jeunes).

Nous tenons également à préciser que cette analyse a été effectuée de manière complètement indépendante à l'analyse quantitative. Bien entendu, ces deux types d'analyses sont complémentaires et les résultats qualitatifs seront utilisés, au sein de certains chapitres, en vue d'illustrer et d'interpréter des résultats quantitatifs. Cependant, nous

n'avions pas cherché à le faire de prime abord lorsque nous nous sommes lancée dans l'analyse des entretiens. La grille d'analyse n'avait d'ailleurs pas été construite sur base des résultats quantitatifs.

Au final, nous avons écrit deux chapitres portant spécifiquement sur l'analyse des entretiens (en plus des chapitres 5 et 7 qui mêlent les analyses quantitatives et qualitatives[108]). Au sein du premier, nous analyserons l'affiliation des jeunes à l'enseignement supérieur. Cette analyse nous a, en toute logique, été inspirée par notre cadre théorique, et en particulier l'analyse de Coulon (1997) sur le passage des jeunes à l'université. Toutefois, rappelons que notre dispositif méthodologique n'est pas identique (Coulon a mis en place une étude ethnographique à l'université en s'appuyant notamment sur l'analyse des journaux d'affiliation[109] de jeunes). Nos objectifs sont également relativement différents. Globalement, il s'agit de mieux comprendre et d'illustrer les processus de pré-affiliation et d'affiliation à l'ES à trois niveaux : intellectuel (adaptation au niveau d'exigence, apprentissage des règles de l'institution, etc.), social (construction d'un nouveau réseau social d'amis, mode de relations avec les pairs, etc.) et institutionnel (sentiment d'appartenance à l'institution, processus d'identification, etc.) sans, à la manière de Coulon, les relier directement à la réussite ou à l'échec. Nous nous sommes fixés ces objectifs parce que nous avons constaté que des jeunes ayant réussi leur année n'étaient pas forcément affiliés sous tous les angles à l'ES. Affiliation et réussite ne vont donc pas forcément de pair.

Notre deuxième analyse a davantage été inspirée par les travaux de Goffman et Becker. Au sein du chapitre 9, nous montrerons en quoi les étudiants passent par des étapes similaires lorsqu'ils entrent dans l'ES tout en ayant des carrières relativement différenciées.

## *4. L'articulation des volets quantitatif et qualitatif*

L'articulation entre nos deux volets s'est construite de différentes manières.

Une première articulation relève des choix d'échantillonnage : l'échantillon qualitatif découle de l'échantillon quantitatif. Autrement dit, nous traitons dans nos deux volets des mêmes trajectoires individuelles.

La deuxième articulation touche à la nature des données récoltées via l'enquête quantitative et les entretiens et à la complémentarité « naturelle » entre ces deux modes d'observation. Notre volet quantitatif, vise, à partir d'une enquête effectuée sur un échantillon représentatif de notre population, à appréhender la réalité par un ensemble de « variables » documentées. Il nous permettra, entre autres, de rendre compte de régularités

[108] Au sein des chapitres 4 et 6, nous présentons aussi quelques observations tirées de nos analyses d'entretiens. Mais ces passages s'avèrent plus minimes.

[109] Journaux où les étudiants doivent expliquer tout leur ressenti, leur vécu par rapport à la matière universitaire, à l'institution, aux professeurs, aux pairs, etc.

sociales générales. Notre volet qualitatif nous permettra, quant à lui, à partir d'un échantillon raisonné, de suivre de manière non représentative certaines trajectoires, d'appréhender le réel via le discours tenu par l'acteur et de rendre compte de régularités plus microsociales. Il nous permettra également (voir chapitre 8) de lancer des hypothèses générales complémentaires à l'analyse quantitative.

La troisième articulation est due à notre choix de thématique. Comme nous l'avons explicité à plusieurs reprises, nous avons adopté une vision « élargie » de l'accès au sein de cette recherche en nous penchant non seulement sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire mais aussi sur leur accès et leur affiliation au sein de l'ES. Or les processus d'affiliation pouvaient difficilement être analysés de manière quantitative. En effet, pour ce faire, il nous aurait fallu mettre en place un suivi de la première enquête et donc recontacter les 2147 jeunes ayant participé à la première étape. Cela nous paraissait très compliqué, long et coûteux. C'est pourquoi le volet qualitatif nous était indispensable dans cette recherche afin de réaliser un suivi longitudinal des jeunes ayant participé à l'enquête quantitative.

Pour terminer, la quatrième articulation concerne la présentation des résultats. Au sein de certains chapitres, les résultats de nos analyses quantitatives et qualitatives sont mêlés, soit de manière minimaliste en illustrant et nuançant certains résultats quantitatifs par des extraits d'entretiens, soit en articulant davantage les deux volets (par exemple, en utilisant certains arguments repérés dans les entretiens pour comprendre et interpréter l'impact de variables quantitatives sur les aspirations d'études).

# *Chapitre 4*
# Une première analyse des aspirations d'études et de la construction du projet d'avenir

La première analyse quantitative que nous allons présenter est une analyse de correspondances multiples (ACM) effectuée sur base des données récoltées auprès des jeunes de dernière année secondaire (Voir Chapitre 3 « Méthodologie et retour réflexif sur l'étude de terrain »). Cette approche « socio-graphique », descriptive et compréhensive nous permettra de nous familiariser aux variables présentes dans la base de données (BDD) et de d'ores et déjà dresser un bilan sur ce qui est associé au projet d'avenir du jeune. En effet, un des grands avantages de l'ACM est de mettre en évidence de façon descriptive, un ensemble d'associations entre un grand nombre de variables et de modalités simultanément. Alors que les simples tableaux croisés associant deux ou trois variables donnent toujours une description partielle des réalités sociologiques caractérisant une population quelconque, une ACM a l'avantage de donner un tableau « multivarié », synoptique pourrait-on dire, qui permet de mettre en évidence comment des jeunes aux origines sociales et culturelles variées, aux parcours scolaires différenciés, aux familles contrastées sur le plan des pratiques culturelles, aux écoles d'appartenance et aux réseaux d'amis fort diversifiés, présentent ou non des « régularités » du point de vue des choix et des aspirations d'avenir, et surtout de savoir à quelles autres caractéristiques ces régularités sont associées ou opposées. Par exemple, y a-t-il des associations entre capital scolaire institutionnalisé des parents, pratiques culturelles de la famille, rôle des professeurs et des pairs au sein des écoles, d'une part, et d'autre part les choix d'avenir qui se dégagent ? Répondre à cette question par la méthode d'ACM nous permettra donc de déployer une vue large (sinon exhaustive) de la réalité sociologique, objective et subjective, des jeunes élèves sortant du secondaire.

Ensuite, nous tenterons de dégager, sur base de cette ACM, des groupes de jeunes relativement homogènes (les individus d'un même groupe partagent un profil relativement similaire sur l'ensemble des variables considérées dans l'analyse) et hétérogènes entre eux (les individus d'un groupe diffèrent des individus des autres groupes) à partir d'une analyse de classification. Cette analyse nous amènera à distinguer trois groupes de jeunes au projet d'avenir et au milieu socioculturel d'appartenance différenciés : les ***héritiers*** (terme repris de Bourdieu, 1964) qui souhaitent entreprendre des études supérieures longues (universitaires ou dans le SHU long) et qui proviennent de familles au capital culturel globalement élevé, les ***travailleurs délaissés*** qui souhaitent en priorité se diriger vers le marché du travail, qui sont issus de familles au capital culturel globalement peu élevés et qui ont été très peu soutenus par leurs parents et professeurs durant leur parcours dans le secondaire et dans la construction de leur projet d'avenir et, enfin, les ***persévérants épaulés*** qui aimeraient en

priorité entreprendre des études dans le SHU de type court, qui proviennent de familles au capital culturel globalement peu élevés mais qui ont été fortement soutenus par leurs parents et professeurs durant leur trajectoire dans le secondaire et dans la construction de leur projet d'avenir.

# *1. Analyse de correspondances multiples*

## *1.1. Présentation des variables introduites dans l'ACM*

Nous avons introduit dans l'ACM 8 groupes de variables : des variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure, au capital culturel institutionnalisé des familles (le dernier diplôme obtenu par les parents), aux pratiques culturelles des familles, aux activités culturelles du jeune, au comportement des parents par rapport à la trajectoire scolaire de leur enfant ou à son projet d'avenir, au comportement des professeurs par rapport à la trajectoire scolaire du jeune ou son projet d'avenir, au comportement des amis/des autres élèves et enfin au capital économique des familles. Le tableau suivant résume les 21 variables actives introduites dans l'analyse.

**Tableau 16 : Présentation des variables actives introduites dans l'ACM**

| |
|---|
| ***A. Parcours scolaire antérieur*** |
| - Forme d'enseignement en 3ème secondaire (technique/artistique de qualification, technique/artistique de transition, générale) |
| - Forme d'enseignement en 5ème secondaire (technique/artistique de qualification, technique/artistique de transition, générale) |
| ***B. Capital culturel institutionnalisé*** |
| - Dernier diplôme du père (Sans diplôme, Primaire, Secondaire, SHU, Université) |
| - Dernier diplôme de la mère (Sans diplôme, Primaire, Secondaire, SHU, Université) |
| ***C. Pratiques culturelles des familles*** |
| - Discussions sujets politiques et sociaux avec ses parents (jamais, parfois, régulièrement) |
| - Nombre de livres (de 0 à 25, de 26 à 100, de 101 à 200, plus de 200) |
| ***D. Comportements des parents*** |
| - Soutien suffisant de la part des parents durant l'enseignement secondaire (oui, non) |
| - Choix d'avenir approuvé et soutenu par les parents (oui, non, indifférence) |
| - Discussions de son parcours secondaire avec les parents (jamais, parfois, régulièrement) |
| - Discussion de son choix d'avenir avec les parents (jamais, parfois, régulièrement) |
| ***E. Activités culturelles du jeune*** |
| - Fréquentation spectacles (jamais, parfois, régulièrement) |
| - Fréquentation expositions/musées (jamais, parfois, régulièrement) |
| ***F. Comportement des professeurs*** |
| - Soutien suffisant de la part des professeurs durant l'enseignement secondaire (oui, non) |
| - Choix d'avenir approuvé et soutenu par les professeurs (oui, non, indifférence) |
| - Discussions de son parcours secondaire avec les professeurs (jamais, parfois, régulièrement) |
| - Discussion de son choix d'avenir avec les professeurs (jamais, parfois, régulièrement) |
| ***G. Comportement des amis/pairs*** |
| - Les élèves se dirigent pour la plupart vers l'enseignement supérieur l'an prochain (pas du tout |

| |
|---|
| d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord)<br>- Soutien suffisant de la part des amis durant l'enseignement secondaire (oui, non) |
| ***H. Capital économique (description du logement principal)***<br>- Appartement/Maison<br>- Locataire/propriétaire<br>- Jardin (oui, non) |

Après avoir introduit les variables actives dans l'analyse, nous avons inséré la variable illustrative[110] « Le choix d'avenir le plus probable pour l'an prochain »[111] afin de voir comment les modalités de cette variable s'associent aux modalités des variables actives.

## *1.2. Un choix difficile : la gestion des non-réponses*

Dans un premier temps, nous avons effectué notre ACM sans éliminer d'emblée les individus présentant des non-réponses à l'une des variables retenues pour l'analyse. Ce choix nous paraissait opportun parce qu'écarter tous ces individus aurait pour effet d'« amputer » notre échantillon de plus d'un tiers de ses effectifs (684 individus) sur l'ensemble des variables retenues. Or, un individu peut avoir seulement omis de répondre à l'une ou l'autre question et avoir répondu consciencieusement au reste du questionnaire.

Toutefois, en effectuant cette ACM, nous avons constaté que la première dimension (22,5% de l'inertie totale) était essentiellement construite sur des non-réponses (Voir Figure A, Annexe 5). Du côté gauche de l'axe 1 se rassemblent les non-réponses ; du côté droit de ce même axe se rassemblent les autres modalités des variables. Plus précisément, les non-réponses vont dans le même sens, elles ne se répartissent pas de manière aléatoire, ce qui signifie que les individus ayant omis de répondre à une question ont eu tendance à ne pas répondre à l'ensemble des questions. En écartant les individus présentant des non-réponses à l'une des variables retenues pour l'analyse, nous ne passons donc pas à côté de beaucoup d'informations, leurs réponses s'avérant également très souvent manquantes sur les autres variables. En outre, ayant procédé à la même analyse en conservant les cas de non-réponses, nous avons pu constater que l'axe 2 de l'analyse avec non-réponses était construite par les mêmes modalités que l'axe 1 de l'analyse sans non-réponses. Il en est de même pour l'axe 3 de l'analyse avec non-réponses et l'axe 2 sans non-réponses. Eliminer les non-réponses ne modifie donc pas les grandes tendances décelées par l'ACM. C'est pourquoi nous avons finalement opté pour cette option.

Cette décision présente d'ailleurs deux avantages : elle rend possible l'interprétation de l'axe 1 qui représente la plus grande part d'inertie totale du nuage de points (puisqu'il n'est

[110] Cette variable ne participe donc pas à la construction des axes mais permet d'illustrer les différents plans factoriels.

[111] Modalités prises par cette variable illustrative : « Chercher du travail », « SHU de type court », « SHU de type long » et « Université ».

plus uniquement construit sur les non-réponses) ; elle permet également l'interprétation des groupes issus de l'analyse de classification[112].

Au final, notre ACM a donc été effectuée sur 1463 individus.

## *1.3. Interprétation des deux premiers axes factoriels*

Nous nous bornerons ici à interpréter les deux premiers axes factoriels, qui représentent 15%[113] de l'inertie totale du nuage de points, défini par les 62 modalités issues des 21 variables introduites dans l'analyse. Nous pourrions continuer la présentation des dimensions au-delà de ces deux axes. L'analyse en a identifié 41 ! Cependant, « *lorsqu'on a affaire à une analyse des correspondances multiples, une proportion cumulée des valeurs propres à partir de 15% suppose que les conclusions tirées de l'analyse sont pertinentes* » (Nkoum, p. 209). En outre, l'observation de l'histogramme des valeurs propres (Voir Tableau A, Annexe 5) qui « *permet de voir, à travers les proportions des valeurs propres et du cumul de ces proportions, la proportion d'informations expliquée par le diagramme* » (Nkoum, p. 209) nous laisse supposer que le choix de conserver deux ou dimensions s'avère pertinent. Or, nous avons essayé d'interpréter le troisième axe factoriel. Mais celui-ci était à tel point élaboré par des modalités spécifiques et disparates qu'il nous a été impossible de lui donner du sens. Rappelons « *qu'au fur et à mesure qu'augmente le rang de la dimension la part d'inertie additionnelle qu'elle représente s'amenuise, tandis que le caractère spécifique des critères d'identification sur lesquels elle s'appuie tend à gagner en importance au détriment d'une certaine communauté de signification de la dimension* » (Masuy-Stroobant, 2001-2002, p. 18). Ainsi, notre choix de conserver et d'interpréter deux axes factoriels nous paraissait le plus judicieux.

[112] Lorsque nous avons effectué l'analyse de classification sur base de l'ACM réalisée en conservant les individus présentant des non-réponses à l'une des variables retenues, plusieurs groupes étaient essentiellement définis par celles-ci, ce qui rendait impossible leur interprétation.

[113] Selon J.P. Benzécri (1973), qui a mis cette approche au point, cette mesure donne une idée pessimiste de la part d'information extraite. C'est pourquoi, il propose une mesure corrigée qui nous a amenée à accroître la part d'information extraite d'une dizaine de pourcents (près de 25%).

**Figure 4 : Projection des modalités des variables actives et illustrative selon les axes 1 et 2 (La taille des points est relative aux cosinus carrés)**

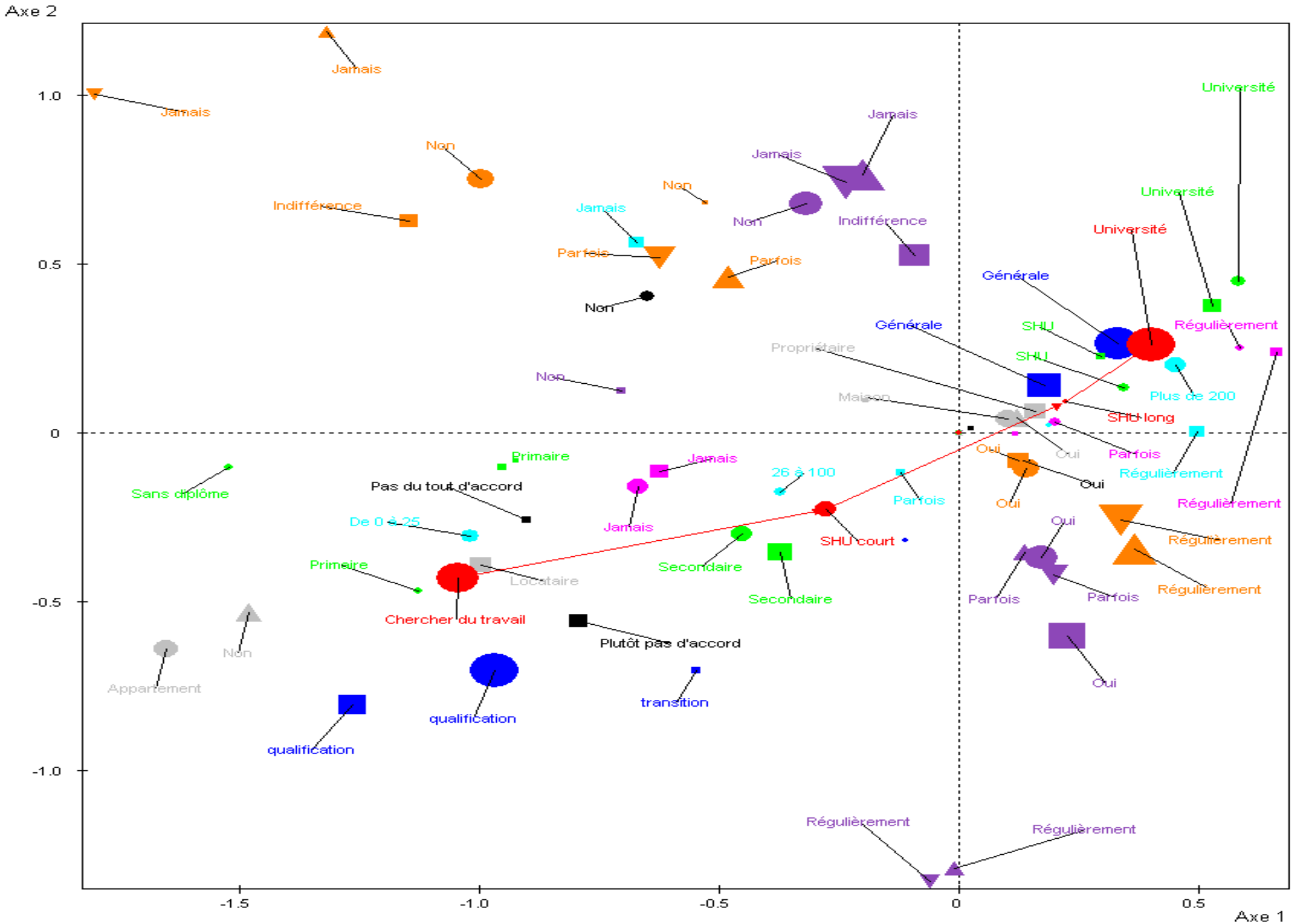


**Tableau 17 : Légende des formes et couleurs utilisées au sein de la figure 4**

| Variables actives | Forme et couleur |
|---|---|
| ***A. Parcours scolaire antérieur*** | |
| Forme d'enseignement en 3ème secondaire (technique/artistique de qualification, technique/artistique de transition, générale) | ■ bleu |
| Forme d'enseignement en 5ème secondaire (technique/artistique de qualification, technique/artistique de transition, générale) | ● bleu |
| ***B. Capital culturel institutionnalisé*** | |
| Dernier diplôme du père (sans diplôme, primaire, secondaire, SHU, université) | ■ vert |
| Dernier diplôme de la mère (sans diplôme, primaire, secondaire, SHU, université) | ● vert |
| ***C. Pratiques culturelles des familles*** | |
| Discussions sujets politiques et sociaux avec ses parents (jamais, parfois, régulièrement) | ■ bleu turquoise |
| Nombre de livres (de 0 à 25, de 26 à 100, de 101 à 200, plus de 200) | ● bleu turquoise |
| ***D. Comportements des parents*** | |
| Soutien suffisant de la part des parents durant l'enseignement secondaire (oui, non) | ● orange<br>■ orange |
| Choix d'avenir approuvé et soutenu par les parents (oui, non, indifférence) | ▲ orange |
| Discussions de son parcours secondaire avec les parents (jamais, parfois, régulièrement) | ▼ orange |
| Discussion de son choix d'avenir avec les parents (jamais, parfois, régulièrement) | |
| ***E. Activités culturelles du jeune*** | |
| Fréquentation spectacles (jamais, parfois, régulièrement) | ■ rose |
| Fréquentation expositions/musées (jamais, parfois, régulièrement) | ● rose |
| ***F. Comportement des professeurs*** | |
| Soutien suffisant de la part des profs durant l'enseignement secondaire (oui, non) | ● mauve<br>■ mauve |
| Choix d'avenir approuvé et soutenu par les profs (oui, non, indifférence) | ▲ mauve |
| Discussions de son parcours secondaire avec les profs (jamais, parfois, régulièrement) | ▼ mauve |
| Discussion de son choix d'avenir avec les profs (jamais, parfois, régulièrement) | |
| ***G. Comportement des amis/pairs*** | |
| Les élèves se dirigent pour la plupart vers le sup. l'an proch. (pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord) | ■ noir |
| Soutien suffisant de la part des amis | ● noir |
| ***H. Capital économique (description logement)*** | |
| Appartement/Maison | ● gris clair |
| Locataire/propriétaire | ■ gris clair |
| Jardin (oui, non) | ▲ gris clair |
| **Variable illustrative** | |
| Choix d'avenir le plus probable (chercher du travail, SHU court, SHU long, université) | ● rouge |

En effet, les modalités les plus cruciales pour l'interprétation de la dimension 1 (Tableau B, Annexe 5) opposent d'abord ***des caractéristiques objectives liées au capital scolaire des jeunes et aux propriétés économiques des familles*** et ***les aspirations des élèves qui les entourent***. D'un côté (contribution négative à l'axe), les jeunes sont caractérisés par un capital scolaire peu développé et l'absence de propriétés économiques :

- ils sont en qualification depuis la troisième secondaire (Contribution à l'axe 1 = 4,33) et surtout en dernière année secondaire (6,38)
- ils vivent plutôt dans un appartement qu'une maison (4,69) et ne possèdent pas de jardin (4,86)
- ils ont des parents locataires du domicile familial (3,92)
- ils sont entourés d'élèves dont la plupart ne comptent pas se diriger vers l'ES (2,36)

À l'opposé (contribution positive à l'axe), on retrouve des jeunes qui sont restés en général pendant toutes leurs années du secondaire (2,26).

La dimension 1 oppose également les jeunes et les familles selon leur ***rapport à l'école et aux études***. Du côté des contributions négatives, nous retrouvons principalement des jeunes :

- qui ont parfois ou n'ont jamais de discussions sur leur parcours scolaire et leur projet d'avenir avec leurs parents (1,71 à 3,28)
- qui estiment ne pas avoir eu de soutien de la part de leurs parents durant leurs secondaires (3,62)
- dont les parents sont indifférents à leur projet d'avenir (2,97)

À l'opposé (du côté des contributions positives), on retrouve des jeunes dont les parents manifestent des attitudes inverses à l'égard de leur scolarité, soit des jeunes :

- qui ont régulièrement des discussions sur leur parcours scolaire et leur projet d'avenir (2, 36 et 2, 27)

Enfin, la dimension 1 oppose les jeunes selon ***le capital culturel des familles (les pratiques culturelles du jeune et de sa famille et le dernier diplôme obtenu par les parents)***. Ainsi, du côté des contributions négatives, on retrouve davantage des jeunes :

- qui ne vont jamais à des expositions ou au musée (3,59)
- qui ont très peu de livres chez eux (0 à 25 livres) (3,52)
- qui n'assistent jamais non plus à des spectacles (2,99)
- qui ont des parents diplômés au maximum du secondaire (2,22 et 1,72)
- qui ne discutent jamais de sujets politiques et sociaux avec leurs parents (1,60)

A l'opposé, les jeunes proviennent de familles au capital culturel sensiblement différent :

- ils ont plus de 200 livres à la maison (2,38)
- ils parlent régulièrement de sujets politiques et sociaux avec leurs parents (2,20)
- ils vont régulièrement voir des spectacles (1.81)
- ils ont des parents diplômés de l'université (1,85 et 1,70)

En résumé, **la dimension 1** pourrait s'intituler « **milieu socioculturel et économique des jeunes** » : d'un côté, nous avons des élèves issus de milieux économiques

moins favorisés (parents locataires, appartement, pas de jardin), des jeunes issus de milieux socioculturels moins favorisés, des élèves dont les parents témoignent de peu d'engagement actif à l'égard de la scolarité de leurs enfants et des pratiques culturelles légitimées par l'école (peu de livres à domicile, représentations négatives quant au soutien apporté par les parents durant l'enseignement secondaire, parents indifférents par rapport au projet d'avenir du jeune, peu ou pas de discussions au sujet du projet d'avenir du jeune, de son parcours scolaire, etc.) et enfin des jeunes davantage inscrits dans des filières scolaires de qualification et entourés par des pairs qui ne souhaitent par, pour la plupart, entreprendre des ES ; de l'autre côté, nous avons des élèves issus de milieux socioculturels plus favorisés, des jeunes dont les parents ont fait des études supérieures et témoignent d'un engagement fort à l'égard de la scolarité des enfants, des élèves issus de familles au sein desquelles les pratiques culturelles valorisées (notamment par l'école) sont fréquentes (discussions quotidiennes avec les parents à propos de sujets politiques et sociaux, à propos de la trajectoire scolaire des enfants et de leur projet d'avenir, etc.) et enfin des jeunes davantage inscrits dans des filières scolaires générales et entourés de pairs ayant pour projet de faire des ES.

La deuxième dimension (Tableau C, Annexe 5) vient compléter, de façon intéressante, cette première dimension qui à elle seule semblait donner un tableau de la situation qu'on aurait cru tirer d'un livre de Pierre Bourdieu. En effet, l'axe 2 oppose essentiellement ***deux types de rapports des professeurs et des parents vis-à-vis du parcours et de l'avenir scolaires des jeunes***. Cet axe pourrait donc s'intituler « **Rapports de l'entourage à la scolarité et à l'avenir scolaires du jeune** ».

En effet, du côté des contributions négatives, se trouvent les jeunes caractérisés par les modalités suivantes :

- sont soutenus par leurs professeurs dans le choix d'avenir (Contribution à l'axe 2 = 6,09)
- ont parfois/régulièrement des discussions à propos de leur parcours secondaire ou de leur projet d'avenir avec leurs professeurs (de 2,63 à 4,62)
- se sont sentis soutenus par leurs professeurs durant leur trajectoire scolaire (3,39)
- ont régulièrement des discussions à propos de leur parcours secondaire ou de leur projet d'avenir avec leurs parents (2,74 et 1,77)

On a donc affaire ici à des jeunes qui s'estiment bien soutenus par leurs professeurs et parents.

En outre, ce côté de la dimension 2 est aussi construit par des propriétés plus objectives telles que :

- je suis en qualification (4,42) ; j'étais déjà en qualification en 3ème secondaire (2,32)
- mon père est au maximum diplômé de l'enseignement secondaire (2,04)

A l'opposé, l'axe 2 est construit par des caractéristiques assez symétriques, avec principalement des jeunes qui :

- n'ont jamais eu de discussions avec leurs professeurs au sujet de leur parcours secondaire et de leurs choix d'avenir (contribution à l'axe 2 = 8, 41 et 8,69)
- estiment ne pas avoir eu de soutien de la part de leurs professeurs en secondaire (6,21)
- estiment que leurs choix d'avenir laissent leurs professeurs indifférents (5,09) (par opposition à des professeurs « soutenant » ou « ne les soutenant » pas)
- ont parfois eu des discussions à propos de leurs parcours secondaire ou de leur projet d'avenir avec leurs parents (2,94 et 2,97), voire n'en ont jamais eu (1,80)
- estiment ne pas avoir eu de soutien de la part de leurs parents en secondaire (2,68)

On a donc affaire ici à des jeunes qui s'estiment bien délaissés par leurs professeurs, leurs parents et leurs amis.

A nouveau, on constate aussi que ce côté de la dimension 2 est construit par des propriétés plus objectives telles que :

- je suis en général en dernière année secondaire (1,87).

## *1.4. Graphique de projection des modalités des variables actives et illustrative*

### *1.4.1. Répulsions et attractions entre modalités*

Afin de nous rendre compte des modalités qui s'attirent et se repoussent, nous avons utilisé le graphique de la projection des modalités des variables actives et illustrative selon l'axe 1 et l'axe 2 (Figure 4, voir page 120). Remarquons que comme beaucoup de variables ont été introduites dans l'analyse, nous n'avons indiqué dans ce graphe que les libellés des modalités des variables qui ont un cosinus carré suffisamment élevé (c'est à dire dont la position sur la carte peut être interprétée de manière assez fiable parce que suffisamment bien représentée dans l'analyse). En outre, pour plus de facilité, nous avons mis en différentes couleurs les modalités des variables (Tableau 16, voir page 121).

Nous observons principalement le regroupement des modalités suivantes dans le coin supérieur droit de la figure 4 :

- j'étais en général en 3ème secondaire et je suis en général en 5ème secondaire
- mes parents ont fait des études universitaires ou le SHU ; il y a plus de 200 livres chez moi ; je vais régulièrement voir des spectacles
- mes parents sont propriétaires du domicile familial et nous vivons dans une maison

Autrement dit, des modalités relatives à un haut capital culturel (institutionnalisé ou incorporé) sont généralement accompagnées de modalités relatives à un haut capital économique et à un parcours scolaire qui se déroule jusqu'à la fin en secondaire général.

Par contre, toutes ces modalités s'opposent aux modalités suivantes, qui s'attirent quant à elles :

- je suis en technique de qualification, voire en technique de transition
- les élèves de mon école ne se dirigent pas, pour la plupart, vers l'ES
- mes parents sont locataires du domicile familial, nous vivons dans un appartement sans jardin
- mes parents sont diplômés au maximum du secondaire, je ne vais jamais voir des spectacles ou des expositions

Ainsi, des modalités relatives à un faible capital économique sont généralement accompagnées de modalités relatives à un parcours scolaire qui se déroule en qualification, au comportement des pairs qui ne désirent pas poursuivre leur scolarité dans le supérieur et, dans une moindre mesure, à un faible capital culturel institutionnalisé.

En ce qui concerne les modalités relatives au comportement des professeurs ou des parents face à la scolarité des jeunes et à la construction de leur projet d'avenir, on ne peut pas en dire grand-chose, dans le sens où ces modalités ne semblent ne pas être liées positivement (attractions) ou négativement (répulsions) aux modalités des autres variables. Il semblerait cependant que le fait de se sentir soutenus par les professeurs va de pair avec le fait de se sentir soutenus par les parents et de discuter fréquemment avec eux de leur scolarité et de leur projet d'avenir. A l'inverse, le fait de ne pas se sentir soutenus par les professeurs va de pair avec le fait d'avoir occasionnellement des conversations avec ses parents à propos de la scolarité ou du projet d'avenir.

### *1.4.2. Interprétation de la projection de la variable illustrative*

La première phase de l'analyse nous a permis de mettre en évidence de façon descriptive, un ensemble d'associations sur un grand nombre de variables et de modalités simultanément. Dans une seconde phase, nous avons projeté les modalités de la variable « Choix d'avenir le plus probable » (en rouge dans la figure 4) qui nous intéresse fortement (et qui sera dans notre prochain chapitre notre variable à expliquer), dans ce même plan.

Cette variable dessine clairement une trajectoire allant de gauche à droite. Cela signifie que le choix d'avenir, allant de la recherche du travail, en passant par l'orientation vers le supérieur (court et long) et enfin l'université, est clairement influencé par le premier axe dessiné par les modalités actives. Plus précisément :

- la modalité « Chercher du travail » de la variable « Choix d'avenir le plus probable » se trouve à l'extrême gauche du graphe
- ensuite vers le milieu gauche se trouve la modalité « SHU de type court »
- la modalité « SHU de type long » se trouve vers le milieu droit
- enfin, la modalité « Université » se trouve à l'extrême droite du graphe

Autrement dit, plus le milieu économique et socioculturel des jeunes augmentent (plus les parents témoignent d'un engagement fort à l'égard de la scolarité de leurs enfant, plus les parents sont diplômés, plus les jeunes sont issus de familles au sein desquelles les pratiques culturelles légitimées notamment par l'école sont fréquentes, etc.), plus ces derniers auraient tendance à souhaiter entamer des études longues (dans le SHU de type long ou à l'université).

La variable « Choix d'avenir le plus probable » s'étire, par contre, beaucoup moins le long de l'axe 2. Les points rouges forment un axe qui monte légèrement mais la pente et faible et les points restent relativement centrés sur la carte des projections dans la direction verticale. Il n'est donc pas aisé d'interpréter la position des modalités de la variable illustrative selon l'axe 2. Ainsi, la carte des projections ne permet pas de mettre en évidence une association claire entre le choix d'avenir le plus probable du jeune pour l'an prochain et le rapport qu'entretiennent ses professeurs et ses parents vis-à-vis de son parcours et son avenir scolaires. En fait, la carte montre qu'il n'y a pas de "règle" claire : les jeunes qui projettent d'entrer dans le monde du travail ne sont pas "systématiquement" ceux qui se sentent peu soutenus par leurs parents et professeurs ; à l'inverse, les jeunes qui projettent d'entrer à l'université ne sont pas non plus "systématiquement" les jeunes qui estiment être bien soutenus par leurs parents et les professeurs.

En définitive, cette ACM nous donne à voir un tableau qui semble conforter assez largement les thèses de Bourdieu quant à la distinction verticale de la structure sociale parce qu'elle permet de souligner le lien existant entre capital culturel et économique (en termes de volume de ressources culturelles et économiques) des familles et aspirations des jeunes ou construction de leur projet d'avenir. Dans la plupart des études – surtout lorsqu'il s'agit d'analyses causales – seul le capital culturel institutionnalisé des familles est pris en compte. Comme nous l'avons mentionné en introduction à ce chapitre, l'avantage d'une ACM (par contraste, à nouveau, avec les analyses causales) est donc bien de déployer une vue large de la réalité sociologique, objective et subjective, des enquêtés. C'est pourquoi avant de présenter des modèles de régression logistique (chapitre suivant), il nous semblait nécessaire de passer par cette étape.

Quant au lien entre les aspirations des jeunes et le rapport des parents et professeurs à l'école et aux études, les résultats présentés jusqu'à présent sont moins tranchés et moins

faciles à interpréter. Nous montrerons par la suite, grâce à l'analyse de classification, que cette absence de lien clair entre soutien professoral et parental perçu et aspirations d'études est dû au fait que ce lien se marque uniquement dans certains groupes de jeunes. Plus précisément, considérer avoir été soutenu fortement par les professeurs et les parents peut être lié « positivement » au projet d'avenir de certains jeunes. Mais ce lien se marquerait essentiellement pour les jeunes issus de milieux plus "défavorisés", et beaucoup moins pour les jeunes issus de milieux plus "favorisés" économiquement et culturellement.

## *2. Analyse de classification*

### *2.1. Présentation des 3 groupes retenus*

Nous avons fait tourner plusieurs analyses de classification en conservant 2, 3, 4, 5 et 6 groupes. Au final, la solution à 3 groupes nous a paru la plus appropriée parce qu'au-delà de ce chiffre, les individus appartenant à deux groupes différents commencent à se ressembler. Autrement dit, les caractéristiques des groupes ne sont plus suffisamment différentielles.

Le ***Groupe 1*** rassemble 849 jeunes qui ont terminé leurs études secondaires en général.

Il s'agit également de jeunes qui vivent plutôt dans une maison avec jardin (qu'en appartement) et dont les parents sont plutôt propriétaires (que locataires) du logement familial.

En général, ces jeunes vont régulièrement (ou parfois) voir des expositions ou des spectacles ; ils sont entourés de nombreux livres (plus de 100, voire plus de 200), ont des parents diplômés de l'université ou du SHU, discutent régulièrement de sujets politiques et sociaux, de leur scolarité ou de leur projet d'avenir avec leurs parents et se sont sentis soutenus par leurs parents durant leur scolarité.

Ils considèrent également être plutôt entourés de jeunes qui pensent entamer des études supérieures après l'enseignement secondaire et qui les ont soutenus dans leur trajectoire scolaire.

En ce qui concerne l'attitude des professeurs, ils estiment avoir parfois eu des conversations avec eux au sujet de leur scolarité et leur futur.

En termes de projet d'avenir, ces jeunes envisagent d'entamer des études à l'université et dans une moindre mesure dans le SHU de type long.

Le ***Groupe 2*** (500 individus) réunit des jeunes essentiellement issus de l'enseignement technique ou artistique de qualification et de transition dont les parents sont peu diplômés (au maximum du secondaire).

En général, ces jeunes ne vont jamais voir des expositions ou des spectacles ; ils possèdent peu de livres (De 0 à 25, de 26 à 100), discutent peu de sujets politiques et sociaux, de leur scolarité ou de leur projet d'avenir avec leurs parents et ne se sont pas sentis soutenus par leurs parents durant leur scolarité. Ils estiment également que leurs parents éprouvent de l'indifférence face à leur projet d'avenir, voire ne l'approuvent pas.

Ils considèrent également être plutôt entourés de jeunes qui ne pensent pas entamer des études supérieures après l'enseignement secondaire et qui ne les ont pas soutenus dans leur trajectoire scolaire.

En ce qui concerne l'attitude des professeurs, ils estiment ne pas avoir discuté de leur scolarité et projet d'avenir avec eux et ne pas avoir été beaucoup soutenus. En outre, ils considèrent que leurs professeurs éprouvent, tout comme leurs parents, de l'indifférence face à leur projet d'avenir, voire ne l'approuvent pas.

En termes de projet d'avenir, ils souhaitent soit se diriger vers le monde professionnel, soit se diriger vers le SHU de type court après l'enseignement secondaire.

Le ***Groupe 3*** rassemble 114 individus qui ont, pour la plupart, terminé leurs études secondaires en qualification et dont les parents sont peu diplômés (en général, au maximum du primaire).

En outre, il s'agit de jeunes qui se sont sentis particulièrement soutenus par leurs parents, professeurs et amis pendant leur scolarité et dans la construction de leur projet d'avenir. Ils disent, en effet, avoir discuté régulièrement de leur scolarité et de leur projet d'avenir avec leurs parents et professeurs, ils estiment que leur choix pour l'avenir est accepté par leur entourage, etc.

En termes de projet d'avenir, ces jeunes envisagent, pour la plupart, d'entamer des études dans le SHU de type court.

L'analyse de classification vient ainsi quelque peu éclairer la complexité de la carte des projections de l'ACM et l'absence d'association claire entre aspiration d'études des jeunes et rapport des professeurs et des parents à l'école et aux études supérieures, en montrant qu'un soutien perçu élevé de la part des professeurs et des parents peut être lié « positivement » au projet d'avenir de certains jeunes, en ce sens que certains élèves pourraient être encouragés à poursuivre des études supérieures malgré qu'ils appartiennent à un milieu socioéconomique et culturel modeste dans lequel davantage de jeunes se dirigent vers le monde professionnel. Ce lien entre soutien perçu des professeurs et des parents et projet d'avenir se marquerait donc essentiellement pour les jeunes issus de milieux plus

"défavorisés", et beaucoup moins pour les jeunes issus de milieux plus "favorisés" économiquement et culturellement.

## *2.2. Analyse descriptive des trois groupes*

Dans un second temps, nous avons comparé les trois groupes sur d'autres variables que celles prises en compte dans l'ACM : le sexe, le nombre de redoublements vécus en secondaire, le fait d'aimer l'école et les études, le fait de se sentir bon élève et enfin le fait de considérer qu'il est primordial de faire des études supérieures dans sa famille, afin d'en savoir plus sur les groupes et de leur attribuer un nom. Le tableau suivant résume les informations pertinentes que nous avons retenues de cette analyse.

**Tableau 18 : Comparaison des trois groupes à partir de nouvelles variables**

| | **Groupes** | | |
|---|---|---|---|
| **Variables** | **Groupe 1** | **Groupe 2** | **Groupe 3** |
| **Sexe** | Filles | Garçons | Situation mixte |
| **Nombre de redoublements** | Aucun | Un, deux, voire plus de deux | Situation intermédiaire par rapport aux deux autres groupes |
| **« Je suis un bon élève »** | Tout à fait d'accord | Plutôt pas d'accord | Situation intermédiaire par rapport aux deux autres groupes |
| **« J'aime l'école et les études »** | Plutôt d'accord | Pas du tout d'accord | Tout à fait d'accord |
| **« Dans ma famille, faire des études n'est pas quelque chose de primordial »** | Pas du tout d'accord | Tout à fait d'accord, Plutôt pas d'accord | Situation intermédiaire par rapport aux deux autres groupes |

Le groupe 1 se distingue des autres groupes par le fait qu'il comprend plus de filles, plus de jeunes n'ayant jamais redoublé, qui se sentent tout à fait bons élèves, qui aiment plutôt l'école et les études et qui sont issus de familles dans lesquelles faire des études supérieures semblent être primordial.

A l'inverse, au sein du groupe 2, il y a davantage de garçons qu'au sein des deux autres groupes. En outre, ce groupe rassemble davantage de jeunes qui ont redoublé au moins une fois[114], qui ne se sentent pas vraiment bons élève, qui n'aiment pas l'école et les études et

[114] Cela est d'autant plus intéressant à constater que notre enquête, comme nous l'avons soulevé au sein du chapitre 3, sur-représente les élèves qui ne sont pas en retard scolairement (et inversement).

enfin qui sont issus de familles dans lesquelles faire des études n'est pas perçu comme primordial.

Quant au groupe 3, il se démarque des autres essentiellement au niveau du rapport entretenu à l'école et aux études puisqu'il réunit des jeunes qui aiment particulièrement l'école et les études.

## *2.3. Dénomination des trois groupes*

Avant de présenter les dénominations attribuées aux trois groupes, résumons les informations relatives à chaque groupe à l'aide d'un tableau.

**Tableau 19 : Résumé des distinctions entre les trois groupes**

| | **Classification** | | |
|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** |
| **Sexe** | *Plus de filles | *Plus de garçons | *Mixte |
| **Forme d'enseignement** | *Générale | *Qualification et Transition | *Qualification |
| **Nombre de redoublements** | -- | + | *Situation intermédiaire |
| **Capital économique** | *Maison<br>*Jardin<br>*Parents propriétaires | *Variable | *Variable |
| **Capital culturel institutionnalisé** | *Parents fortement diplômés | *Parents peu diplômés | *Parents peu diplômés |
| **« J'aime l'école et les études »** | + | -- | ++ |
| **Pratiques culturelles des familles** | ++ | -- | *Variable |
| **Comportement des professeurs** | + | - | + |
| **Comportement des amis** | ++ | - | ++ |
| **« Dans ma famille, faire des études n'est pas qqch de primordial »** | -- | + | *Situation intermédiaire |
| **« Je suis un bon élève »** | + | -- | *Situation intermédiaire |
| **Projet d'avenir** | *Etudes SHU de type long ou Université | * Chercher du travail, voire études SHU de type court | *Etudes SHU de type court |
| **Dénomination** | ***« Les héritiers »*** | ***« Les travailleurs délaissés »*** | ***« Les persévérants épaulés »*** |

Comme nous le voyons dans la dernière colonne du tableau, il nous a paru pertinent de reprendre le terme de Bourdieu des « ***héritiers*** » (voire des héritières, puisqu'il y a davantage de filles dans ce groupe) pour nommer les jeunes du ***Groupe 1***. En effet, ces jeunes sont issus de milieux sociaux économiquement et culturellement favorisés, au sein desquels les parents ont fait des études supérieures et témoignent d'un engagement fort à l'égard de la scolarité de leurs enfants et au sein desquels des pratiques culturelles valorisées (notamment par l'école) sont fréquentes (discussions quotidiennes avec les parents à propos de la trajectoire scolaire des enfants et de leur projet d'avenir, il est primordial dans ces familles que le jeune entreprenne des études supérieures, etc.). Il s'agit, par ailleurs, de jeunes qui terminent leur scolarité en général, qui n'ont jamais redoublé pour la plupart, qui aiment en général l'école et les études, qui se sentent plutôt bons élèves et qui ont pour projet d'avenir de faire des études supérieures longues.

A l'inverse, les jeunes du ***Groupe 2*** sont issus de milieux économiques et culturels moins favorisés au sein desquels, selon les enfants, les parents témoignent de peu d'engagement actif à l'égard de la scolarité de leurs enfants et des pratiques culturelles légitimées par l'école (peu de livres à domicile, sentiment d'avoir été peu soutenu par les parents durant l'enseignement secondaire, parents indifférents par rapport au projet d'avenir du jeune ou qui ne l'approuvent pas, peu ou pas de discussions au sujet du projet d'avenir du jeune, de son parcours scolaire, etc.). Il s'agit, par ailleurs, de jeunes qui, pour la plupart, terminent leurs études secondaires en qualification ou en transition, ne se sentent pas bons élèves, n'aiment pas l'école et les études et souhaitent en priorité se diriger vers le marché du travail. Afin de refléter, d'une part, leur choix pour l'avenir et, d'autre part, leurs représentations quant à l'attitude de leur entourage face à la scolarité et les études, nous avons choisi de les appeler « ***les travailleurs délaissés*** ».

Enfin, les jeunes du ***Groupe 3*** sont issus de milieux dans lesquels les parents sont peu diplômés (en général, au maximum du primaire) mais témoignent, selon les enquêtés, d'un intérêt élevé à l'égard de la scolarité de leurs enfants et de leur projet d'avenir. D'après les jeunes de ce groupe, leurs professeurs et amis témoignent également d'un engagement actif à l'égard de leur scolarité. Il s'agit, par ailleurs, de jeunes qui aiment particulièrement l'école et les études et qui souhaitent en priorité faire des études supérieures courtes. A nouveau, désireuse de choisir un terme reflétant le projet d'avenir de ces jeunes et leur sentiment de fort soutien de l'entourage, nous avons choisi de les nommer « ***Les persévérants épaulés*** ».

## *3. Interprétation et discussion*

Les résultats de l'ACM permettent d'ores et déjà de souligner le lien entre capital culturel des familles et aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire. Cependant, soulignons que ce lien semble apparaître vers l'âge de 13 ans, et non dès les premiers pas du jeune à l'école. En effet, les écrits de Dumora (1998, 2004) – chercheuse qui, à notre connaissance, est la seule à s'être penchée sur l'évolution de la relation entre les aspirations professionnelles et les professions des parents de jeunes élèves à quelques années d'intervalle – observe que les intentions professionnelles exprimées par des jeunes de 11/12 ans renvoient pour l'essentiel à des professions relativement prestigieuses (vétérinaire, professeur, médecin, actrice, infirmière …). De tels choix sont donc largement indépendants des professions des parents et semblent plutôt participer d'un univers enfantin et d'un rapport très idéalisé et désincarné à une profession future. Dumora (2004) parle, à propos de cet âge, d'une fiction professionnelle, qui entretient le mythe d'un accès ouvert à toutes les professions. Ce n'est que plus tardivement que les adolescents vont passer du mythe à la norme, et vont progressivement incorporer dans leur raisonnement des données objectives relatives à leur parcours et à leurs performances scolaires. Ils basculent alors de l'espace des possibles à l'espace du probable (Dumora, 1990). C'est à ce moment-là que les perspectives de professions et d'études se différencient en fonction des résultats scolaires des élèves, mais aussi du capital culturel de leurs familles, en particulier le diplôme des parents. Buchman et Dalton (2002) illustrent bien dans leur étude comparative portant sur les aspirations d'études exprimées par des jeunes de 13/14 ans dans 12 pays différents[115] le poids de l'origine socioculturelle à cet âge : dans tous les pays étudiés, la durée des études supérieures envisagées par les jeunes est influencée de manière statistiquement significative (au seuil de .01) par le diplôme des parents, même si d'importantes différences existent entre les pays (cette relation est la plus forte en Allemagne et la plus faible aux Etats-Unis). Il semble donc bien qu'il y ait avec l'entrée dans l'adolescence une évolution vers une réflexion plus « probabiliste » : le jeune effectue un calcul subjectif dans lequel il prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables (Dumora, 1990). C'est à partir du moment où le jeune adopte une telle posture que le poids de l'origine sociale sur les aspirations d'études (et de profession) se manifeste clairement. Cela rejoint également les conclusions de Gottfredson (1981) puisque selon cette dernière, le jeune prend, au fur et à mesure de son expérience scolaire, de plus en plus conscience de ce qui limite son choix. Vers l'âge de 13 ans, l'élève en vient à circonscrire ses perspectives professionnelles futures en fonction de deux axes : le degré de masculinité-féminité et le degré de prestige associé aux professions.

[115] Ces pays sont les Etats-Unis, la Norvège, l'Espagne, Hong-Kong, La Corée, la Thaïlande, la Grèce, la Hongrie, la France, la Suisse, l'Allemagne et l'Autriche.

Autrement dit, selon elle, un enfant rejettera certaines professions parce qu'il les juge peu adéquates pour son sexe et/ou par rapport à son milieu social.

A partir de cet âge de 13/14 ans, où les inégalités sociales d'aspirations semblent manifestes, plusieurs voies d'appréhension se présentent au chercheur et renvoient à des objectifs de recherche distincts, même s'ils sont complémentaires. Le chercheur peut choisir d'illustrer, par diverses analyses, le lien entre aspirations exprimées par les jeunes et capital culturel des familles. C'est, entre autre, ce que nous avons fait ici via l'ACM et l'analyse de classification. Mais, le chercheur peut aussi choisir d'évaluer les inégalités sociales qui demeurent après avoir pris en considération les différences de performances scolaires ou de parcours scolaires entre élèves. C'est ce que nous ferons au sein du chapitre suivant à l'aide de régressions logistiques binaires parce qu'il nous a paru essentiel de cerner si, au-delà du lien que nous avons constaté entre capital culturel et aspirations d'études, nous pouvons parler en termes d'influence (du capital culturel sur les aspirations d'études) et si cette influence est encore directe aux portes de l'enseignement supérieur ou si elle est davantage indirecte (et joue donc plutôt sur la trajectoire scolaire antérieure des jeunes, qui à son tour joue sur les aspirations d'études des jeunes). Nous entendons en effet fréquemment dans la vie courante que « tout se joue, en matière scolaire, en maternelle et en primaire ». Mais est-ce bien le cas ? Nous montrerons, par nos analyses ultérieures, que non : à performance scolaire identique ou à trajectoire scolaire relativement semblable, l'origine socioculturelle des familles a encore un impact direct dans la construction du projet d'avenir des jeunes.

L'analyse de classification nous a ensuite permis de compléter les résultats de l'ACM et notamment de montrer, à l'instar de Bourdieu (1989), qu'il est important de prendre en compte non seulement la différenciation verticale de la structure sociale, mais également la différenciation horizontale. Plus précisément, nous avons constaté, tout comme Bourdieu (1989), qu'à position relativement similaire en termes de volume global de capital (voir jeunes du groupe 2 et du groupe 3), des jeunes peuvent avoir des aspirations d'études différentes. Et la structure du capital (à savoir le poids relatif du capital culturel détenu ou du capital économique détenu par rapport au volume total de capital détenu) pourrait en partie expliquer cela. En effet, nous avons observé que les jeunes du groupe 2 qui ne souhaitent pas entreprendre des études supérieures sont aussi des jeunes qui n'ont pratiquement pas d'activités culturelles en dehors de l'école (très peu de livres à la maison, fréquentation très faible de concerts, expositions, etc.). Les jeunes du groupe 3 ont, quant à eux, des attitudes plus variables à l'égard des pratiques culturelles. Ainsi, on pourrait émettre l'hypothèse que ces deux groupes de jeunes ne se distinguent pas en termes de volume global de capital détenu, mais bien en fonction de la structure du capital, les *persévérants épaulés* détenant donc davantage de capital culturel mais moins de capital économique que les *travailleurs délaissés*. On supposerait, par ailleurs, que cela n'est pas sans

lien avec la construction de leurs aspirations d'études (plus précisément, le fait d'avoir davantage d'activités culturelles serait lié au fait de souhaiter entreprendre des études supérieures).

De plus, en reprenant cette recommandation de Bourdieu quant à la prise en compte de la différenciation verticale et horizontale de la structure sociale mais en « l'exacerbant » davantage – à savoir en l'utilisant pour analyser exclusivement l'impact du capital culturel (voir cadre théorique, pp. 17-18) – nous pourrions partir sur une autre hypothèse et considérer qu'au-delà de l'influence de la quantité de ressources culturelles dont disposent les familles (volume de capital culturel) sur les aspirations d'études, il peut y avoir de la variation quant au type même de ressources culturelles dont disposent les familles, qui ne serait pas non plus sans lien avec la différenciation des aspirations d'études. Il est, par exemple, probable qu'au sein de familles issues d'un même milieu socioculturel (en termes de volume), certaines d'entre elles se distinguent par rapport à la proximité à l'école, l'implication au sein du champ scolaire, etc. et que cela ne soit pas sans impact sur la construction du projet d'avenir des jeunes. Si l'on suit cette hypothèse, on n'insisterait moins qu'avant sur la répartition entre le capital culturel et le capital économique des familles et sur son influence sur les aspirations d'études supérieures, mais davantage sur les composants mêmes du capital culturel dans chacune des familles et son impact dans la construction du choix postsecondaire. Nos résultats relatifs aux représentations du soutien parental et professoral reçu semblent pouvoir être interprétés en ce sens puisqu'à volume similaire de capital culturel et économique, ces représentations sont différenciées selon que le jeune appartienne ou groupe 2 ou 3. En outre, ces représentations ne sont pas sans lien avec la construction d'aspirations d'études supérieures.

Cependant, l'interprétation de cette variable relative au soutien parental et professoral est complexe et peut, selon nous, se faire d'au moins deux manières. Soit on effectue un glissement d'interprétation à partir des variables relatives au soutien parental et professoral perçu en les interprétant comme étant les comportements réels des parents et professeurs. Plus précisément, cela reviendrait à considérer que les représentations du jeune quant au soutien parental et professoral reçu en matière de scolarité et dans la construction du choix d'avenir est représentatif du soutien qu'ils ont effectivement reçu par leurs parents et professeurs. Soit on envisage le soutien parental et professoral comme n'étant pas forcément représentatif du soutien effectivement reçu, mais bien comme représentatif du ressenti des jeunes, de leurs perceptions, ceux-ci pouvant également produire des effets. Reprenons et développons ces deux hypothèses générales une à une.

Dans le cas où soutien perçu et soutien réel de la part des parents se confondent, nous pouvons tenter d'aller plus loin en essayant de comprendre ce que pourrait représenter ce soutien réellement reçu, ses implications. Nous pouvons, par exemple, supposer (à l'instar de Lahire) que derrière l'association entre le soutien scolaire apporté par les parents et le projet d'avenir se cache un lien plus général entre le rapport des familles à l'école et le projet d'avenir. En effet, Lahire (1998) montre dans sa recherche sur la réussite scolaire des élèves issus de « milieux très dépourvus culturellement » que « *des familles faiblement dotées en capital scolaire* […] *peuvent cependant très bien, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une place symbolique (dans les échanges familiaux) ou une place effective à l' « écolier »* […]. *Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font les enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires.* […] *En donnant sens et valeur à ce qui se vit à l'école, les parents les plus démunis culturellement, et qui sont dans l'incapacité objective d'aider leurs enfants, peuvent néanmoins soutenir l'effort de leurs enfants qui tentent de trouver mentalement et culturellement une place à la construction des savoirs scolaires »* (Lahire, 1998, p. 106-7). En d'autres termes, il nous paraît pertinent de supposer que si certains parents soutiennent davantage leurs enfants dans leur trajectoire scolaire et dans la construction de leur projet d'avenir (n'oublions pas qu'ici notre variable relative aux représentations du jeune quant au soutien parental est considérée comme représentative du comportement réel des parents eu égard de la scolarité de leur enfant), c'est aussi parce que ces parents croient plus en l'école et en l'enseignement supérieur et légitiment davantage l'investissement scolaire.

Zéroulou (1985, 1988) – qui a effectué une étude sur la réussite scolaire d'enfants d'immigrés – développe un argument similaire pour expliquer le fait que dans les familles issues de l'immigration, à capital scolaire, économique et culturel relativement homogène, les projets d'avenir des jeunes peuvent être très différents (au sein du premier groupe de familles, les enfants ont accédé à l'ES ; au sein du second, les enfants n'y ont pas accédé). En effet, selon elle, les attitudes des familles par rapport à l'école sont décisives dans la construction des projets d'avenir des jeunes. Au sein du premier groupe (au sein duquel les jeunes ont entrepris des études universitaires), les attitudes des parents « *par rapport à l'école sont-elles marquées par la certitude que celle-ci permettra à leurs enfants d'obtenir une situation sociale et professionnelle meilleure. Ils adoptent des attitudes confiantes et actives à l'égard de l'école et de ses représentants. Tout ce qui peut favoriser la scolarité des enfants est accepté par les parents qui restent suffisamment tolérants pour que ceux-là poursuivent leur scolarité sans conflit* » (1988, p. 461). A l'inverse, les parents appartenant au second groupe sont plus méfiants vis-à-vis de l'institution scolaire parce qu'ils n'en maîtrisent pas le fonctionnement et les règles. Or, il semble assez évident que la première attitude va davantage de pair avec un soutien parental en matière de scolarité et de projet d'études et permet davantage aux enfants de s'investir et

de s'épanouir au sein du champ scolaire. De même, elle est sans doute plus propice au développement d'aspirations en matière d'enseignement supérieur.

Cependant, elle complète cette perspective en expliquant que la différenciation entre les projets d'avenir des jeunes est due à d'autres facteurs, notamment la place des enfants dans les projets familiaux et les stratégies des parents et la manière dont la réussite scolaire est envisagée par les parents.

Concentrons-nous, tout d'abord, sur la place des enfants dans les projets familiaux et les stratégies des familles. Au sein des deux groupes, il y avait un désir d'ascension sociale en quittant le pays et le milieu d'origine. Toutefois, dans les familles où les jeunes ont accédé à l'ES, « *le désir de mobilité sociale des parents, qui a été contredit par les contraintes économiques et sociales, a été reporté sur les enfants dont on espère qu'une bonne scolarisation leur donnera plus de chances* […] *Ces familles considèrent les études comme un investissement dans la mesure où les diplômes acquis permettront aux enfants de se constituer un capital économique. La scolarisation devient un enjeu important.* […] *L'essentiel reste pour eux que leurs enfants n'occupent pas les mêmes emplois que les immigrés de leur génération* » (1988, p. 456). Et cela s'accompagne d'une forme de prise de recul par rapport au milieu et au pays d'origine : « *Pour l'ensemble des familles, on ne peut pas parler de rupture définitive avec la société d'origine* […], *mais il y a malgré tout la volonté de maintenir une certaine distance dans les relations avec le pays d'origine* » (1988, p.457). Par contre, les familles du second groupe, à savoir au sein desquelles les enfants n'ont pas accédé à l'ES, conservent des liens très forts avec leur milieu et souhaitent vivre leur ascension sociale dans leur pays d'origine. Leur situation en Europe est perçue comme provisoire et « *est organisée en fonction de projets qui sont développés au pays d'origine.* […] *Dans ce groupe, plus de la moitié des familles n'ont pu concrétiser leurs projets économiques, elles ne le réaliseront probablement jamais, mais elles continuent à vivre dans cette perspective* » (1988, p. 457).

A partir de cet argument, nous pourrions émettre l'hypothèse pour notre recherche qu'à capital culturel et/ou économique équivalent, certaines familles investissent davantage que d'autres en l'école et soutiennent dès lors plus leurs enfants dans leur scolarité, parce qu'elles espèrent que cela les conduira à un avenir plus prestigieux ou du moins à un emploi mieux rémunéré. Plusieurs jeunes de première génération dans le supérieur nous ont d'ailleurs rapporté lors des entretiens que leurs parents les poussaient à entamer des études supérieures dans le but d'avoir une plus belle carrière professionnelle que celle qu'ils ont eue.

> « *J'ai plusieurs fois baissé les bras, je disais : 'c'est tout, j'ai même plus envie de continuer en secondaire'. Quand j'ai pensé arrêter mes études secondaires, ma mère m'a dit : 'tu as intérêt à continuer et c'est non, tu ne vas pas arrêter. Tu vas à l'école. Moi je n'ai pas eu la chance de*

*faire des études supérieures, toi tu vas en faire. Regarde où j'en suis. Je ne veux pas ça pour toi. J'ai travaillé dur pour vous avoir et vous faire grandir. Les études, c'est important et tu vas en faire* » (Bechira, Assistante sociale à l'ISFSC, Première génération, 1ère salve).

En outre, comme nous l'avons mentionné, Zéroulou constate que les familles maintenant une certaine distance avec leur pays d'origine perçoivent davantage leur situation en Europe comme permanente et du coup parviennent plus à s'investir en Europe et dans la carrière scolaire de leurs enfants. Si nous poussons un peu plus loin l'argument, nous pourrions, dans notre cas, émettre l'hypothèse que les familles qui ont la volonté d'inscrire leur enfant dans un processus d'ascension sociale par le biais de l'école y parviennent notamment (ou plus aisément) en maintenant une certaine distance avec leur propre milieu social d'origine[116] et en tentant de créer des contacts, notamment par le biais de l'école (par exemple en inscrivant leurs enfants dans une école secondaire prestigieuse), plus propices au développement d'aspirations scolaires « élevées » chez leur enfant (notamment en rencontrant des familles dont les parents ont fait des études supérieures et dont les enfants ont comme projet de s'inscrire dans le supérieur). Nous avons vu, avec Beaud (2002), que certains jeunes de milieux socioculturels plus défavorisés peuvent se sentir, au moment de l'entrée dans l'ES, pris en porte à faux entre deux cultures et vont devoir passer par de longs et difficiles processus d'acculturation et d'adaptation afin de répondre aux normes de l'institution scolaire. Toutefois, Beaud n'analyse pas la façon dont certains parents développent des stratégies « compensatoires » en se plaçant eux-mêmes (de manière totalement consciente ou non) dans une situation d' « acculturation » afin, par exemple, de rencontrer des gens issus de milieux socioculturels différents et de montrer de nouvelles voies pour l'avenir à leur enfant. Bien entendu, cette piste n'est qu'une hypothèse et il faudrait, pour la confirmer, effectuer un tout autre terrain que celui que nous avons choisi de faire en rencontrant bon nombre de parents afin de voir les différentes manières dont ils investissent le champ scolaire, se mettent en projet pour leur enfant et construisent leur réseau social. Cependant, il semble clair que les familles du premier groupe (au sein duquel les enfants se sont dirigés vers des études supérieures) appartiennent « *à ce que Lévy-Leboyer (1971) appelle « groupes mobilogènes », qui favorisent les ambitions individuelles, suscitent des aspirations et, par conséquent, créent un climat favorable pour la scolarité des enfants* » (1988, pp. 458-9), que ce soit par le biais de leur réseau social ou non.

Le dernier argument que nous trouvons pertinent dans le cadre de notre recherche repose sur la manière dont la réussite scolaire est perçue par les parents. Plus précisément, au sein du premier groupe, elle « *fonctionne comme une norme au sens plein du terme.*

[116] Des recherches portant sur la réussite scolaire des jeunes issus de milieux populaires ont déjà mis en évidence « *les stratégies de désocialisation des enfants des familles populaires visant à préserver leurs enfants de « la contagion » et de « la culture de rue »* » (Mauger, 2001).

*L'engagement dans le travail scolaire est l'expression d'un « habitus » transmis par la famille. Il apparaît comme une discipline à laquelle il faut se conformer* […]. *Très tôt, les enfants du groupe 1 ont pris conscience du chemin à parcourir pour éviter de devenir ouvrier comme leur père : comme ils attendaient tout de l'école, il leur fallait faire mieux que les autres.* […]. *Les enfants du groupe 1 expliquent leur réussite scolaire essentiellement par « l'attitude mobilisatrice » de leurs parents tout au long de leur parcours scolaire. Leur aide revêt différentes formes : soutien moral, soutien financier, aide effective dans les relations avec les enseignants par leur connaissance, même intuitive, des rouages de l'appareil scolaire* » (1988, pp. 464-465). Par contre, dans les familles du second groupe, l'attitude est tout autre : on se rattache à la tradition, aux normes et valeurs de la culture d'origine et on fait tout pour rester « entre soi ». « *Dans ces familles, les parents ne cachent pas leur hostilité envers la scolarisation* » (1988, p. 467). A nouveau, la première attitude colle davantage avec l'idée d'un soutien parental en matière scolaire et est sans doute plus propice à la construction de projets d'études supérieures.

Pour en terminer avec cette première hypothèse (selon laquelle on interprète le soutien parental et professoral perçu comme étant équivalent au soutien parental et professoral reçu), soulignons que Zéroulou (1985, 1988) et Laacher (1990) abordent également la thématique du soutien professoral dans leurs études. Zéroulou rappelle en effet « « *les rencontres utiles* » *et « stimulantes » qui ont joué un rôle déterminant dans la poursuite de leur cursus scolaire* » (Zéroulou, 1988, p. 465). Plus précisément, certains enseignants, attentifs aux stratégies de sur-scolarisation des parents, soutiennent de manière active l'enfant à certains moments-clés de sa scolarité (notamment aux divers moments où l'élève doit choisir son orientation), ce qui peut favoriser sa réussite dans le champ scolaire et son intégration. Laacher va plus loin. Selon lui, les professeurs et les aînés « *exercent à leur manière, un véritable pouvoir symbolique allant jusqu'à « décider », volontairement ou non, du choix de la filière, du choix des études supérieures, de positions éthiques et politiques* » (p. 36). L'analyse de nos entretiens nous amène aussi à souligner, d'une part, le rôle de conseiller au moment de l'orientation et de « coach » ou d'incitant par rapport au travail scolaire joué par des professeurs. D'autre part, elle nous permet de constater que certains d'entre eux ont été de véritables adjuvants à l'engagement de leurs élèves dans des études supérieures.

> « *Ce prof m'avait aidée pour ma qualification. Comme je suis très stressée, je répétais devant lui et il m'aidait. Et il m'avait demandé ce que je voulais faire plus tard. Donc je lui avais dit : 'je veux faire institutrice'. Il m'a alors apporté des informations et m'a dit : 'tu peux aller au bureau à tel endroit ; il y a un bureau à Botanique où ils peuvent te diriger'. Et il m'avait même dit : 'tu viens me chercher à l'école, je peux partir avec toi'. Donc lui il m'a vraiment soutenue et quelques autres profs aussi m'avaient dit : 'ce n'est pas maintenant que tu as fini qu'on est plus là pour toi. Tu peux toujours revenir et on t'aidera' parce que ça fait quand même six ans que*

> *j'étais dans cette école* » (Cherifa, Institutrice maternelle, formation courte de promotion sociale[117], Première génération, 1ère salve).

Cependant, ceci n'est bien entendu pas une règle générale : des professeurs ont, à l'inverse, freiné certaines aspirations d'études en décourageant, par exemple, leurs élèves à s'orienter vers certaines études universitaires.

Nous reviendrons sur cette thématique au sein des prochains chapitres. Une analyse de régression logistique que nous avons effectuée sur base des réponses données à notre questionnaire par les jeunes issus de familles au sein desquelles les parents ne sont pas diplômés du supérieur (Voir chapitre 6) nous amènera notamment à supposer que l'attitude d'encouragement des professeurs pourrait « jouer » lorsqu'il s'agit d' « inciter » des jeunes (issus plutôt de milieux socioculturels relativement défavorisés) à ne pas se diriger vers le marché du travail et à entreprendre des études supérieures, mais ne jouerait plus (ou moins) lorsqu'il s'agit de faire un choix entre des études supérieures hors universitaires et l'université.

Avant de passer à la seconde hypothèse, formulons une dernière remarque : plusieurs jeunes ont insisté, lors des premiers entretiens, sur l'importance du stage dans la construction de leur projet d'avenir. Selon Alban (jeune de première génération dans le supérieur), par exemple, il s'agit d'une phase très importante : beaucoup de jeunes, autour de lui, désiraient travailler directement après leurs études secondaires. Mais après avoir fait leur stage, ils se sont rendu compte qu'ils n'avaient pas une formation suffisante et ont décidé de s'orienter vers le supérieur. Le stage peut également aider à faire son choix de filière. Enfin, il permet de rencontrer des personnes de métier qui bien souvent ont fait des études supérieures et qui peuvent aussi jouer un rôle d'encouragement face aux études supérieures. Nous n'aurions pas pu « mesurer » quantitativement l'influence du stage effectué en secondaire sur la construction du projet d'avenir (notamment sur le fait d'aspirer à entreprendre des études supérieures chez les jeunes issus de familles à faible capital culturel) parce que tous les jeunes ne doivent pas, dans leur cursus de secondaire, effectuer un stage. Autrement dit, cette partie du questionnaire n'aurait donc pas concerné tous les répondants. Cependant, il aurait été utile, dans les entretiens, de creuser davantage cette thématique lorsque l'on avait affaire à un jeune susceptible d'avoir effectué un stage dans le cadre de ses études secondaires. Cela constitue donc sans doute une des limites de notre travail.

[117] Pour Cherifa, nous avons indiqué deux projets d'études parce qu'elle voulait entamer des études d'institutrice maternelle lorsque nous l'avons vue pour la première fois. Elle essaiera différentes études durant la première année passée dans le supérieur. Et lors de la troisième salve d'entretiens, on la retrouvera inscrite à une formation courte de promotion sociale.

Passons maintenant à notre seconde hypothèse générale. Si nous considérons que le soutien scolaire parental et professoral tel qu'il est perçu par les jeunes n'est pas équivalent au soutien réellement reçu de la part des parents et professeurs, nous pouvons lancer une nouvelle hypothèse et imaginer que certains jeunes – pourtant issus de milieux socioculturels relativement défavorisés – parce qu'ils aiment l'école, se conforment à ses règles et que, en quelque sorte, leur habitus s'est transformé au contact de certains de leurs camarades et des professeurs perçoivent davantage le soutien quand il s'exprime et sont davantage aptes à le susciter. En effet, n'oublions pas que l'habitus est aussi un système de perceptions, une manière d'évaluer le monde. Ainsi, tous les jeunes ne sont peut-être pas aptes à ressentir le soutien quand il s'exprime. D'autre part, des jeunes qui sont contents d'aller à l'école (comme c'est le cas des jeunes du groupe 3 et non du groupe 2) et qui adoptent un comportement plus « scolaire » suscitent peut-être davantage de soutien de la part de leurs professeurs et parents. Comme le suggèrent les adeptes de l'interactionnisme symbolique, la manière dont on « joue son rôle » induit un certain comportement de la part des autres, un certain type de réponse. Ainsi, un jeune qui aurait bien appris à jouer son rôle d'écolier susciterait sans doute davantage de comportements positifs de la part de ses professeurs et parents en matière scolaire et percevrait davantage également ces comportements comme étant du soutien scolaire. André (2012) a d'ailleurs récemment rendu compte du fait qu'à résultats scolaires similaires, les enseignants font varier leurs conseils d'orientation en fin d'année notamment en fonction du conformisme des élèves eu égard des normes scolaires. En effet, « *Dans chacune des trois écoles investiguées, à résultats scolaires égaux, le jugement des acteurs institutionnels est plus sévère avec des jeunes issus du niveau inférieur de la hiérarchie sociale, particulièrement lorsque ceux-ci manifestent des comportements de résistance à l'égard des valeurs et de la culture promues par l'établissement. Néanmoins, les enseignants se montrent davantage tolérants dans leurs évaluations lorsque ces élèves font preuve de conformisme par rapport aux valeurs qu'ils promeuvent, encore plus lorsqu'ils respectent leur autorité comme un principe inébranlable* » (André, 2012, p. 35). Cette hypothèse nous paraît très intéressante parce qu'elle permet, d'une part, de ne pas trop rapidement et sans véritable appui empirique faire glisser l'interprétation du soutien parental perçu par les enquêtés vers une interprétation en termes de soutien réellement apporté par les parents de ces jeunes. D'autre part, elle nous permet de comprendre pourquoi tant de jeunes de notre échantillon ne se sentent pas soutenus par leurs parents et professeurs dans leur scolarité et la construction du choix d'avenir. En effet, si on part de cette hypothèse, le fait que l'habitus de ces jeunes soit éloigné de l'habitus scolaire ne leur donne pas toutes les clés en main pour percevoir le soutien quand il s'exprime. Mais cela ne veut pas dire que leur famille et leurs professeurs les délaissent totalement. Cette hypothèse nous parait d'autant plus pertinente que dans nos entretiens il a été rarissime de rencontrer des jeunes qui étaient totalement délaissés par leur famille en matière scolaire. Lorsqu'on grattait un peu ou lorsqu'on abordait le sujet d'une manière un

peu plus subtile, nous nous rendions compte que les parents restaient la plupart du temps fortement intéressés et préoccupés par l'avenir de leur enfant. Au final, selon cette hypothèse, cette variable relative au soutien perçu permettrait de distinguer parmi les jeunes issus de milieux socioculturels plutôt défavorisés ceux qui adoptent des attitudes plus conformistes à l'école, qui aiment l'école et qui donc suscitent du soutien de la part des professeurs et de leur famille et le perçoivent comme tel des jeunes qui maîtrisent moins bien les règles scolaires ou qui s'y conforment moins et qui suscitent dès lors moins de soutien de la part des professeurs et de la famille, tout en percevant également moins ce comportement quand il s'exprime.

N'ayant pas davantage de variables relatives au soutien apporté par les parents et professeurs, il nous est impossible de trancher entre ces deux interprétations. Mais ces pistes nous paraissent toutes deux heuristiques.

Ceci dit, la lecture d'autres études (Laacher, 1990 ; Bonnal et Boy, 1978) nous a amenée à être plus critique et à penser que ce que nous percevons comme des milieux socio-culturellement et économiquement comparables pourraient ne l'être que du point de vue des variables prises en compte. Effectivement, Laacher (1990), qui s'est, à l'instar de Zéroulou, penché sur le parcours scolaire des enfants d'immigrés et le rapport des familles issues de l'immigration à l'école[118], met davantage en lumière le rôle des « substituts » au capital scolaire et professionnel. « *Dans les quelques familles des étudiants interrogés dépourvues de tout capital scolaire (père et mère totalement analphabètes) et professionnel, on note qu'elles demeurent néanmoins pourvues d'autres ressources culturelles* […] *absolument indispensables à l'instauration d'un rapport plus familier aux savoirs, à la connaissance, à la culture, bref, à tout ce qui rappelle de près ou de loin toute procédure d'acquisition légitime d'une compétence technique ou sociale. Ces « substituts » au capital scolaire et professionnel que sont le militantisme politique, syndical et, peut-être plus que tout autre, la pratique religieuse, viennent en quelque sorte pallier le manque de proximité avec l'institution scolaire et il ne serait pas abusif d'affirmer que ces expériences possèdent finalement de nombreuses similitudes structurales et institutionnelles avec l'école : sélection, épreuve, socialisation, oralité, respect du savoir et de l'autorité qui sait, programme, échéance, réunion, vénération pour la science* (Laacher, 1990, pp. 32-33). En outre, ces expériences amènent souvent les familles à mieux comprendre et maîtriser les normes scolaires et surtout, incitent « *à croire en l'incontournable nécessité de l'école* » (p. 33). En 1978, Bonnal et Boy avaient déjà souligné le fait qu'une réussite scolaire brillante chez les enfants d'ouvriers « *pourraient provenir de familles ouvrières où* […] *l'intérêt pour la politique* [est] *plus marqué, l'adhésion à un syndicat ou le militantisme* [sont] *plus fréquents, etc.* » (Bonnal et Boy, p. 132).

[118] Plus précisément, il a rencontré et interviewé des jeunes issus de familles immigrées qui suivaient, au moment de l'enquête, des études supérieures.

Dès lors, à partir de ces études, nous pourrions considérer qu'il aurait fallu ajouter au sein de notre questionnaire des questions sur l'implication des parents et frères et sœurs au sein d'instances telles que syndicat, organisation politique ou religieuse, etc. afin d'affiner nos catégories relatives au capital culturel des familles. Si nous l'avions fait, nous aurions peut-être été amenée à constater des dissemblances socioculturelles entre nos groupes 2 et 3. Cela nous aurait dès lors permis d'interpréter plus aisément les différences de perspectives pour l'avenir entre les jeunes appartenant aux deux groupes.

# *Chapitre 5*
# Analyse des aspirations d'études : choix du type d'enseignement supérieur[119]

Au sein du chapitre 4, nous avons dégagé, grâce à la méthode d'analyse des correspondances multiples, un ensemble de « régularités » au sujet des aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire en mettant en évidence une série de relations entre variables. Ensuite, nous avons effectué une analyse de classification qui nous a permis de distinguer trois groupes de jeunes au profil varié en termes de trajectoire scolaire antérieure, de capital culturel, de comportements des parents en matière d'études supérieures, etc. mais surtout au projet d'avenir différencié. Cependant, si un tel tableau a de nombreux avantages, il ne permet pas de discerner les relations causales entre les variables. C'est pourquoi, au sein de ce chapitre, nous allons présenter une analyse causale et explicative (à partir de régressions logistiques) afin de dégager « ceteris paribus » quelles variables déterminent le plus les aspirations des jeunes en matières de choix de scolarité et plus précisément de choix de type d'enseignement supérieur (Université versus SHU).

Ce chapitre se divise en deux sections. Au sein de la première section, nous nous pencherons sur les facteurs sociaux qui affectent les aspirations d'études exprimées par les jeunes de 15 ans. Cette analyse – effectuée à partir de la base de données PISA 2003 et portant sur l'ensemble des pays de l'OCDE – nous permettra de souligner que dans tous les pays de l'OCDE, l'origine socioculturelle d'un jeune a de l'influence sur ses aspirations d'études, même après contrôle de variables relatives à sa trajectoire scolaire antérieure. Dans cette section, l'origine socioculturelle sera appréhendée à partir de l'indice ESCS[120] qui représente, dans PISA, un indice composite relatif à l'origine sociale, économique et culturelle de la famille de l'élève.

Ensuite, au sein de la seconde section, nous nous pencherons sur le cas particulier de la CFB en analysant les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire à partir des données que nous avons récoltées (Voir Chapitre 3 « Méthodologie et retour réflexif sur le travail de terrain »). Dans cette section, nous n'utiliserons pas un indice composite relatif à

[119] Soulignons que trois publications parues antérieurement ont servi à la construction de ce chapitre :
Dupriez, V., Monseur, C. et Van Campenhoudt, M. (2010). *Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études.* Cahiers de Recherche en Education et Formation, *75*.
Van Campenhoudt, M. et Maroy, C. (2010). *Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique*. Cahier de Recherche en Education et Formation, *77*.
Maroy, C. et Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. Dossier « Nouveaux étudiants, nouveaux parcours », *Education et Sociétés*, *26*(2), 89-106.
[120] *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS)

l'origine sociale, économique et culturelle des familles, mais bien des variables plus fines essentiellement relatives au capital culturel des familles.

Nous complèterons, à de nombreux moments, cette présentation des résultats statistiques par l'analyse de nos entretiens : soit cette analyse fera l'objet d'un point particulier du chapitre, soit elle sera davantage articulée aux résultats quantitatifs, auquel cas elle sera mise dans un encadré, afin de bien la différencier de ces derniers.

## *1. Une analyse de l'influence de l'origine socioculturelle sur les aspirations d'études supérieures des jeunes, à partir de la base de données PISA (2003)*

Le premier objectif de cette section est d'évaluer pour chacun des pays de l'OCDE (à partir de la base de données PISA 2003) le poids de l'origine socioculturelle des élèves sur les aspirations d'études que nous qualifierons de niveau « universitaire » (plus précisément, il s'agit des niveaux 5A et 6 de la classification internationale CITE[121]). La variable dépendante mobilisée dans cette section sera dès lors une variable dichotomique : la personne interrogée envisage-t-elle, ou pas, de réaliser des études de niveau « universitaire » ? Toutefois, vu le périmètre et le statut de l'enseignement universitaire qui varie également d'un pays à l'autre, il nous a semblé judicieux, pour certains de nos modèles d'envisager une variable dépendante complémentaire, de nature également dichotomique : la personne interrogée envisage-t-elle, ou pas, de réaliser des études postsecondaires (niveaux 5A, 5B et 6 de la classification internationale CITE) ?

Nous évaluerons ensuite si l'influence de l'origine socioculturelle des élèves se maintient, après avoir pris en considération les performances scolaires de ces derniers, ce qui correspond à une évaluation de la présence éventuelle et de l'ampleur de l'auto-sélection d'origine sociale.

### *1.1. Méthodologie*

Cette analyse secondaire de la base de données PISA 2003 a été réalisée sur l'ensemble des pays de l'OCDE, excepté le Mexique et la Turquie. Ces deux pays n'ont pas été retenus,

[121] Au regard de cette classification, les programmes de niveau 5A sont des programmes d'enseignement supérieur fondés dans une large mesure sur la théorie et offrant des qualifications suffisantes pour être admis à suivre ensuite des programmes de recherche de pointe (ces programmes de formation à la recherche de pointe, conduisant généralement au titre de docteur, correspondent au niveau 6). En Belgique par exemple, l'enseignement supérieur de type long et l'université correspondent au niveau 5A, tandis que l'enseignement supérieur court correspond au niveau 5B. En France, les classes préparatoires aux grandes écoles, l'université et les grandes écoles correspondent au niveau 5A. Les Instituts Universitaires de Technologie correspondent au niveau 5B.

car contrairement à tous les autres pays de l'OCDE, une importante proportion de jeunes de 15 ans (46 % en Turquie et 42 % au Mexique) n'est plus scolarisée à cet âge, ce qui rend les données de ces pays difficilement comparables aux autres.

Comme nous l'avons déjà mentionné, deux variables critères sont utilisées dans cette analyse : (i) la dichotomie « Aspirer à poursuivre (ou non) des études des niveaux 5A et 6 de la classification internationale CITE (études que nous qualifierons d'« universitaires ») et (ii) la dichotomie « Aspirer à poursuivre (ou non) des études supérieures ».

Quatre variables indépendantes ont été retenues : (i) le sexe de l'étudiant, (ii) l'indice ESCS qui représente, dans PISA, un indice composite relatif à l'origine sociale, économique et culturelle de la famille de l'élève, (iii) sa performance en mathématiques (PV1MATH) et (iv) sa performance en lecture (PV1READ). Les trois variables continues (à savoir ESCS, PV1MATH et PV1READ) ont été standardisées en accordant à chaque pays le même poids.

Nous avons utilisé comme méthode d'analyse la régression logistique binaire parce qu'elle permet de tenir compte des liens existant entre les variables explicatives et d'établir des relations entre la variable à expliquer et les variables indépendantes « toutes choses étant égales par ailleurs ». En outre, toutes les analyses ont été conduites en pondérant les données en accord avec la méthodologie recommandée par PISA.

## *1.2. Inégalités sociales d'aspirations d'études*

Nous avons tout d'abord évalué la relation entre l'origine socioculturelle des élèves (ESCS) et leurs aspirations d'études « universitaires » au sein des 28 pays de la base de données (Tableau 19). Concrètement, nous avons introduit dans le premier modèle de régression logistique la variable Genre et la variable ESCS. Nous constatons que l'origine socioculturelle influence les aspirations d'études « universitaires » dans les 28 pays concernés puisque les odds ratio de la variable ESCS sont tous significatifs. En outre, ces odds ratio étant tous supérieurs à 1, nous pouvons affirmer que dans tous les pays concernés, plus le milieu social d'un jeune est élevé, plus il aura tendance à souhaiter faire des études « universitaires ». Les pays étant classés par ordre décroissant en fonction du poids de la variable ESCS, nous constatons que c'est en Hongrie, en Slovaquie et en République Tchèque que les inégalités sociales d'aspirations d'études sont les plus fortes. La Belgique, étant en 6ème position, est un pays où les inégalités sociales d'aspirations sont également largement marquées. A l'autre bout du peloton se trouvent la Finlande, le Portugal et la Nouvelle-Zélande. Ce sont donc dans ces trois pays que les inégalités sociales d'aspirations d'études « universitaires » sont les moins prononcées.

Si l'on s'intéresse aux différences entre garçons et filles face au souhait de réaliser des études « universitaires », on constate qu'il existe une différence statistiquement significative

dans la majorité des pays. Là où elle est observée, cette différence est toujours à l'avantage des filles, excepté au Japon. En Autriche, en Corée, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, les filles et les garçons ne se différencient pas quant à leur souhait de poursuivre des études « universitaires ».

Dans la mesure où les niveaux 5A et 6 de la classification internationale CITE ne recouvrent pas exactement la même signification d'un pays à l'autre, nous avons effectué le même modèle, mais en prenant en considération les aspirations à réaliser des études supérieures quelles qu'elles soient (niveau 5A, 5B et 6 de la classification internationale CITE), versus l'absence de telles aspirations. Nous avons constaté que si l'ordre des pays change quelque peu, la conclusion est similaire : l'origine socioculturelle influence dans chaque pays concerné les aspirations d'études supérieures. L'analyse de la corrélation entre les odds ratios obtenus pour la variable ESCS pour chacune des deux analyses (r = .83) révèle d'ailleurs une proximité très importante entre ces deux phénomènes.

**Tableau 20 : Les inégalités sociales d'aspirations d'études**

| **Pays** | **ESCS** | Genre[122] | **Pays** | **ESCS** | **Genre** |
|---|---|---|---|---|---|
| Hongrie | 4,684*** | 0,381*** | Espagne | 2,511*** | 0,455*** |
| République Slovaque | 3,828*** | 0,545*** | Australie | 2,484*** | 0,529*** |
| République Tchèque | 3,627*** | 0,544*** | Italie | 2,473*** | 0,398*** |
| Suisse | 3,588*** | 0,933 | Pays-Bas | 2,458*** | 0,772** |
| Pologne | 3,409*** | 0,442*** | Islande | 2,403*** | 0,547*** |
| Japon | 3,397*** | 1,434** | France | 2,384*** | 0,578*** |
| Autriche | 3,390*** | 0,901 | Irlande | 2,367*** | 0,466*** |
| **Belgique** | 3,039*** | 0,715*** | Danemark | 2,358*** | 0,845* |
| Allemagne | 3,038*** | 0,802* | Etats-Unis | 2,305*** | 0,770*** |
| Grèce | 2,934*** | 0,445*** | Suède | 2,247*** | 0,631*** |
| Norvège | 2,869*** | 0,647*** | Luxembourg | 2,205*** | 0,927 |
| Corée | 2,738*** | 1,034 | Nouvelle-Zélande | 2,083*** | 0,875 |
| Grande Bretagne | 2,518*** | 0,654*** | Portugal | 2,035*** | 0,387*** |

[122] La variable « Genre » a été codée comme suit : 1 = Garçon ; 0 = Fille. Autrement dit, la modalité de référence est la modalité « Fille ».

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Canada | 2,515*** | 0,548*** | Finlande | 2,006*** | 0,864** |

* Significatif à 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01 ; *** : significatif au seuil de 0.001

***Mode de lecture pour la variable ESCS*** : En Hongrie, après avoir contrôlé le sexe des élèves, le déplacement d'une unité sur l'échelle de l'indice socioéconomique et culturel s'accompagne d'une multiplication par 4.684 des chances d'aspirer à aller à « l'université ».

Nous avons ensuite évalué la relation entre l'origine socioculturelle des élèves et leurs aspirations d'études universitaires après avoir contrôlé le niveau de performances scolaires des élèves, (telles qu'elles sont mesurées, du moins, à travers les épreuves PISA), dans le but de saisir la présence éventuelle et l'ampleur d'un processus d'auto-sélection sociale. Nous avons donc ajouté à notre modèle initial les variables « Score en Mathématiques » et « Score en Compréhension à la lecture » (Tableau 20).

**Tableau 21 : L''auto-sélection d'origine sociale**

| **Pays** | ESCS | Genre | Math | Lecture |
|---|---|---|---|---|
| Hongrie | 2,963*** | 0,343*** | 2,720*** | 1,639*** |
| Suisse | 2,666*** | 0,849 | 2,150*** | 1,349*** |
| Japon | 2,637*** | 1,469** | 2,381*** | 1,286*** |
| Pologne | 2,555*** | 0,415*** | 2,065*** | 1,293*** |
| République Tchèque | 2,512*** | 0,490*** | 2,595*** | 1,578*** |
| République Slovaque | 2,489*** | 0,504*** | 2,525*** | 1,913*** |
| Autriche | 2,468*** | 0,867 | 2,161*** | 1,359*** |
| Norvège | 2,313*** | 0,708*** | 1,372*** | 1,362*** |
| Grèce | 2,271*** | 0,386*** | 2,893*** | 1,547*** |
| Allemagne | 2,131*** | 0,825 | 1,977*** | 1,518*** |
| Canada | 2,109*** | 0,501*** | 1,897*** | 1,09 |
| **Belgique** | 2,102*** | 0,688*** | 2,012*** | 1,425*** |
| Corée | 2,097*** | 1,005 | 2,160*** | 1,626*** |
| Islande | 2,091*** | 0,679*** | 1,678*** | 1,404*** |
| Italie | 2,079*** | 0,434*** | 1,240*** | 1,508*** |
| Espagne | 1,970*** | 0,461*** | 2,231*** | 2,026*** |
| Suède | 1,885*** | 0,666*** | 1,306*** | 1,251*** |
| Etats-Unis | 1,883*** | 0,887 | 1,033 | 1,671*** |
| Australie | 1,869*** | 0,588*** | 1,534*** | 1,661*** |
| Irlande | 1,804*** | 0,469*** | 1,528*** | 1,660*** |
| Danemark | 1,788*** | 0,907 | 1,381*** | 1,657*** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Grande Bretagne | 1,758*** | 0,646*** | 1,962*** | 1,476*** |
| Finlande | 1,754*** | 0,848* | 1,567*** | 1,045 |
| Luxembourg | 1,659*** | 0,833* | 2,338*** | 1,294*** |
| France | 1,640*** | 0,583*** | 2,077*** | 1,620*** |
| Nouvelle-Zélande | 1,619*** | 0,867 | 1,629*** | 1,204** |
| Portugal | 1,607*** | 0,384*** | 2,388*** | 1,884*** |
| Pays-Bas | 1,602*** | 0,804* | 2,515*** | 1,930*** |

* Significatif à 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01 ; *** : significatif au seuil de 0.001

***Mode de lecture pour la variable ESCS :*** En Hongrie, le déplacement d'une unité sur l'échelle (standardisée) de niveau socioculturel s'accompagne, toutes choses égales par ailleurs, d'une multiplication par 2,963 des chances d'aspirer à aller à « l'université ».

Nous constatons, à l'aide du tableau 20, que les scores en mathématiques et en lecture (*reading literacy*) exercent dans tous ces pays une influence significative sur les aspirations d'études « universitaires », excepté en Finlande et au Canada où seul le score en mathématiques a une influence significative. Aux Etats-Unis, seul le score en lecture est associé significativement au souhait exprimé par l'élève de suivre des études « universitaires ». Dans la grande majorité des pays, l'influence du score en mathématiques est plus forte que celle du score en compréhension à la lecture. Et la relation va systématiquement dans le même sens : plus le score d'un jeune est élevé, que ce soit en lecture ou en mathématiques, plus il aura tendance à souhaiter faire des études « universitaires ». Cependant, l'apport primordial de ce tableau concerne l'influence de l'origine socioculturelle après contrôle du niveau de compétences scolaires des élèves. Dans les 28 pays concernés, les odds ratio liés à la variable ESCS restent significatifs, et d'une valeur importante. Nous pouvons donc en conclure que l'origine socioculturelle influence encore les aspirations d'études « universitaires » après contrôle du score des élèves en compréhension à la lecture et en mathématiques. Autrement dit, les aspirations d'études « universitaires » des jeunes de 15 ans sont, dans tous les pays étudiés, imprégnées par de l'auto-sélection d'origine sociale.

Cependant, comme nous l'avons déjà dit, les niveaux 5A et 6 de la classification CITE ne recouvrent pas la même signification dans chacun de ces 28 pays. C'est pourquoi nous avons effectué les mêmes analyses au niveau des aspirations d'études supérieures. A nouveau, nous constatons, au regard du poids de la variable ESCS, une grande proximité avec les résultats précédents (r = 0.826).

### *1.3. Récapitulatif et ampleur de l'auto-sélection d'origine sociale*

Nos objectifs étaient d'évaluer, d'une part, le poids de l'origine socioculturelle des élèves sur les aspirations d'études universitaires et supérieures et, d'autre part, si l'influence de l'origine socioculturelle des élèves se maintient, après avoir pris en considération les performances scolaires de ces derniers. Nos résultats nous ont sans conteste amenée à dire que dans les 28 pays de l'OCDE les jeunes issus de milieux sociaux plus « défavorisés » ont tendance à s'auto-sélectionner en matière d'études universitaires et supérieures. Toutefois, cette auto-sélection n'a pas la même ampleur dans tous les pays. En effet, d'après les données PISA, c'est en Hongrie, en Suisse et au Japon que cette auto-sélection est la plus forte. La Belgique se maintient dans la première moitié de la liste et est donc un pays où l'auto-sélection est elle aussi relativement élevée. A l'inverse, aux Pays-Bas, au Portugal et en Nouvelle-Zélande, l'auto-sélection est moins prégnante.

Nous reviendrons sur la particularité de la Belgique, et plus précisément sur la particularité de la CFB, en matière d'ampleur des inégalités sociales d'accès à l'université dans la discussion de ce chapitre (point 2.5).

## *2. Une analyse spécifique de l'influence du capital culturel des familles sur les aspirations d'études universitaires des jeunes inscrits en CFB*

Nos résultats précédents nous ont permis, de manière assez rapide, de contextualiser les analyses qui vont suivre en mettant en exergue l'impact de l'origine socioculturelle des familles sur les aspirations d'études des jeunes de 15 ans dans tous les pays de l'OCDE pris en compte. Toutefois, dans ces analyses internationales, la Belgique est considérée dans sa globalité. Or, les structures de l'enseignement étant différentes dans chaque communauté belge, il nous a semblé nécessaire d'affiner nos analyses en nous focalisant sur une communauté (ici, comme pour toutes nos analyses ultérieures, nous nous concentrerons sur la CFB). En outre, l'origine socioculturelle a jusqu'à présent été appréhendée comme un indice composite relatif à l'origine sociale, économique et culturelle de la famille de l'élève. Or, notre objectif central étant de cerner de manière assez fine ce qui est associé aux choix d'avenir et de mettre en évidence les facteurs déterminant ces choix, nous n'avons pas voulu procéder de la même façon dans cette section. Bien au contraire, nous avons conservé chaque variable relative au capital culturel telle quelle. Ainsi, des variables relatives au diplôme des parents ne font, par exemple, pas partie d'un indice global regroupant également des variables relatives aux activités culturelles du jeune et de sa famille. Concernant le capital

économique, par contre, nous avons créé un indice regroupant plusieurs variables[123] parce que prise seule à seule ces variables n'étaient pas statistiquement significatives ou n'expliquaient quasi pas les aspirations d'études universitaires (le $R^2$ de Nagelkerke n'augmentait presque pas).

Pour terminer, n'oublions pas que cette section porte sur l'analyse des données que nous avons récoltées à partir de notre enquête. Notre population de référence ne correspond donc plus aux jeunes de 15 ans, mais bien aux jeunes se trouvant en dernière année de l'enseignement secondaire supérieur (à l'exclusion des jeunes se trouvant en professionnel)[124].

Ces précisions faites, clarifions maintenant les objectifs de cette section. Notre objectif central, comme déjà mentionné, est d'appréhender ce qui se joue dans les transitions secondaire-postsecondaire en cherchant surtout à préciser ce qui conditionne les projets d'orientation des jeunes à la sortie de leurs études secondaires. Nos objectifs peuvent se formuler plus précisément de cette manière :

- Evaluer le poids du capital culturel des familles sur les aspirations d'études universitaires des jeunes inscrits en dernière année secondaire après contrôle de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure, ce qui correspond à nouveau à une évaluation de la présence éventuelle et de l'ampleur de l'auto-sélection d'origine socioculturelle ;
- Mesurer ce capital culturel par plusieurs variables et non uniquement par des variables relatives au dernier diplôme des parents.

## *2.1. Méthodologie*

Comme pour nos analyses présentées dans la section précédente, nous utiliserons dans cette section des modèles logit. Soulignons d'ailleurs que la thématique qui nous préoccupe – l'impact du capital culturel, sous ses diverses formes, sur les aspirations d'études supérieures – n'a jamais encore été traitée en CFB avec des méthodes d'analyse multivariée[125] . Par contre, elle a été davantage traitée en Angleterre et en France, mais avec des résultats controversés, surtout en Angleterre. Certains auteurs ont, en effet, abouti à la conclusion que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études universitaires une fois que l'on introduit dans l'analyse quantitative des variables liées aux

[123] Par exemple, le type de logement de la famille (social ou non ; appartement ou maison), le nombre de pièces du logement, le nombre de voiture(s) que possède la famille, le nombre d'ordinateur(s) fixe(s) que possède la famille, le nombre d'ordinateur(s) portable(s) que possède la famille, etc.
[124] Pour plus d'informations sur l'enquête quantitative mise en place, nous renvoyons au chapitre 2.
[125] Nous l'avons vu au sein du chapitre 2 « Etat des lieux de la recherche » : en CFB, les rares études existantes sont descriptives et ne tentent pas de cerner ce qui influence « toutes choses étant égales par ailleurs » les aspirations d'études universitaires.

performances scolaires antérieures des élèves[126] (Gorard, 2008 ; Chowdry *et al.,* 2008 ; Davies, Mangan et Hughes, 2008) alors que d'autres (Duru-bellat et Kieffer, 2008 ; Noble et Davies, 2009) estiment que, même lorsque l'on introduit des variables liées à la trajectoire scolaire des élèves, le capital culturel de la famille joue encore un rôle sur les aspirations d'études universitaires.

Il est bien entendu difficile de comparer terme à terme les résultats des études sur ce sujet dans différents contextes nationaux[127]. Les résultats sont en effet partiellement tributaires des structures et formes des systèmes d'enseignements secondaire et supérieur. Toutefois, ce que nous avons principalement retenu de ces recherches portant sur la France et l'Angleterre, c'est l'importance de mesurer le milieu socioculturel d'appartenance par des mesures qui vont au-delà du dernier diplôme des parents ou autrement dit par plusieurs formes de capital culturel, (d'où la formulation de notre deuxième objectif). Au delà de ce que Bourdieu (1964, 1979a) appelle le capital culturel institutionnalisé (les diplômes), l'habitus familial et le capital culturel « incorporé » par les membres de la famille peuvent jouer sur les aspirations d'études.

Une variable critère (nous l'appellerons « le choix d'avenir le plus probable ») sera utilisée pour cette analyse : (i) la dichotomie « Aspirer à poursuivre des études universitaires *versus* des études supérieures hors universitaires »[128].

Nous voudrions ici faire une légère digression quant au degré de certitude relatif au choix pour l'avenir des jeunes à partir de l'analyse de nos entretiens.

Certains jeunes nous ont rapporté ne jamais avoir hésité quant à leur projet d'avenir. Plus précisément, s'ils avaient des hésitations quant à la filière d'études à suivre, ils étaient certains (souvent depuis le début de leur cursus dans le secondaire) d'entreprendre des études supérieures. Une part d'entre eux voulait entreprendre des études universitaires, l'autre part désirait entreprendre des études supérieures hors universitaires. Mais ces jeunes ne semblaient donc jamais osciller entre un type d'enseignement supérieur à un autre.

> « *Pour moi c'est une évidence de continuer des études universitaires après. Comme mes deux parents sont universitaires, je n'ai même pas pensé à ne pas continuer. Et comme j'adore l'enseignement, d'office l'école c'est quelque chose qui peut venir après, j'espère être prof après. C'est vrai que, c'est vraiment un milieu que j'aime beaucoup. L'université ce sera un penchant*

[126] Bien entendu, ces études ne nient pas le fait que le capital culturel des familles conserve une influence indirecte sur les aspirations d'études supérieures des jeunes puisqu'il a eu un impact certain sur le parcours scolaire antérieur de ces jeunes, parcours scolaire antérieur qui conserve une influence directe sur ces aspirations.
[127] L'université ne recouvre par exemple pas la même signification d'un pays à l'autre.
[128] D'autres analyses ont été effectuées avec pour variable critère la dichotomie « Aspirer à poursuivre des études universitaires *versus* aspirer à chercher du travail ou à poursuivre des études supérieures hors universitaire » (voir Van Campenhoudt & Maroy, Mars 2010, Cahier de recherche en éducation et formation). Les résultats de ces analyses étaient globalement similaires aux résultats présentés au sein de cette section.

*différent mais j'ai envie de le faire* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve)[129].

« *Ben je me rends compte que pour réussir dans la vie, pour être bien, il ne faut pas être doué, il faut que j'apprenne, que je m'ouvre, et donc je sais que ça passera par des études ! Et je sais qu'on ne peut pas survivre en n'ayant pas fait d'études ! Le chômage est en train de menacer donc pour être bien comme il faut, il faut avoir fait des études, avoir un diplôme de l'université. Pour moi, ça a toujours été clair que je passerais par des études universitaires* » (Daniel, Romanes[130] à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Les interviewés qui n'ont pas eu d'hésitation quant à leur orientation générale (travailler, études universitaires ou études supérieures hors universitaires) sont davantage des jeunes dont les parents ont eux-mêmes fait des études supérieures : sur les 8 interviewés qui ne sont pas de première génération dans le supérieur, 6 d'entre eux semblent ne jamais avoir oscillé entre une option ou une autre. Ils semblent en fait correspondre à ce que Du Bois-Reymond (1998) appelle les biographies normales. « *Les biographies normales sont linéaires, prévues et prévisibles, ce sont des transitions mécaniques, souvent spécifiques au sexe et à la classe sociale, enracinées dans des milieux ambiants bien établis. Elles se déroulent souvent sans qu'il y ait de prise de décision.* […] *La décision d'aller à l'université est rationnelle tout en ne l'étant pas* » (p. 69). Il s'agit, si l'on reprend les termes de Bourdieu (1987), d'une « intentionnalité sans intention ».

A l'inverse, d'autres jeunes ont longuement hésité (et hésitaient parfois encore lorsque nous les avons rencontrés pour la première fois) à entreprendre soit des études supérieures hors universitaires, soit des études universitaires, voire à arrêter leurs études et à chercher du travail. Il s'agit davantage de jeunes de première génération.

« *En fin de secondaire j'ai commencé mon premier job d'étudiant et là je n'avais plus envie d'aller à l'école je voulais travailler parce que j'avais mon salaire et que j'avais de l'argent. Et je pense que si j'avais raté ma dernière année secondaire, ça aurait été catastrophique pour moi parce que je ne sais pas si j'aurais eu le courage de recommencer ou si j'aurais été travailler... Mais je pense que vraiment mes parents m'auraient obligée à recommencer ma dernière année secondaire. Mais c'est vrai que la première semaine de cette année par exemple je ne voulais plus étudier, je voulais travailler parce que déjà j'en avais marre j'étais toute seule, ça n'allait pas, j'étais dépitée. Mais maintenant ça va. C'est par phase en fait : il y a parfois où ça ne va pas, parfois ça va, parfois je suis découragée parce que je me décourage vite, parfois j'adore.* […] *Et*

[129] Les informations mises entre parenthèses correspondent au pseudonyme de l'interviewé ayant formulé ces propos, le projet d'études de ce jeune lors de la première salve, le fait qu'il soit un jeune de première génération ou non dans le supérieur et la salve d'entretiens concernée.

[130] Il s'agit plus précisément d'un domaine d'études intitulé « Langues et littératures françaises et romanes ». Mais pour des raisons de facilité d'écriture, nous indiquerons lorsque nous ferons référence à ce domaine d'études uniquement le mot « Romanes ».

[131] Pour Valérie, nous avons indiqué deux filières parce qu'elle voulait entamer des études de droit à l'UCL lorsque nous l'avons vue pour la première fois. Finalement, on la retrouvera inscrite en tourisme à C. Péguy lors de notre deuxième rencontre.

> *en fin de dernière année secondaire, j'ai même pensé faire un contrat d'apprentissage. Je ne savais pas que des études de tourisme existaient en fait. Et je me suis dit : 'contrat d'apprentissage, c'est bête, tu as été six ans en général, tu va aller faire ça alors que tu aurais pu le faire depuis tes 15 ans'. Mais j'en avais marre. A un moment j'ai pensé également à faire des cours du soir. Donc travailler et prendre des cours du soir et pour finir j'ai appris l'existence de la filière tourisme...* » (Valérie, Droit à l'UCL, Tourisme à Charles Péguy[131], Première génération, 3ème salve).

Par ailleurs, ces vécus correspondent mieux à ce que Bois-Reymond (1998) nomme les « biographies de choix ». Celles-ci s'opposent aux « biographies normales » parce qu'elles se réfèrent davantage à des prises de décision mûries tels que les choix effectués par des jeunes issus de familles où ils sont les premiers à se lancer dans des études supérieures.

Revenons, après cette courte parenthèse, à notre analyse de régression. Cinq groupes de variables indépendantes ont été retenus : (i) un groupe de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure du jeune (forme d'enseignement fréquentée en 3ème secondaire, forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire et nombre de redoublements vécu en secondaire), (ii) un groupe de variables relatives au capital culturel institutionnalisé de la famille (dernier diplôme obtenu par la mère et dernier diplôme obtenu par le père), (iii) un indice relatif aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille, (iiii) un indice relatif au capital économique du jeune et de sa famille et (iiiii) un groupe de variables relatives au capital culturel incorporé (« Il est important pour ma famille que j'aille à l'université » et « Ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université »).

## *2.2. Analyse préliminaire des liens entre les variables*

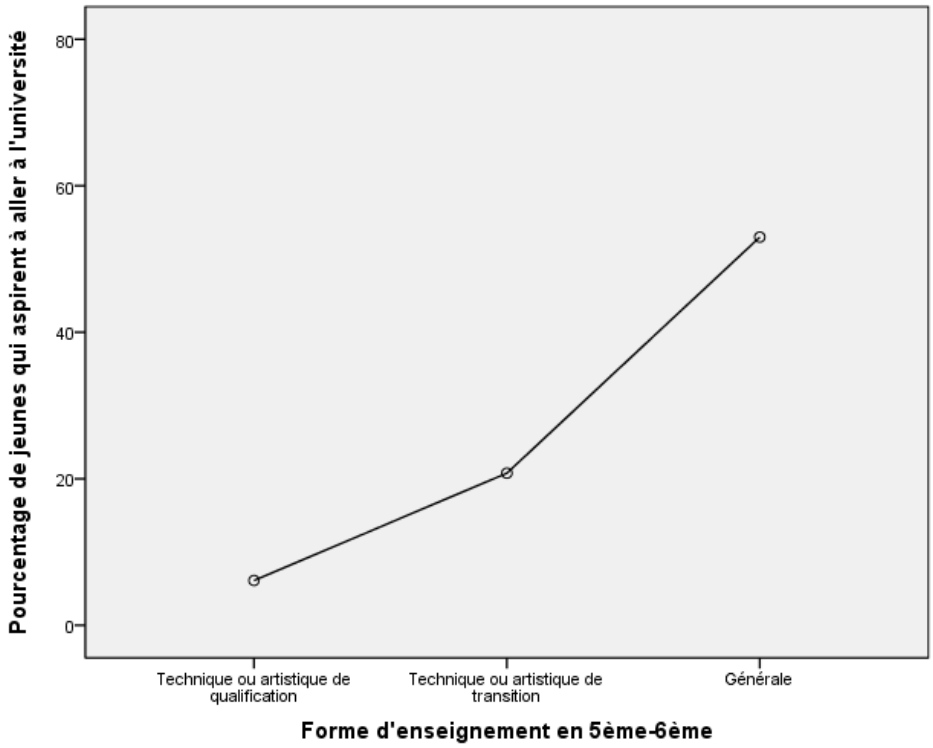
Le lecteur a déjà pu se familiariser à notre BDD à travers l'analyse déployée au sein du chapitre précédent. Cependant, nous souhaitons, avant de passer à l'étape des modèles, décrire au lecteur les liens précis entre nos variables explicatives et notre variable dépendante (« le choix d'avenir le plus probable »).

### *2.2.1. La trajectoire scolaire antérieure*

Nous constatons, à l'aide de la figure 5, que les aspirations à aller à l'université varient considérablement selon la forme d'enseignement suivie en 5ème secondaire : elles sont plus fréquentes chez les jeunes inscrits dans des filières « générales » que parmi les jeunes scolarisés en technique (ou artistique) de transition, ou, plus encore, ceux qui sont engagés dans une filière technique (ou artistique) de qualification. Soulignons, par ailleurs, que si nous avions indiqué la forme d'enseignement fréquentée en 3ème secondaire (au lieu de la

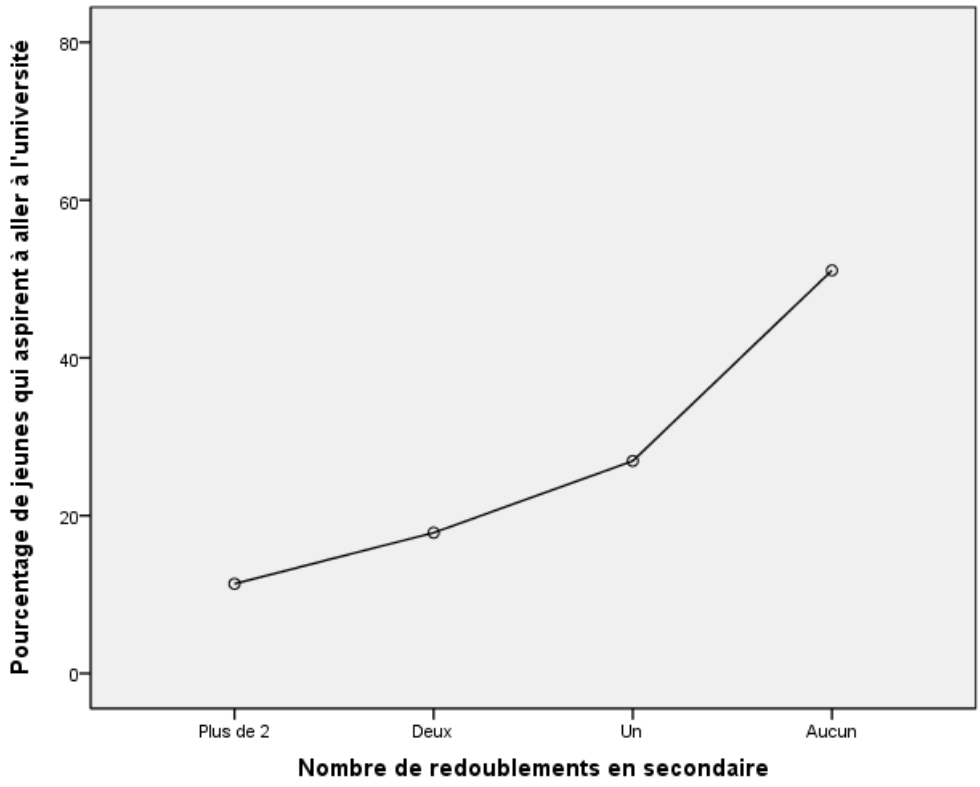
forme suivie en 5/6ème secondaire), le graphe aurait été (à quelques pourcentages près) similaire.

**Figure 5 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par forme d'enseignement en 5ème et 6ème secondaire**




De la même manière, la figure 6 nous montre que les aspirations à aller à l'université varient fortement selon le nombre de redoublements vécus en secondaire (bien que notre enquête, comme nous l'avons soulevé au sein du chapitre 3, sur-représente les élèves qui ne sont pas en retard scolairement (et inversement)) : plus le jeune a vécu de redoublements en secondaire, moins il aura tendance à vouloir se diriger vers l'université l'année d'après.

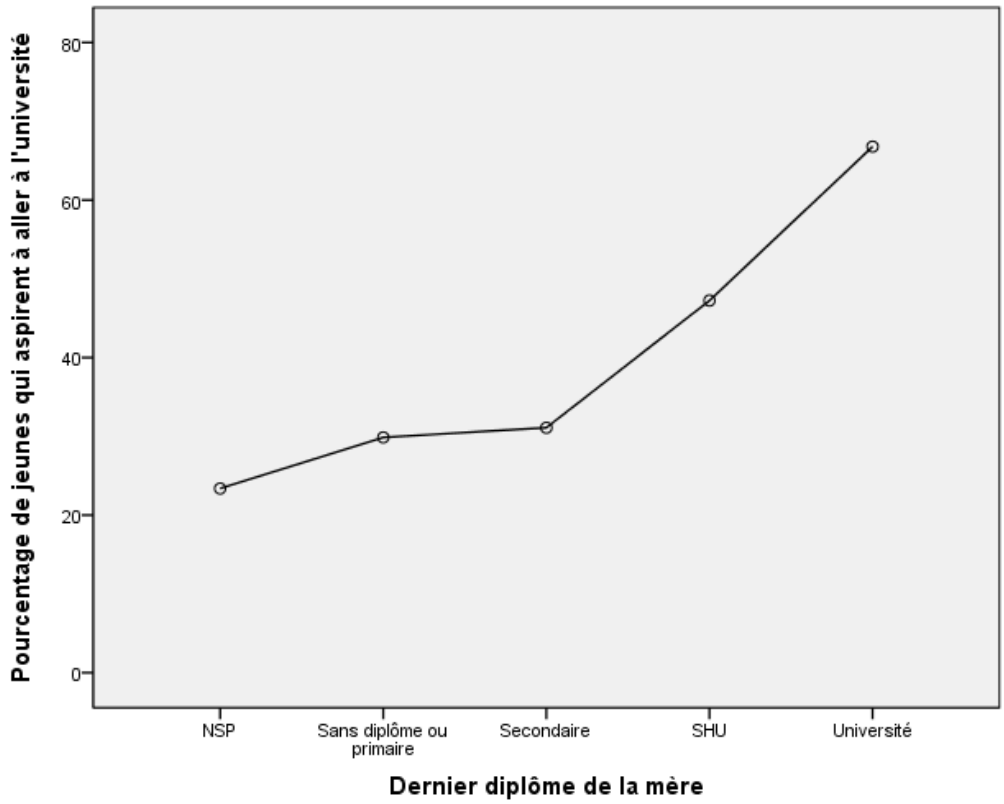
**Figure 6 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par nombre de redoublements en secondaire**




### *2.2.2. Le capital culturel institutionnalisé de la famille*

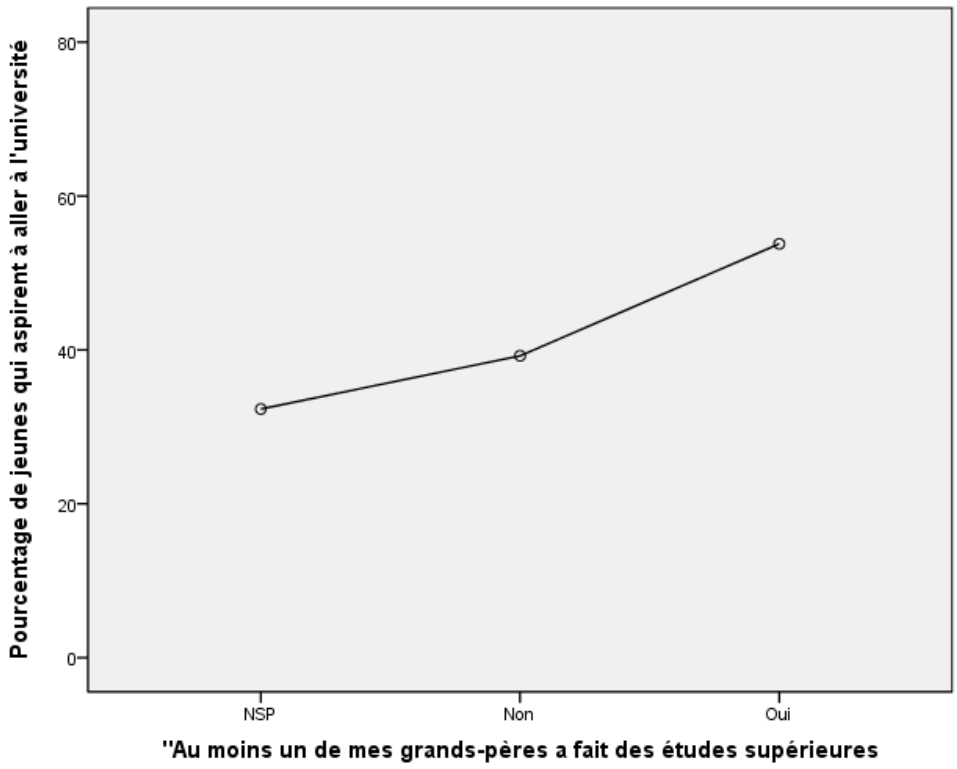
Si l'on se penche maintenant sur les variables relatives au capital culturel institutionnalisé dont nous disposons dans notre base de données, nous observons, à l'aide de la figure 7, que les aspirations à aller à l'université varient fortement et de manière graduelle selon le diplôme de la mère : 63,3% des jeunes dont la mère a un diplôme universitaire souhaitent entamer des études université ; cette proportion s'élève à 44,3% pour les jeunes dont la mère a au maximum un diplôme du SHU, à 27% pour les jeunes dont la mère a au maximum un diplôme du secondaire et à moins de 22% pour les jeunes dont la mère a au maximum un diplôme du primaire. Remarquons, par ailleurs, que si nous avions indiqué le dernier diplôme obtenu par le père (au lieu du dernier diplôme obtenu par la mère), le graphe aurait été (à quelques pourcentages près) similaire.

**Figure 7 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par diplôme de la mère**




Si l'on désire remonter à une forme de capital culturel institutionnalisé antérieure au diplôme des parents, nous pouvons, par exemple, nous pencher sur le diplôme des grands-parents. Nous observons alors que les aspirations à aller à l'université varient également selon ce dernier (figure 8). En effet, 50,1% des jeunes dont au moins un des grands-pères a fait des études supérieures aspirent à aller à l'université contre 34,3% des jeunes dont aucun des grands-pères n'a fait des études supérieures (et 28% des jeunes qui ne savent pas si au moins un de leur grand-père a fait des études supérieures). A nouveau, si nous avions indiqué le fait qu'au moins une grand-mère a fait des études supérieures, le graphe aurait été (à quelques pourcentages près) similaire.

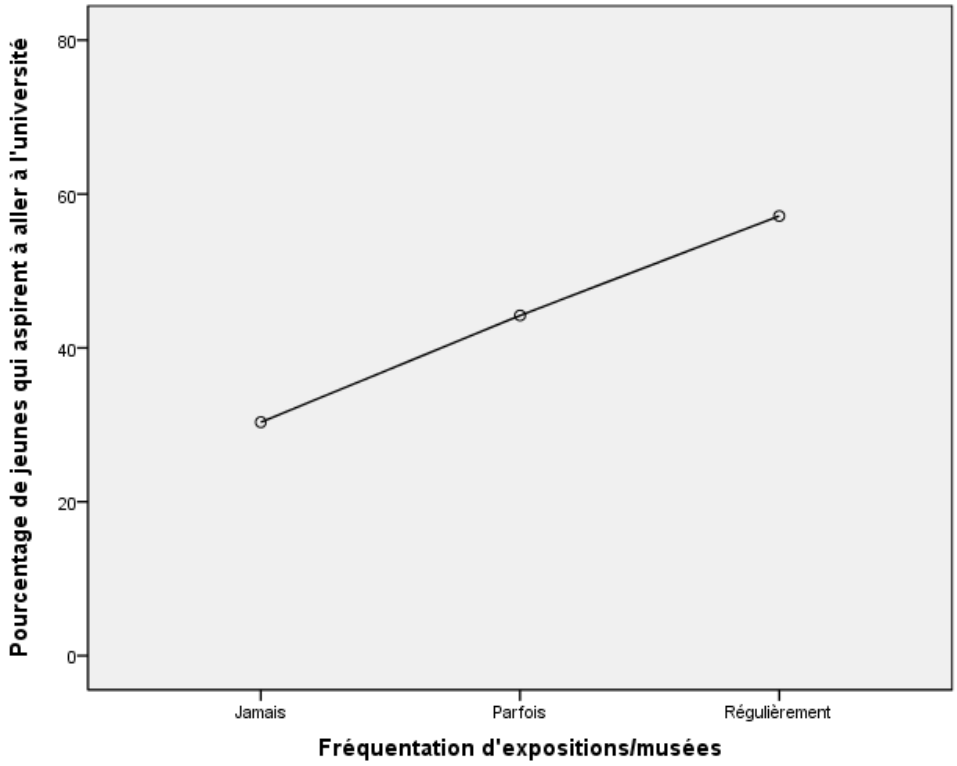
**Figure 8 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par diplôme des grands-pères**




### *2.2.3. Les pratiques culturelles du jeune et de sa famille*

Les aspirations à aller à l'université varient également selon les pratiques culturelles du jeune et de sa famille. Par exemple, ces aspirations seront graduellement de plus en plus forte selon la fréquentation du jeune d'expositions ou de musées (figure 9). Nous n'avons pas réalisé ce même graphe avec les autres variables relatives aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille (elles sont trop nombreuses). Toutefois, le graphe obtenu est, dans chaque cas, relativement équivalent.

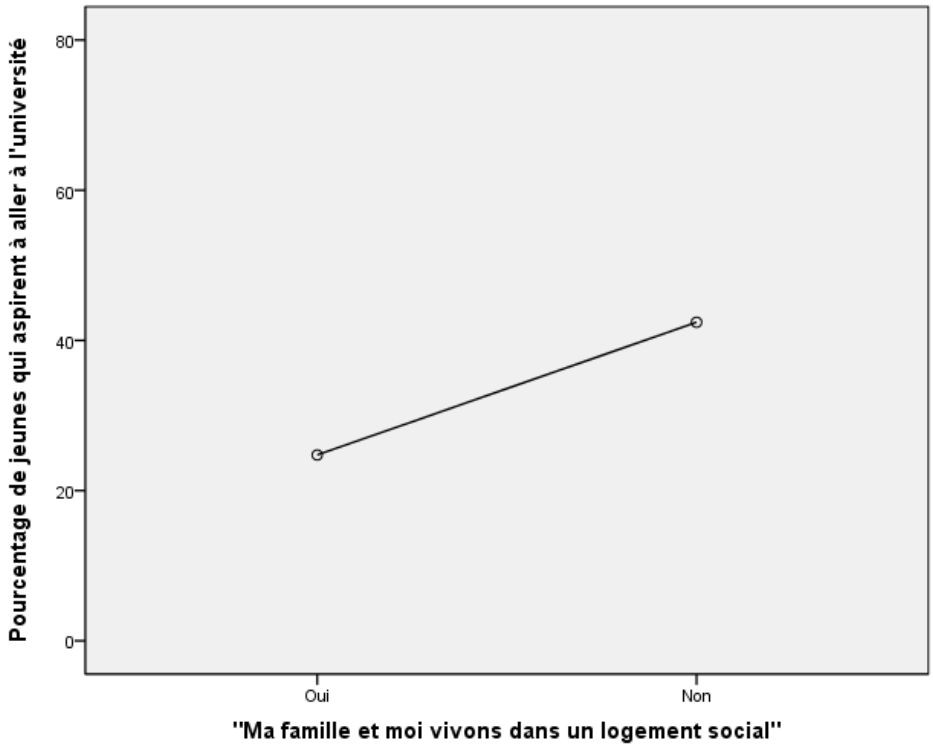
**Figure 9 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par fréquentation d'expositions/musées**




### *2.2.4 Le capital économique du jeune et de sa famille*

Les aspirations à aller à l'université varient également – mais moins fortement – selon le capital économique de la famille. Nous constatons effectivement que les jeunes de notre échantillon vivant dans un logement social aspirent moins à aller à l'université que les jeunes ne vivant pas dans un logement social (figure 10). Nous n'avons pas réalisé ce même graphe avec les autres variables relatives au capital économique (elles sont trop nombreuses). Toutefois, le graphe obtenu est, dans chaque cas, relativement équivalent.

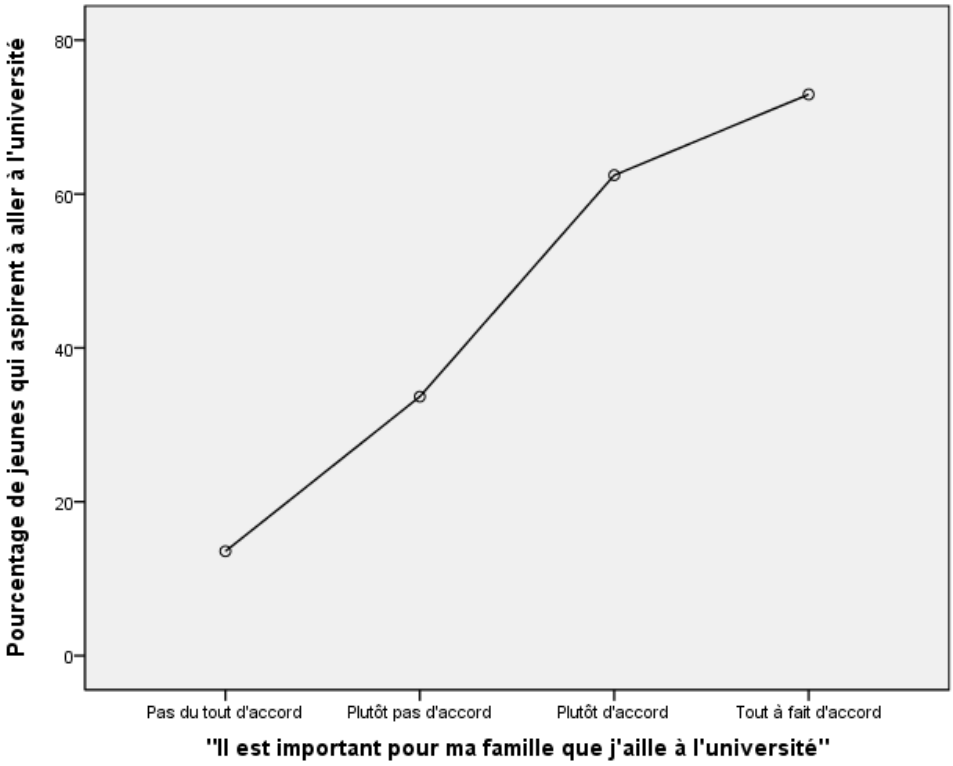
**Figure 10 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par type de logement**




### *2.2.5. La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les capacités du jeune à faire des études universitaires*

Pour terminer, à l'aide du figure 11, nous observons, que les aspirations à aller à l'université varient fortement et de manière graduelle selon les représentations du jeune au sujet de la valorisation de l'université par sa famille : 71,2% des jeunes dont la famille considère qu'il est tout à fait important d'aller à l'université, aspirent à y aller contre 10,9% des jeunes issus de familles estimant que ce n'est pas du tout important d'aller à l'université. Nous n'avons pas réalisé ce même graphe pour la variable « Ma famille m'estime capable de réussir à l'université ». Cependant, le graphe obtenu aurait été relativement équivalent.

**Figure 11 : Les aspirations à aller à l'université et la valorisation des études universitaires par la famille**




### *2.2.6. Récapitulatif des associations entre « Choix d'avenir le plus probable » et les variables indépendantes*

Le tableau 21 résume l'intensité de l'association entre le « Choix d'avenir le plus probable » et toute une série de variables de notre questionnaire qui seront utilisées comme variables explicatives dans nos modèles de régression.

**Tableau 22 : Principales variables associées à la variable « Choix d'avenir le plus probable »**

| | *Variables* | *V de Cramer* |
|---|---|---|
| Trajectoire scolaire antérieure | Forme (ou filière) d'enseignement suivie en dernière année secondaire | **0.397**** |
| | Forme (ou filière) d'enseignement suivie en 3ème secondaire | 0.279** |
| | Nombre de redoublements en secondaire | 0.275** |
| Capital culturel institutionnalisé | Diplôme le plus élevé obtenu par la mère | 0.277**[132] |
| | Diplôme le plus élevé obtenu par le père | 0.258** |
| | Grand-père qui a fait des études supérieures | 0.163** |
| | Grand-mère qui a fait des études supérieures | 0.085** |
| Pratiques culturelles | Nombre de livres à la maison | 0.208** |
| | Fréquentation expositions/musées | 0.161** |
| | Discussion avec mes parents de sujets politiques et sociaux | 0.127** |
| | Fréquentation spectacles | 0.125** |
| | Fréquentation « autres concerts » (ni jazz, ni classique) | 0.089** |
| | Discussion avec mes parents de livres/films | 0.089** |
| | Fréquentation concerts de musique jazz ou classique | 0.088** |
| | Lecture de journaux | 0.040 |
| La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les capacités du jeune à faire des études universitaires | Ma famille estime que je suis capable de réussir des études universitaires | **0.364**** |
| | Il est important pour ma famille que j'aille à l'université | 0.155** |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

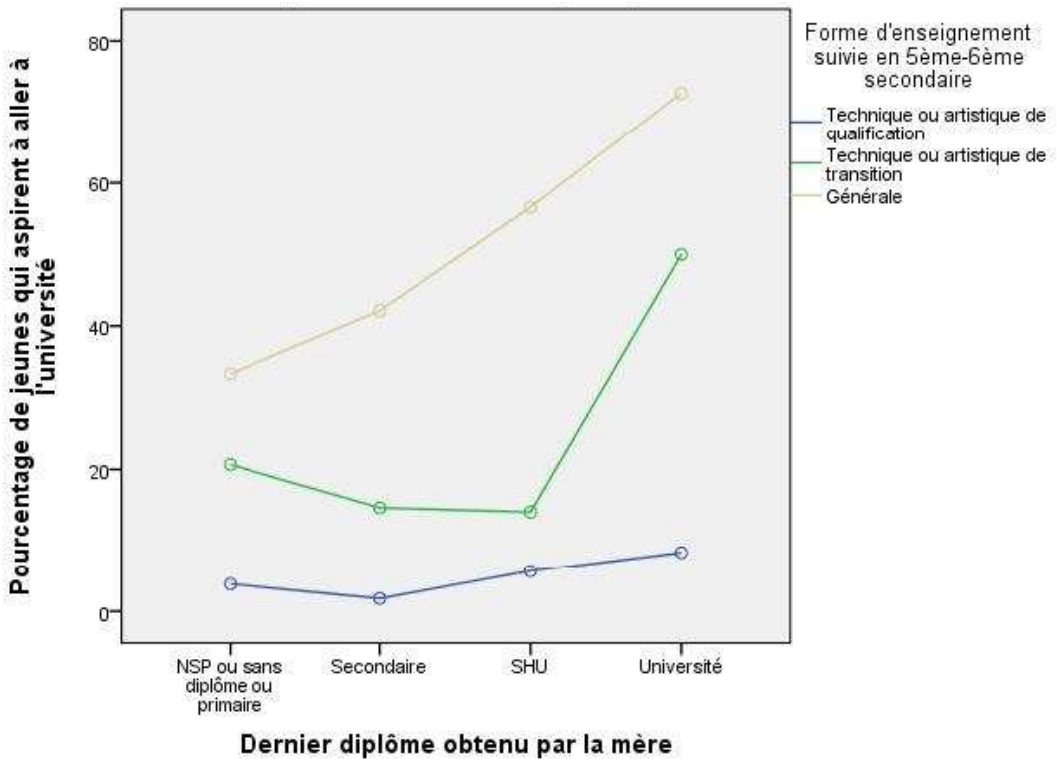
Chacune des variables de ce tableau est associée significativement au choix d'avenir du jeune (hormis la variable « Lecture de journaux »). En outre, deux variables présentent une association plus intense : la « filière d'enseignement suivie en dernière année secondaire (V de Cramer = 0,397) et « Ma famille estime que je suis capable de réussir des études universitaire » (V de Cramer = 0.364). Les aspirations à aller à l'université varient donc

[132] Soulignons que pour les variables « Au moins un de mes grands-pères est diplômé du supérieur » et « Au moins une de mes grands-mères est diplômée du supérieur », nous avons recodé ensemble les modalités « Ne sait pas si un de mes grands-pères (ou une de mes grands-mères) a fait des études supérieures » et « Aucun de mes grands-pères (ou aucune de mes grands-mères) n'a fait d'études supérieures ». Il en est de même pour les variables relatives au dernier diplôme des parents : les modalités « Je ne sais pas quel est le dernier diplôme obtenu par mon père/ma mère » ont été recodées avec « Mon père/ma mère n'a aucun diplôme ou mon père/ma mère est au maximum diplômé(e) du primaire ». Nous avions au départ considéré les « Ne sait pas » comme une catégorie en soi. Mais les résultats obtenus restaient difficilement interprétables. Nous avons, afin entre autre de faciliter l'interprétation, émis l'hypothèse que les jeunes qui ne savent pas le niveau de diplôme de leurs parents/grands-parents sont, pour la plupart, des jeunes issus de familles où les parents/grands-parents sont peu, voire pas diplômés.

considérablement selon la forme d'enseignement suivie en dernière année secondaire et selon la valorisation de l'université par la famille.

Bien entendu, il y a des liens entre les variables explicatives elles-mêmes. Par exemple, si nous nous penchons sur le pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université selon le dernier diplôme de la mère et la forme d'enseignement suivie en 5-6ème secondaire (Figure 12), nous constatons que, pour les jeunes qui se trouvent en technique ou artistique de qualification, le pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université ne varie pas selon le dernier diplôme obtenu par la mère. Par contre, pour les jeunes qui se trouvent en général en dernière année secondaire, les aspirations à aller à l'université varient fortement et de manière graduelle selon le diplôme de la mère. Les jeunes qui se trouvent en technique ou artistique de transition se trouvent, quant à eux, dans une position intermédiaire : le pourcentage de jeunes qui désirent entamer des études universitaires ne varie pratiquement pas lorsque la mère est diplômé du primaire, du secondaire ou du SHU mais ces trois pourcentages diffèrent par contre grandement du pourcentage de jeunes dont la mère est universitaire. Cela s'explique sans doute par la faible variance de ce point de vue au sein même de la filière technique ou artistique de qualification. D'une part, les jeunes qui sont en technique ou artistique de qualification sont peu nombreux à vouloir accéder à l'université (20 sur 540, dans notre échantillon) ; d'autre part, l'influence de l'origine socioculturelle s'est fait ressentir antérieurement dans les choix d'options et de filières effectués en amont, puisque la plupart des élèves de cette filière ont des parents possédant au maximum un diplôme du secondaire (70,6% dans notre échantillon). Tout se passe donc comme si, une fois qu'on se retrouve dans une filière de qualification, l'effet du diplôme des parents s'atténue, à la différence des autres filières. Tous tendraient à intérioriser la finalité officielle de la filière, qui n'est pas d'abord de préparer à l'université voire même à l'enseignement supérieur.

**Figure 12 : Pourcentage de jeunes qui aspirent à aller à l'université par forme d'enseignement en 5ème et 6ème secondaire et par diplôme de la mère**




Les liens existant entre les variables explicatives[133] (notamment celui dont on vient de parler entre la trajectoire scolaire antérieure et le dernier diplôme des parents) nous amènent, tout comme dans la section précédente, à nous diriger vers des analyses cherchant à établir des relations entre variables « toutes choses étant égales par ailleurs ».

## *2.3. Régressions logistiques*

Nous allons nous concentrer sur 4 modèles principaux, après avoir écarté deux modèles intermédiaires contenant des variables non significatives (Tableaux A et B, Annexe 6). Le tableau 22 présente les rapports de cotes (exp(B)) pour chaque modalité des variables explicatives.

[133] Pour plus d'informations sur les liens entre les variables explicatives, voir le tableau D en Annexe 6 où nous indiquons les V de Cramer pour chaque couple de variables explicatives.

**Tableau 23 : L'auto-sélection d'origine socioculturelle en CFB[134]**

| | **Modèle 1** | **Modèle 2** | **Modèle 3** | **Modèle 4** |
|---|---|---|---|---|
| **Constante** | 0.362** | 1.622** | 1.695** | 2.979** |
| **Forme d'ens. en dernière année** | | | | |
| Techn./Art. qualification | 0.114** | 0.109** | 0.115** | 0.129** |
| Techn./Art. Transition | 0.432** | 0.367** | 0.426** | 0.515* |
| Générale | Référence | Référence | Référence | Référence |
| **Forme d'ens. en 3ème second.** | | | | |
| Techn./Art. qualification | 0.237* | 0.229* | 0.236* | 0.263* |
| Techn./Art. Transition | 0.342** | 0.390* | 0.358** | 0.427* |
| Générale | Référence | Référence | Référence | Référence |
| **Nbre redoublemts en secdaire** | | | | |
| Plus de deux | 0.263** | 0.256* | 0.283* | 0.194* |
| Deux | 0.330** | 0.311** | 0.297** | 0.365** |
| Un | 0.467** | 0.532** | 0.487** | 0.576** |
| Aucun | Référence | Référence | Référence | Référence |
| **Dernier diplôme de la mère** | / | | | |
| NSP ou sans diplôme ou primaire | *Variable pas encore introduite dans l'analyse* | 0.391** | 0.343** | 0.378** |
| Secondaire | | 0.381** | 0.339** | 0.414** |
| Supérieur hors universitaire | | 0.594** | 0.548** | 0.651* |
| Université | | Référence | Référence | Référence |
| **Dernier diplôme du père** | / | | | |
| NSP ou sans diplôme ou primaire | | 0.424** | 0.439** | 0.551* |
| Secondaire | | 0.458** | 0.492** | 0.645* |
| Supérieur hors universitaire | | 0.438** | 0.442** | 0.540** |
| Université | | Référence | Référence | Référence |

[134] Il serait intéressant de prolonger cette étude en analysant la potentielle influence de l'établissement dans la construction des aspirations d'études universitaires à partir de la variable « école secondaire » disponible dans notre base de données. Nous ne l'avons pas fait pour deux principales raisons : étudier l'effet établissement aurait renvoyé à une toute autre littérature et aurait nécessité une autre méthodologie (analyse multiniveau). Toutefois, des collègues de notre centre de recherche (Draelants et Artoisenet, 2012) ont, à partir de la même base de données et d'une autre enquête (réalisée via l'envoi d'un questionnaire aux chefs des établissements qui avaient participé à notre enquête initiale), analysé l'influence de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté sur la probabilité de souhaiter s'inscrire à l'université. Sans entrer dans les détails de cette recherche, les auteurs introduisent au niveau 1 (niveau école) d'un modèle multiniveau une typologie relative aux logiques d'information des établissements scolaires quant aux études supérieures et au niveau deux (niveau élève) la forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire, le fait d'avoir vécu un redoublement, le score relatif aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille que nous avons construit, le fait d'avoir des parents diplômés de l'université, « Pour ma famille, il est important que j'aille à l'université » et « Ma famille m'estime capable de réussir à l'université ». Ils constatent alors que cette typologie relative aux logiques d'information des établissements quant aux études supérieures est significative dans un modèle visant à expliquer le fait d'aspirer à s'inscrire à l'université (plutôt que de vouloir travailler directement ou s'inscrire dans le supérieur hors universitaire).Toutes les variables de contrôle de niveau 2 restent, en outre, également significatives après l'introduction de cette typologie au sein du modèle. Ainsi, même si l'on tient compte de l'école secondaire au sein de laquelle les jeunes sont inscrits (ici plus précisément les logiques d'information mises en place au sein de l'école secondaire par rapport aux études supérieures), le capital culturel institutionnalisé des familles, a, par exemple, encore de l'influence directe sur les aspirations à s'inscrire à l'université.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Score relatif aux « pratiques culturelles du jeune et de sa famille »** | / | / | 1.516** | 1.247 |
| **Score relatif au « capital économique »** | / | / | 0.738** | 0.856 |
| **Important que j'aille à l'université** | / | | / | |
| Pas du tout d'accord | | / | | 0.077** |
| Plutôt pas d'accord | | | | 0.222** |
| Plutôt d'accord | | | | 0.662 |
| Tout à fait d'accord | | | | Référence |
| **Capable de réussir à l'université** | / | / | / | |
| Pas du tout d'accord | | | | 0.258* |
| Plutôt pas d'accord | | | | 0.144** |
| Plutôt d'accord | | | | 0.592** |
| Tout à fait d'accord | | | | Référence |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | 0.274 | 0.347 | 0.366 | 0.518 |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

***Mode de lecture du tableau pour le modèle 1*** : Lorsque les variables « Filière d'enseignement en dernière année secondaire », « Filière d'enseignement en 3ème secondaire » et « Nombre de redoublements en secondaire » sont introduites dans l'analyse, le $R^2$ de Nagelkerke s'élève à 0.274. En outre, mis à part la modalité « Technique/artistique de qualification » qui est significative au seuil de 0.05, toutes les modalités prises par ces trois variables sont significatives au seuil de 0.01. Enfin, si nous interprétons, par exemple, les modalités prises par la variable « Filière d'enseignement en dernière année secondaire », nous pouvons dire que les chances pour un jeune qui est en « technique ou artistique » de qualification en dernière année secondaire de vouloir entamer des études universitaires (plutôt que de vouloir entamer des études supérieures hors universitaires) sont 0.114 fois celles d'un jeune qui se trouve en filière « générale » en dernière année secondaire. Autrement dit, un jeune qui se trouve dans une filière « générale » en dernière année secondaire aura près de 9 fois (1/0.114) plus de chances de vouloir entamer des études universitaires qu'un jeune qui se trouve en « technique ou artistique de qualification » en dernière année secondaire. Les autres modèles et les autres rapports de cotes s'interprètent de manière identique.

Nous allons brièvement présenter les 4 modèles retenus, avant de commenter plus en détail le modèle 4 et les rapports de cotes qu'il permet de dégager.

Dans le modèle 1, seules des variables relatives au parcours scolaire antérieur ont été introduites : **la filière d'enseignement fréquentée en 3ème secondaire** (enseignement général, enseignement technique de transition ou encore enseignement technique de qualification)**, la filière d'enseignement suivie en 5ème secondaire et le nombre de redoublements en secondaire**. Mis à part la modalité « Technique/artistique de qualification qui est significative au seuil de 0.05, toutes les modalités prises par ces trois variables sont significatives au seuil de 0.01 et le $R^2$ de Nagelkerke s'élève à 27.4%. Etant donné qu'à cette étape de l'analyse seules trois variables sont introduites, le pouvoir d'explication du modèle est relativement élevé. A ce stade, les aspirations des jeunes de dernière année secondaire sont fortement influencées par leur trajectoire scolaire antérieure. Il est important de souligner que dans un

modèle testé précédemment (voir Tableau A, Annexe 6), nous avions ajouté la variable « Sexe », associée significativement au choix d'avenir le plus probable du jeune dans une analyse bivariée, mais qui ne l'est plus dès lors que nous introduisons dans l'analyse multivariée des variables associées à la trajectoire scolaire antérieure des jeunes. L'influence du sexe correspond en fait à une influence du parcours scolaire antérieur, parcours qui est donc différencié selon les filles et les garçons (pour davantage d'explications, voir Tableau C, Annexe 6).

Nous avons ensuite ajouté dans le modèle 2 deux variables relevant du capital culturel institutionnalisé de la famille dans l'analyse : **le dernier diplôme obtenu par le père/la mère**[135]**.** Le $R^2$ de Nagelkerke augmente alors de plus de 7% (par rapport au modèle 1) et s'élève à 34.7%.

Ensuite, nous avons ajouté (modèle 3) un score construit à partir d'une analyse de correspondances multiples effectuée sur base de 8 variables témoignant des **pratiques culturelles du jeune et de sa famille**[136] ainsi qu'un score construit à partir d'une analyse de correspondances multiples effectuée cette fois sur base de 8 variables témoignant du **capital économique**[137] dont est dotée la famille du jeune. Ajouter ces deux scores nous amène à un modèle à 7 variables explicatives dont le $R^2$ s'élève à 36.6%, soit une augmentation de 1.9%.

Pour terminer, nous avons ajouté deux variables dans le modèle 4 : la première exprime **les représentations du jeune au sujet des attentes de sa famille en matière d'enseignement universitaire** (« Il est important pour ma famille que j'aille à l'université ») ; la seconde exprime **les représentations du jeune au sujet de l'estime que sa famille a de ses compétences scolaires** (« Ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université »). Lorsque l'on introduit ces deux variables, le score relatif aux pratiques culturelles du jeune et de sa famille ainsi que le score relatif au capital économique de la famille ne sont plus

[135] Nous avions, dans un autre modèle testé précédemment (voir Tableau B, Annexe 6), également introduit le fait qu'au moins une grand-mère/un grand-père soit diplômé(e) du supérieur. Mais ces variables n'étaient pas significatives au seuil de 0.05. A parcours scolaire similaire et à diplôme des parents équivalent, le fait qu'une grand-mère ou qu'un grand-père soit ou non diplômé(e) du supérieur n'a donc pas d'influence sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire. C'est pourquoi ces variables n'apparaissent pas dans les modèles présentés au sein du tableau 6.

[136] Plus précisément, nous avons construit ce score à partir des 8 questions suivantes : « A quelle fréquence assistes-tu à des concerts de musique classique ou jazz ? » (Jamais, Parfois Régulièrement) ; « A quelle fréquence assistes-tu à d'autres concerts ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence vas-tu au musée ou à des expositions ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence assistes-tu à des spectacles ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence lis-tu des journaux ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; Combien de livres il y a-t-il à la maison ? » (De 0 à 25, de 26 à 100, de 101 à 200, Plus de 200) ; « A quelle fréquence discutes-tu de sujets sociaux et politiques avec tes parents ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement) ; « A quelle fréquence discutes-tu de films ou livres avec tes parents ? » (Jamais, Parfois, Régulièrement).

[137] Plus précisément, nous avons construit ce score à partir des 8 questions suivantes : « Vis-tu dans une maison ou un appartement ? » (Maison, Appartement) ; « Vis-tu dans un logement social ? » (Oui, Non) ; « Tes parents sont-ils propriétaires ou locataires du logement principal dans lequel tu vis ? » (Locataire, Propriétaire) ; « S'agit-il d'un logement avec jardin ? » (Oui, Non) ; « Combien de voitures possède ta famille ? » (Aucune, Une, Deux, Plus de deux) ; « Combien d'ordinateurs fixes possède ta famille ? » (Aucun, Un, Deux, Plus de deux) ; « Combien d'ordinateurs portables possède ta famille ? » (Aucun, Un, Deux, Plus de deux) ; « As-tu accès à internet chez toi ? » (Oui, Non).

significatifs[138]. En outre, le $R^2$ de Nagelkerke augmente considérablement : du modèle 3 au modèle 4, il passe de 36.6% à 51.8%.

Au final, nous avons donc trois types de variables significatives dans notre dernier modèle relatives au parcours scolaire antérieur du jeune, au capital scolaire de sa famille et aux représentations ou attitudes de la famille (rapport à l'enseignement universitaire et jugement sur les capacités du jeune à suivre des études universitaires). Nous allons maintenant pouvoir interpréter l'incidence de ces variables sur les projets d'études des jeunes, à partir des rapports de cotes. En introduisant uniquement l

### *2.3.1. La trajectoire scolaire antérieure*

Lorsqu'on contrôle notamment la filière d'enseignement suivie en 3ème secondaire, les chances d'un jeune qui se trouve en général en dernière année secondaire d'affirmer que l'université (plutôt que le SHU) est son choix d'avenir le plus probable après l'enseignement secondaire sont près de 8 fois (1/0.129) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification et près de 2 fois (1/0.515) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de transition. De même, toutes les autres variables explicatives introduites dans l'analyse étant contrôlées (notamment la forme d'enseignement fréquentée en 5ème secondaire), les chances d'un jeune qui se trouvait en général en 3ème secondaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable après le secondaire sont près de 4 fois (1/0.263) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification. Les orientations que les jeunes prennent vers l'âge de 14 ans ont donc déjà une forte influence sur leurs aspirations futures. Les élèves tendent donc à se différencier dans leurs aspirations à l'égard de leurs études supérieures en faisant leurs les finalités des filières qu'ils ont fréquentées à l'intérieur de l'enseignement secondaire belge. Ainsi, l'égalité formelle que donne le titre sanctionnant la fin de l'enseignement secondaire, titre suffisant pour accéder à l'université, n'est en rien une égalité réelle.

De même, les chances pour un jeune qui n'a jamais redoublé d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable sont 1.7 fois (1/0.576) plus élevées que celles d'un jeune qui a redoublé une fois en secondaire. Là encore, même en l'absence d'exigences formelles à l'entrée des institutions d'enseignement supérieur, les jeunes tendent à anticiper des avenirs d'études qui leur semblent ajustés à ce qu'ils pensent être leurs « performances scolaires ».

[138] Cela est sans doute du à la covariance entre ces scores et les nouvelles variables explicatives introduites dans l'analyse.

L'influence de la trajectoire scolaire antérieure sur les aspirations d'études post-secondaires a été bien documentée dans la littérature sociologique étrangère. Par exemple, plusieurs auteurs français considèrent que **le facteur le plus déterminant de l'orientation post-baccalauréat relève du type de baccalauréat obtenu** en secondaire (Lemaire, 2004 ; Nakhili, 2005 ; Nakhili, 2007)

### *2.3.2. Le capital scolaire des parents*

Le fait que les variables associées au capital scolaire des parents soient significatives alors qu'avaient déjà été introduites dans l'analyse des variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure signifie qu'il y a encore une influence propre du capital culturel sur les aspirations d'études universitaires à parcours scolaire relativement équivalent (forme d'enseignement en 3ème et en 5ème secondaire et nombre de redoublements en secondaire contrôlés). Des processus d'auto-sélection d'origine sociale sont donc encore présents dans les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire. Toutes les autres variables explicatives introduites dans l'analyse étant contrôlées (notamment les variables relatives au parcours scolaire antérieur et le dernier diplôme obtenu par le père), les chances pour un enfant de mère universitaire d'affirmer que l'université (plutôt que le SHU) est son choix le plus probable pour l'avenir sont plus de 2.5 fois plus élevées que celles d'un jeune dont la mère n'a pas de diplôme ou a au maximum un diplôme du primaire[139] (1/0.378) et 2 fois plus élevées que celles d'un jeune dont la mère est diplômée au maximum du secondaire (1/0.468). De manière similaire, les chances pour un jeune de père universitaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable sont 1.8 fois (1/0.540) plus élevées que celles d'un jeune dont le père a un diplôme du SHU.

Soulignons, par ailleurs, que nous avons fait tourner un modèle logit en ne conservant dans l'analyse que les jeunes qui avaient terminé leurs études secondaires en général. Nous avons introduit au sein de ce modèle le nombre de redoublements vécus en secondaire, le dernier diplôme obtenu par la mère et le dernier diplôme obtenu par le père. Dans ce modèle, les trois variables sont toutes significatives au seuil de 0.01 et le $R^2$ de Nagelkerke s'élève à 0,153. Suite à cette analyse, nous constatons donc que même lorsque nous analysons uniquement les aspirations d'études universitaires des jeunes qui ont achevé leurs études en général, celles-ci restent influencées par le capital scolaire des parents. Par exemple, les chances d'un jeune qui termine ses secondaires au sein de l'enseignement général et dont la mère est diplômée de l'université d'affirmer que l'université (plutôt que le SHU) est son

[139] Remarquons que nous avons ajouté à la modalité « mère non diplômée ou diplômée au maximum du primaire » la catégorie « je ne sais pas quel est le dernier diplôme obtenu par ma mère ». Nous avions auparavant considéré les « Ne sait pas » comme une catégorie en soi. Mais les résultats obtenus restaient difficilement interprétables. Nous avons, afin entre autre de faciliter l'interprétation, émis l'hypothèse que les jeunes qui ne savent pas quel est le dernier diplôme obtenu par leur mère sont, pour la plupart, des jeunes dont la mère n'a pas de diplôme ou a un faible diplôme.

choix le plus probable pour l'avenir sont 2 fois plus élevées que celle d'un jeune qui termine également ses études secondaires en général, mais dont la mère est diplômé au maximum de l'enseignement secondaire ou du supérieur hors universitaire.

Nous voudrions, à nouveau, compléter ces résultats par l'analyse de nos entretiens.

Nous avons remarqué que tous les interviewés – qu'il s'agisse de jeunes qui veulent entamer des études universitaires ou non – partagent la même vision de l'université comme étant le type d'enseignement supérieur se trouvant au haut de la hiérarchie des types d'enseignement supérieur.

> « *Je trouve que l'unif c'est encore le degré en plus que la haute école quoi. D'ailleurs je pense que personne dans ma classe ne veut aller à l'université… De mon autre école, l'enfant Jésus, si. Mais de mon école, comme on était en technique de qualification en plus, non je pense qu'il n'y a personne qui veut faire des études universitaires* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

> « *L'université, c'est vraiment haut placé. L'université, c'est vraiment le plus haut de toutes les études…*» (Mourad, Sciences économique à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

Lorsqu'ils disent que l'université est « au haut de la hiérarchie » des types d'enseignement supérieur, cela signifie pour eux qu'il s'agit du type d'enseignement qui profère les études supérieures les plus difficiles mais aussi les plus réputées. Même s'ils ne le formulent pas ainsi, certains jeunes se représentent également l'université comme étant le « meilleur tremplin » pour l'avenir.

Pourtant, nous avons également repéré au sein de nos entretiens la logique macrosociologique déployée ci-dessus : les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures ont des chances moins élevées d'affirmer que l'université est leur choix d'avenir le plus probable (par rapport à des jeunes dont les parents ont fait des études supérieures). Plus précisément, malgré le fait que chaque jeune perçoit l'université comme étant au haut de la hiérarchie des types d'enseignement supérieur, les élèves qui seraient des jeunes de première génération dans le supérieur s'ils vont au bout de leurs aspirations ont davantage tendance à ne pas vouloir s'orienter vers l'université, notamment parce qu'ils pensent qu'ils n'ont pas le niveau et ne réussiraient donc pas.

> « *A l'université, j'aurais du mal parce que ça demande beaucoup de travail et je ne suis pas sûr que je sache faire ça. Je raterais d'office quoi… tandis que là, dans le supérieur, il faut que je travaille mais il y a moyen que je m'en sorte...* […] *Les études universitaires, ce n'est pas dans l'état actuel de mes capacités.* […] *Donc j'ai peur d'échouer parce que mes limites ne sont pas*

*suffisantes que pour réussir des études universitaires. Donc c'est ça ma crainte. Sinon c'est vrai que moi, si j'avais toutes les facilités du monde, j'irais le plus loin possible, j'irais à l'université* » (Alban, Bio-médical à la Haute Ecole de Fleurus, Première génération, 1ère salve).

« *J'aurais bien aimé faire l'université, mais j'ai un peu peur de ne pas être capable, donc heu… ça m'a fait reculer.* […] *Ma sœur a fait ça, elle a fait cinq ans, et je l'ai vue pleurer tous les jours, donc ça ne m'a pas beaucoup encouragée quoi.* […] *Mais j'aurais bien aimé voir vraiment comment ça se passe à l'unif en fait. Ca me tracasse… Oui j'aurais aimé faire l'unif* » (Amélie, Régendat en langues à l'HENAM, Première génération).

« *On n'est pas préparé à avoir un niveau d'étude où on est obligé d'étudier deux heures par jour, donc on n'est pas préparé à l'unif. On n'est pas prêts pour ça. Moi je n'ai jamais envisagé d'y aller. Vraiment pas quoi. Je sais bien que je vais faire un mois et puis je vais arrêter parce que je vais être dépassé, je vais ramer et je vais être derrière tout le monde. Non ça, ça ne m'intéresse vraiment pas* » (Mathias, Commerce extérieur à l'EPHEC, Formations à l'INFAC en agent commercial[140], Première génération).

Il semblerait donc que si ces jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures sont attirés par l'université, ils ont en même temps peur de s'y diriger notamment parce qu'ils n'ont pas confiance en leur capacité et perçoivent l'université comme étant redoutablement difficile. A passé scolaire identique, les étudiants dont les parents n'ont pas fait d'ES, ont donc une « aversion au risque » plus forte et préfèrent prendre une option (d'après eux) plus « assurée » du point de vue des chances de réussite, en se dirigeant vers l'enseignement hors universitaire, quitte à se diriger vers l'université après avoir entrepris et réussi des études supérieures hors de l'université. Nous avons appelé cette stratégie adoptée par plusieurs jeunes – tous de première génération dans le supérieur – et repérée au sein de plusieurs entretiens **« viser par escaliers »** : ces élèves préfèrent entamer des études dans le SHU et si ça se passe bien prolonger leurs études par un passage à l'université plutôt que d'entamer directement des études universitaires qui risqueraient d'aboutir, selon eux, plus probablement sur un échec.

« *On m'a vraiment cassée psychologiquement par rapport à l'université. Donc, je me suis finalement dit : ' je ne vais pas faire d'études à l'université'. Enfin, je vais peut-être continuer des études universitaires mais après mes années passées dans le supérieur* » (Samira, Assistante en psychologie, Institut Libre Marie Haps, Première génération, 1ère salve).

« *J'aimerais enseigner dans le secondaire supérieur. Mais pour ça il faut avoir fait l'unif. Donc si à l'école supérieure ça se passe bien, je passerai après le supérieur à l'unif. Mais il ne faut pas viser trop haut dès le départ parce que si après on chute, ce sont des années*

[140] Pour Mathias, nous avons indiqué deux projets d'études parce qu'il voulait entamer des études de commerce extérieur à l'EPHEC lorsque nous l'avons vu pour la première fois. Finalement, on le retrouvera inscrit à une formation courte à l'INFAC lors de notre deuxième rencontre.

*perdues. Autant faire les trois années dans le supérieur pour déjà s'habituer et après faire une passerelle vers l'unif.* […] *Au début, je me disais : 'autant commencer une année à l'université, voir plus ou moins le niveau et si ça ne va pas, passer en haute-école ou recommencer'. D'un autre côté, je connais mes capacités, je me dis que c'est peut-être mieux de commencer en haute-école et de faire le phénomène inverse, c'est-à-dire, si ça se passe bien, passer à l'université après. En plus, si on va en haute-école, même si la première est ratée, on sait déjà à quoi s'attendre pour l'année suivante et on sait qu'il y a peu de chance de passer à l'université après. Alors que si on va à l'université puis en haute-école, c'est encore différent et il faut se réadapter !* » (Didier, Professeur d'éducation physique à l'HENAM, Première génération, 1ère salve).

Soulignons, par ailleurs, que parfois des professeurs poussent leurs élèves à adopter cette stratégie :

« *Ma prof de psycho a fait trois ans à l'école supérieure dans laquelle je vais m'inscrire, c'est-à-dire Marie Haps. Et puis elle a fait deux ans à l'université et pourtant elle avait aussi suivi l'enseignement technique. Et donc c'est elle qui m'a conseillé de commencer à Marie Haps en psycho et après de passer à l'université si ça me tente toujours. On a beaucoup discuté toutes les deux de mon parcours, elle m'a aidée* » (Samira, Assistante en psychologie, Institut Libre Marie Haps, Première génération, 1ère salve).

Une deuxième piste interprétative qui expliquerait pourquoi les jeunes de première génération souhaitent moins que les autres se diriger vers l'université malgré qu'ils perçoivent ces études comme étant les plus réputées porte sur le **rôle de l'entourage, notamment des professeurs.** Les élèves de première génération que nous avons rencontrés nous ont davantage parlé de professeurs qui les ont découragés à s'orienter vers l'université.

« *Ben les professeurs, il n'y a personne qui encourageait en fait. Non franchement, ils disent : 'oui, il y a des assistantes en pharmacie qui sont recherchées et tout et il vaut mieux travailler directement que de faire l'université'. Mais il n'y a personne qui disait : 'oui, si vous continuez, on vous encourage, vous pouvez le faire et y parvenir'. Il n'y a personne qui disait ça, personne. Bon, ceci dit, à la fin de l'année, ma mère était un peu inquiète. Alors elle a demandé si ça irait si je continue mes études à l'université et ils ont dit : 'oui, allez ça devrait aller'. Ils n'ont pas dit ça en souriant. Mais quand même ils ont dit : 'oui, normalement ça ira si elle étudie bien, ça devrait aller'. Et ce sont surtout les profs des options qui n'encourageaient pas. En fait, les profs des options, ils sont, en même temps pharmaciens et professeurs quoi. Certains travaillent à l'hôpital et tout ça. Et donc ils pourraient justement nous aider parce qu'ils ont fait des études*

[141] Rappelons que ces 8 variables sont : « Vis-tu dans une maison ou un appartement ? » (Maison, Appartement) ; « Vis-tu dans un logement social ? » (Oui, Non) ; « Tes parents sont-ils propriétaires ou locataires du logement principal dans lequel tu vis ? » (Locataire, Propriétaire) ; « S'agit-il d'un logement avec jardin ? » (Oui, Non) ; « Combien de voitures possède ta famille ? » (Aucune, Une, Deux, Plus de deux) ; « Combien d'ordinateurs fixes possède ta famille ? » (Aucun, Un, Deux, Plus de deux) ; « Combien d'ordinateurs portables possède ta famille ? » (Aucun, Un, Deux, Plus de deux) ; « As-tu accès à internet chez toi ? » (Oui, Non).

[142] Nous avons estimé qu'il n'était pas pertinent de demander les revenus familiaux aux enquêtés parce que nous avons estimé que bon nombre de jeunes de dernière année secondaire ne connaissent pas les revenus de leurs parents ou ont une vision erronée ou incomplète de ceux-ci.

*universitaires. Mais ils nous découragent plutôt qu'autre chose* » (Esma, Pharmacie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

Une troisième piste interprétative porterait sur le lien entre capital culturel institutionnalisé des familles (donc le dernier diplôme obtenu par les parents) et **habitus familial en matière d'études supérieures**, en partant de l'hypothèse que plus qu'ailleurs, dans les familles où les parents n'ont pas fait d'études supérieures, les jeunes perçoivent moins **l'intérêt d'entreprendre des études supérieures** ou en tout cas considèrent cette étape comme non primordiale pour réussir dans la vie. Cette tendance ne vaut évidemment pas pour toutes les familles et tous les jeunes issus de ces milieux. Mais au sein de nos entretiens, nous avons en effet relevé que même si tous les jeunes rencontrés comptent – du moins lors de la première salve d'entretiens – entreprendre des études supérieures, ils ne considèrent pas tous qu'il est primordial d'en faire pour s'en sortir dans la vie et cette vision est davantage partagée par les jeunes de première génération que les autres.

« *C'est bien de faire des études supérieures mais ce n'est pas une finalité nécessaire, cent pour cent, ce n'est pas obligatoire. Moi j'en fais parce que je l'ai choisi mais je ne vois pas ça comme quelque chose que tout le monde devrait faire, par exemple, c'est ce que je pense* » (Alban, Bio-médical à la Haute Ecole de Fleurus, Première génération, 1ère salve).

« *Pour moi, ceux qui s'en sortent le mieux sont les indépendants. Les indépendants ne sont pas tous diplômés. Pour moi, si on est bosseur et qu'on a une envie, qu'on a un projet qu'on met toute son énergie dedans, on s'en sortira d'office mieux ou aussi bien que quelqu'un qui a un diplôme. Enfin donc pour moi quelqu'un qui n'a pas fait d'études s'en sort parfois mieux que quelqu'un qui a fait des études. Mais il faut bosser beaucoup plus.* […] *S'il y a quelqu'un qui a fait des études ok, s'il y a quelqu'un qui n'a pas fait des études ok, c'est tout aussi bien* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 1ère salve).

« *Au départ je voulais travailler avec mon oncle en tant que mécanicien. Mais maintenant, je me dis qu'avec des diplômes, on est toujours mieux considéré… mais en même temps je me dis que sans diplôme, il y a moyen aussi de réussir dans la vie* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

Enfin, une dernière piste interprétative porte sur une autre représentation partagée par tous les jeunes de notre échantillon qualitatif. Tous les interviewés – qu'il s'agisse de jeunes qui veulent entamer des études universitaires ou non – dépeignent principalement l'université sur un mode que nous avons appelé « relationnel » parce qu'il se fonde sur les relations académiques-étudiants et étudiants-étudiants. Plus précisément, ils décrivent l'université comme étant un lieu où les contacts avec les professeurs sont très peu nombreux (ils corrigent les travaux, ils disent leur cours mais ne sont pas intéressés par la vie de l'étudiant et ne l'encouragent pas si un étudiant est démotivé ou ne travaille pas assez), où il y a peu de solidarité entre les étudiants (« A l'université, c'est du chacun pour soi ») et où il faut apprendre seul à gérer son temps, s'auto-contraindre à travailler, etc.

> « *Les profs d'université, ils arrivent, ils prennent leur bouquin, ils se tapent devant leur machin, bla bla bla… Voilà, à demain ou à la semaine prochaine. Et voilà, c'est à toi de prendre ton bouquin et d'avaler la matière et tu ne sais pas ce que tu vas avoir si tu as des difficultés. En fait, tu ne peux pas savoir si tu as bien compris, même si tu discutes avec les gens, si eux aussi ont mal compris, tu ne peux pas savoir en fait.* […] *ça va être un peu dur de voir en dehors du cours le professeur d'université qui lui court toute la journée pour donner ses cours. Et après je crois que certains, enfin moi j'ai des échos, et je crois que certains, pas tous, mais certains sont là, pour avoir leur salaire quoi.* [… ] *Dans les écoles supérieures, tous les professeurs connaissent les élèves par leurs noms. Et moi j'ai besoin d'être, entre guillemets, reconnu, que je ne sois pas un numéro quoi… parce que je ne suis déjà pas extraverti, alors en plus si je suis dans un milieu où en fait on n'est qu'un numéro, je risque d'être plus replié sur moi-même et heu… de faire… pas une dépression, mais de ne pas voir le bout du tunnel et de ne pas avoir de motivation.* […] *Si on a des problèmes, le prof [dans le SHU] va te dire : 'écoute heu… je veux bien mais ce n'est pas sérieux quoi…' et ça va peut-être te faire rendre compte qu'il y a quand même un petit problème et que tu dois un peu te bouger quoi… tandis que là, à l'université, le type, il regarde ton QCM et raté heu… c'est bon voilà…et je n'ai pas envie de ça quoi, vraiment pas!* » (Alban, Bio-médical à la Haute Ecole de Fleurus, Première génération, 1ère salve).

> « *J'imagine qu'à l'université il y aura beaucoup plus de monde, qu'on est beaucoup moins suivi et que c'est nous qui devons organiser notre horaire. Je pense qu'on est plus libre aussi ; on n'est pas obligé d'aller au cours. Si un jour on n'a pas envie d'aller au cours et ben on n'y va pas et voilà … Je pense que je vais devoir gérer mon temps et bon l'air de rien ça me fait un tout petit peu peur… d'une part de devoir gérer vraiment tout le temps tout notre temps et tout ça vu que là on n'a pas vraiment de suivi et d'autre part, qu'on soit en auditoire… enfin je me demande quand même si ça va pas être un peu dur de suivre, de noter en même temps alors qu'on est 300 dans un auditoire quoi* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Chez certains, cette vision des rapports entre les individus au sein de l'université est opposée à la vision des relations qui se créent dans le supérieur hors universitaire. Le SHU est alors davantage vu comme un lieu où les professeurs nouent de véritables relations avec leurs étudiants et prennent du temps pour eux en dehors des cours.

> « *C'est peut-être un peu plus recherché à l'université, je ne sais pas. Mais entre haute école et universitaire... enfin, à part le mot, il y a peu de différences si ce n'est qu'en haute école on est gardé comme un petit enfant. Il y a des cours et tout, il faut y aller, il y a des présences et donc, j'ai l'impression qu'on ne grandit pas vraiment. On est vraiment encadré comme à l'école et l'université permet un peu de s'ouvrir, de décoller…* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 1ère salve).

Chez d'autres jeunes, il s'agit plutôt d'un continuum entre le secondaire, le SHU et l'université, le secondaire étant un lieu où les professeurs et les élèves entretiennent beaucoup de contacts et où les professeurs soutiennent et suivent fortement le parcours de leurs élèves, l'université étant un lieu où les professeurs n'entretiennent pas beaucoup de

relations avec les étudiants et ne les suivent pas dans leur parcours, le SHU se trouvant dans une position intermédiaire entre ces deux situations.

> « *Les études supérieures, il y a beaucoup de liberté. A l'université, c'est encore pire : il n'y a pas assez de suivis et c'est ce qui m'a fait peur pour la logopédie. Sinon dans le supérieur, si la personne n'a pas conscience qu'elle va à l'école pour elle-même, et bien elle va lâcher prise. Parce que c'est pas comme en secondaire, ils envoient une lettre aux parents, ils t'appellent, ils te harcellent, t'es élève libre alors c'est pas la même chose quoi. En supérieur, tu viens, tu viens pas on peut rien faire pour toi hein. C'est plus ça. Donc déjà par rapport à ça, cette liberté qui donne en sortant du secondaire. Et je crois que même les profs, pour eux tu es qu'un élève dans le supérieur. Et à la limite dans le secondaire on est des élèves mais on est plus. Je ne sais pas il y a une relation élève-prof. Je ne crois pas qu'en supérieur il y a cette même relation parce qu'on est plus nombreux, on est plus grands. Ils nous préparent à notre vie professionnelle. Je crois qu'il y a quand même une différence. C'est comme des maternelle on part en primaire, de primaire on part en secondaire, donc à chaque fois il y a une séparation. Je crois quand même que ce sera assez difficile la première année pour s'adapter quoi. Mais selon moi, c'est encore pire à l'université. Il y a encore moins de suivis et de contacts avec les professeurs à l'université que dans les écoles supérieures* » (Cherifa, Institutrice maternelle, formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

Mais cette vision de l'université est souvent dépeinte négativement par ceux qui ne désirent pas entamer d'études universitaires – et donc *de facto* elle est dépeinte davantage comme tel par les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES puisqu'ils souhaitent moins que les autres se diriger vers l'université – pour argumenter leur choix (par exemple, « *Et moi j'ai besoin d'être, entre guillemets, reconnu, que je ne sois pas un numéro quoi… »).*

Par contre, chez les jeunes qui souhaitent se diriger vers l'université – et donc davantage chez les jeunes dont les parents ont fait des ES – deux positionnements sont repérables au sein des entretiens :

- soit cette vision du fonctionnement de l'université est accompagnée de craintes quant à son adaptation à ce milieu (par exemple, « *enfin je me demande quand même si ça va pas être un peu dur de suivre, de noter en même temps alors qu'on est 300 dans un auditoire quoi* »)
- soit elle est attachée à une autre représentation de l'université où celle-ci est perçue comme un lieu où l'on est enfin libre, où l'on fait enfin ce que l'on veut.

> *Cette école-ci* [secondaire], *c'est la prison pour moi, c'est, c'est… j'ai hâte de partir d'ici quoi, d'aller en droit. En droit c'est beaucoup plus libre. On a que 19 heures semaines, on est plus, on est plus …, on est plus tranquille. Ici on est tout le temps avec quelqu'un derrière nous. On a l'impression qu'ils nous filment. 'Tu fais ci tu fais ça'. Non mais il n'y a pas moyen de faire quelque chose ici.* […] *C'est clair, l'unif, c'est plus ouvert à l'épanouissement* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 1ère salve).

En résumé, cette piste interprétative, qui serait bien entendu à confirmer, renvoie donc au fait que pour les jeunes qui seraient de première génération dans le supérieur s'ils vont

jusqu'au bout de leurs aspirations, **le mode de déploiement des relations** entre étudiants et entre académiques et étudiants à l'université est davantage connotée négativement. Au-delà de ce qui concerne l'académique, le fonctionnement de l'université les attirerait donc moins que les autres, voire leur ferait peur. Le cas de Carl (voir extrait ci-dessus) serait donc relativement atypique pour un jeune de première génération.

Bien entendu, ces pistes que nous avons lancées pour expliquer le fait que le capital culturel institutionnalisé des familles a encore de l'impact sur les choix post-secondaires des jeunes, après contrôle de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure, sont loin d'être exhaustives. Cependant, nous les avons relevées en premier parce qu'elles font écho à notre analyse qualitative.

Une autre interprétation serait que dans les familles des jeunes dont les parents sont peu diplômés, on ne puisse pas financer 5 ans d'études universitaires. Dès lors, le jeune se dirigerait vers le SHU de type court ou long afin de « gagner » une à deux années d'études et de se lancer plus rapidement sur le marché du travail. Autrement dit, l'influence du diplôme des parents sur les choix post-secondaires des jeunes « cacherait » un **impact des ressources socio-économiques de l'étudiant.** Toutefois, au sein du modèle 3, nous avons ajouté au modèle contenant les variables relatives au dernier diplôme des parents des jeunes un indice relatif au capital économique construit sur base de 8 variables différentes[141] et cela ne modifie en rien l'impact des variables relatives aux diplômes des parents. Cette piste interprétative ne semble donc pas pertinente, à moins que nous considérions que l'indice de capital économique construit ne reflète pas réellement les conditions de vie des étudiants. Il est vrai qu'il manque, par exemple, au sein du questionnaire une information concernant les revenus des familles[142], variable qui aurait été utile pour mesurer le fondement de cette piste interprétative.

Il nous paraît par contre plus probable que ce poids masque en fait un **effet du parcours scolaire**, qui n'est pas pris en compte dans notre base de données. En effet, au-delà des différences de retard scolaire ou des formes d'enseignement suivies en secondaire, les élèves peuvent aussi se différencier en fonction des **établissements scolaires fréquentés**. Or, on sait qu'en Belgique, la ségrégation sociale et académique entre les établissements est particulièrement prononcée (Dumay *& al.* 2010), ce qui va de pair avec des conditions de scolarisation et d'apprentissage différenciées selon les établissements fréquentés. Les effets de pairs, les effets « maîtres », et la composition sociale et scolaire des établissements se conjuguent pour favoriser ou non, selon l'établissement, l'acquisition de savoirs et d'habiletés éducatives qui pourront jouer un rôle important par la suite dans la construction des aspirations. Si cette hypothèse est valide, cela signifierait donc que le poids du capital culturel familial ne s'exerce pas directement mais par la médiation des choix d'établissements fréquentés.

### *2.3.3. La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les compétences scolaires du jeune*

A capital culturel institutionnalisé similaire et à parcours scolaire équivalent, il y a une influence forte et directe des attentes familiales en matière d'enseignement universitaire et du jugement que la famille se forge sur la capacité du jeune à réussir des études universitaires. Toutes choses étant égales par ailleurs, le projet d'aller à l'université (plutôt que de s'inscrire dans le SHU) est près de 13 fois (1/0.077) plus fréquent pour un jeune qui considère que « pour sa famille, il est tout à fait important qu'il aille à l'université », par rapport à un jeune qui considère que « pour sa famille il n'est pas du tout important d'aller à l'université ». Ce résultat peut s'interpréter d'au moins deux façons. Soit nous considérons, dans une perspective bourdieusienne, que cette variable témoigne du capital culturel incorporé de la famille : généralement plus une famille est favorisée culturellement, plus elle tendra à valoriser la filière universitaire pour l'intérêt culturel des savoirs qu'elle transmet ainsi que pour le prestige social qu'elle représente. Cette perspective permet de souligner que l'indicateur du diplôme des parents est loin de capter à lui seul l'influence du capital culturel familial sur les aspirations d'études. En effet, il y a, à diplôme de la mère et du père équivalent, une influence propre de la valorisation culturelle (et sociale) des études universitaires par les parents sur les aspirations d'études du jeune, que cernerait la variable «pour ma famille, il est important d'aller à l'université ». Soit, on pourrait interpréter ce résultat de manière plus boudonnienne (Boudon, 1973) en considérant que cette variable est un indicateur des stratégies des familles, qui évalueraient positivement les études universitaires en raison des bénéfices ultérieurs qu'elles sont susceptibles de générer en termes d'accès au marché du travail et de carrière. Ces deux interprétations restent toutes les deux envisageables puisque nos données ne nous permettent pas d'arbitrer entre ces deux interprétations.

L'analyse de nos entretiens nous amène à nouveau ici à faire quelques commentaires. En analysant nos entretiens, nous avons été étonnée de constater que tous les parents des interviewés semblent encourager leurs enfants à entreprendre des études supérieures[143]. En effet, même si plusieurs jeunes nous disent que leurs parents n'auraient pas été contre le fait qu'ils cherchent directement du travail après leurs études secondaires, lorsque nous creusons un peu la question, nous nous rendons compte que leurs parents les incitaient tout de même à entreprendre des études supérieures. Si nous introduisons d'ailleurs au sein de notre régression la variable indépendante « il est important pour ma famille que j'entreprenne des

[143] Ceci dit, n'oublions pas qu'il y a eu un filtre dans le choix des enquêtés au niveau du volet qualitatif puisque nous avons uniquement rencontré, dans ce volet, des jeunes qui aspiraient à entreprendre des études supérieures en fin de dernière année secondaire. Les attitudes des parents de ces interviewés ne sont donc sans doute pas caractéristiques de toutes les attitudes des parents de jeunes de dernière année secondaire.

études dans le supérieur », celle-ci n'est pas significative (notamment parce qu'il n'y a pas assez de variations au niveau des réponses : énormément de jeunes répondent qu'il est important pour leur famille qu'ils s'inscrivent dans le supérieur). En d'autres termes, il s'agit bien de la valorisation de l'université et non de l'enseignement supérieur en général qui entre en compte ici. Or – nous l'avons repéré dans nos entretiens également – tous les parents n'encouragent pas leur enfant à s'inscrire à l'université plutôt que dans le SHU, comme ils n'encouragent pas tous leur enfant à se diriger vers telle ou telle filière du supérieur ou encore à « viser haut ». Nous reviendrons sur cette analyse plus longuement au sein du chapitre 7.

Par ailleurs, toutes les autres variables introduites dans l'analyse étant contrôlées, les chances pour un jeune qui considère que sa famille l'estime tout à fait capable de réussir à l'université d'affirmer que l'université (plutôt que le SHU) est son choix d'avenir le plus probable sont près de 4 fois plus élevées que celles d'un jeune qui considère, au contraire, que sa famille ne l'estime pas du tout capable de réussir à l'université. L'interprétation de ces résultats semble plus complexe. En effet, la variable « Ma famille m'estime capable de réussir des études universitaires » pourrait être considérée comme témoignant du capital culturel incorporé de la famille : généralement, à parcours scolaire du jeune équivalent, plus une famille est favorisée culturellement, plus les parents sont confiants par rapport à la capacité de leurs enfants à réussir à l'université, par comparaison avec d'autres familles moins familières des institutions universitaires. Cette interprétation nous amènerait à nouveau à souligner que le capital culturel institutionnalisé est loin de résumer à lui seul l'influence du capital culturel sur les aspirations d'études. En effet, il y a, à diplôme de la mère et du père équivalent, une influence propre de l'estime que la famille a des compétences scolaires du jeune sur ses aspirations d'études. Dans une perspective relativement similaire, nous pourrions considérer que cette variable témoigne du capital symbolique[144] dont dispose le jeune, capital reposant à son tour sur les ressources culturelles, économiques et sociales acquises par l'individu. Cela nous amènerait donc à dire que cette variable représente la manière dont les élèves croient ou non en eux mais aussi les ressources (culturelles, économiques et sociales) dont ils disposent qui les poussent à croire en eux. Ainsi, on insisterait davantage sur le fait que cette variable mesure autre chose que du capital culturel (tout en sachant que ces ressources symboliques sont elles-mêmes liées aux ressources – notamment culturelles – dont dispose l'individu). Toutefois, ce ne sont pas les seules interprétations possibles des résultats obtenus pour cette variable. Celle-ci pourrait être aussi

[144] Bourdieu considère comme faisant partie du capital symbolique « *n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré* » (Bourdieu, 1994, p. 161).

interprétée comme une « autre » mesure, plus subjective cette fois, du parcours scolaire antérieur du jeune (que la forme d'enseignement suivie en 3ème ou en 5ème secondaire ou que le nombre de redoublements en secondaire). Cela nous amènerait, dès lors, à nouveau à insister sur le fait que la trajectoire scolaire antérieure a une influence directe et forte sur les aspirations d'études universitaires des jeunes. Enfin, chez les psychologues de l'éducation, cette variable serait sans doute plutôt interprétée comme étant une mesure du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986, 1997). Comme nous l'avions dit au sein du chapitre 2 lors de la présentation de différentes recherches portant sur la démocratisation de l'accès et de la réussite au sein du supérieur, plus un étudiant croit en ses capacités à réussir, plus il a de chances de réussir. Mais la croyance en ses capacités a sans doute également de l'influence sur les objectifs qu'il se fixe. En effet, pour Bandura (1986), le sentiment d'efficacité personnelle, pouvant être défini comme l'ensemble des jugements que les personnes portent sur elles-mêmes, sur leurs capacités à organiser et réaliser des tâches, etc., influencent fortement les comportements, les objectifs visés et le choix des actions menées. Ainsi, un jeune qui croit fortement en ses capacités (ou qui considèrent que ses parents croient fortement en ses capacités) auraient davantage tendance à se fixer des objectifs élevés tels qu'une orientation à l'université. Cela nous amènerait dès lors à souligner l'impact d'un nouveau facteur dans la construction des aspirations d'études universitaires.

### *2.3.4. Récapitulatif des résultats*

Ainsi, nous constatons que l'aspiration à poursuivre des études universitaires est loin de se résumer à l'effet de la scolarité antérieure, même si cette variable est évidemment centrale dans l'explication. En effet, outre cette variable, on assiste à une influence considérable de la famille et de son capital culturel, et ce en raison de plusieurs variables médiatrices : les niveaux de diplômes des parents jouent mais plus encore le rapport qu'ils entretiennent à l'enseignement universitaire. De plus, le jugement de la famille sur la compétence du jeune à réussir à l'université importe également.

Ce constat nous amène à trois commentaires importants. Tout d'abord, notre étude empirique conforte la pertinence méthodologique de mesurer le capital culturel par des variables plus larges que les seuls diplômes des parents. L'analyse de classification, au sein du chapitre précédent, nous avait déjà permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle dans des milieux socio-culturellement et économiquement comparables en termes notamment de capital culturel institutionnalisé et plutôt « défavorisés », le soutien parental et professoral[145] en matière scolaire peut « faire la différence » et pousser des élèves, pourtant entourés en grande partie de jeunes qui souhaitent directement se diriger vers le monde professionnel, à

[145] Il s'agissait donc de l'hypothèse où l'on interprétait le soutien perçu comme pouvant être représentatif du soutien réellement reçu.

continuer leurs études au sein du supérieur. Notre analyse spécifique de l'accès à l'université ne fait dès lors que confirmer que le capital culturel de la famille, susceptible d'être transmis au jeune et susceptible d'influencer ses choix d'études, ne se « résume » pas seulement aux acquisitions liées à la fréquentation scolaire et à l'obtention de diplômes des parents ou des membres de la famille : à diplôme des parents équivalents, plus il est important pour la famille que le jeune entame des études universitaires, plus il sera susceptible de vouloir le faire.

Ensuite, si le capital culturel institutionnalisé ou incorporé de la famille joue directement sur les choix des études (outre l'influence qu'ils ont eu sur la scolarité en amont), cela signifie que la participation à l'enseignement universitaire reste encore dans notre pays une pratique relativement « socialement close », dont nombre de familles et/ou de jeunes tendent à « spontanément » s'auto-exclure. En d'autres termes, des processus d'auto-sélection d'origine sociale sont bien à l'œuvre chez les jeunes de dernière année secondaire issus de milieux socioculturels moins favorisés dans la construction de leur choix pour l'avenir. Cependant, l'auto-sélection ne touche pas davantage les filles que les garçons (ou inversement). Rappelons, en effet, que la variable « sexe » disparait de notre analyse dès que nous introduisons des variables liées à la trajectoire scolaire antérieure.

Enfin, un apport nouveau de cette recherche concerne les variables : « Pour mes parents, il est important que j'aille à l'université » et « ma famille estime que je suis capable de réussir à l'université ». En effet ces variables ont, au moins en CFB, un impact fort sur les aspirations d'études universitaires des jeunes[146]. Autrement dit, la valorisation des études universitaires par la famille et le jugement de cette dernière sur les compétences scolaires du jeune et sa capacité à poursuivre des études à l'université semblent jouer fortement dans la construction des aspirations à aller à l'université. En termes d'interprétation, comme nous l'avons déjà évoqué, plusieurs pistes restent possibles. La variable relative à la valorisation des études universitaires peut s'interpréter soit en estimant qu'elle renvoie au capital culturel incorporé de la famille, soit en considérant qu'elle reflète en partie les stratégies des familles, qui elles-mêmes dépendent de leur perception différenciée des bénéfices et des coûts associés à une formation supérieure. De même, la variable relative au jugement que la famille a du jeune en termes de compétences scolaires peut être interprétée comme une évaluation subjective par la famille du parcours scolaire antérieur du jeune et des compétences et savoirs qu'il a acquis. Cela nous amènerait dès lors à nouveau à insister sur le fait que la trajectoire scolaire antérieure a une influence directe et forte sur les aspirations d'études universitaires des jeunes ; cela signifierait alors que le jugement des familles capterait subjectivement des variations de compétences scolaires dont ne rendent pas compte les

[146] En effet, rappelons que ces variables ont été introduites après plusieurs autres variables (notamment après le dernier diplôme des parents et les variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure) et pourtant leur introduction au sein du modèle fait encore augmenter le $R^2$ de Nagelkerke d'une quinzaine de pourcents, ce qui est considérable.

indicateurs objectifs que nous avons par ailleurs utilisés (nombre de redoublements, forme d'enseignement suivie). Mais cette lecture subjective de la capacité des jeunes est peut-être elle aussi influencée par « l'aversion au risque de la famille », qui est sans doute plus importante dans les familles à faibles ressources économiques et culturelles. Autrement dit, un jeune de milieu populaire ne serait jugé capable de faire des études universitaires par ses parents qu'à la condition qu'il soit vraiment « excellent académiquement ». De plus, le jugement porté sur les capacités du jeune à poursuivre des études pourrait aussi être affecté par l'habitus familial, les familles les plus familières du monde universitaire pouvant être plus facilement enclines à « démystifier » l'université et ses exigences et à considérer leurs enfants comme capables de faire des études universitaires. A nouveau, toutes ces hypothèses interprétatives ne sont pas mutuellement incompatibles et nos données ne nous permettent pas de trancher entre elles.

## *2.4. Critères de choix ou d'appréciation mobilisés quant au choix du type d'enseignement supérieur*

Mais au-delà de ces déterminants macrosociologiques de l'accès à l'université, quels sont les critères de choix ou d'appréciation donnés par les jeunes eux-mêmes pour expliquer leur choix de continuer dans le SHU ou à l'université ?

De nombreux jeunes justifient leur choix d'entreprendre des études supérieures (par rapport à la recherche directe d'un travail après les études secondaires) par **les débouchés professionnels (nombre et qualité) et salariaux** auxquels mènent les études supérieures.

> « *Je ne veux pas être le mandai, donc non non non pour moi c'était sûr que je n'allais pas arrêter après mes secondaires* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

> « *Ben faire des études ça permet de pouvoir vouloir certains postes qui ne seraient pas accessibles autrement. Certaines fonctions. Par exemple, je me rends compte en travaillant maintenant en job d'étudiant que ça ce sont des choses, d'après ce qu'on m'a dit, ce sont des gens qui n'ont pas de qualification qui y vont. C'est franchement chiant. Donc je préfère ne pas partir du bas, enfin, de tout en bas, mais du deuxième étage* » (Florent, Droit à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *Je n'ai pas pensé à arrêter mes études après le secondaire parce que... je sais bien qu'après les études et tout ça, on est obligé de travailler, il y a rien à faire. Ou alors il faut vraiment changer de pays (rire). Et encore même comme ça, je veux dire, on ne peut pas vivre sans argent ou sans rendre de services, sans rendre un minimum de services. Donc le problème c'est que voilà, moi je m'imagine mal derrière une caisse pendant tout le restant de ma vie. Enfin, faire ça pendant 8 heures, ça va me taper sur la tête. Je l'ai déjà fait, j'ai déjà travaillé dans un Ecomarché. Je devais remettre les conserves et tout ça et après un mois ... Enfin en dix journées, j'ai commencé à craquer. Et moi c'est un truc que je ne m'imagine pas faire à plein temps quoi…* […] *Donc non*

> *je n'ai pas pensé à arrêter mes études après les études secondaires parce que je pense que faire des études supérieures me permettra d'avoir une meilleure place, un meilleur emploi. Et ça me permettra de faire ce que je désire vraiment…* » (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

Toutefois, les hommes semblent davantage faire référence à ce critère de choix que les femmes (2 femmes sur 5 en parlent dans leur premier entretien, contre 9 hommes sur 12). De même, les jeunes de première génération dans le supérieur font également davantage référence à ce critère de choix que les autres (7 jeunes de première génération sur 9 en parlent dans leur premier entretien, contre 4 sur 8 chez les jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur).

En outre, les jeunes de première génération sont bien plus nombreux à justifier le fait qu'ils se lancent dans des études supérieures par l'obtention d'un **diplôme** du supérieur[147]. Dans leurs discours, le diplôme a en quelque sorte une valeur intrinsèque, même si celui-ci a tout de même généralement pour but de mener à une carrière professionnelle plus valorisante ou à un salaire plus élevé. Cela se ressent très fort dans l'extrait suivant :

> « *Mais pour ceux qui arrêtent l'école maintenant moi je trouve que c'est mieux d'aller dans une école super simple et se tourner les pouces pendant deux ans ou trois ans afin d'avoir un diplôme quoi… Pour moi, les avantages des études supérieures, c'est surtout avoir le diplôme* […] » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 1ère salve).

Outre les avantages professionnels et salariaux et l'obtention d'un diplôme, d'autres critères de choix sont mobilisés par les jeunes pour expliquer leur choix de faire des études supérieures (et non de travailler directement après les études secondaires) : **montrer de quoi on est capable, la reconnaissance, le prestige, la réputation** du type d'ES[148] et **l'envie d'apprendre** et d'approfondir sa connaissance. Soulignons d'ailleurs que de nombreux jeunes opposent dans leur discours l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur en considérant que dans le supérieur, ils pourront enfin étudier quelque chose qui les intéresse, qu'ils aiment.

> « *C'est ce que je dis : il y a le savoir utile et le savoir qui ne l'est pas (rire). Par exemple, ce que j'ai étudié pendant la sixième rénové, pour moi, ça ne l'était pas. Maintenant, je vais entrer dans un savoir qui va me paraître utile. Ça va forcément m'influencer, m'intéresser. Donc oui, ces études-là, je pense que je vais les aimer…* » (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

[147] En effet, 4 jeunes de première génération sur 9 en parlent de cette manière dans leur premier entretien, contre 1 sur 8 chez les jeunes qui ne sont pas de première génération.

[148] Remarquons cependant que ce sont à nouveau les hommes qui font davantage référence aux critères du prestige des études ou de la réputation du type d'enseignement supérieur. En effet, ils sont 7 sur 12 à en parler dans leur premier entretien, contre 1 femme sur 5.

> « *En haute école, ce sera beaucoup plus dur qu'ici mais l'école en secondaire je n'ai pas choisi, ça s'est imposé tandis que les études là je les ai choisies donc je sais à quoi m'attendre et je serai plus motivé, j'étudierai la matière que j'ai souhaité apprendre* » (Christian, Economie en Haute Ecole, Police/Stib[149], Pas de première génération, 1ère salve).

> « *Ces études de romanes, c'est quelque chose qui m'intéresse donc ça ne peut être qu'un gros avantage de travailler là-dedans, dans quelque chose qui m'intéresse.* […] *Ben les matières m'intéressent déjà beaucoup plus qu'en secondaire. Ce que je vais avoir comme cours est plus intéressant alors qu'avant on avait toutes les branches obligatoirement. Mais maintenant je ne serai pas obligé de subir les profs et les cours qui m'embêtent. Puis apparemment il y aura plus de travail par semaine ou plus de recherches que cette année en secondaire où toute la matière est prémâchée et ça ça me plait plus aussi de devoir me donner un peu plus pour quelque chose de plus intéressant* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Enfin, pour expliquer leur choix du type d'ES, plusieurs jeunes ayant choisi de faire des études dans le SHU parlent de la **facilité**, du **côté pratique** et de la **durée** (généralement plus courte) de ces études par rapport aux études universitaires. Certains parlent aussi de la **taille** des écoles supérieures – plus petites – par rapport à celle des universités, ce qui les rassure ainsi que du **coût** des études universitaires (qu'ils perçoivent comme étant plus chères que dans le SHU). Plusieurs insistent, pour terminer, sur le fait qu'à l'université, il faut davantage se prendre en charge et que la distance professeurs-étudiants est plus élevée, ce qui les attire moins.

A l'inverse, certains jeunes désireux d'aller à l'université expliquent que la **liberté** octroyée au sein de l'université les attire particulièrement (en opposition, dans leurs propos, avec le peu de liberté des étudiants dans le SHU). Certains disent aussi être attirés par l'université parce que les diplômes délivrés par les universités sont **plus valorisés** que ceux délivrés par les écoles supérieures, les débouchés sont plus importants.

Bien entendu, tous les jeunes sont entourés d'**adjuvants et de freins** par rapport à la construction de leur projet d'avenir. Nous présenterons nos résultats d'analyse en la matière au sein du chapitre 7. Toutefois, soulignons, comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, que nous avons été étonnée du fait que tous les parents des interviewés semblent encourager leurs enfants à entreprendre des études supérieures.

L'extrait suivant nous parait, de ce point de vue, parlant puisque même si le jeune dit que s'il avait fait le choix de travailler directement après ses études secondaires, ses parents l'auraient laissé faire, il explique également que ceux-ci auraient alors été déçus et ne l'auraient plus aidé financièrement. En d'autres termes, même si ses parents semblaient

[149] Christian souhaitait lors de la première salve entamer des études d'économie en Haute Ecole (mais il ne savait pas encore où précisément). Lors de la seconde salve d'entretiens, il a changé d'avis, a passé ses tests d'entrée à la police et est en formation à la police. Lors de la dernière salve, il travaillera dans la cellule de contrôle de la Stib.

ouverts à n'importe quel projet d'avenir, ils ne l'encourageaient donc pas à travailler directement après les études secondaires :

> « *Mes parents ne veulent pas que je glande. Donc si j'avais décidé de ne pas faire d'études, je pense qu'ils auraient été un peu déçus de moi parce que pour eux je suis capable d'en faire. Donc ils m'auraient à mon avis dit de bien réfléchir. Mais bon, à la fin, j'aurais fait le choix que je voulais. Ils ne m'auraient pas empêché d'arrêter… Mais si j'avais cherché à travailler et si j'avais trouvé du boulot, ça aurait changé des choses… Point de vue argent, ils m'auraient laissé subvenir à mes besoins*. […] *Ils sont hyper contents que je fasse des études parce qu'ils se disent aussi que maintenant on ne peut plus faire une carrière comme avant sans diplôme. Par exemple, mon père, dans la société où il est, il a commencé comme chauffeur de camion, et maintenant il est dans un bureau… Donc il a petit à petit monté les échelons. Mais maintenant il n'y a plus moyen de faire ça… Enfin si, il y a moyen mais c'est rare, il vaut mieux avoir fait des études quoi* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

L'extrait suivant est, de ce point de vue, également éloquent :

> « *Si j'avais dit à mes parents : 'l'an prochain, je ne fais pas d'études », ils m'auraient regardé et ils m'auraient dit : 'c'est ton problème'. Ils m'auraient laissé, que je me ramasse, ensuite ils m'auraient ramassé et m'auraient dit : 'tu vois maintenant qu'il faut faire des études'. ça fonctionne comme ça chez nous. Ils ne m'auraient pas poussé à en faire. Ils me laissent apprendre par moi-même, même si leur objectif c'est qu'au final je fasse des études supérieures…* » (Ismaël, Sport à la Haute Ecole Francisco Ferrer, Première génération, 1ère salve).

## *2.5. Discussion*

### *2.5.1. Retour sur la notion de démocratisation*

Comme nous l'avons vu au sein du chapitre 2 « La démocratisation de l'ES en CFB : état des lieux », on observe en CFB une démocratisation quantitative (Prost, 1986) de l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur, soit une ouverture de l'enseignement SHU et de l'enseignement universitaire à des parts croissantes des nouvelles générations. Par contre, si l'on prend pour référence la notion de démocratisation qualitative (Prost, 1986), la situation est moins favorable, en ce qui concerne du moins l'université.

Néanmoins, un tel constat est insuffisant. En effet, les structures de l'enseignement supérieur belge sont duelles (voir chapitre 2, point 1) opposant d'une part des « Hautes écoles » , à vocation professionnalisante surtout, proposant pour l'essentiel des « bacheliers » de trois ans (ou quatre ans), d'autre part des universités proposant des programmes d'études plus longues s'étalant sur trois, quatre ou cinq ans, à finalité soit académique, soit professionnalisante (« bacheliers » de 3 ans et « masters » de un ou deux ans)[150]. Or, Merle

[150] Il convient de nuancer cette opposition en soulignant que les politiques éducatives des dernières années visent à renforcer les articulations entre ces deux types d'institutions : d'une part, certaines formations longues des

(2000) a critiqué la distinction démocratisation quantitative/qualitative de Prost, en lui reprochant de ne pas prendre en compte les facteurs de diversité interne aux différents niveaux de l'institution scolaire (par exemple la diversité de filières du lycée conduisant à différents types de baccalauréat ou la diversité des filières de l'enseignement supérieur français (classes préparatoires aux grandes écoles, universités, IUT, etc.)). La seule prise en compte des chances d'accès à l'enseignement supérieur dans son ensemble masquerait en fait des évolutions divergentes des chances d'accès à des filières aux significations et aux bénéfices socialement différenciés du point de vue de l'accès au marché du travail, ou encore du statut académique et social. Merle introduit dès lors une typologie permettant de saisir la diversité des modalités de la démocratisation de l'accès à un niveau d'enseignement. Trois cas (non exclusifs) sont envisagés : une démocratisation *égalisatrice* (l'augmentation des taux d'accès des étudiants à un niveau d'enseignement donné va de pair avec une réduction des disparités de chances d'accès selon une caractéristique héritée, comme par exemple l'origine sociale), une démocratisation *uniforme* (où l'augmentation des effectifs et des taux d'accès ne modifie pas les disparités de chances d'accès) et enfin une démocratisation *ségrégative* (où l'augmentation du taux d'accès moyen à un niveau d'enseignement va de pair avec une accentuation des disparités d'accès dans diverses filières, selon l'origine socioculturelle ; une filière déjà fréquentée par les étudiants d'origine favorisée ou défavorisée voit ainsi cette tendance s'accentuer ).

En partant d'une telle typologie, on peut se demander quelle est la nature de la démocratisation en cours dans l'enseignement supérieur belge francophone. Les données manquent pour effectuer un tel exercice de façon rigoureuse, mais on peut néanmoins établir que l'hypothèse d'une démocratisation « ségrégative » entre l'enseignement universitaire et hors universitaire est plausible. En effet, notre équipe de recherche (Vermandele *et al*., 2010) a procédé à une étude statistique de l'évolution des effectifs étudiants à partir d'une base de données interuniversitaire à la fois diachronique (1997-2009) et composée de variables académiques et sociologiques. Même si cette base de données est imparfaite[151], son analyse nous a permis d'affiner notre étude de la démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire. Il apparait ainsi d'abord que l'université en Communauté française reste essentiellement fréquentée par des jeunes dont les parents sont eux-mêmes diplômés de l'enseignement supérieur. La part des enfants de mères universitaires ou diplômées de l'enseignement supérieur non universitaire tend même à croître parmi les nouveaux entrants

Hautes écoles sont considérées comme de niveau universitaire ; par ailleurs des programmes de masters « professionnalisant » sont de plus en plus offerts dans les Hautes écoles en plus de leurs programmes de « bacheliers ». Enfin, les universités offrent de plus en plus de formations courtes de niveau master, à visée « professionnante ».

[151] Toutes les universités reprises dans la base de données n'ont pas procédé à des enquêtes dites « sociologiques » sur l'origine sociale ou le niveau de diplôme des parents des étudiants. En outre, ces enquêtes sont « volontaires » ; tous les étudiants n'ont donc pas participé de manière systématique à l'enquête. Il peut dès lors y avoir des biais de taux de réponse selon l'origine sociale des étudiants (voir Vermandele *et al.*, 2010)

à l'université (respectivement de 21 à 31% et de 32 à 39 % des étudiants de l'UCL et de l'ULB[152]), ce qui peut partiellement s'expliquer par la hausse du niveau d'études général de la population.

**Tableau 24 : Niveau d'études des mères des nouveaux entrants en 1re année à l'université**

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

**Tableau repris et simplifié à partir de Vermandele *et al.* (2010)**

En effet, au sein du tableau 24, on constate qu'il y a eu en dix ans une hausse globale du niveau d'études dans la population de référence (femmes de 40 à 64 ans vivant en Wallonie et à Bruxelles ce qui correspond plus ou moins aux personnes susceptibles d'avoir des enfants en âge d'entamer des études universitaires) et que celle-ci s'est accompagnée d'un accroissement du niveau d'études des parents des nouveaux entrants en première année universitaire. Mais ces observations vont-elles de pair avec un élargissement de l'accès à l'enseignement universitaire aux jeunes dont les parents ne sont que faiblement diplômés ? Il semblerait que non. En effet, le tableau 24 rend également compte du fait que si la « chance » d'être détentrice d'un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) était, en 1997, 4 fois plus élevée parmi les mères des nouveaux étudiants de l'UCL et de l'ULB[153] que dans la population féminine de référence, elle est presque 6 fois supérieure en 2008. L'amélioration du niveau d'instruction de la population de référence ne semble donc pas avoir induit, bien au contraire, un élargissement de l'accès à l'université aux jeunes dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur. Ce constat est aussi valable si l'on prend en considération les diplômes des pères[154].

[152] Soit deux grandes universités de CFB, qui sont les seules pour lesquelles des données diachroniques sont disponibles dans notre base de données. Au 1 décembre 2008, ces deux universités représentaient 21.990 (UCL) et 21.042 étudiants (ULB), soit 59 % du total des étudiants universitaires de CFB (73.249) (source CReF).

[153] Soit deux grandes universités de CFB, qui sont les seules pour lesquelles des données diachroniques sont disponibles dans notre base de données.

[154] Nous renvoyons, à nouveau, pour plus d'informations et de développement quant à cette analyse à l'article rédigé par notre équipe de recherche : VERMANDELE *et al*., (2010).

**Tableau 25 : Comparaison entre le niveau d'études des mères des nouveaux entrants en 1re année à l'université et des femmes de 40 à 64 ans en région bruxelloise et wallonne**

| | 1997<br>UCL et ULB | 2001<br>UCL et ULB | 2008<br>UCL et ULB |
|---|---|---|---|
| **Mères** | | | |
| Supérieur (univ. ou non) | 53,1 % | 62,8 % | 69,9 % |
| Non supérieur | 46,9 % | 37,2 % | 30,1 % |
| Rapport(sup.\|mères) | 1,13 | 1,69 | 2,32 |
| **Population** | | | |
| Supérieur (univ. ou non) | 21,8 % | 22,5 % | 28,0 % |
| Non supérieur | 78,2 % | 77,5 % | 72,0 % |
| Rapport(sup.\|pop.) | 0,28 | 0,29 | 0,39 |
| Rapports de cotes (sup.) | 4,06 | 5,83 | 5,98 |

**Tableau repris et simplifié à partir de Vermandele *et al.* (2010)**

Nous n'avons pas trouvé de données globales portant sur l'évolution des effectifs des nouveaux entrants au sein de l'enseignement supérieur hors universitaire. Toutefois, une analyse menée sur base des données relatives au recrutement d'une haute école (La Haute Ecole Francisco Ferrer ; Archer, 2008) sur un lapse de temps de six années tend à montrer que « *le filtre social à l'accès y est quasiment inexistant* » (Archer, 2008, p. 47). L'auteur compare le pourcentage des nouveaux entrants à l'Université Catholique de Louvain (UCL) en 1967 et 1999 (données de de Meulemeester, 2002) à l'évolution des effectifs globaux au sein de la Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF) entre 1998 et 2004. Il constate alors qu'à l'UCL (nous avions d'ailleurs également soulevé ces résultats au sein de notre chapitre 2), « *près de la moitié des nouveaux étudiants* […] *proviennent de milieux favorisés* » (p. 47) et cette situation s'est renforcée entre 1967 et 1999 (plus de jeunes d'origine favorisée accèdent à l'UCL en 1999 par rapport à l'année 1967 ; moins de jeunes d'origine modeste accèdent à l'UCL en 1999 par rapport à l'année 1967). A l'inverse, « *près de la moitié des étudiants de la HEFF proviennent de milieux populaires* » (p. 47) et cette situation s'est renforcée entre 1998 et 2004 (48,9% des jeunes inscrits à la HEFF étaient d'origine modeste en 1998. Ce chiffre s'élève à 50,4% en 2004).

On constate donc simultanément une augmentation de l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur considéré globalement (mais davantage à l'enseignement « hors-universitaire qu'à l'enseignement universitaire), une légère dégradation des chances d'accès à l'université des étudiants dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur (universitaire ou hors-universitaire) et une légère augmentation des inscriptions des jeunes issus de milieux modestes au sein du supérieur hors universitaire (du moins au sein de la HEFF). Autrement dit, les étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur semblent surtout s'inscrire dans le hors universitaire et leurs chances d'accès à l'université ne se sont pas améliorées, que du contraire.

Ainsi, selon Archer (2008), « *Les tendances observées entre l'UCL et la HEFF, si elles s'observent ailleurs, signifieraient que c'est principalement les hautes écoles qui ont participé à la démocratisation de ce type d'enseignement* » (p. 47). En suivant le raisonnement de Merle quant aux différents types de démocratisation, on peut plus précisément avancer l'hypothèse que la démocratisation de l'enseignement supérieur en CFB est en fait « ségrégative » : c'est dans l'enseignement supérieur hors-universitaire que l'on assisterait à une forme de démocratisation qualitative de l'accès aux études, démocratisation qui serait cependant le pendant d'une relative « fermeture sociale » des institutions universitaires.

### *2.5.2. Retour sur les particularités de la CFB*

Cette situation de relative « fermeture sociale » des universités peut paraître d'autant plus étonnante qu'en CFB, hormis le cas des études d'ingénieur civil, il n'y a jamais de sélection (examen d'entrée) aux portes de l'université[155]. Rien n'empêche donc les jeunes de première génération de s'inscrire à l'université.

Nos analyses de régression logistique présentées au sein de cette section apportent, de ce point de vue, un réel complément d'informations puisqu'elles permettent d'expliquer pourquoi la démocratisation quantitative touche davantage l'enseignement supérieur que l'université. L'enseignement supérieur « s'ouvre » socialement, mais sans que cela n'affecte trop l'université, car les mécanismes d'auto-sélection des familles la « protège » relativement. Ainsi, le choix d'aller à l'université plutôt que de se diriger vers le SHU n'est pas une décision « purement » basée sur les seuls critères scolaires et sur les seules « capacités académiques » des jeunes. En Belgique, à tout le moins, la démocratisation ségrégative de l'enseignement post-secondaire résulte assez largement des processus de construction des projets d'étude des jeunes plutôt que de filtres formels mis en place par les institutions d'enseignement.

Par ailleurs, ce qui nous semble encore très important à souligner dans cette section portant sur la particularité de la situation en CFB, c'est que cette auto-sélection d'origine sociale en matière d'accès à l'université semble être particulièrement forte en CFB et en Belgique par rapport à d'autres régions ou pays.

Comme nous l'avons vu à travers notre analyse secondaire de la base de données PISA, les aspirations d'études « universitaires » et « supérieures » des jeunes de 15 ans sont imprégnées par de l'auto-sélection d'origine sociale dans les 28 pays de l'OCDE que nous avons retenus. Et même si le classement des pays en fonction de l'ampleur de l'auto-sélection

[155] Il en est d'ailleurs de même de l'enseignement supérieur hors universitaire (hormis les écoles artistiques).

est critiquable, nous avons constaté que la Belgique se trouvait dans la première moitié de la liste des pays où l'auto-sélection est la plus élevée.

De la même manière, les analyses de notre base de données spécifiques à la CFB, en comparaison à des résultats de travaux empiriques portant sur d'autres régions, nous portent à penser que l'origine socioculturelle des familles joue particulièrement fortement sur les aspirations d'études des jeunes chez nous. Il est bien entendu difficile de comparer terme à terme les résultats des études sur ce sujet dans différents contextes nationaux. Nous l'avons déjà dit, les résultats sont partiellement tributaires des structures et formes des systèmes d'enseignements secondaire et supérieur. En outre, les échantillons, les méthodologies, les variables prises en compte ne sont pas identiques. Néanmoins, il semblerait qu'en France, au Canada, aux USA ou encore en Angleterre[156], l'origine socioculturelle ait moins d'impact sur les aspirations d'études « universitaires » ou « supérieures » qu'en CFB[157].

Une recherche récemment menée en France (Nakhili, 2005) montre, par exemple, qu'à l'issue de la classe de terminale, les caractéristiques scolaires des jeunes (degré de réussite et série du baccalauréat) expliquent 29 % de la variance relative aux études supérieures visées (variable continue rendant compte du nombre d'années d'études supérieures nécessaires). L'incorporation dans le modèle de variables relatives au sexe, à l'origine sociale et à l'origine migratoire n'explique à cet âge que 2,4 % de variance en plus. Au Canada, une étude également récente (Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, mai 2004) effectuée à partir des données PISA et des données de l'EJET (Enquête auprès des jeunes en transition) montre qu'à 15 ans déjà, les aspirations scolaires[158] (variable continue rendant compte du nombre d'années d'études nécessaires) sont fortement liées à ce que les auteurs nomment le « rendement scolaire » (le programme scolaire suivi, les résultats en lecture, le temps consacré aux devoirs, etc.). En effet, le rendement scolaire explique 29.9% de la variance relative au niveau scolaire visé. L'insertion dans le modèle de variables liées aux « expériences scolaires » (la confiance des élèves en leur capacité de réussite scolaire, leurs représentations à propos de l'importance que revêtent les études pour l'obtention d'un emploi, etc.) accroît la variance expliquée de 7.4%. Lorsque les auteurs ajoutent des variables relatives au rôle des parents telles que l'encouragement parental par rapport à la réalisation d'études supérieures, les ressources financières de la famille, le niveau d'instruction des parents, etc., la part de variance expliquée augmente encore (et seulement pourrait-on dire)

[156] Les études étrangères que nous avons lues portant essentiellement sur ces 4 pays, nous avons fait le choix de nous concentrer uniquement sur ceux-ci dans notre argumentation.

[157] Ce ressenti quant à l'ampleur plus faible, dans ces 4 pays, de l'auto-sélection d'origine sociale dans les projets d'études des jeunes, par rapport à la situation belge francophone, est d'ailleurs assez cohérent avec nos résultats de l'analyse secondaire de la base de données PISA (voir situation de ces pays au sein des tableaux 19 et 20).

[158] Nous disons volontairement scolaires et non supérieures puisque dans cette étude, les enquêtés pouvaient indiquer qu'ils voulaient arrêter leurs études avant leur diplôme de fin d'études secondaires.

de 3.7%. Buchman et Dalton (2002) ont effectué, quant à eux, une étude comparative portant sur le poids de l'origine socioculturelle sur les aspirations d'études exprimées par des jeunes de 13/14 ans dans 12 pays différents[159]. Malheureusement, la Belgique (ou la CFB) ne fait pas partie des pays dont ils ont analysé la situation. Cependant, si ces auteurs montrent que dans tous les pays étudiés, la durée des études supérieures envisagées par les jeunes est influencée de manière statistiquement significative (au seuil de .01) par le diplôme des parents, c'est aux Etats-Unis que la relation entre ces variables est la plus faible. Enfin, en Angleterre, certains chercheurs en viennent même à dire que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études universitaires une fois que l'on introduit dans l'analyse quantitative des variables liées aux performances scolaires antérieures des élèves[160] (Gorard, 2008 ; Chowdry *et al.* 2008 ; Davies, Mangan et Hughes, 2008).

En CFB, comme nous l'avons vu, les variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure ont-elles-aussi une influence forte. Plus on s'intéresse à une étape avancée du parcours éducatif, plus il semble logique de constater une influence prédominante des facteurs scolaires (les options ou filières suivies, les scores à des épreuves standardisées, etc.), comme source d'influence sur les aspirations d'études, les choix ou les parcours effectifs des jeunes. Toutefois, après introduction de ces variables relatives au parcours scolaire antérieure des jeunes, l'origine socioculturelle des familles (au travers du dernier diplôme des parents mais aussi, si on les interprète comme relevant de l'origine socioculturelle, de la valorisation des études universitaires par la famille et du jugement de cette dernière sur les compétences scolaires du jeune et sa capacité à poursuivre des études à l'université) conserve encore de l'influence forte et directe sur les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire. Or, cette influence est faible, voire non vérifiée, dans les études mentionnées ci-dessus et effectuées dans d'autres pays. Tout ceci porte donc à croire que l'auto-sélection d'origine sociale en matière d'aspirations d'études est en effet particulièrement forte en CFB. Bien entendu, et comme nous l'avons déjà évoqué, ces études ont été réalisées sur des échantillons différents, avec des méthodologies différentes. Notamment, la manière de mesurer le capital culturel ou l'origine sociale des familles n'est pas identique. Il nous est donc impossible de conclure sur ce point. Toutefois, il nous est possible de retenir cette hypothèse pour des analyses comparatives futures.

[159] Ces pays sont les Etats-Unis, la Norvège, l'Espagne, Hong-Kong, La Corée, la Thaïlande, la Grèce, la Hongrie, la France, la Suisse, l'Allemagne et l'Autriche.

[160] Bien entendu, ces études ne nient pas le fait que le capital culturel des familles conserve une influence indirecte sur les aspirations d'études supérieures des jeunes puisqu'il a eu un impact certain sur le parcours scolaire antérieur de ces jeunes, parcours scolaire antérieur qui conserve une influence directe sur ces aspirations.

Par ailleurs, dans de nombreux pays (tels que justement la France[161], le Canada, les USA et l'Angleterre), le développement institutionnel de l'enseignement postsecondaire proposant de plus en plus de filières diversifiées paraît, tout comme en CFB, aller de pair avec la mise en place d'une démocratisation ségrégative (Doray et Murdoch, 2010). D'une part, « *L'université n'est plus l'institution reine (avec des variantes selon les systèmes nationaux) de l'enseignement post-secondaire. Les politiques éducatives ont conduit au renforcement ou à la création de nouvelles institutions comme les collèges communautaires (Canada et Etats Unis), les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep au Québec), les collèges universitaires (Californie, Colombie-Britannique), les Hautes Ecoles professionnelles (Suisse) ou les Instituts universitaires de technologie (France)* […] » (Doray et Murdoch, 2010, p. 6-7). D'autre part, la recomposition sociale de la population étudiante due notamment à ces changements institutionnels « *est toujours marquée du sceau des inégalités selon les catégories sociales* » (Doray et Murdoch, 2010, p. 11). Ainsi, Doray et Murdoch en viennent à dire que « […] *le double mouvement de massification de l'enseignement postsecondaire et de persistance des inégalités, qualifié de démocratisation ségrégative, est présent dans les différents pays* » [cités antérieurement : la France, le Canada, les USA et l'Angleterre] » (p. 11). Cependant, nous considérons qu'il s'agit là davantage d'une hypothèse que d'une affirmation. En effet, d'une part, les institutions de l'enseignement supérieur citées dans les différents pays ont des statuts très divers. D'autre part, la démocratisation pourrait peut-être, dans certains pays cités, être plutôt qualifiée d'uniforme (l'accroissement des effectifs au sein de l'enseignement supérieur ne bouleversant pas à l'intérieur de chaque filière les parts respectives de chaque groupe social ; Goux et Maurin, 1995 ; Merle, 2000) que de ségrégative. Mais cette hypothèse, que l'on pourrait résumer comme suit : « si l'auto-sélection d'origine sociale en matière d'accès à l'université semble être particulièrement forte en CFB par rapport à la France, au Canada, aux USA ou encore à l'Angleterre, sa situation en termes de « démocratisation ségrégative » n'est pas atypique pour autant et paraît en partie relever d'une évolution générale des institutions d'études supérieures, notamment de la diversification des filières proposées au sein du supérieur » nous paraît heuristique et devrait nous amener à entreprendre de nouvelles recherches comparatives sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

Pour terminer, ces constats quant à l'ampleur de l'autosélection d'origine sociale en CFB expliquent sans doute pourquoi peu de chercheurs belges se sont lancés dans l'étude des « nouveaux parcours étudiants ». Afin de combler ce manque dans les recherches belges et d'aborder la problématique de la démocratisation de l'accès sous ses différents angles,

[161] Concernant la France, Beaud, par exemple, explique que la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur a été clairement discriminante car elle a maintenu et même augmenté les écarts sociaux d'accès dans les différentes filières, l'entrée aux différentes filières de l'enseignement supérieur restant grandement définie par le parcours scolaire antérieur et par l'origine sociale des étudiants. Pour plus d'informations concernant la recherche de Beaud, nous renvoyons au chapitre 1 présentant le cadre théorique de notre recherche.

nous avons fait le choix de nous pencher, au sein du chapitre suivant, sur ces « nouveaux parcours étudiants » ou – en des termes empruntés à Terrail (1983) et à Lahire (1995) – sur ces jeunes qui deviendraient des « transfuges » de classe s'ils réussissent à l'université. Parmi les 818 jeunes ayant participé à notre enquête et dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, combien sont-ils à vouloir se diriger vers l'université ? Sont-ils, comme le présagent nos analyses antérieures, si peu nombreux à vouloir entamer des études universitaires par rapport aux jeunes dont les parents ont fait des études supérieures ? Et, au-delà des effectifs, qu'est-ce qui, statistiquement parlant, détermine l'accès de ces jeunes à l'université ? Ou, en des termes plus bourdieusiens (1964), « *Quelles sont les conditions pour que la socialisation familiale n'implique pas l'intériorisation de probabilités subjectives calquées sur les probabilités objectives* ? » (Lebon, p. 3.). Nous tenterons de répondre, dans la suite de notre étude, à ces différentes questions.

# *Chapitre 6*
# Analyse des « nouveaux parcours étudiants »

Nous avons, au sein du chapitre précédent, analysé les facteurs influençant le fait de vouloir entamer des études universitaires plutôt que des études dans le SHU chez les jeunes de l'ensemble de notre base de données (BDD). Au sein de ce chapitre-ci, nous avons décidé de présenter des analyses spécifiques relatives aux jeunes qui pourraient s'avérer être des jeunes de première génération à l'université s'ils vont jusqu'au bout de leurs aspirations, à savoir des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures et qui présentent en fin de dernière année secondaire le souhait de continuer leurs études à l'université.

Comme nous l'avons vu dans nos analyses antérieures, les jeunes issus de familles dans lesquelles les parents n'ont pas fait d'études supérieures sont moins enclins à souhaiter entreprendre des études universitaires. Toutefois, il s'agit d'une tendance macrosociologique et non d'un pur déterminisme. Autrement dit, certains jeunes dont les parents n'ont pas de diplôme de l'ES se lancent dans des études universitaires. En outre, d'autres facteurs que le dernier diplôme des parents – nous l'avons vu également – interviennent (et même plus fortement) dans le choix d'entreprendre des études universitaires. Il serait dès lors intéressant d'essayer d'encore mieux comprendre ce qui pousse ces jeunes au profil un peu atypique au sein du supérieur à se lancer dans de telles études, en réalisant une analyse spécifique sur eux. Ce projet d'avenir est-il lié à un parcours particulièrement brillant dans le secondaire ? Est-il lié à une attitude particulièrement positive des parents et/ou des professeurs par rapport aux études supérieures ? Ou encore est-il lié au fait que ces jeunes de première génération sont entourés de pairs qui comptent, pour la plupart, se diriger vers l'université ?

Pour répondre à ces questions, nous avons effectué une analyse de régression logistique. Mais avant d'en présenter les résultats, nous débuterons ce chapitre par une brève analyse descriptive de ce groupe particulier de jeunes.

## *1. Qui sont ces jeunes ?*

Parmi les 818 jeunes de notre BDD dont aucun parent n'a fait d'études supérieures, 667 d'entre eux aspirent à entreprendre des études supérieures, quelles qu'elles soient. Une grande part (soit près de 82%) de ces jeunes souhaite donc se diriger vers des études supérieures. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, la CFB propose des structures d'enseignement assez fortement contrastées. C'est pourquoi, il nous faut examiner

le type d'enseignement supérieur au sein duquel ces jeunes veulent se diriger. A l'aide du tableau 25, nous constatons que 56% de ces jeunes souhaitent se diriger vers un enseignement de type court (ce qui est plus élevé que chez les jeunes dont au moins un des parents a fait des ES), 17,5% aimeraient se diriger vers des études plus longues mais non universitaires et enfin 26,5% souhaitent entreprendre des études universitaires (ce qui est peu élevé par rapport aux souhaits émis par les jeunes dont au moins un des parents a fait des ES).

**Tableau 26 : Comparaison entre le projet d'études des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES et celui des jeunes dont au moins un des parents a fait des ES**

| **Choix d'avenir le plus probable** | **Jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES** |
|---|---|---|
| SHU de type court | **373 (56%)** | 355 (32,3%) |
| SHU de type long | **117 (17,5%)** | 183 (16,7%) |
| Université | **177 (26,5%)** | 560 (51%) |
| Total | 667 (100%) | 1098 (100%)[162] |
| Sig du Chi-carré : 0.000<br>V de Cramer : 0.256 | | |

En lien avec nos développements au sein du chapitre précédent, ce sont les « nouveaux parcours étudiants universitaires » (et non les « nouveaux parcours étudiants dans le supérieur en général) qui nous intéressent ici, ceux-ci étant davantage atypiques[163].

Dans un premier temps, nous avons comparé le profil de ce groupe de jeunes au profil des jeunes issus de familles où les parents ne sont pas non plus diplômés du supérieur et qui ont pour projet de se diriger vers le SHU, voire de ne pas entamer d'études supérieures. En quoi, ces groupes se distinguent-ils ? Les jeunes désireux de se diriger vers l'université ont-ils des parents particulièrement intéressés par les études ? Sont-ils particulièrement entourés de jeunes qui souhaitent entreprendre des études supérieures ? Ont-ils eu un parcours scolaire particulièrement brillant en secondaire ? Etc. Ces analyses se trouvent en Annexe 8.

Dans un second temps, nous nous sommes penchée sur le profil des jeunes issus de milieux où au moins un des parents est diplômé de l'ES et qui souhaitent entreprendre des études universitaires afin de voir également en quoi ces jeunes se différencient (ou non) des jeunes qui, s'ils vont jusqu'au bout de leurs aspirations, seront des « nouveaux étudiants » ou des « jeunes de première génération » à l'université. Ces résultats se trouvent également en

[162] 2147 jeunes ayant répondu à l'enquête moins les jeunes qui comptent se diriger vers le monde du travail, moins les jeunes dont aucun parent n'a fait des ES.

[163] Rappelons que, par rapport à l'université, le SHU s'est davantage ouvert aux étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures en CFB.

Annexe (Annexe 9). Nous ne présenterons ci-dessous que la synthèse (tableau 26) de ces analyses descriptives.

## *1.1. Synthèse des analyses descriptives*

Au sein du tableau 26, nous proposons donc au lecteur un récapitulatif des différences observées entre les groupes. Pour faciliter la lecture du tableau, nous avons nommé :

- les jeunes n'ayant aucun parent diplômé de l'ES et souhaitant entreprendre des études dans le SHU ou chercher du travail l'an prochain, les « A »
- les jeunes souhaitant entreprendre des études universitaires et ayant au moins un parent diplômé du supérieur, les « B ».

**Tableau 27 : Récapitulatif des différences observées entre les groupes**

| **Objet de la comparaison** | **Spécificité des jeunes aux « nouveaux parcours étudiants »** | **Par rapport aux « A » ou « B »** |
|---|---|---|
| **Forme d'enseignement fréquentée** | *Beaucoup moins de jeunes en qualification et moins de jeunes en technique de transition<br>* Moins de redoublements<br>*Plus nombreux à dire qu'il est naturel, vu leur trajectoire scolaire antérieure, de poursuivre des ES | Par rapport aux A |
| | *Pas de différences significatives au niveau de la forme d'enseignement ;<br>***Par contre, ils sont plus nombreux à dire qu'il est naturel, vu leur trajectoire scolaire antérieure, de poursuivre des ES** | Par rapport aux B |
| **Rapport à l'école et aux études** | *Davantage de jeunes qui aiment l'école et les études | Par rapport aux A |
| | *Pas de différences significatives | Par rapport aux B |
| **Comportement des pairs** | *Beaucoup plus de pairs désirent entamer des études supérieures | Par rapport aux A |
| | *Pas de différences significatives | Par rapport aux B |
| **Soutien des professeurs** | *Plus de professeurs poussent leurs élèves à entamer des ES | Par rapport aux A |
| | *Pas de différences significatives | Par rapport aux B |
| **Importance pour la famille que le jeune entame des études universitaires** | *Beaucoup plus de jeunes considèrent qu'il est important pour leur famille qu'ils entament des études universitaires | Par rapport aux A |
| | *Pas de différences significatives | Par rapport aux B |

Mode de lecture du tableau ***: Les jeunes aux « nouveaux parcours étudiants » (jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures et qui souhaitent se diriger vers l'université) sont beaucoup moins nombreux que les jeunes du groupe A (jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures et qui***

***souhaitent entreprendre des études dans le SHU ou chercher du travail l'an prochain) à terminer leurs études secondaires en qualification, moins nombreux à les terminer en transition, moins nombreux à avoir vécu un redoublement en secondaire, etc.***

En résumé, les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université se différencient des élèves provenant de familles à même capital culturel institutionnalisé (parents non diplômés du supérieur) et désireux d'entrer dans le SHU ou directement sur le marché de l'emploi par leur trajectoire scolaire antérieure (ils sont moins nombreux à terminer leurs secondaires en technique de qualification/transition). Ils s'en distinguent également par leur goût plus prononcé pour l'école et les études, l'importance accordée par leur famille au fait d'entreprendre des études universitaires, par les aspirations d'études des jeunes qui les entourent et par l'attitude d'encouragement de leurs professeurs par rapport aux études supérieures.

A l'inverse – et cela nous semblait moins prévisible – ils ne se distinguent pas des élèves souhaitant également entreprendre des études universitaires et provenant de familles où au moins un parent a fait des ES par leur trajectoire scolaire antérieure ou le comportement des pairs, professeurs et parents par rapport aux études supérieures. La seule différence relevée concerne la représentation selon laquelle il est naturel, au vu du parcours scolaire antérieur, de poursuivre dans l'enseignement supérieur : les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES perçoivent un peu plus que les autres le supérieur comme étant la « voie naturelle, logique » après l'enseignement secondaire.

Au niveau de la trajectoire scolaire antérieure, ces résultats tendent à confirmer ce qui est déjà bien connu dans la littérature : les jeunes de milieux sociaux défavorisés ne s'engagent à l'université que s'ils sont « bons » à l'école. Des analyses ultérieures (Annexe 10) montrent d'ailleurs qu'il s'agit de jeunes qui, par comparaison aux jeunes provenant de familles à même capital culturel institutionnalisé mais souhaitant se diriger vers le SHU, ont moins vécu de redoublements, ont davantage suivi des cours de latin en première et deuxième secondaire et avaient davantage d'heures de mathématiques en troisième secondaire[164]. Par contre, si l'on s'en tient à ces mêmes critères, ces « nouveaux étudiants » ont, par comparaison aux jeunes qui ont le même projet d'avenir mais proviennent de familles où au moins un parent a fait des ES, un peu plus vécu de redoublements et un peu

[164] Il nous a semblé pertinent d'analyser les différences entre groupes selon le nombre d'heures de mathématiques suivies en dernière année secondaire et le fait d'avoir eu du latin en première et deuxième secondaire parce que les estimations des taux de réussite à l'université des jeunes sortant de l'option latin-mathématiques en secondaire sont plus élevées que toutes les estimations relatives aux jeunes inscrits dans d'autres options en dernière année secondaire (Droesbeke *et al.*, 2001, p. 201). Bien entendu, nous ne savons pas si cela est dû à la formation donnée et au niveau exigé au sein de la filière latin-mathématiques ou au fait que les jeunes choisissant cette option sont tous des « bons » élèves qui sont donc, peu importe la filière suivie en dernière année secondaire, plus à même de réussir au sein de l'université.

moins fréquenté les cours de latin. Mais ils ne se distinguent pas au niveau du nombre d'heures de mathématiques suivies en troisième secondaire[165].

## *2. Régressions logistiques*

### *2.1. Méthodologie*

Pour la régression logistique présentée au sein de cette section, nous n'avons conservé que les individus **n'ayant aucun parent diplômé du supérieur** et qui souhaitent entreprendre des études supérieures, quelles qu'elles soient (soit 667 jeunes). Nous intéressant aux « nouveaux parcours universitaires », nous avons retenu comme variable critère : la dichotomie « Aspirer à poursuivre des études universitaires *versus* aspirer à poursuivre des études supérieures hors universitaires l'an prochain ».

En cohérence avec nos analyses descriptives, 5 groupes de variables indépendantes ont été retenus : (i) un groupe de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure du jeune (forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire et « Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre dans le supérieur ») ; (ii) une variable relative au rapport à l'école et aux études (« j'aime l'école et les études ») ; (iii) une variable relative au comportement des pairs par rapport à l'ES (« les élèves se dirigent, pour la plupart, vers l'ES »), (iv) une variable relative aux représentations du jeune quant au soutien apporté par les professeurs et (v) une variable relative aux attentes familiales en matière d'université (« Il est important pour ma famille que j'aille à l'université »).

### *2.2. Résultats*

Le tableau 27 présente la significativité des variables explicatives introduites dans l'analyse de régression logistique.

[165] En effet, le Chi-carré n'est pas significatif entre les deux variables (Annexe 10).

**Tableau 28 : Significativité des variables introduites dans la régression logistique**

| | **Etudes universitaires VS études dans le SHU Signif.** |
|---|---|
| **Forme d'enseignement en dernière année secondaire** | 0.000 |
| **« Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre dans le supérieur »** | **0.088** |
| **« J'aime l'école et les études »** | 0.009 |
| **« Les élèves se dirigent pour la plupart vers l'ES »** | **0.913** |
| **« Les professeurs nous poussent à entamer des ES »** | **0.274** |
| **Pour ma famille, il est important que j'aille à l'université** | 0.000 |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | 0.443 |

Nous observons que dans cette analyse multivariée – prenant donc en compte simultanément plusieurs variables explicatives – certaines d'entre elles ne sont pas significatives au seuil de 0.01[166]. En effet, à partir du moment où sont contrôlés la forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire, le rapport des élèves à l'école et aux études et les attentes familiales en matière d'études universitaires, les attitudes des professeurs et des pairs ainsi que la variable « Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre dans le supérieur » ne sont plus influents dans la construction du projet d'études des jeunes.

En ce qui concerne la variable « Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre dans le supérieur », ce résultat ne nous paraît pas étonnant. Nous savons en effet qu'il est plus « naturel » pour un jeune se trouvant en général de se diriger vers l'université que pour un jeune de technique de transition ou de qualification (voir chapitre précédent ; Vermandele *et al.*, 2010[167] ; etc.). Cette variable étant donc largement redondante avec la forme d'enseignement fréquentée, elle devient non significative dans un modèle multivarié.

La perte de significativité des variables relatives au comportement des pairs et des professeurs quant à l'enseignement supérieur est plus difficile à interpréter. Ceci dit, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette perte est également due à de la covariance entre variables :

[166] Chaque variable explicative introduite seule à seule dans une analyse bivariée est significative (comme tendaient déjà à le montrer les analyses descriptives). Mais lorsqu'on les introduit toutes ensemble, certaines d'entre elles perdent de leur significativité suite à la covariance entre ces variables explicatives.

[167] Vermandele *et al*. (2010) expliquent en effet que « *plus de 90 % des entrants en première année à l'université ont suivi l'enseignement secondaire général belge, un peu moins de 5 % sortent du secondaire technique ou artistique belge et environ 4 % sont issus du secondaire étranger ou ont réussi un baccalauréat européen ou international* » (p. 33).

- lorsque l'on introduit la forme d'enseignement fréquentée : par exemple, un jeune se trouvant en général sera sans doute davantage entouré de jeunes qui souhaitent continuer vers le supérieur qu'un jeune se trouvant en technique ;
- le rapport à l'école et aux études : par exemple, un jeune qui aime beaucoup l'école et les études sera sans doute davantage encouragé par ses professeurs à poursuivre dans le supérieur ;
- les attentes familiales : par exemple, un jeune issu d'une famille où les attentes en matière d'université sont hautes aura sans doute été inscrit dans une école secondaire considérée comme « bonne » par ses parents et au sein de laquelle les aspirations des jeunes en matière d'études sont élevées[168].

Nos analyses des entretiens des jeunes de première génération dans le supérieur nous ont, par ailleurs, amenée à penser que la variable « Les élèves se dirigent pour la plupart vers l'ES » n'est pas idéalement formulée, du moins pour l'analyse que nous souhaitions réaliser. En effet, selon nous, cette variable est soit trop précise ; soit, elle ne l'est pas assez. Expliquons-nous.

Lors de la phase qualitative, plusieurs jeunes nous ont parlé de l'influence de leurs camarades dans la construction de leur projet d'avenir. Cependant, d'une part, le rôle joué par les pairs semble faire partie d'une influence plus générale qui touche à l'environnement scolaire dans lequel baigne un jeune, le contexte qui l'entoure : par exemple, les liens entre l'école secondaire et l'enseignement supérieur, l'attitude des professeurs par rapport à l'enseignement supérieur, l'attitude des parents des pairs par rapport à l'enseignement supérieur, etc.

Stéphane – jeune de première génération dans le supérieur qui souhaite se diriger vers l'université – nous a, par exemple, parlé du rôle joué par ses pairs dans la construction de son projet d'avenir, tout en insistant sur l'influence du contexte global dans lequel il a été scolarisé. Effectivement, Stéphane baigne dans un univers scolaire qui semble le pousser directement vers l'université : les professeurs de son école secondaire ne lui ont parlé que des filières universitaires (et non des voies possibles dans le SHU) et ses pairs veulent tous se diriger vers l'université. Stéphane – qui souhaite entamer des études de psychologie – n'a d'ailleurs pas pensé que de telles études existent dans le SHU ; il ne s'est renseigné que sur l'université :

[168] Le choix d'établissement des familles populaires a peu fait l'objet de recherches. C'est pourquoi on a parfois tendance à considérer que ces familles ne font pas de véritables choix. Toutefois, n'oublions pas qu'il y a de la diversité au sein même de la classe populaire et que comme l'a souligné Barou (2004), certaines familles populaires font des choix d'établissement « éclairés » pour leurs enfants.

« *Le problème, c'est qu'on parle beaucoup de l'unif dans cette école. Donc forcément il y a beaucoup de jeunes qui veulent faire l'unif. Et puis, il ne faut pas oublier non plus qu'il y a des parents qui forcent presque leurs enfants à aller à l'unif pour pouvoir dire : 'il a fait l'unif'.* […] *Dans ma classe, je ne saurais plus dire si des gens veulent aller dans le supérieur non universitaire.* ***Généralement, il y en a beaucoup qui ont décidé de faire l'unif*** *ou alors qui ne savaient pas encore clairement ce qu'ils voulaient faire.* […] [Donc psycho en haute école, tu n'y as jamais pensé ?] ***Je n'ai même pas pensé qu'il y avait psycho en haute école****, tu vois… (rires) Et puis, j'ai vu les débouchés auxquels l'université menait' et je n'ai pas cherché plus loin* » (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

Nous avons également rencontré un jeune qui ne souhaitait pas faire d'études supérieures mais qui s'est finalement laissé convaincre par les autres élèves et les parents des autres élèves :

« *Je me suis d'abord dit : 'je ne vais pas faire d'études après mes études secondaires'. Mais on me pousse à en faire, et je me dis : 'pourquoi pas ? On verra'. En plus, en tant qu'étudiant, on a certains avantages. Alors, autant garder les avantages et essayer.* […] [Tu dis qu'on te pousse. C'est qui « On » ? Tu parles de tes parents ou d'autres personnes ?] *Ce sont surtout les parents des autres élèves et les autres élèves. Ils disent : 'on va faire ça à l'unif, on va faire ça'. Ils en parlent souvent. Alors du coup, ça m'a poussé à réfléchir et ça m'a encouragé à commencer des études à l'ULB* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 1ère salve).

L'ambiance générale de l'école en matière d'études supérieures peut également avoir l'effet inverse : personne ne compte entamer des études supérieures ou universitaires autour de moi ; je ne pense donc pas le faire non plus[169]. On constate d'ailleurs au sein de l'extrait suivant que les personnes qui souhaitent se diriger vers l'université, dans des écoles ou des formes d'enseignement où peu de gens ont tendance à s'inscrire à l'université, étonnent les pairs qui leur présagent déjà un échec.

« *Je crois que c'est la seule qui se dirige vers l'université. Mais bonne chance ! Chez nous, les profs, ils nous disaient : 'commencez par le supérieur, et si vous vous sentez bien, vous continuez à l'université. Mais se jeter directement à l'université, ça va être dur'. Ils ne le conseillaient pas… Ils nous disaient plutôt : 'vous devez faire une année préparatoire'. Sinon, on va droit vers l'échec, surtout que l'on sort de qualification. Et c'est dommage pour la fille parce qu'elle travaille bien, c'est une bosseuse. Mais je crois qu'elle va se planter* […] *je ne crois pas qu'elle va arriver à tenir tous les trucs parce que l'unif c'est incroyable. Je crois qu'il y a des*

[169] Bien entendu, il ne s'agit pas du seul facteur d'influence. Mais nous pensons que l'ambiance de l'école peut renforcer ou minimiser l'effet d'autres facteurs.

[170] Rappelons que l'une des hypothèses émise au sein du chapitre 4, reposait sur le fait que le soutien professoral perçu était estimé représentatif du soutien réel. Et à partir de là, nous avions montré que ce soutien perçu ou réel était associé au fait de souhaiter entreprendre des études supérieures courtes (plutôt que de travailler directement après l'enseignement secondaire) chez les jeunes issus de milieux socioculturels plutôt défavorisés.

[171] Plusieurs jeunes de première génération dans le supérieur nous ont tout de même rapporté avoir été « cassés » par certains professeurs de secondaire en matière d'études universitaires : on leur a déconseillé de se lancer à l'université, on leur a dit qu'ils n'étaient pas assez bons pour l'université, qu'il valait mieux commencer par le supérieur hors universitaire, quitte à se diriger ensuite vers l'université via une passerelle, etc. Cependant, ce discours reste minoritaire dans nos entretiens. C'est pourquoi nous avons formulé cette hypothèse.

*choses qu'elle va réussir mais il y en aura d'autres qui vont la rattraper et qui vont faire qu'elle va se planter au final* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

Ces observations nous pousseraient donc à dire que la variable « Les élèves se dirigent pour la plupart vers l'ES » est trop précise pour pouvoir « capter » à elle seule l'ambiance générale de l'école en matière d'études supérieures.

D'autre part, – et cela peut paraître de prime abord paradoxal – pour l'analyse que nous souhaitions mener (à savoir l'analyse des aspirations d'études universitaires des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures), il aurait été préférable de disposer d'une variable plus spécifique telle que « Les élèves de mon école se dirigent pour la plupart vers l'université ». Les extraits que nous venons de présenter nous poussent en effet à penser que ce qui pourrait jouer dans la construction du projet de s'inscrire à l'université des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, c'est le comportement des pairs en matière d'université (être entourés de jeunes qui souhaitent se diriger vers l'université, « déstigmatisation » par les pairs de l'université, etc.) et non le comportement des pairs en matière d'études supérieures en général.

Ainsi, nous pensons que si la variable relative au comportement des pairs en matière d'études supérieures n'est pas significative, c'est sans doute entre autres parce qu'elle n'est pas formulée idéalement pour l'analyse que nous comptions mener.

En outre, nos analyses des entretiens nous amènent également à lancer plusieurs pistes interprétatives permettant de saisir pourquoi la variable relative aux comportements des professeurs en matière d'études supérieures (« Les professeurs nous poussent à entamer des études supérieures ») n'est pas significative.

Premièrement, suite à l'analyse de nos entretiens et aux analyses de correspondance multiple et de classification présentées au sein du chapitre 4[170], nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'attitude d'encouragement des professeurs pourrait « jouer » lorsqu'il s'agit d' « inciter » des jeunes (issus plutôt de milieux socioculturels relativement défavorisés) à ne pas se diriger vers le marché du travail et à entreprendre des études supérieures, mais ne jouerait plus (en tout cas, statistiquement parlant) lorsqu'il s'agit de faire un choix entre des études supérieures hors universitaires et l'université. Autrement dit, les professeurs pourraient « faire la différence » lorsqu'ils sont face à des jeunes exprimant leur souhait de se diriger directement vers le marché du travail en leur apportant de l'aide dans la recherche d'informations sur les études supérieures, en discutant avec eux, en les encourageant. Mais lorsqu'ils auraient affaire à des jeunes qui souhaitent déjà se diriger vers

le supérieur, leur rôle dans le choix du type d'enseignement supérieur (SHU de type court, SHU de type long ou université) se verrait alors minimisé[171].

Nous pensons aussi, suite à l'analyse de nos entretiens, que l'aide apportée par les professeurs dans la construction du projet d'avenir de leurs élèves est difficilement mesurable par un questionnaire quantitatif, notamment du fait que de nombreux jeunes sont dans une situation « mixte » : l'un ou l'autre professeur s'intéresse à leur projet pour l'avenir, les informe et les aide à le construire ; les autres professeurs se désintéressent de leur projet. Dès lors, même si un professeur a beaucoup « joué » dans la construction du projet d'avenir d'un jeune, ce dernier aurait tendance à « globaliser » le comportement des professeurs et à répondre « plutôt d'accord » ou « plutôt pas d'accord » à l'affirmation « Les professeurs nous poussent à entamer des études supérieures ». Il y aurait du coup peu de diversité dans les réponses apportées à cette affirmation, ce qui ne serait pas sans impact sur la significativité de cette variable dans des modèles de régression logistique.

Enfin, comme nous le verrons au sein du chapitre 7, certains professeurs peuvent jouer un rôle d'adjuvant ou du frein au choix de la filière d'études dans le supérieur. Mais la variable « Les professeurs nous poussent à entamer des études supérieures » n'est sans doute alors pas assez précise pour être à même de « capter » cette information.

N'oublions pas, pour terminer, que nous travaillons ici spécifiquement sur les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES et qui souhaitent entreprendre des études supérieures (université VS SHU). Il s'agit donc d'un groupe restreint de jeunes, provenant d'un milieu similaire en termes de capital culturel institutionnalisé et aspirant tous à faire des études supérieures. Vu la taille de l'échantillon (667 individus) et les points communs entre ces jeunes, il nous paraît normal qu'un nombre limité de critères soient significatifs dans une analyse multivariée.

Quoi qu'il en soit, vu leur non significativité, nous avons éliminé ces trois variables de notre analyse ultérieure (tableau 28).

**Tableau 29 : Les déterminants des aspirations d'études supérieures des jeunes dont aucun parent n'est diplômé du supérieur**

| | **Etudes universitaires VS études dans le SHU** |
|---|---|
| **Constante** | 2,012** |
| **Forme d'enseignement en dernière année** | |
| Techn./Art. qualification | 0.057** |
| Techn./Art. Transition | 0.240** |
| Générale | Référence |
| **J'aime l'école et les études** | |
| Pas du tout d'accord | 0.197** |
| Plutôt pas d'accord | 0.415** |
| Plutôt d'accord | 0.532 |
| Tout à fait d'accord | Référence |
| **Pour ma famille, il est important que j'aille à l'université** | |
| Pas du tout d'accord | 0.072** |
| Plutôt pas d'accord | 0.155** |
| Plutôt d'accord | 0.558 |
| Tout à fait d'accord | Référence |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | 0.417 |

* significatif au seuil de 0.05 ; ** : significatif au seuil de 0.01

### *2.2.1. La trajectoire scolaire antérieure*

Toutes choses étant égales par ailleurs, les chances d'un jeune dont les parents ne sont pas diplômés de l'ES et qui se trouve en général en dernière année secondaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable après le secondaire (par contraste avec le fait de vouloir entamer des études dans le SHU) sont 17,5 fois (1/0.057) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification et 4 fois (1/0.240) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de transition.

Le parcours scolaire antérieur joue donc encore une fois un rôle très important dans le fait de vouloir entamer des études universitaires plutôt que des études dans le SHU. Si l'on introduit uniquement la forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire, le $R^2$ de Nagelkerke s'élève à 0.239, ce qui est très élevé.

### *2.2.2. Le goût pour l'école et les études*

Lorsque nous contrôlons les variables relatives au capital culturel de la famille et à la trajectoire scolaire antérieure du jeune, le goût pour l'école et les études joue encore un rôle direct sur les aspirations d'études. Effectivement, les chances d'un jeune dont les parents ne

sont pas diplômés de l'ES et qui apprécie beaucoup l'école et les études d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable après les études secondaires (par contraste avec le fait de vouloir faire des études dans le SHU) sont 5 fois (1/0.197) plus élevées que celles d'un jeune issu d'un milieu social comparable en termes de capital culturel institutionnalisé mais qui n'aime pas du tout l'école et les études.

En termes d'interprétation, les psychologues de l'éducation (Eccles et Wigfield, 2002 ; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998 ; Wigfield, 1994) ont davantage théorisé l'influence de ce genre de variables sur les choix d'études que les sociologues de l'éducation. Selon le modèle de Eccles et Wigfield (2002), pour prédire le choix de telles ou telles études, il importe de combiner deux facteurs : les attentes de réussite dans ce choix et la valeur qui lui est attribuée (représentations des individus quant au fait que la tâche rencontre leurs besoins). Or ce deuxième facteur (la valeur de la tâche) possède quatre dimensions : l'utilité, l'intérêt – qui correspondrait à notre variable relative au goût pour les études –, l'importance et le coût. Cependant, ces deux facteurs sont eux-mêmes déterminés par des facteurs individuels tels que le milieu socioculturel et familial et des facteurs situationnels tels que les pairs fréquentés, etc. Ces facteurs individuels et situationnels sont d'ailleurs plus investigués par les sociologues de l'éducation. En effet, ceux-ci ont, par exemple, davantage tendance à estimer que ce goût pour l'école et les études témoigne largement d'un habitus familial au sein duquel l'école et les études sont valorisées (Bourdieu et Passeron, 1964) : « […] *à beaucoup d'égards, le choix de l'université est un choix de mode de vie et une affaire de « goût »* » (Ball *et al.*, 2001, p. 66). Ainsi, même si, dans notre modèle, il s'agit uniquement de jeunes issus de familles au sein desquelles les parents n'ont pas fait d'études supérieures, l'habitus présent au sein de ces familles et les rapports de celles-ci à l'école se construisent certainement sur des modalités toute autres d'une famille à l'autre. En 1984, Terrail relevait d'ailleurs déjà le « rapport de plaisir » par rapport à l'école particulièrement élevé chez les « transfuges » (et ce dès le primaire).

### *2.2.3. La valorisation de l'enseignement supérieur (ou de l'université) par la famille et les pratiques culturelles du jeune et de sa famille*

A parcours scolaire équivalent et à goût pour les études équivalents, il y a, comme nous l'avions déjà constaté pour l'ensemble de notre échantillon, une influence forte et directe des attentes familiales en matière d'enseignement universitaire sur le projet d'avenir des jeunes dont les parents ne sont pas eux-mêmes diplômés de l'ES. Toutes choses étant égales par ailleurs, le projet de s'inscrire à l'université (plutôt qu'au sein du SHU) est 14 fois (6 fois) plus fréquent pour un jeune qui estime qu'il est tout à fait important pour sa famille qu'il aille à l'université que pour un jeune qui considère que ça n'est pas du tout le cas (que ça n'est plutôt pas le cas).

Ces analyses nous amènent encore une fois à souligner l'impact direct du capital culturel incorporé ou du moins – si l'on n'interprète pas les attentes familiales en matière d'études supérieures comme faisant partie d'un certain capital culturel incorporé des familles – des stratégies des familles sur les aspirations d'études des jeunes. En effet, travaillant sur un échantillon de jeunes issus de familles au capital culturel institutionnalisé comparable, nous aurions pu imaginer ne pas constater d'effet direct de variables relatives aux stratégies des familles. Or, dans un modèle bivarié où l'on introduit uniquement la variable relative aux attentes familiales en matière d'ES, le $R^2$ de Nagelkerke s'élève à 0.236, ce qui est loin d'être insignifiant. Remarquons par ailleurs que ce $R^2$ de Nagelkerke est à peine moins élevé que le $R^2$ de Nagelkerke relatif au modèle au sein duquel nous introduisons uniquement la forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire. Nous confirmons ainsi encore une fois que l'aspiration à poursuivre des études supérieures et l'aspiration à entreprendre des études universitaires est loin de se résumer à l'effet seul de la scolarité antérieure.

## *3. Discussion*

Comme nous l'avons mentionné en début de chapitre, seuls 18% des élèves de dernière année secondaire dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur souhaitent se diriger directement vers le monde du travail. La majorité d'entre eux ont donc pour projet d'entamer des études supérieures. Toutefois, le choix prioritaire des jeunes dont les parents ne sont pas diplômés de l'ES est le SHU, et non l'université. Comme nous l'avons déjà constaté au sein du chapitre précédent, la participation à l'enseignement universitaire est encore dans notre pays une pratique relativement « socialement close », dont nombre de familles et/ou de jeunes tendent à « spontanément » s'auto-exclure. Autrement dit, à parcours scolaire relativement équivalent, les jeunes de milieux socioculturels favorisés souhaitent davantage que des jeunes de milieux socioculturels moins favorisés entreprendre des études universitaires. Cependant, il s'agit d'une tendance générale et non d'une pure fatalité. Autrement dit, certains jeunes dont les parents n'ont pas de diplôme de l'ES se lancent également dans des études universitaires. C'est pourquoi, au sein de ce chapitre, nous avons souhaité adopter un angle d'approche différent et complémentaire en examinant ce qui pousse ces jeunes au profil particulier à vouloir se lancer dans des études universitaires.

Nos analyses descriptives et notre modèle de régression logistique (opposant des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES et qui souhaitent entreprendre des études universitaires aux jeunes issus de familles au capital culturel institutionnalisé comparable,

mais souhaitant entreprendre des études SHU) nous a alors appris que ces « nouveaux étudiants » ont généralement un parcours scolaire plus brillant que les jeunes issus de milieux à capital culturel institutionnalisé comparable. En effet, ils sont moins nombreux à être inscrits en technique de transition ou de qualification et à avoir vécu un redoublement. A l'inverse, ils sont plus nombreux à avoir suivi un programme scolaire contenant du latin en début de secondaire et 5h de mathématiques ou plus en dernière année secondaire. Ces résultats témoignent d'un phénomène qui est déjà bien connu dans la littérature (Bourdieu, 1966) : les jeunes issus de milieux socioculturels peu favorisés se sur-sélectionnent aux portes de l'enseignement supérieur. Plus « *sensibles à la sévérité des évaluations et aussi aux propos des enseignants sur la difficulté de la filière, le volume de travail à fournir et l'importance des taux d'échecs* » (Felouzis, 2000 cité par Duru-Bellat, 2002, p. 91), ils doivent se considérer comme extrêmement « bons » à l'école pour oser se lancer dans des études universitaires.

Mais au-delà de l'influence de la trajectoire scolaire antérieure, persiste une influence du milieu familial, via les attentes des parents en matière d'études universitaires et le « goût » pour l'école et les études développé par le jeune.

Ce résultat nous amène à nouveau, à l'instar de Zéroulou (1985, 1988) ou Lahire (1995, 1998), à insister sur le fait qu'à ressources identiques (du moins à capital scolaire familial similaire), les rapports des familles à l'école et leurs représentations de l'institution scolaire peuvent être différentes. Nous avons déjà développé les résultats de recherche de Zéroulou sur cette thématique au sein du chapitre 4. Rappelons seulement que cette chercheuse a concentré son études sur des familles d'immigrés et a constaté qu'à capital culturel, scolaire, économique relativement identique, les projets d'avenir des jeunes diffèrent : dans certaines familles, les enfants se sont dirigés vers l'université ; dans d'autres, les enfants n'ont pas entrepris d'ES. Et Zéroulou explique notamment cette différenciation entre les projets d'études des jeunes par la place des enfants dans les projets familiaux et les stratégies des parents, les comportements des familles par rapport à l'école et la manière dont la réussite scolaire est envisagée par les parents (pour plus d'informations, nous renvoyons aux pages 134 à 138 du chapitre 4). Si nous reprenons son raisonnement pour interpréter l'influence de notre variable relative aux attentes familiales en matière d'université sur les aspirations d'études des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES, cela nous amènerait à insister sur le fait qu'à capital scolaire relativement équivalent, l'investissement des familles par rapport à l'université n'est pas le même. Certaines familles ont davantage confiance en l'institution scolaire, ou plus précisément dans notre cas, ont davantage confiance en l'université et la perçoivent comme un véritable tremplin vers un avenir prestigieux et un emploi bien rémunéré. C'est pourquoi les attentes des parents de ces familles en matière d'université sont fortes. En outre, à capital scolaire relativement identique, certaines familles soutiennent

davantage leurs enfants (même s'ils sont démunis par rapport aux cours, les parents soutiennent leurs enfants moralement dans leur travail ou financièrement, en leur payant des cours particuliers) dans le but qu'ils réussissent bien à l'école. Les enfants s'engagent pleinement dans l'école pour y réussir parce qu'échouer équivaudrait à transgresser la norme. Accéder à l'université serait alors perçue comme l'apogée de la réussite pour ces jeunes et ces familles.

D'autres études ont plus directement porté sur le cas des « transfuges de classe » ou des « miraculés scolaires »[172] (rappelons en effet que Zéroulou était intéressée par la réussite scolaire des enfants d'immigrés, et non directement par la réussite scolaire des jeunes provenant de milieux populaires).

Il s'agit, par exemple, du travail effectué par Terrail (1984) à partir d'entretiens effectués auprès d'adultes issus de milieux ouvriers ayant été à l'université. Si ce dernier ne souligne pas précisément l'influence des attentes familiales en matière d'université sur le fait de s'être inscrit au sein de cette institution, il souligne de manière plus générale la constante présence de l'école au sein des familles de ces interviewés. Il expliquera aussi avoir relevé chez ces adultes un rapport particulier et privilégié à la lecture. Nous avons, dès lors, dans un modèle non présenté au sein de cette thèse, ajouté au sein du modèle initial un indice des pratiques culturelles du jeune et de sa famille (indice comprenant, entre autres, la fréquence de lecture de journaux des jeunes et le nombre de livres à la maison). Mais cette variable est non significative au seuil de 0.01 lorsque sont introduits la forme d'enseignement fréquentée en dernière année secondaire, les attentes familiales en matière d'université et le goût pour l'école et les études. D'un point de vue purement statistique, le rapport privilégié des jeunes et de leurs familles à la lecture ne semble donc pas avoir une influence *directe*[173] sur les aspirations d'études universitaires des jeunes issus de milieux plus défavorisés. Toutefois, de manière plus qualitative, cela participe évidemment à un rapport plus général des familles à l'école et souligne le fait que même si ces jeunes sont issus de milieux où les parents sont peu (voire pas) diplômés, ils développent des pratiques culturelles légitimées par le milieu scolaire (la lecture, notamment) et ont sans doute un habitus familial proche, à plusieurs égards, de l'habitus scolaire – en termes de rapport à la lecture mais également, comme le

[172] Nous n'avons pas développé ces résultats de recherches au sein du chapitre 4 parce qu'il s'agissait, à ce moment-là, d'interpréter en quoi et pourquoi chez des jeunes issus de milieux sociaux comparables, le soutien parental perçu peut exercer de l'influence sur le fait d'entreprendre des études supérieures courtes. Autrement dit, il ne s'agissait pas réellement de « miraculés scolaires » ou de « transfuges de classe », souhaitant se diriger vers l'université, mais bien de jeunes désireux de s'inscrire au sein du SHU de type court.

[173] Nous insistons fortement ici sur le « directe ». En effet, notre étude statistique montre seulement qu'il n'y a pas d'influence *directe* du rapport à la lecture dans la construction des aspirations d'études universitaires, mais ne nie pas que ce rapport à la lecture ait influencé de manière *indirecte* les aspirations d'études universitaires des jeunes issus de milieux plus modestes. Autrement dit, nous ne pouvons écarter la possibilité que le rapport d'un individu et de sa famille à la lecture soit un facteur « antécédent » influençant la valorisation subséquente de l'école et de l'université.

soulignait Zéroulou, au niveau du rapport de confiance vis-à-vis de l'institution scolaire ou dans la manière dont est envisagée la réussite scolaire. Ainsi, considérer que ces jeunes « partent de rien » parce que leurs parents n'ont pas fait d'ES est « *une illusion d'optique produite par la statistique. Il faut évaluer de façon précise les faibles patrimoines scolaires et prendre en compte « l'ensemble des capitaux scolaires détenus par la famille étendue* » (Lebon, p. 3.).

Terrail (1984) vient encore compléter notre analyse en expliquant avoir repéré chez ces transfuges une volonté de revanche par rapport à un sentiment désagréable d'injustice sociale, volonté qui les pousse donc à s'impliquer scolairement. Nos données ne nous permettent pas de nous prononcer par rapport à ce résultat. Mais celui-ci nous amène à souligner que notre analyse statistique a de nombreuses limites et qu'il faudrait la compléter par de nouvelles études quantitatives et qualitatives portant spécifiquement sur ces jeunes issus de milieux populaires et aspirant à entreprendre des études universitaires. Rappelons que notre questionnaire ne visait pas exclusivement cette catégorie de jeune. De même, nos entretiens n'ont pas été prioritairement réalisés auprès de ce type d'interviewés (puisque nous avons également rencontré des jeunes dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur et des jeunes dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur mais qui souhaitent se diriger vers le SHU).

Il se pourrait d'ailleurs que cette influence forte des attentes familiales en matière d'université sur les aspirations d'études cache en fait l'influence de variables non prises en compte telles que des variables liées à la trajectoire scolaire antérieure mais plus précises que la forme d'enseignement fréquentée : par exemple, l'option choisie en secondaire[174] ou le nombre de redoublement(s). Nous sommes toutefois directement à même de contester le fait que la prise en compte de la variable « nombre de redoublement(s) » entraîne la perte de significativité de la variable relative aux attentes des familles. En effet, ayant fait tourner ce modèle (par souci d'économie de place, il ne sera pas présenté au sein de la thèse), nous avons pu constater que les attentes familiales en matière d'études universitaires restaient significatives. Cependant, nous ne contestons pas le fait qu'un redoublement a de l'impact sur les attentes parentales en matière d'études. D'une part, d'un point de vue statistique, l'impact des attentes parentales est moins fort lorsque la variable relative au nombre de redoublements vécus par l'enfant est introduite. D'autre part, des études (Duru-Bellat et Jarousse, 1996) ont déjà eu l'occasion de montrer que les attentes des familles en matière d'études sont souvent revues à la baisse à la suite d'un redoublement de l'enfant ou de

[174] Nous savons, par exemple, que « *la part des filles et des garçons qui ont reçu une formation poussée en mathématiques est sensiblement plus élevée à l'entrée de l'université que dans le 3e degré de l'enseignement secondaire. Ceci nous indique que les études universitaires attirent davantage les jeunes issus des sections « maths fortes » que les autres ou, plus vraisemblablement que les sections « maths fortes » apparaissent aux yeux des jeunes comme celles qui préparent le mieux à l'Université* » (Vermandele *et al*., 2010, p.28). Malheureusement, cette variable relative au nombre d'heures de mathématiques suivies en dernière année secondaire n'a pas pu être introduite dans nos analyses de régression logistique parce que la question relative au nombre d'heures de mathématiques n'a pas été posée à tous les participants (seuls les jeunes inscrits en général en dernière année secondaire devaient y répondre).

difficultés scolaires rencontrées par ce dernier. En outre, les familles les moins diplômées et/ou les plus éloignées du champ scolaire vont avoir davantage tendance à rabattre leurs exigences en matière d'études supérieures et d'ambition scolaire en cas de redoublement de l'enfant ou de difficultés scolaires que les familles les plus diplômées et proches du champ scolaire. La profession des parents ou encore l'école dans laquelle est inscrit le jeune pourraient également jouer dans la construction des projets d'études universitaires. Nous savons qu'en CFB il peut y avoir de grands écarts de performance scolaire entre élèves provenant d'écoles différentes. En effet, la ségrégation académique entre les établissements y est particulièrement prononcée (Dumay *et al.*, 2010). Il nous paraît également clair que les écoles agissent différemment sur l'image de soi des élèves et leurs aspirations d'études. Il aurait donc été intéressant de tenir compte de ce facteur dans nos analyses. Enfin, l'influence des attentes familiales en matière d'études universitaires peut également cacher un impact du capital économique des familles. En nous inspirant de Mauger (2001), nous pouvons en effet émettre l'hypothèse que les attentes parentales en matière d'études universitaires seront plus élevées dans les familles qui ont assez de moyens pour financer (du moins en partie) les études universitaires du jeune. Autrement dit, *« la sécurité » est aussi la condition de « l'assurance » et la capacité à faire des projets)* » (Mauger, 2001, p. 108).

En conclusion, à la question « *Quelles sont les conditions pour que la socialisation familiale n'implique pas l'intériorisation de probabilités subjectives calquées sur les probabilités objectives* ? » (Lebon, p. 3.), nous pourrions apporter une ébauche de réponse en affirmant qu'il faut que les jeunes soient issues de famille où l'on accorde, malgré un faible capital culturel institutionnalisé, une grande place à l'école (on a confiance en l'institution scolaire, on sait que l'université peut ouvrir des portes, etc.) et où les attentes familiales en matière scolaire sont élevées. En outre, le jeune doit avoir traversé les primaires et secondaires avec peu d'accrocs (en général plutôt qu'en technique, avec peu de redoublements, etc.) et doit avoir un goût prononcé pour l'école et les études (goût que l'on peut supposer ne pas être sans lien avec l'habitus des familles en matière scolaire).

Cependant, ne surestimons pas l'existence de ces « nouveaux parcours ». En effet, rappelons que sur 818 jeunes ayant participé à notre enquête et dont les parents n'ont pas fait d'ES, seuls 177 jeunes (soit 22% d'entre eux) comptent se diriger vers l'université (contre une cinquantaine de pourcents chez les jeunes dont au moins un parent a fait des ES). En outre – nous l'avons constaté lors des entretiens – cette enquête ayant eu lieu au mois de mai, certains de ces jeunes changent encore d'avis et ne s'inscrivent finalement pas à l'université. Nous ne savons pas s'il s'agit prioritairement de jeunes dont les parents n'ont pas fait d'ES. Mais nous pouvons supposer que, travaillant sur les aspirations d'études universitaires et non les choix effectifs, le nombre de « nouveaux parcours universitaires » est surestimé au

sein de nos analyses. Ainsi, que ce soit via nos analyses des aspirations d'études universitaires ou d'autres études effectuées sur la population universitaire (par exemple, Vermandele *et al*., 2010) et présentées au sein du chapitre précédent, nous insistons sur le fait qu'en CFB, l'université s'est peu démocratisée et ouverte à de « nouveaux arrivants ».

En outre, s'inscrire à l'université ne suffit pas pour affirmer qu'il existe de « nouveaux parcours étudiants » au sein de celle-ci. Il faudrait, en effet, vérifier si ces « nouveaux étudiants » réussissent à en sortir avec un diplôme en poche et donc analyser la réussite de ces jeunes au sein de cette institution. Sans cela, il ne s'agirait pas vraiment de « nouveaux étudiants ». Cela étant dit, nous ne nous pencherons pas sur cette thématique – ceci n'est pas le sujet principal de notre thèse – , mais nous pouvons sur base des analyses de Vermandele et *al.* (2012) constater que même après contrôle de caractéristiques du parcours scolaire, le niveau d'études des parents a encore un impact direct sur la probabilité de réussite des jeunes inscrits en première à l'université[175]. Le niveau de diplôme du père a également de l'influence sur le fait de recommencer sa première année après un échec (plutôt que de sortir de l'institution[176]). Sans aller plus loin dans l'analyse de la réussite et du parcours des jeunes à l'université, ces informations nous amènent encore une fois à rester prudente par rapport à nos résultats d'analyse et à insister sur le fait que nous surestimons sans doute, dans nos données, l'existence de « nouveaux étudiants ».

Enfin, il faudrait également analyser la faculté ou la filière au sein de laquelle s'inscrivent les jeunes. Nous avons remarqué qu'au niveau des choix du type d'ES (SHU court, SHU long ou université), nous avions sans doute affaire, en CFB, à une démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur. Il se pourrait également qu'au sein de chaque type d'enseignement supérieur, les jeunes de première génération se trouvent « relégués » dans certaines filières ou certaines facultés. En ce cas, il s'agirait, à un niveau plus microsociologique, d'un deuxième type, pourrait-on dire, de « ségrégation », cette fois touchant les aspirations d'études des jeunes en termes de facultés, secteurs, domaines d'études.

Le chapitre suivant de notre thèse sera consacré à cette analyse des aspirations d'études en termes de secteurs et filières. Pour diverses raisons, qui seront présentées au sein du chapitre 7, cette analyse sera assez sommaire du point de vue quantitatif et ne concernera que les aspirations d'études universitaires. Cependant, elle se verra, dans un deuxième temps, longuement complétée par l'analyse des entretiens effectués.

[175] A même âge d'obtention du CESS, à même niveau de formation en mathématiques et en langues anciennes, les étudiants dont le père et/ou la mère est diplômée de l'université ont plus de « chance » de réussir leur première année à l'université que ceux dont les parents ne sont pas universitaires.

[176] Un jeune dont le père est universitaire optera davantage pour un redoublement au sein de la même institution après un échec que pour une sortie de l'institution (en comparaison aux jeunes dont le père n'est pas diplômé de l'université).

# *Chapitre 7*
# Analyse des aspirations d'études : choix du secteur ou de la filière au sein de l'enseignement supérieur

Jusqu'à présent, nous nous sommes contentée d'analyser le choix du type d'enseignement supérieur et non le choix plus précis de la filière d'études dans le supérieur. Au sein de ce chapitre, nous allons donc nous concentrer sur une analyse du projet d'avenir des jeunes en termes de secteur et filière d'études supérieures, d'une part, à partir de nos résultats quantitatifs et, d'autre part, à partir de l'analyse des entretiens.

En ce qui concerne le volet quantitatif, cette analyse sera limitée – nous avons décidé de restreindre nos analyses quantitatives aux jeunes qui souhaitent se diriger vers l'université, notamment parce que la manière dont a été catégorisée la variable que l'on va utiliser se prête mieux aux domaines d'études universitaires qu'aux filières existantes dans le supérieur hors universités – et uniquement descriptive parce que nos données ne nous permettent pas de l'approfondir comme on le souhaiterait. En effet, rappelons que nous avons administré notre questionnaire dans le courant du mois de mai 2007. Or si à cette période les élèves avaient généralement effectué leur choix entre le SHU, l'université ou le monde du travail, nombreux étaient encore les indécis quant au domaine d'études. Ensuite, nous n'avons pas réellement proposé tous les domaines d'études universitaires aux jeunes au sein du questionnaire, afin de déjà regrouper les choix en catégories plus larges. En effet, vu le nombre de filière d'études possibles à l'université, nous nous serions sinon retrouvés avec des effectifs très faibles dans chaque domaine. Nous avons donc fait le choix de catégoriser les filières selon ce que nous avons appelé des « secteurs » qui regroupent parfois plusieurs filières d'enseignement. Toutefois, avec cette catégorisation, notre analyse perd quelque peu en finesse. En outre, nous avons malgré ce choix méthodologique encore parfois peu d'effectifs par secteur, ce qui ne rend pas l'analyse aisée – il est, par exemple, difficile de faire des analyses multivariées. C'est pourquoi notre analyse sera descriptive dans la mesure où nous ne développerons pas une analyse causale des déterminants des aspirations.

Malgré ses limites, une telle étude a toute sa valeur non seulement sur le plan scientifique mais aussi politique. D'une part, très peu d'études se sont penchées en CFB sur l'analyse des aspirations en termes de secteurs d'études. Et ces études ne comprennent pas toujours de variables relatives au milieu socioculturel d'appartenance. D'autre part, l'étude attire l'attention sur les caractéristiques des étudiants de l'université, en fonction des secteurs d'études choisis. De la sorte, nous ouvrons la discussion sur les sources des statuts sociaux respectifs des secteurs d'études. Pourquoi, par exemple, les sciences de l'ingénieur sont-elles si fortement l'apanage à la fois des garçons et des familles à fort capital scolaire alors que les

sciences humaines et sociales sont beaucoup plus ouvertes aux filles et aux étudiants issus de familles moins dotées en capital scolaire ? Est-ce dû à la position des diplômes sur le marché de l'emploi, à la difficulté académique des études, au statut symbolique des études ? Ou à l'inverse faut-il penser que le statut des domaines d'études est marqué par la population qui les fréquente ? Sans pouvoir répondre à ces questions, notre étude a le mérite de les poser et d'apporter des données qui permettent d'ébaucher un certain nombre d'hypothèses.

Nous exposerons nos résultats quantitatifs en trois étapes. Dans la première étape, nous analyserons les aspirations d'études des jeunes selon le sexe. La deuxième étape sera consacrée au lien entre secteur d'études et capital culturel institutionnalisé des familles. Enfin, lors de la troisième étape, nous tenterons d'analyser le lien entre secteur d'études, sexe et capital culturel institutionnalisé.

L'analyse des entretiens sera, quant à elle, plus large puisqu'elle portera sur les aspirations d'études supérieures en général (et pas seulement, comme pour l'analyse quantitative, sur les aspirations d'études universitaires) et sera divisée en deux parties. En premier lieu, nous analyserons les critères de choix et d'appréciation mobilisés par les jeunes pour expliquer leur choix de filière. En second lieu, nous nous pencherons sur les adjuvants et freins au projet d'études des jeunes et à la construction de leur projet (les parents, les frères et sœurs, les pairs et enfin les professeurs). Nous aurons, au sein de ce chapitre, l'occasion de voir que les projets d'études des jeunes se différencient notamment en termes d'ambition, certains parents encourageant davantage que d'autres leurs enfants à « viser haut ».

Soulignons, par ailleurs, que souhaitant au sein de ce chapitre analyser les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire en termes de filière choisie, nous nous sommes penchée exclusivement sur la première salve de nos entretiens (effectuée quand les interviewés étaient encore en dernière année secondaire). Il faudra donc attendre les chapitres 8 et 9 pour disposer d'une analyse tenant davantage compte du dispositif longitudinal de notre matériau.

Avant de nous lancer dans la présentation de nos analyses, il nous semble utile de présenter la catégorisation des secteurs d'études universitaires que nous allons utiliser dans la partie quantitative.

# *1. Choix du secteur d'études : analyse quantitative*

## *1.1. Catégorisation des secteurs d'études*

La variable « secteur d'études universitaires » se divise en 10 catégories :

- Langues et culture (qui regroupe, par exemple, la philosophie, l'histoire, la communication, la littérature, le latin/grec, etc.)
- Sciences sociales (rassemblant, par exemple, la sociologie, la psychologie, les sciences politiques, les sciences de l'éducation, etc.)
- Droit
- Economie (regroupant, par exemple, les sciences économique, la gestion d'entreprise, etc.)
- Sciences (qui rassemble, par exemple, les mathématiques, les statistiques, l'informatique, la physique, la chimie, la biologie, la géologie, la géographie, etc.)
- Santé (qui regroupe, par exemple, la médecine humaine, la médecine dentaire, etc.)
- Ecole d'ingénieur (qui rassemble la génie mécanique, la génie électrique, etc.)
- Agriculture (regroupant, par exemple, l'agronomie, l'écologie, la sylviculture, etc.)
- Arts et musique (rassemblant, par exemple, l'histoire de l'art, les sciences de l'art, etc.)
- Je ne sais pas encore dans quelle filière je vais m'inscrire l'an prochain

Cependant, les catégories « Agriculture » et « Arts et musique » concernent respectivement que 6 et 15 jeunes. C'est pourquoi dans certaines de nos analyses ultérieures nous ne les reprendrons pas.

## *1.2. Aspirations d'études et sexe*

Les filles qui souhaitent s'inscrire à l'université aspirent davantage que les garçons à se diriger vers les secteurs des langues et culture, de la santé et des sciences sociales. A l'inverse, les garçons aspirent davantage que les filles à se diriger vers les sciences, l'économie et les écoles d'ingénieur (Tableau 29). Il y a donc un lien entre le sexe et les aspirations en termes de secteur s'études universitaires (le chi-carré entre ces deux variables est d'ailleurs significatif et le V de Cramer qui mesure l'intensité de la relation entre deux variables s'élève à 0.379, ce qui est conséquent).

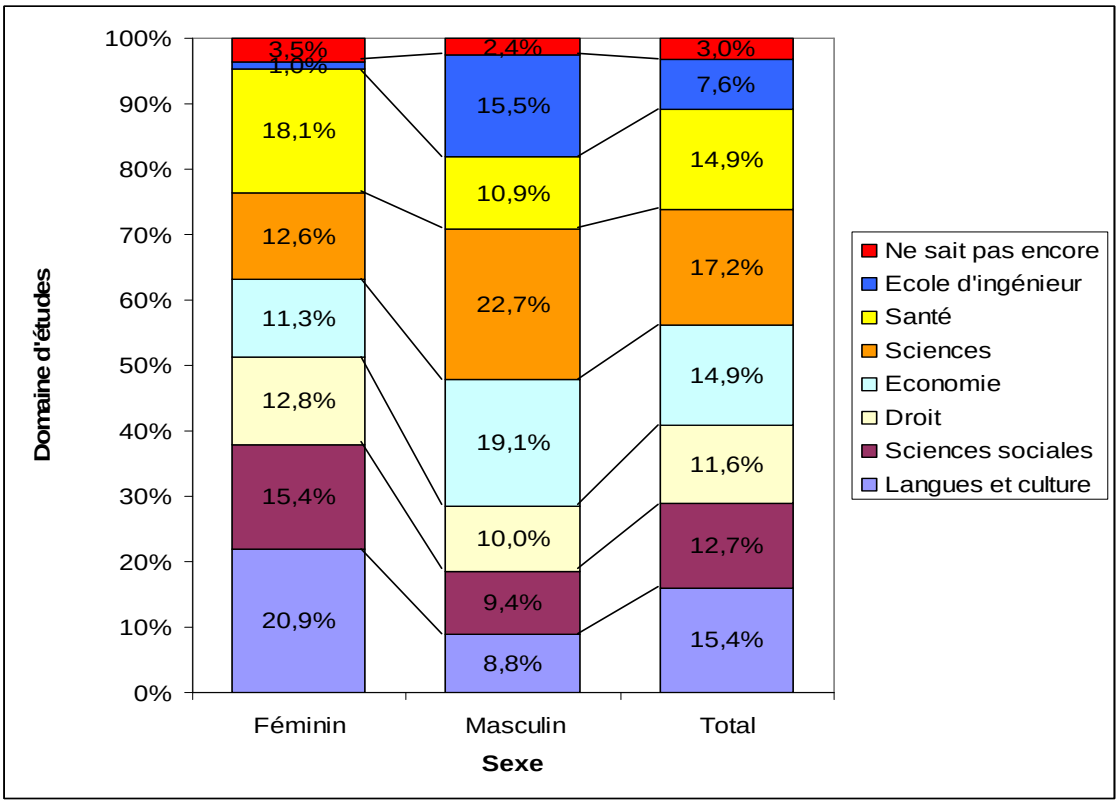
**Tableau 30 : Secteur d'études par sexe**

| | **Langues et culture** | **Sciences sociales** | **Droit** | **Economie** | **Sciences** | **Santé** | **Ingé** | **Agric** | **Arts** | **NSP** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Féminin** | **20,9%** | **15,4%** | 12,8% | 11,3% | 12,6% | **18,1%** | 1% | 1.3% | 3% | 3,5% | 100% |
| **Masculin** | 8,8% | 9,4% | 10% | **19,1%** | **22,7%** | 10,9% | **15,5%** | 0.3% | 0.9% | 2,4% | 100% |
| **Total** | 15,4% | 12,7% | 11,6% | 14,9% | 17,2% | 14,9% | 7,6% | 0.8% | 2.1% | 3% | 100% |
| P-valeur du Chi-carré : 0.000<br>V de Cramer : 0.379 | | | | | | | | | | | |

Remarquons, par ailleurs, que ces tendances relevées semblent se confirmer au niveau des choix réels effectués par les jeunes. En effet, Vermandele *et al.* (2010), à partir d'une base de données inédite portant sur les jeunes inscrits à l'université en CFB, expliquent que « *Le secteur des sciences humaines et sociales attire davantage les filles que les garçons (près de 66 % des filles contre environ 55 % des garçons en 2001-2002), alors que le secteur des sciences est plus fréquemment choisi par les garçons que par les filles (aux alentours de 30 % des garçons et 11 % seulement des filles en 2001-2002).* […] *Certains domaines – sciences psychologiques et de l'éducation, sciences médicales, sciences médicales connexes, ou encore philosophie et lettres, par exemple – sont très majoritairement féminins (plus de deux tiers des étudiants sont des filles). Pour d'autres, en revanche, la part des garçons parmi les nouveaux entrants est très largement supérieure à celle des filles : c'est le cas des domaines dans le secteur des sciences, mais aussi en sciences économiques et de gestion* » (pp. 11-12.).

La figure suivante rend plus lisibles ces différences d'aspirations entre les sexes, pour le cas des jeunes souhaitant se diriger vers l'université.

**Figure 13 : Secteur d'études par sexe**




Remarquons d'ailleurs que Baudelot et Establet (1992) avaient globalement constaté cette tendance dans tous les pays : « *aucun pays ne renverse jamais les modèles d'orientation liés au sexe : partout, l'orientation vers l'ingénierie marque une forte domination des hommes ; partout, en sens inverse, l'orientation littéraire est féminine* » (Baudelot et Establet, 1992, p. 54). Dès lors, s'il y a eu une réelle avancée de la situation des femmes en termes d'effectifs féminins entamant des études supérieures (voir notre chapitre 2), les orientations des filles et des garçons restent influencées par leur sexe d'appartenance. Néanmoins, en accroissant leur présence au sein de l'université, les filles augmentent également celle-ci dans des filières où leur présence était jusque alors quasi nulle (Baudelot et Establet, 1992).

## *1.3. Aspirations d'études et capital culturel institutionnalisé des parents*

Les écoles d'ingénieur et le droit sont les secteurs universitaires qui attirent le plus les jeunes dont les parents sont diplômés du supérieur (de l'université et du SHU confondus) ou strictement de l'université (Figures 14 et 15). A l'inverse, les sciences sociales et le secteur des langues et culture attirent moins ces jeunes. Les tendances observées à l'aide des figures 14 et 15 sont donc globalement les mêmes (si ce n'est que les points se retrouvent plus bas dans la figure 15, puisqu'il y a moins de parents diplômés de l'université que de parents diplômés du supérieur parmi les parents des jeunes de dernière année secondaire). En outre, il est intéressant de constater qu'au sein de la figure 14, tous les points représentant un secteur

d'études se trouvent à droite de la diagonale tracée alors qu'au sein de la figure 15, les points se retrouvent presque tous du côté gauche de la diagonale. Cela signifie que les jeunes qui souhaitent se diriger vers l'université ont tendance – peu importe le secteur d'études qui les intéresse – à avoir davantage de mères diplômées de l'enseignement supérieur que de pères mais à avoir moins de mère diplômées de l'université que de pères. Ce résultat n'est pas étonnant puisque la féminisation de l'université est très récente (nous l'avons vu au sein du chapitre 2). Les hommes de la génération des parents des jeunes de dernière année secondaire étaient plus nombreux que les femmes de cette génération à s'inscrire à l'université et à y sortir avec un diplôme.

**Figure 14 : Secteur d'études selon le pourcentage de diplômés du supérieur parmi les parents des jeunes qui choisissent de se diriger vers l'université**

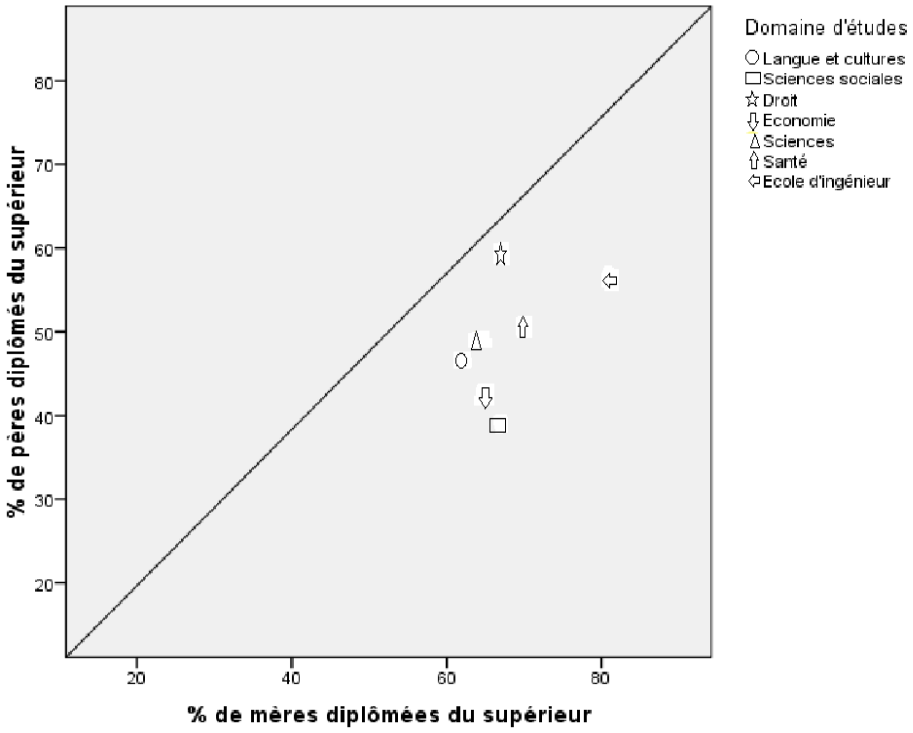
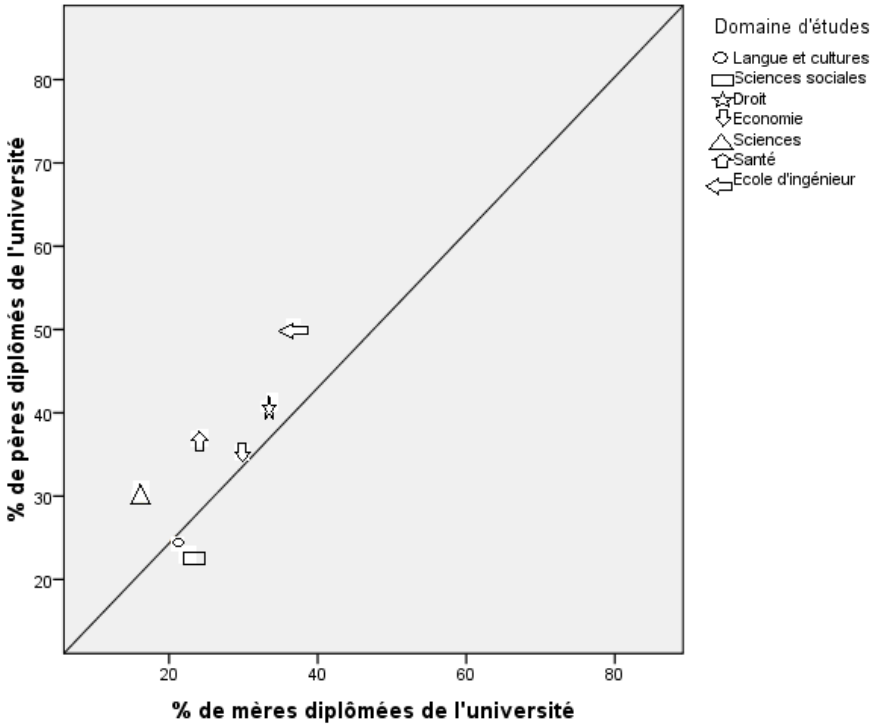


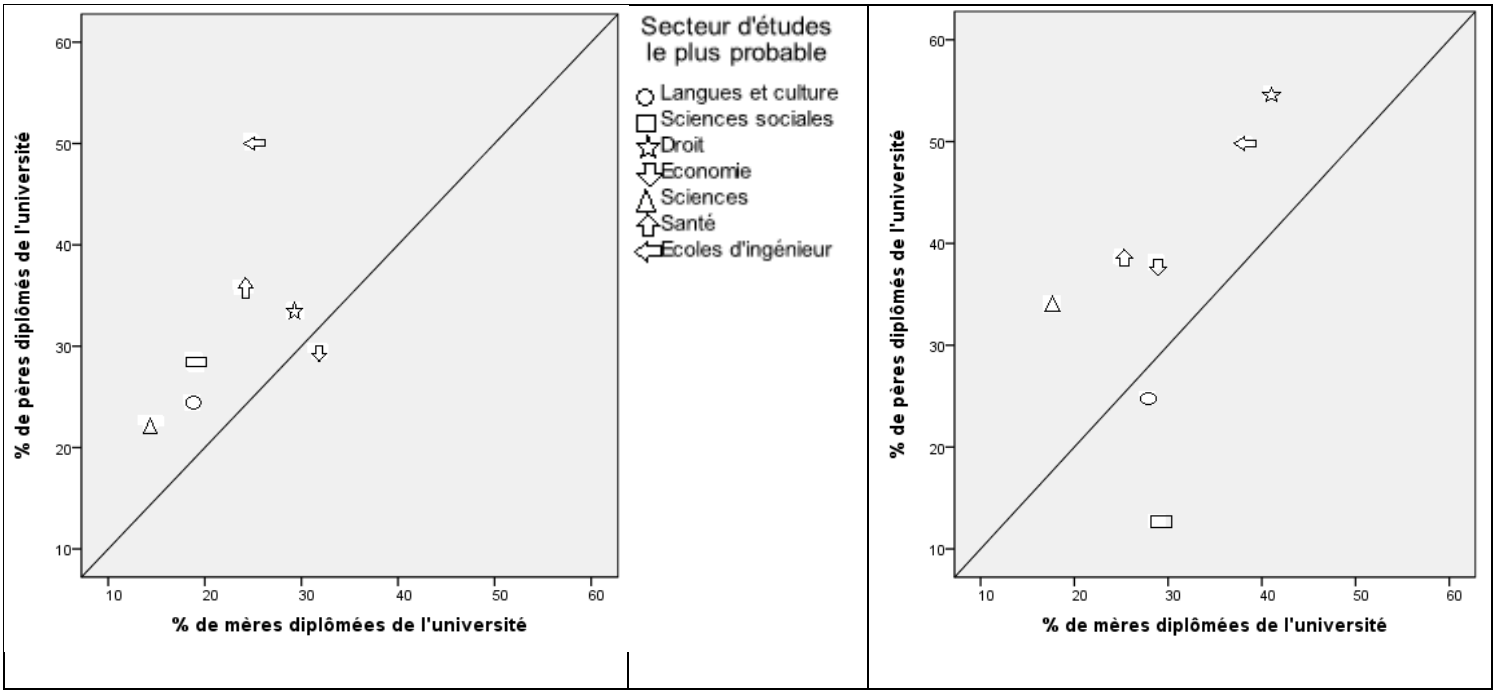
**Figure 15 : Secteur d'études selon le pourcentage de diplômés de l'université parmi les parents des jeunes qui choisissent de se diriger vers l'université**




## *1.4. Aspirations d'études, sexe et capital culturel institutionnalisé des parents*

Les écoles d'ingénieur et le droit restent les secteurs universitaires qui attirent le plus les filles et les garçons dont les parents sont diplômés de l'université (Figure 16). Toutefois, les écoles d'ingénieur arrivent à la première place chez les filles dont les parents sont diplômés de l'université alors que chez les garçons, le droit détient la première place. A l'inverse, les sciences sociales, le secteur des langues et culture ainsi que les sciences attirent le moins les filles et les garçons dont les parents sont diplômés de l'université. Pour les filles dont les parents sont diplômés de l'université, le secteur des sciences arrive à la dernière place alors que pour les garçons, il s'agit des sciences sociales. Les secteurs de la santé et de l'économie se retrouvent dans les deux cas dans une position intermédiaire.

**Figure 16 : Secteur d'études selon le pourcentage de diplômés du supérieur parmi les parents des jeunes qui choisissent de se diriger vers l'université chez les filles (à gauche) et les garçons (à droite)**




Ces résultats sont en partie confirmés par les analyses de Vermandele *et al.* (2010) effectuées sur les choix réels de secteurs et de domaines d'études des jeunes inscrits à l'université en CFB. En effet, les auteurs observent également que le secteur des sciences humaines et sociales ainsi que les domaines d'études tels que l'information et la communication, les sciences psychologiques et de l'éducation et la philosophie et lettres (qui feraient partie chez nous des secteurs des sciences sociales ou langues et culture) sont les plus ouverts du point de vue du capital culturel institutionnalisé des familles chez les garçons comme chez les filles. « *A l'autre extrémité du classement se trouvent le domaine des sciences de l'ingénieur, ainsi que celui des sciences économiques et de gestion* […] » (p. 19). A nouveau, cela a tendance à confirmer nos résultats. Cependant, au niveau des sciences, les résultats divergent légèrement : chez nous, il s'agit d'un des secteurs qui attirent le moins les filles et les garçons dont les parents sont diplômés de l'université ; chez Vermandele *et al.* (2010), le domaine des sciences est plus « ouvert » du point de vue du capital culturel institutionnalisé des familles chez les garçons que chez les filles (c'est ce que montrent les figures 3 et 4, p. 18 de leur article), mais il reste un des choix les plus effectués par les jeunes dont les parents sont diplômés de l'université[177]. Ces différences sont sans doute dues au fait

[177] En effet, chez les filles, il s'agit du 3ème domaine d'études (après les sciences de l'ingénieur et les sciences économiques et de gestion) qui concentre le plus les choix des jeunes dont les parents ont fait des études

que nous travaillons sur les aspirations d'études et non sur les véritables choix de domaines ou de secteurs d'études effectués par les jeunes. Il y a donc sans doute une marge entre ce que souhaitent faire les jeunes au mois de mai de leur dernière année secondaire (donc au moment de l'administration du questionnaire) et au moment de l'inscription à l'université. Comme nous l'avons d'ailleurs repéré dans nos entretiens qualitatifs, certains changent d'avis entre le mois de mai et le mois de septembre et s'orientent finalement vers un autre domaine/secteur d'études de celui prévu initialement.

## *1.5. Des différences de recrutement entre les domaines d'études ?*

Dans notre second chapitre faisant état des recherches existantes en CFB sur la démocratisation de l'accès, nous avons expliqué que les conclusions au sujet des choix d'orientation des jeunes et de leur répartition dans les différentes facultés et les domaines d'études selon l'origine socioculturelle étaient loin d'être univoques, certains auteurs considérant qu'il existe des différences de recrutement entre les différents domaines d'études (Beguin, 1976 ; Alaluf *et al.,* 2003 ; etc.), d'autres estimant qu'on ne peut réellement parler de différences de recrutement entre facultés ou domaines d'études (Donni et Pestieau, 1995 ; De Meulemeester, 2001). Que pouvons-nous, dès lors, dire sur cette thématique sur base des analyses présentées au sein de ce chapitre ? Comme nous l'avons montré à plusieurs reprises, les jeunes qui aspirent à entreprendre des études universitaires proviennent bien souvent de milieux socioculturels relativement favorisés. Dès lors, si l'on se penche sur les aspirations plus précises de secteurs d'études des jeunes souhaitant se diriger vers l'université, les variations en termes de capital culturel des familles selon les secteurs sont en toute logique moins fortes que selon le type d'enseignement supérieur. Toutefois, si nous reprenons nos figures (14 à 16) présentant les aspirations en termes de secteurs d'études selon le pourcentage de pères et mères diplômés du supérieur, nous constatons qu'il y a encore des écarts de 20% entre les secteurs. Autrement dit, certains secteurs attirent plus que d'autres les jeunes issus de milieux socioculturels plus favorisés. Par exemple, nous avons constaté que les sciences de l'ingénieur sont plus souvent choisies par les garçons et les jeunes issus de familles à fort capital scolaire alors que les sciences humaines et sociales sont bien plus ouvertes aux filles et aux étudiants issus de familles moins dotées en capital scolaire. Ainsi, tout comme le constataient Alaluf *et al.* (2003) et Vermandele *et al.* (2010) au niveau des choix réels effectués par les étudiants inscrits à l'université, il semblerait que les secteurs d'études les plus « démocratiques » (où l'on retrouve le moins de jeunes dont les parents sont diplômés de l'université) sont aussi ceux où l'on retrouve le plus de filles. Et inversement pour les domaines les moins démocratiques qui se révèlent les moins féminisés.

---

universitaires (sur 11 domaines d'études) ; chez les garçons il s'agit du 5ème domaine d'études (après les sciences de l'ingénieur, les sciences économiques et de gestion, les sciences médicales et les sciences juridiques).

Nos résultats portant sur les aspirations – et non sur les choix réellement effectués (comme les résultats des recherches présentés au sein du chapitre 2) – nous amènent dès lors à penser tout comme Alaluf *et al.* (2003), Beguin (1976), etc. qu'il existe des différences de recrutement entre les différents domaines d'études. Il faudrait bien entendu, pour confirmer cette tendance, aller plus loin dans nos analyses en développant par exemple des modèles multivariés. En tenant compte de l'enchevêtrement des variables de milieu socioculturel (diplôme des parents) et de genre, nous serions mieux à même de comprendre ce qui influence les aspirations d'études universitaires et, en particulier, ce qui limite l'accès à certains domaines d'études. Il serait également bon d'intégrer à nos analyses ultérieures des variables relatives aux trajectoires scolaires antérieures des filles et des garçons. De nombreuses études ont en effet montré que garçons et filles font dans le secondaire des choix d'option différenciés (les filles ont, par exemple, tendance à choisir des programmes qui contiennent moins d'heures de mathématiques) qui conditionnent certainement en partie leurs choix ultérieurs. Quant à l'interprétation de ces différences de recrutement selon les différents domaines d'études, nous y reviendrons après la présentation de nos analyses des entretiens parce que celles-ci nous permettront de soulever (ou d'illustrer) certaines pistes interprétatives.

## *2. Choix de la filière d'études et construction du projet d'avenir[178] : analyse qualitative[179]*

Au sein de l'enquête quantitative, nous avons « forcé » les jeunes qui souhaitaient se diriger vers des études supérieurs à cocher la filière d'études vers laquelle ils allaient le plus probablement s'orienter l'an prochain. S'ils n'en avaient encore aucune idée, ils avaient tout de même la possibilité de cocher « Je ne sais pas». Mais ils ne pouvaient pas cocher plusieurs options. Or, comme nous l'avons soulevé dans l'introduction à ce chapitre, certaines jeunes hésitent encore au mois de mai (donc au moment de l'administration du questionnaire) entre plusieurs filières de l'enseignement supérieur. Au sein du volet qualitatif, il a été possible de tenir compte de ces hésitations et d'analyser les différentes voies envisagées par les jeunes (leur champ des possibles cette fois en termes de filières et secteurs d'études).

L'analyse des entretiens a permis de distinguer trois types de logique quant au choix de la filière d'études supérieures.

[178] Dans certaines sections de ce point 2, nous élargirons quelque peu la thématique d'analyse en nous penchant sur l'analyse du choix de la filière d'études, mais aussi plus largement sur l'analyse de la construction du projet d'avenir parce qu'il est parfois bien difficile de distinguer les deux. Nous y reviendrons.

[179] Rappelons, par ailleurs, que nous ne nous penchons plus strictement ici sur les aspirations d'études des jeunes qui souhaitent se diriger vers l'université, mais bien sur l'ensemble des aspirations d'études supérieures.

Certains ont véritablement une « **boulimie d'aspirations** », c'est-à-dire qu'ils sont attirés par de nombreuses filières et des filières contrastées (attirance, par exemple, pour des filières qui comportent de nombreux cours de mathématiques mais aussi pour des filières à tendance plus littéraire).

> « *Maintenant je vais commencer des études supérieures et je me suis inscrite comme institutrice maternelle parce que j'aime bien les enfants. Le premier travail que j'ai fait c'était avec les enfants et pendant les vacances je travaille en tant qu'animatrice. Donc j'aime beaucoup les enfants. J'ai d'ailleurs hésité à passer un diplôme me permettant d'ouvrir une crèche ou à me diriger vers des études d'instit primaire. Mais finalement je vais faire instit en maternelle.* […] *J'avais aussi pensé à la logopédie. Mais on m'a dit qu'il y avait 5 ans à l'université.* […] *J'avais regardé aussi technicien chimiste. Donc, j'ai pensé à me diriger vers des études qui n'ont vraiment rien en commun…*» (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

D'autres décrivent leur orientation comme une véritable **vocation** et affirment ne pas avoir hésité avec une autre voie :

> « *Dès que j'ai mon attestation de réussite, je file à l'institut Defré pour devenir institutrice. C'est un métier que je veux faire depuis que je suis toute petite. Je me souviens encore quand j'étais en primaire, il m'arrivait souvent d'être désignée par le professeur pour expliquer aux autres élèves qui n'avaient pas compris et j'adorais faire ça. C'est vraiment un métier qui m'a toujours plu… Même à la maison j'avais un tableau noir avec des craies et j'apprenais l'alphabet à ma petite sœur et toutes des choses comme ça. C'était vraiment une passion… C'est toujours le métier que j'ai voulu faire* » (Giulia, Institutrice maternelle à l'institut Defré, Abandon[180], Première génération, 1ère salve).

> « *J'ai toujours su que je voulais être prof. Depuis que je suis en primaire j'aide mes condisciples* […] *Et, oui pour moi c'est une évidence d'être prof* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Entre ces deux situations (vocation et boulimie d'aspirations), il y a une attitude intermédiaire avec une série de jeunes qui ont hésité entre quelques disciplines relativement proches (par exemple, deux disciplines à tendance littéraires ou deux disciplines à tendance mathématique).

[180] Lorsque nous verrons Giulia pour la deuxième fois, elle aura abandonné ses études d'institutrice et aura comme projet d'entamer une formation permettant d'être accueillante pour enfants. Lors de la troisième salve, elle aura également abandonné cette idée et travaillera chez Carrefour.

## *2.1. Critères de choix ou d'appréciation mobilisés quant au choix de filière*

La plupart des jeunes choisisse leur filière d'études en tenant compte de leurs **points faibles et points forts** au niveau scolaire ; de même, ils choisissent généralement une filière qui leur paraît être en **continuité avec leur parcours dans le secondaire**.

> « *Je ne suis vraiment pas douée en langues, j'aurais jamais fait tout ce qui est traduction ou des études du genre parce que je ne suis pas capable de réussir, je le sais. C'est logique de savoir ses capacités, ses points forts et ses points faibles pour choisir* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *J'ai choisi psycho parce que je sais bien que normalement ça ne va pas me demander trop d'heures de boulot… Je connais mes capacités, je sais bien que me concentrer huit heures dans un auditoire avec 800 personnes, c'est pour sortir avec une tête énorme. Moi j'ai besoin d'espace. Je vais travailler bien entendu... Mais j'ai besoin d'un horaire assez light* […] *Par exemple, je connais un mec, il a vraiment eu des problèmes en latin et j'ai trouvé ça aberrant mais ses parents l'ont poussé dans cette voie. Ils savent pertinemment qu'il a des problèmes en latin et ils continuent à le pousser vers cette voie. Et ils veulent qu'après les études secondaires, il fasse l'unif en latin. De un, le latin, il veut pas et de deux, peut-être qu'il ne veut pas aller à l'unif.* […] *Donc il ne faut pas continuer et vouloir à tout prix se diriger vers un truc où on ne va pas s'en sortir. Moi j'ai forcément choisi en fonction de mes points forts et faibles… Comme je le disais, je ne vais pas faire officier, alors que j'y avais pensé quand j'étais petit, parce que les maths, c'est pas ça* » (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

Tout comme nous l'avions relevé dans le cas du choix de faire des études supérieures plutôt que de chercher du travail et dans le choix du type d'enseignement supérieur (voir Chapitre 4), de nombreux jeunes disent également avoir réfléchi à leur orientation au sein de l'université ou du SHU en considérant les **débouchés professionnels et salariaux** auxquels les filières mènent. Mais les jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur sont plus nombreux à faire part de ce critère d'appréciation (62% des jeunes qui ne sont pas de première génération abordent ce critère, contre 11% des jeunes de première génération).

Plusieurs jeunes, comme nous l'avons dit antérieurement, présentent leur choix de filière comme étant quelque chose qu'ils ont toujours voulu faire, comme une véritable **vocation**. Dans ces cas-là, ils justifient généralement peu leur choix de filière parce qu'ils l'estiment évident.

En outre, certains jeunes expliquent qu'il est important pour eux de **se sentir utiles** dans la société et d'**aider les gens** ; ils ont donc fait leur choix de filière en conséquence.

> « *Au départ je voulais faire l'armée. Mais je sentais que j'étais trop appelé pour aider les gens dans la rue. J'aime beaucoup ce contact, j'aime aider. Et donc quand j'ai fait le changement d'orientation en secondaire vers l'animation, je sentais en moi un appel, je sentais que je pouvais aider les gens. Du coup, après l'animation, je me suis dit que j'allais me diriger vers la police. Parce que dans l'armée il n'y a pas de contact, il n'y a pas de réel contact. Et donc au final je préférais la police. Donc pour moi, c'est la police. Après mon régendat en sport, ce sera la police. Ismaël, c'est la police, c'est aider les gens* » (Ismaël, Sport à la Haute Ecole Francisco Ferrer, Première génération, 1ère salve).

> « *C'est surtout pour le contact avec les autres que je vais faire ça parce que je trouve qu'en tant qu'assistante sociale on est toujours en contact avec les autres. Que ce soit des jeunes, des enfants, des personnes en difficulté… Et c'est surtout leur amener mon aide qui me plaît. Les aider, ça me motive…* » (Bechira, Assistante sociale à l'ISFSC, Première génération, 1ère salve).

> « *Transmettre un savoir et aider les générations suivantes à avancer, c'est ce qui compte. Pour moi, c'est important d'être utile à la société. J'avais hésité entre médecin ou prof et que ce soit l'un ou l'autre, c'est toujours aider une personne qui compte. Mon papa, il est dans une entreprise et je ne vois pas l'utilité des contrats, je ne vois pas réellement en quoi il aide les autres* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Remarquons que les jeunes qui mentionnent ce critère d'appréciation sont davantage des jeunes de première génération (33% des jeunes de première génération en parlent contre 12% des interviewés qui ne sont pas de première génération dans le supérieur).

Enfin, certains mentionnent que leur choix de filière correspond à une sorte de « **tradition familiale** ».

> « *Je n'avais même pas le choix de faire autre chose que romanes. C'était dans ma famille… Déjà, tout le monde faisait romanes chez moi. Ma sœur, mon père ont fait romanes. C'est comme une vocation. Il y a des bouquins partout dans la famille. C'est dans ma famille.* […] *J'avais le choix entre faire ça ou les sciences. Mais en fait je n'avais pas le choix. C'est l'illusion du choix* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

Bien entendu, ce critère de choix se retrouve davantage chez les jeunes dont les parents ont fait des études supérieures. Cependant, nous avons aussi retrouvé ce discours chez une jeune fille de première génération dans le supérieur qui mentionnait les études secondaires de sa tante et de son oncle.

> « *Tout le monde voulait que je fasse pharmacie parce qu'on est déjà trois à être assistants en pharmacie dans ma famille. Il y a ma tante, mon oncle et moi. Et ils me disaient : 'oui tu vas être pharmacienne. Comme ça on sera tes assistants'. Bon ça on verra évidemment…* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 2ème salve).

D'autres critères d'appréciation sont également mobilisés par les interviewés pour justifier leur choix de filière : le fait de suivre des amis, l'influence d'une personne tierce telle qu'un professeur de secondaire, le fait que ces études mènent à une profession qui permet d'allier facilement vie professionnelle et vie familiale[181], etc. Mais ceux-ci se retrouvent moins fréquemment dans les propos des interviewés.

En outre, nous n'avons pas perçu de différenciation entre les filles et les garçons dans les critères d'appréciation mobilisés. Cela est sans doute dû au fait que notre échantillon final contient moins de filles que de garçons. Toutefois, Boyer *et al.* (2001) nous paraissent, de ce point de vue, éclairants. Ils expliquent en effet, à partir de l'analyse de récits de jeunes débutant leurs études à l'université, que « *les filles envisagent aussi, plus souvent, de trouver un métier qui les stimulera intellectuellement et contribuera à leur épanouissement personnel. Les étudiants, quant à eux, mettent davantage l'accent sur l'attractivité matérielle, l'aisance financière et organisent plus leur avenir professionnel autour des notions de carrière et de promotion* » (p. 104).

## *2.2. Adjuvants et freins dans la construction des projets d'avenir*

Comme l'indique le titre, cette section ne s'intéressera pas strictement à la manière dont les parents, les frères et sœurs, les pairs, etc. influencent le choix de la filière d'études au sein du supérieur. En effet, si le choix de la filière ou du secteur est bien le fil conducteur de ce chapitre, il est bien souvent ardu de distinguer l'influence de personnes dans le choix de la filière d'études de celle qui intervient dans la construction du projet d'avenir en général. C'est pourquoi, nous élargirons parfois quelque peu ici la thématique d'analyse en présentant des analyses connexes à celle du choix de la filière d'études (par exemple, l'influence des parents sur le fait d'entreprendre des études supérieures, le mauvais présage de certains parents quant à la réussite de leur enfant dans le supérieur, l'aide apportée par certains parents dans la recherche d'informations sur le supérieur, etc.).

### *2.2.1. Les parents*

#### *Des parents qui incitent leurs enfants à entreprendre des études supérieures*

Comme nous l'avons déjà mentionné, tous les parents des interviewés semblent encourager leurs enfants à entreprendre des études supérieures[182]. En effet, même si plusieurs jeunes nous disent que leurs parents n'auraient pas été contre le fait qu'ils

[181] Nous reviendrons plus amplement sur ce sujet dans la suite de l'analyse.

[182] Ceci dit, n'oublions pas qu'il y a eu un filtre dans le choix des interviewés puisque nous avons uniquement rencontré des jeunes qui aspiraient à entreprendre des études supérieures en fin de dernière année secondaire. Les attitudes des parents de ces interviewés ne sont donc sans doute pas caractéristiques de toutes les attitudes des parents de jeunes de dernière année secondaire.

cherchent directement du travail après leurs études secondaires, lorsque nous creusons un peu la question, nous nous rendons compte que leurs parents les incitaient tout de même à entreprendre des études supérieures.

L'extrait suivant nous parait, de ce point de vue, parlant puisque même si le jeune dit que s'il avait fait le choix de travailler directement après ses études secondaires, ses parents l'auraient laissé faire, il explique également que ceux-ci auraient alors été déçus et ne l'auraient plus aidé financièrement. En d'autres termes, même si ses parents semblaient ouverts à n'importe quel projet d'avenir, ils ne l'encourageaient donc pas à travailler directement après l'enseignement secondaire :

> « *Mes parents ils ne veulent pas que je glande. Donc si j'avais décidé de ne pas faire d'études, je pense qu'ils auraient été un peu déçus de moi parce que, pour eux, je suis capable d'en faire. Donc ils m'auraient dit de bien réfléchir. A la fin, j'aurais fait le choix que je voulais. Ils ne m'auraient pas empêché d'arrêter. … Mais bon si j'avais cherché à travailler et si j'avais trouvé du boulot, ça aurait changé des choses… Point de vue argent, ils m'auraient laissé subvenir à mes besoins.* […] *Ils sont hyper contents que je fasse des études parce qu'ils se disent aussi que maintenant on ne peut plus faire une carrière comme avant sans diplôme. Par exemple, mon père, dans la société où il est, il a commencé comme chauffeur de camion, et maintenant il est dans un bureau… Donc il a petit à petit monté les échelons. Mais maintenant il n'y a plus moyen de faire ça… Il vaut donc mieux faire des études* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

L'extrait suivant est, de ce point de vue, également éloquent :

> « *Si j'avais dit à mes parents : 'l'an prochain, je ne fais pas d'études', ils m'auraient regardé et ils m'auraient dit : 'c'est ton problème'. Ils m'auraient laissé, ils auraient attendu que je tombe. Ensuite, ils m'auraient ramassé et m'auraient dit : 'tu vois maintenant qu'il faut faire des études'. Ca fonctionne comme ça chez nous. Ils ne m'auraient pas poussé à en faire. Ils me laissent apprendre par moi-même, même si leur objectif c'est qu'au final je fasse des études supérieures…* » (Ismaël, Sport à la Haute Ecole Francisco Ferrer, Première génération, 1ère salve).

Par ailleurs, de nombreux jeunes de première génération dans le supérieur nous ont expliqué que si leurs parents les poussent à entreprendre des études supérieures, c'est, entre autre, parce qu'ils n'ont pas envie que leurs enfants aient une carrière professionnelle semblable à la leur.

> « *Je pense aussi que ma mère a envie que je fasse des études et qu'elle a envie que j'obtienne un boulot convenable. Je pense qu'elle a un peu peur que je finisse comme elle, que je sois technicien de surface ou un truc comme ça. Je pense que de la part d'un parent, c'est compréhensible qu'il ait envie d'un bel avenir pour son enfant. Bon j'avoue aussi qu'elle m'a dit : 'Si, pour être heureux, tu veux être technicien de surface, ok c'est ton problème. Mais je ne te le conseille pas'. Donc je pense que franchement elle m'a vraiment poussée. Et puis je pense aussi que, mine de*

*rien, c'est quelqu'un qui m'a bien aidé dans ce que je voulais faire… »* (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

« *Plusieurs fois, j'ai baissé les bras. Je disais : « c'est tout, je n'ai plus envie de continuer mes études ». Ma mère, elle me disait toujours : 'tu as intérêt à continuer et non, tu ne vas pas arrêter. Tu vas à l'école. Moi je n'ai pas eu la chance de faire des études, toi tu vas en faire. Regarde où j'en suis. J'ai travaillé dur pour vous avoir et vous faire grandir. Non, les études c'est important'* » (Bechira, Assistante sociale à l'ISFSC, Première génération, 1ère salve).

***« Viser haut »***

En outre, l'analyse de nos entretiens nous amène à diviser le comportement des parents en deux groupes : ceux qui souhaitent que leurs enfants continuent leurs études après l'enseignement secondaire mais qui ne les incitent pas à entreprendre des études spécifiques, qui ne les incitent pas à « viser haut » (1er groupe) et ceux pour qui entreprendre des études supérieures ne suffit pas et pour qui il est très important que leur enfant ait de l'ambition et « vise haut » (2ème groupe). Le premier groupe étant essentiellement constitué de parents qui n'ont pas fait d'études supérieures ; le second, à l'inverse, essentiellement constitué de parents qui ont entrepris des études supérieures.

Dans l'extrait suivant, Cherifa explique bien que sa mère désirait qu'elle fasse des ES mais qu'elle était libre de choisir les études qu'elle voulait entreprendre (1er groupe) :

*« Mes parents nous poussent à entreprendre des études supérieures. Si j'étais rentrée en disant que je ne voulais pas faire d'études après mes secondaires, ils auraient dit que ça n'était pas possible. Moi et mes frères et sœurs nous sommes obligés d'en faire. On choisit ce qu'on veut faire mais on est obligé de continuer. En fait, c'est ma mère qui me suit, mes parents sont divorcés. Donc ma mère elle me dit : 'si tu ne le fais pas, tu vas le regretter. Et tu ne le fais pas pour moi, tu le fais pour toi. Donc il faut que tu fasses quelque chose que tu aimes bien'. Et à la limite, si on rate, ce n'est pas grave. Enfin si on rate parce qu'on a travaillé, ça arrive. On a travaillé. Mais si on ne fait rien et qu'on a raté alors là ce n'est pas bien, elle ne sera pas contente* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

Par contre, nous remarquons au sein de l'extrait suivant que la mère de Floriane essaie déjà de l'influer dans son choix de carrière et la pousse à « viser plus haut » que son projet initial (2ème groupe) :

« *Cette année, j'ai travaillé beaucoup pour avoir de très bon points… Si j'avais juste voulu réussir comme ça, je n'aurais quasi pas eu besoin de travailler. C'est vrai que pour vraiment avoir des bons points, il faut travailler dans cette école. Ca se mérite, c'est normal. C'est vrai que, dans ma famille, on travaille… Le mérite et tout ça, c'est important pour nous. Donc c'est vrai que je n'ai jamais pensé à ne pas travailler. Ma maman m'a toujours dit : 'Ne te satisfais pas d'un 12, vise plus qu'à réussir tout juste. Pour moi, c'est logique de viser le plus possible.*

> […] *Et souvent mes parents disaient ' être prof, c'est bof'. Ma maman est prof et elle m'avait dit : ' prof d'humanité, ce n'est pas très valorisant, on n'est pas très bien considéré. Avec ton niveau tu pourrais faire beaucoup plus, tu pourrais viser plus'. Mais comme elle sait que c'est ce que j'aime, ils me suivent là-dedans. Et puis, je fais mes études en mathématiques et on verra bien si je deviens professeur en secondaires ou si je fais autre chose… En tous cas, je sais que comme mathématicien j'aurai toujours une place quelque part. Donc pour ça ils ne s'inquiètent pas* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Toutefois, ce que les parents et les jeunes entendent par « viser haut » ne fait pas l'objet d'une définition unanime. Ils semblent en fait presque tous s'accorder pour dire que « les bonnes études » correspondent aux études universitaires et non aux études dans le SHU[183]. Mais au-delà de cela, leurs représentations divergent. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, dans la famille de Floriane, ce qu'on entend par « viser haut » correspond à faire des études difficiles (le travail, le mérite sont des valeurs importantes dans sa famille) et surtout valorisées dans la société. On retrouvera cela dans les propos de Maxime : pour ses parents, « viser haut » correspond à entreprendre des études de médecine, d'ingénierie, à faire Solvay, etc. et à choisir une école réputée. Par contre, dans d'autres familles, la maîtrise des langues étrangères est primordiale. Pour d'autres parents encore, l'accent sera mis sur la réussite en première session et les points, les grades obtenus.

> « *Je ne sais pas, je devais réussir, c'est tout. Je ne pouvais pas, je n'imaginais pas rater, c'est tout. Je ne voulais pas recommencer ma première, ce n'était pas possible. Ca n'a jamais été dans la tradition familiale de rater quoi que ce soit. C'est un faux choix de rater* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

> « *Les seuls discours de mon père par rapport à mes études, ce sont des discours sur le fait que seuls les excellents praticiens ont un boulot intéressant et que je dois bosser beaucoup plus. Enfin, c'est un discours qui est assez récurent chez mon père, qui souhaiterait que j'ai des grades, des distinctions, une grande distinction et qui donc souhaiterait me voir travailler beaucoup plus* » (Florent, Droit à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

Il est intéressant de souligner, par ailleurs, que la seule jeune de première génération dans le supérieur chez qui on a relevé le même genre de discours explique que si son père et sa belle-mère la poussaient à « viser plus haut » (ils auraient préféré qu'elle se lance dans d'autres études que celles d'institutrice), c'était essentiellement pour une question de salaire :

> « *Institutrice primaire, ce n'est pas vraiment le métier que mon père et ma belle-mère auraient voulu que je fasse parce qu'apparemment le salaire n'est pas très haut. Maintenant, moi, je m'en fous du salaire du moment que je me lève le matin et que je suis de bonne humeur* » (Giulia, Institutrice maternelle à l'institut Defré, Abandon, Première génération, 1ère salve).

[183] Par exemple, les parents d'Octave – qui hésitait à entreprendre des études de romanes à l'ULB ou des études de théâtre au Conservatoire de Bruxelles – l'ont incité à commencer par les romanes, à savoir de « véritables études universitaires », pour ensuite, s'il le souhaite encore, se diriger vers le théâtre.

Nos résultats d'analyse viennent ainsi compléter ceux de Montandon (1997) qui avait montré que dans les familles plus favorisées, maîtrisant davantage le système scolaire, les parents délimitent plus les possibilités de choix des jeunes[184] qu'au sein de familles plus populaires, ayant une connaissance plus restreinte du système éducatif. En effet, globalement, dans les familles au sein desquelles au moins un parent a fait des études supérieures et qui maîtrisent mieux le système scolaire, le jeune est encouragé à « viser haut » au sein du supérieur (notamment à se diriger vers l'université) alors qu'un jeune, issu d'une famille au sein de laquelle les parents n'ont pas fait d'études supérieures et maîtrisant moins le système scolaire, aura davantage de liberté dans son choix de type d'enseignement supérieur et de filière d'études.

En outre, comme van Zanten (2009a) l'avait constaté dans le cas du choix de l'école secondaire, les critères d'appréciation des options possibles pris en compte pour choisir ne sont pas les mêmes selon les familles. Seules certaines d'entre elles usent prioritairement du critère de la renommée, de la réputation de l'institution (l'école secondaire dans le cas de la recherche de van Zanten, l'école supérieure ou l'université dans notre recherche) pour effectuer leur choix. Un bon nombre de familles encourage, par exemple, plutôt prioritairement leur enfant à se diriger vers une filière qui permette au jeune de rapidement et aisément allier vie professionnelle et vie de famille. Nous y reviendrons dans la suite de ce chapitre.

### *Un mauvais présage*

Ainsi, si les parents des interviewés semblent tous inciter leur enfant à entreprendre des ES, ils sont plusieurs parmi les parents de jeunes de première génération à envisager, avant même la rentrée, leur échec en première année. On dirait que pour ces parents, le fait d'avoir tenté des études supérieures, « de s'être essayé » à la pédagogie dans le supérieur est déjà un énorme pas. Ils rassurent donc leur enfant, avant même la rentrée académique, quant à leurs attentes par rapport à leur réussite dans le supérieur.

> « *J'ai dit à ma mère que je voulais faire secrétariat de direction pour avoir un avenir pour la petite* [jeune fille enceinte]. *Elle trouve ça vraiment super aussi. Elle a dit : 'de toute façon, tu essayes et si ça ne va pas, tu prends une autre option l'année prochaine. Si tu te rends compte que tu n'es vraiment pas faite pour des études supérieures, tu peux encore trouver un travail'* » (Lucie, Secrétaire de direction à l'ISES, Première génération).

> « *Ma mère, elle me dit : 'essaie et si ça va tant mieux. Puis si ça ne va pas, tu feras autre chose ». Donc je vais quand même essayer le supérieur. Et puis on verra par la suite si ça va ou pas* »

[184] Cependant, son terrain est très différent du nôtre puisque Montandon a effectué des entretiens avec des jeunes de 11-12 ans (se trouvant en dernière année du primaire). Les possibilités de choix analysées concernent donc essentiellement l'enseignement secondaire.

(Samira, Assistante en psychologie, Institut Libre Marie Haps, Première génération, 1ère salve).

Remarquons également que de nombreux jeunes – principalement de première génération dans le supérieur – envisagent eux-mêmes – donc parfois sans la moindre allusion à l'attitude de leurs parents – un échec en première année[185].

« *J'aurais aimé savoir si, les gens de l'école où je vais aller, ils pensent que j'arriverai à suivre et que je peux réussir parce que moi je sens que je vais rater, je sais déjà que je vais rater. J'ai même dit à ma mère : ' je sais que la première année je vais la rater'* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

« […] *je vais me diriger vers le droit.* […] *Maintenant, ce n'est pas une année pour laquelle je dis que je vais réussir. C'est une année, comme je dis, d'observation. C'est observer pour voir comment c'est et puis, de là, envisager quelque chose* [c'est-à-dire ?] *Si je persévère ou non, si je reste là-dedans ou si j'arrête les études et fais autre chose* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 1ère salve).

### *L'anticipation d'une vie de famille, un frein à certains projets d'études ?*

Malgré le fait que les parents des interviewés semblent tous adopter une attitude relativement positive par rapport aux études supérieures, nous avons constaté que certains membres de la famille pouvaient parfois essayer de freiner l'un ou l'autre projet d'études d'un jeune, dans le but de l'inciter à se marier et à construire une famille rapidement ou de choisir un métier qui permet, selon eux, d'allier aisément vie professionnelle et vie de famille. Nous avons observé cela uniquement dans les familles de jeunes de première génération dans le supérieur d'origine étrangère (marocaine, turque, etc.).

*« Ils m'encouragent tous dans la famille. Il y a seulement mon grand-père qui n'était pas trop pour que je fasse des études universitaires parce qu'il a été à l'université et ça s'est mal passé. Alors il fait : 'oui, c'est dur. Et si tu n'y arrives pas, ce sera pour rien, tu vas perdre des années… Au lieu de travailler, tu vas perdre plein de temps'.* […] *Non, mon grand-père, il n'en voulait pas de mes études universitaires. Même maintenant il n'accepte pas vraiment. Durant cette année, il me disait : 'qu'est-ce que tu vas aller faire à l'université ? Viens on va te marier'. Ma mère, elle pense qu'il avait peur que je n'étudie pas et que j'aie trop de liberté. Lui ce qu'il veut, c'est le mariage. C'est la seule chose qui compte. En fait, il y a une amie à mon oncle qui ne s'est pas mariée et il parle toujours d'elle. Il dit : 'ma fille, je vais te marier'. C'est très important pour lui, plus que les études. Mais mes parents, ils ne veulent pas que je marie. Ils me disent à chaque fois : 'tu travailles, tu bosses, tu prends ton métier en main et tu fais ce que tu veux'* » (Esma, Pharmacie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

[185] Attention nous ne faisons pas référence ici aux jeunes qui ont des craintes quant à leur réussite en première année parce que ces craintes se ressentent dans la majorité des discours des interviewés. Ici nous faisons donc plutôt référence aux jeunes qui envisagent plus sérieusement un échec en première année, qui le présagent d'avance, comme une sorte de fatalité.

Au sein de la deuxième salve, on constate que, pour sa mère, le mariage et la construction d'une famille sont également très importants :

> « *En fait, ma maman, depuis le début, elle ne voulait pas que je fasse médecine pédiatrie parce qu'elle dit que ces études sont trop longues. Elle m'a en fait dit : 'si tu fais ça, tu ne vas pas te marier et construire une famille. Donc elle était contre. C'est aussi pour cela qu'elle était plus pour la pharmacie* » (2ème salve).

Toutefois, les jeunes eux-mêmes font parfois le choix conscient de s'orienter vers des filières qui mènent à des métiers qui, selon eux, s'adapteraient bien à une vie familiale.

> « *Il faut, je pense, choisir quelque chose qu'on aime bien, surtout si on veut avoir des enfants. Instit, c'est un bon choix pour moi parce que quand on est instit on aura droit à nos vacances et on pourra s'occuper de nos enfants* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

> « *Au départ, depuis tout petit, mon rêve c'était de passer à l'armée, de faire mon service à l'armée et de devenir paracomando. Après j'ai remarqué que la vie de famille… comme pour moi, ce qui passe en premier, c'est la vie de famille, être directement papa, ça ne collait pas.* […] *Donc maintenant, je veux aller à la police. A la police, ça n'est pas très pesant du point de vue familial. Parce que chez nous dans la culture, la famille c'est très très important. Ma famille a toujours été là pour moi et ça a toujours été une fierté pour moi. Alors j'aimerais qu'ils soient fiers de moi en faisant une profession qui me permet d'allier les deux : famille et profession* » (Ismaël, Sport à la Haute Ecole Francisco Ferrer, Première génération, 1ère salve).

> « *J'ai pensé aux avantages qu'il y a dans l'enseignement. Et comme j'espère avoir des enfants plus tard, j'ai envie de travailler, ça c'est une chose et donc je veux continuer à travailler mais comme je vous l'ai dit, j'ai aussi envie d'avoir des enfants plus tard et je veux vraiment, je ne dis pas que travailler empêche d'avoir des enfants... Mais je veux vraiment être fort présente pour leur éducation. Et je ne dis pas que le fait de travailler pendant les congés scolaires ou avoir des horaires difficiles ça ne permet pas d'avoir des enfants. Je ne dis pas que les gens qui font ça ne savent pas s'occuper de l'éducation de leurs enfants. Mais comme enseignante, j'ai vraiment les mêmes congés qu'eux. Quand ils ont une semaine de congé, j'ai aussi une semaine de congé, quand ils en ont deux, j'en ai deux, quand ils ont deux mois, j'ai aussi les deux mois. Donc je pourrais être fort présente à leur côté…C'est pour ça aussi que ces études m'attirent* » (Samira, Assistante en psychologie, Institut Libre Marie Haps, Première génération, 1ère salve).

> « *Tout d'abord, s'il fallait vraiment faire quelque chose que j'aime, j'aurais fait historien ou bien même des études de philosophie. Mais je me suis dit que ce sont des métiers assez peu connus. Je me suis dit que peut-être moi j'allais aimer mais qu'il ne faut pas penser égoïste. Je vais me marier, je vais avoir des enfants, il faut bien assurer… . Je me vois un peu déjà dans l'avenir.* […] *Mes parents me disent tout le temps : 'fais ce qui te plaît, fais ce qui t'assurera un meilleur avenir et fais surtout ce que tu aimes bien'.* […] *En fait, j'ai été attiré par la philosophie, par les grands auteurs des siècles des lumières et tout. Je voyais que ces pensées-là correspondaient un peu à mes pensées. Je me suis dit que c'était chouette. Mais après, comme je vous l'ai dit, il faut bien penser à l'avenir, à quelque chose qui pourra nous assurer dans notre vie future, qui pourra me faire gagner suffisamment d'argent pour m'assurer moi et ma famille, et donc pas la philo ou l'histoire* » (Celal, Ingénieur industriel à l'ISIB, Première génération, 1ère salve).

A nouveau, remarquons que ce genre de propos ne s'est retrouvé que dans les entretiens de jeunes de première génération d'origine étrangère.

Pour terminer, le dernier extrait (entretien de Celal) nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle les jeunes de première génération choisiraient davantage que les autres de se diriger vers des études qui mènent à des **professions visibles et aisément identifiables**. Par exemple, au sein de notre échantillon, ils se dirigent vers des études en éducation physique, une formation au sein de la police, des études pour devenir institutrice, la comptabilité, le droit, etc. Mais ils n'ont pas fait le choix de se diriger vers les romanes (alors que deux jeunes de notre échantillon qui ne sont pas de première génération l'ont fait). Cette piste d'analyse devrait être creusée lors d'enquêtes ultérieures. Nous n'avons en effet pas réalisé suffisamment d'entretiens pour déceler une véritable tendance sur ce point[186]. En outre, il serait intéressant dans une prochaine enquête quantitative sur les aspirations ou les choix d'études des jeunes de demander avec plus de précision (par exemple, par une question ouverte) la filière vers laquelle le jeune compte se diriger ou la filière dans laquelle il est inscrit pour le moment, la catégorisation construite au sein de notre questionnaire n'étant pas assez précise pour pouvoir faire cette analyse à partir de nos données récoltées.

### *Filiation dans le choix de la filière d'études*

En outre, nous avons été étonnée de constater que, chez les jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur, de nombreux interviewés souhaitaient entreprendre des études très proches de ce qu'avaient entrepris leurs parents[187].

> « *Mon père, il a fait l'armée et puis il a fait ses études de gestion industrielle. Et donc au départ je voulais faire comme lui parce que je voyais qu'il gagnait bien sa vie et qu'il ne faisait pas grand-chose. J'ai plus pensé aux sous qu'à autre chose. Et quand j'ai su qu'il y avait quand même 5 années à faire, je me suis dit : 'je vais sortir de l'université à quel âge moi ?!' Et puis il m'a dit qu'il avait fait militaire avant. Du coup, je me suis dit que j'allais aller dans la police. Ca permet de faire quelque chose de proche de ce qu'il a fait tout en variant un peu* » (Christian, Economie en Haute Ecole, Police/Stib, Pas de première génération, 2ème salve).

[186] Aucun jeune de notre échantillon n'a, par exemple, choisi d'entreprendre des études de philosophie ou d'histoire (filières citées par Celal dans son entretien). Du coup, il nous est difficile d'analyser réellement les aspirations d'études des jeunes de ce point de vue.

[187] C'est le cas de 6 jeunes qui ne sont pas de première génération sur les 8 rencontrés. En effet, Floriane veut travailler dans l'enseignement comme sa mère ; Christian, qui lors du premier entretien comptait entreprendre des études supérieures en économie comme son père, a finalement décidé de rentrer dans la police et précise qu'ainsi il fera aussi quelque chose de proche de ce que son père a fait (ce dernier a également fait l'armée) ; Daniel a fait les romanes comme son père et sa sœur ; Maxime a entrepris des études d'ingénieur comme son père. Enfin, Mourad a également pensé entreprendre des études d'informatique, comme son père. Finalement, il commencera des études en sciences économiques, comme son grand-frère.

« *J'ai toujours su que je voulais être prof. Depuis que je suis en primaire j'aide mes condisciples et tout. Et c'est vrai que ma maman est prof en école supérieure. Et donc j'ai vu l'autre facette, je vais dire, des corrections et tout et elle adore ce qu'elle fait. Donc c'est vrai que ça donne envie. Et pour moi c'est une évidence d'être prof* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

Au sein des extraits suivants, notamment celui du troisième entretien de Daniel que nous avons déjà eu l'occasion de présenter, nous constatons que ce choix « s'impose » parfois en quelque sorte aux jeunes, c'est-à-dire qu'ils ne souhaitaient pas de manière conscientisée reproduire ce qu'un de leurs parents a fait.

« *Je n'avais même pas le choix de faire autre chose que romanes. C'était dans ma famille… Déjà, tout le monde faisait romanes chez moi. Ma sœur, mon père ont fait romanes. C'est comme une vocation. Il y a des bouquins partout dans la famille. C'est dans ma famille.* […] *J'avais le choix entre faire ça ou les sciences. Mais en fait je n'avais pas le choix. C'est l'illusion du choix* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

« *Au début, j'étais totalement contre. Je ne voulais pas faire ce qu'a fait mon père. Et puis sans faire exprès, j'ai choisi les mêmes études. Finalement, c'est par une autre voie que je suis parvenu au même choix* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 1ère salve). « *Quand j'étais petit, je trouvais que ce que faisait mon père, c'était le métier le plus débile au monde parce qu'il n'était jamais chez moi. Donc, ce n'était vraiment pas ce que je voulais faire. Finalement c'est ce que je veux faire. C'est malin !* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 2ème salve).

### *Aide dans la recherche d'informations sur les études supérieures*

La plupart des parents des interviewés ont aidé leur enfant dans la recherche d'informations sur les études supérieures, ne fut-ce que de manière minimaliste en discutant de son projet pour l'avenir, de ses démarches de recherche d'informations ou en le poussant à entreprendre des démarches pour se renseigner au sujet des études supérieures.

« *Comme je ne savais pas trop quoi faire l'an prochain, mes parents essayaient de multiplier les initiatives pour que je me décide un peu, notamment pour que j'aille faire le test du SIEP parce qu'ils trouvaient que c'était une bonne idée. Ils m'ont aussi conseillé des tonnes de trucs comme notamment rencontrer des gens qui pourraient m'aiguiller. Et parfois je suivais leurs conseils, parfois pas* » (Florent, Droit à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

« *Mes parents ne m'ont pas aidé à chercher. Mais ils m'ont dit 'maintenant il faut que tu choisisses une école. Nous, on n'y connait rien. Comme toi tu as plus de contacts, tu sais comment t'y prendre et tu dois te renseigner et choisir'. Et j'ai été à la journée portes-ouvertes et je leur ai amené de l'information. C'est comme ça que ça s'est fait….* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

Cependant, certains parents se sont avérés beaucoup plus actifs dans la recherche d'informations : ils ont eux-mêmes cherché des informations, ils ont accompagné leur enfant au salon des études ou à une soirée d'information sur les études supérieures, ils l'ont mis en contact avec une personne qui a suivi la filière qui l'intéresse ou qui est apte à l'informer sur l'une ou l'autre filière, etc.

> « *J'avais envie de faire science po et donc ma mère m'a arrangé une discussion avec un professeur d'unif en géographie qu'elle connaissait. C'est elle qui le connaissait bien. Et cette rencontre m'a fait un peu changer d'idée… Oui, rencontrer des personnes, ça m'a fait changer d'avis. Et puis, ma maman m'a un peu encouragé à faire ça, donc la géographie* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *Oui, oui, ma famille m'a aidée dans ma recherche d'infos pour l'an prochain, surtout ma maman. Elle savait ce que je voulais faire et elle a demandé à une copine qui est assistante sociale. Et c'est surtout par l'intermédiaire donc de sa copine que j'ai eu pas mal d'infos là-dessus et que je me suis vraiment décidée* » (Bechira, Assistante sociale à l'ISFSC, Première génération, 1ère salve).

> « *Mes parents se renseignaient de ce que je faisais comme démarches, c'est normal. Ils me demandaient si j'allais aux portes ouvertes, ils m'ont accompagné à la journée des universités. Et mon père a d'ailleurs aussi posé des questions. Il a, par exemple, demandé plusieurs fois l'équivalence par rapport à d'autres universités dans d'autres pays* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *J'avais lu des trucs sur le métier de profiler. Mais ma maman m'a expliqué, elle a commencé à m'expliquer et elle m'a acheté des bouquins et, oui, elle m'a renseigné, elle a cherché des infos pour moi…* » (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

### *2.2.2. Les frères/sœurs*

Presque tous les jeunes ayant au moins un grand frère ou une grande sœur – qu'il s'agisse de jeunes de première génération dans le supérieur ou non – nous ont parlé du rôle joué par celui/celle-ci dans la construction de leur projet d'avenir : source d'inspiration dans le choix de filière, source d'inspiration dans le choix d'école, aide dans la recherche d'informations, source de motivation par rapport aux études supérieures, etc. Il arrive même que des jeunes choisissent les mêmes études dans la même école/université que leur grand frère ou leur grande sœur, notamment parce que cela leur permet d'être « tuyauté » sur le fonctionnement de l'école/l'université, les examens, les attitudes des professeurs, etc.

> « *Mon frère, il avait tenté ingénieur industriel la première année. Mais il a raté. Je crois que toutes les personnes à qui j'ai posé des questions concernant le la filière ingénieur industriel, elles ont tous raté leur première année. Je ne sais pas pourquoi. Ils disent donc : 'ne fais pas ça, ne t'inscris pas en ingénieur industriel et civil encore moins. Ils connaissaient déjà, ils m'ont*

*dit : 'non'. C'est tout. Et donc je suis ce qu'ils me disent* » (Mourad, Sciences économiques à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

« *D'abord j'hésitais entre informatique et ingénieur. Je ne savais pas trop quoi choisir. Comme on n'a pas eu beaucoup d'informations en secondaire, je ne savais pas quelles étaient les différences entre ces deux options. Et comme mon frère avait fini l'option économique et mon père avait fini informatique,* ***j'essayais de trouver un compromis entre les deux***. […] *J'ai aussi été visiter l'ISEC… Mais ma sœur a été inscrite dans cette école et elle a raté sa première année là-bas.* ***Et comme on se base toujours sur ceux qui sont au dessus de nous, qui ont de l'expérience****, je me suis dit que non, je n'allais pas aller à un endroit où ma sœur a raté un an* » (Mourad, Sciences économique à Saint-Louis, Pas de première génération, 2ème salve).

« ***On n'ose pas se lancer dans des études lorsque dans notre entourage personne n'a fait ça…*** *Regardez, par exemple, médecine. Dans mon entourage on dit : 'médecine c'est difficile, ce n'est pas possible'. Donc moi déjà, médecine je n'y pensais pas. J'avais éliminé cette possibilité. Comme on prend exemple sur les grands, si les grands n'ont pas fait ça, ben on ne se lancera pas là-dedans… On se contentera de ce qui se dit faisable. On prend exemple sur l'entourage* » (Ismaël, Sport à la Haute Ecole Francisco Ferrer, Première génération, 1ère salve).

« *Mon frère m'a aidée à me renseigner sur les études. Par exemple, il est parti sur internet, il m'a imprimé tout ce qui était cours et tout. Ma belle-sœur est venue avec moi pour m'inscrire parce que je suis très timide. Tout ce qui est communication j'ai très difficile. Mais franchement ma famille ça se passe bien, ils sont là pour m'aider. Je n'ai pas à me plaindre* […] *Mon frère est super content si j'arrive à faire instit maternelle. Mon grand frère, c'est un peu mon exemple. Et il me dit : 'franchement tu vas réussir, tu peux le faire. Mais tu dois changer, tu dois être plus organisée* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

A travers ces extraits, nous constatons donc que les jeunes se basent sur l'expérience de leurs frères et sœurs dans le supérieur pour faire leur choix de filière. Les aînés peuvent aussi véhiculer des représentations qui renforcent les craintes sur l'ES ou sur certaines filières et qui auront parfois pour conséquence de détourner l'un ou l'autre jeune d'une filière qui l'attirait a-priori. En effet, c'est le cas notamment de Mourad (voir extraits ci-dessus) qui a pensé se diriger vers les études d'ingénieur industriel mais qui s'en est détourné parce que son frère et des connaissances plus âgées lui ont conseillé de ne pas le faire.

### *2.2.3. Les pairs*

#### *Le parcours des connaissances plus âgées*

Comme nous venons de le voir, le parcours des connaissances plus âgées est souvent pris en exemple par les interviewés. L'extrait suivant en témoigne également :

> « *Si j'ai finalement décidé de faire compta et pas psycho, c'est parce que je connais quelqu'un dans la famille qui a fait compta. Donc j'ai un cousin qui fait de la compta et qui est ingénieur en informatique et donc quand je parle avec lui, je me retrouve bien dans son domaine. Donc je me suis dit : 'ben je vais commencer par ça'. Et comme personne n'a fait de la psychologie dans la famille, on va dire que j'aurais été la première. Et donc non je préfère faire compta* » (Semiha, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération).

Or se baser sur le parcours des plus âgés et leurs propos tend souvent à renforcer les craintes ou les *a-prioris* au sujet de l'enseignement supérieur, de l'université ou de certaines filières.

C'est le cas, par exemple, de Cherifa qui a beaucoup d'appréhensions concernant sa réussite dans le supérieur, ses appréhensions se voyant renforcées par le fait que beaucoup de connaissances plus âgées ont raté dans le SHU :

> « *Ceux qui ont fait du supérieur autour de moi, ils ont fait une année dans le supérieur. Puis, ils ont recommencé dans quelque chose de complètement différent. Par exemple, j'ai une copine qui a fait de la comptabilité la première année et maintenant elle va se diriger vers instit maternelle.* […] *Quand on réussit, même si on a envie de changer d'orientation, on essaie de s'accrocher, on réfléchit à deux fois à changer d'orientation. Moi je me dis que si je réussis ma 1ère année, c'est sûr, je continue. Mais quand on rate, quand on ne s'en sort plus, on se pose des questions : 'est-ce que c'est vraiment ça que je veux faire ?'. C'est pour ça que je doute de ma 1ère année, de ma réussite, en voyant les autres* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération, 1ère salve).

C'est le cas également de Mourad qui a décidé de ne pas se lancer dans des études d'ingénieur civil ou commercial (alors qu'il était attiré par ces filières) parce qu'autour de lui, on lui a déconseillé de le faire.

Ceci dit, le parcours des connaissances plus âgées peut aussi être perçu comme des « contre exemples », qu'il ne faut donc pas suivre.

Carl nous décrit ce processus, dans son premier entretien, lorsqu'il explique qu'en voyant ses amis qui ont arrêté l'école en secondaire « galérer » dans leur carrière professionnelle, il a renforcé son idée de faire des études supérieures :

> « *Dans mon entourage, en général, mes amis ont arrêté l'école à partir de la quatrième pour aller travailler. En général, ils voient que l'autre a une voiture, une belle moto et ils se disent : 'on va faire ça aussi !'. Et puis, c'est la galère parce qu'au moment de payer les impôts, il ne reste plus rien. Moi aussi, au tout début, j'ai été attiré par ça et j'ai pensé arrêter mes études après l'enseignement secondaire. Mais quand mes amis sont partis travailler, je me suis dit : 'non. Je ne vais pas les suivre. Je vais d'abord voir comment ils s'en sortent'. J'ai attendu un an ou deux et puis j'ai vu qu'ils ne s'en sortaient pas bien. Même chose dans le mannequinat. Les gens se disent : 'oh je vais arrêter l'école parce que je fais mannequin et que je gagne beaucoup'. Ils ont gagné beaucoup, ils ont dépensé beaucoup. Au moment des contributions l'année*

*suivante, on leur a réclamé 40 pourcent de ce qu'ils avaient gagné l'année précédente. Ils ne savaient plus payer. Et qu'est ce qu'ils ont fait ? Ils on travaillé l'année suivante pour payer les impôts de l'année d'avant. Moi, je ne veux pas que ça m'arrive ! Je me suis dit que ce n'était pas une situation faisable. Donc, je ne veux plus aller travailler, je vais d'abord faire des études, histoire de mieux gagner et gérer ma vie après* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 1ère salve).

Lucie, qui est enceinte lors de la première salve d'entretiens, nous décrit aussi cela :

« *Si je veux faire des études supérieures, c'est notamment pour la petite parce que je me rends compte que j'ai deux amies qui ont arrêté l'année passée et elles n'ont toujours pas trouvé de boulot. Donc je me dis que moi je ne peux pas me permettre d'être au chômage avec la petite* » (Lucie, jeune vue à une reprise).

Ainsi, comme nous l'avions énoncé dans notre chapitre théorique, le choix d'avenir est influencé par le capital social du jeune et de sa famille et les informations que l'entourage véhicule en matière d'enseignement supérieur. Plus précisément, tout comme van Zanten (2009b) l'avait explicité en matière de choix d'école secondaire, les personnes de l'entourage, les « comme soi » participent à la construction du champ des possibles : « *Ils constituent un « groupe de référence », servant d'étalon et de modèle en termes d'aspirations, de valeurs et de stratégies d'action, et sont utilisés comme des « dispositifs de jugements »* » (p. 30). Ainsi, nous comprenons mieux pourquoi les jeunes n'osent pas entamer des études supérieures que personne n'a entreprises autour d'eux.

### *L'ambiance générale de l'école secondaire*

Comme nous l'avions soulevé dans le cadre théorique, le choix d'avenir d'un jeune est influencé par le contexte, l'environnement dans lequel il baigne : par exemple, l'offre scolaire environnante, l'institution scolaire dans laquelle il est inscrit, etc. En matière d'accès à l'enseignement supérieur, l'analyse de nos entretiens nous amène à souligner l'importance de l'ambiance générale de l'école secondaire en lien avec l'enseignement supérieur (les liens entre les deux univers ; le fait que la plupart des jeunes de l'école secondaire se dirige vers le SHU ou vers l'université ; l'attitude des professeurs et des parents des pairs par rapport à l'enseignement supérieur, etc.) dans la construction du projet d'avenir des jeunes. Cependant, nous ne reviendrons pas là-dessus car nous avons abordé cette thématique au sein du chapitre précédent (voir pages 207-209). En outre, il ne s'agit pas d'une influence portant strictement sur le choix de la filière d'études (il s'agit plutôt d'une influence portant sur la construction du projet d'avenir en général, sur le choix d'entreprendre des études supérieures plutôt que de travailler ou encore sur le choix de s'inscrire à l'université plutôt qu'au sein du SHU).

### *Influence des pairs dans le choix de la filière d'études*

Certains jeunes nous ont fait part du fait qu'ils ont été influencés par les autres élèves de leur classe, par leurs amis de secondaire dans le choix de la filière d'études et/ou d'école.

> « *Déjà, dans ma classe, tout un groupe voulait partir comme moi à l'EPHEC à Louvain. On est déjà 6 ou 7 à partir comme moi à l'EPHEC* » (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

> « *On est 9 ou 10, tout un groupe à ne pas encore savoir exactement ce qu'on va faire l'an prochain. Mais on va se mettre d'accord et faire la même chose tous ensemble, c'est obligé. Quelques-uns penchent pour l'UCL ; d'autres penchent plutôt pour l'ISIB. Et moi je pense aller à l'ULB. Et puis les derniers ils ne savent pas encore quel groupe suivre…* ***Mais de toute façon moi je suivrai la majorité. Je ne vais pas aller tout seul dans mon coin faire des études. Ça c'est sûr****.* […] *On est encore en train de discuter de l'école où on va aller.* ***Je pense que c'est mieux d'aller en groupe.*** *Je pense que c'est mieux pour se concerter, pour faire des résumés ensemble, pour s'encourager à travailler****. Je ne pense pas que ça pourrait aller tout seul.*** […] *Moi je dis : 'il faut rester ensemble, c'est la seule solution pour s'en sortir l'an prochain'* » (Mourad, Sciences économique à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *Je suis parti voir Francisco Ferrer. Je n'ai pas accroché* […] *Puis j'ai deux amis qui ont été à Saint-Louis. Le jour où ils se sont inscrits, ils m'ont téléphoné pour me dire : 'viens vite, on va s'inscrire à Saint-Louis'. Et sur un coup de tête, je leur ai dit que j'arrivais.* […] *D'abord, je voulais faire ingénieur en gestion. Mais eux comptaient s'inscrire en sciences économiques. Et comme je ne connaissais pas trop de monde ici, ils m'ont dit : 'viens aussi en sciences économiques. Ingénieur, il y a de la chimie, c'est plus compliqué'. Je me suis encore dit : 'pourquoi pas ?!'. Je ne voulais vraiment pas me retrouver tout seul. Et donc, je me suis inscrit en sciences économiques à Saint-Louis* » (Mourad, Sciences économiques à Saint-Louis, Pas de première génération, 2ème salve).

Soulignons enfin que pour un des interviewés, l'attitude de sa petite amie et des parents de celle-ci a été primordiale dans son choix de se diriger vers le droit à l'ULB. Sa petite amie voulant elle-même se diriger vers le droit à l'ULB, elle lui a donné toutes les informations au sujet de ces études et « a réussi à le convaincre ».

D'un point de vue théorique, un des auteurs qui a le plus spécifiquement traité la thématique de l'influence des proches sur les aspirations d'études et professionnelles est Law (1981), à travers la théorie des interactions communautaires. Il suggère cinq voies d'influence des proches qui vont influencer l'image de soi des individus et, simultanément, la représentation qu'ils se construisent de leur avenir scolaire et professionnel. A vrai dire, Law considère que ces interactions se déploient dans différents espaces, tels que la famille, l'école ou d'autres lieux de socialisation. Dans le raisonnement développé ici, c'est toutefois en particulier pour penser l'influence des autres élèves de la classe et de l'école que nous le

mobilisons. Ces voies d'influence correspondent aux attentes, au feedback, au soutien de l'entourage, au modelage (des modèles auxquels on peut s'identifier) et aux sources d'information. Si chacune de ces voies aide sans doute à comprendre pourquoi, à un âge où l'adolescent cherche à préciser ce qu'il veut faire de sa vie, le groupe exerce une influence sur lui, on notera que les deux derniers processus, les sources d'information et le modelage, sont sans doute les paramètres les plus pertinents pour saisir l'influence des pairs sur la formation des aspirations d'études et professionnelles. En effet, on peut faire l'hypothèse qu'une différence majeure entre un élève qui fréquente une école « favorisée » ou « défavorisée », va porter sur les informations et réseaux sociaux dont l'élève va disposer, au moment d'envisager d'éventuelles études supérieures. De même, il bénéficiera d'une plus grande pluralité de modèles professionnels (à travers les parents des autres élèves, notamment) s'il côtoie dans son école une telle diversité de milieux sociaux. Notre analyse d'entretiens (et les extraits d'entretiens présentés antérieurement) permet en partie de confirmer cette hypothèse.

### *2.2.4. Les stages, les professeurs*

Par rapport à l'attitude des professeurs, les sentiments des jeunes sont mitigés. Certains ont globalement été encouragés par leurs professeurs dans leur choix de la filière d'études.

> « *Les professeurs que je côtoie, ils me disent tous : 'lance-toi dans la comptabilité. Tu es bien là-dedans, tu as des pistes pour l'avenir!'. Et donc après qu'ils me l'aient dit plusieurs fois, j'ai pensé 'pourquoi pas ?!'* […] *Donc c'est via l'école que j'ai pensé à la comptabilité. Tout le monde disait : 'comptabilité, il faudrait t'inscrire là'. Et puis j'ai suivi et c'est vrai qu'après m'être inscrit, j'ai réalisé et je me suis dit 'houaaaa', ce n'est pas rien. Mais on va essayer*» (Guy, Comptabilité à l'EPHEC, Première génération, 1ère salve).

Au contraire, d'autres jeunes estiment que leurs professeurs ne se sont pas beaucoup préoccupés de leur choix de filière, voire même de leur avenir. Généralement, ils demandaient à leurs élèves ce qu'ils désiraient faire plus tard. Mais cela n'allait pas plus loin. Certains jeunes expliquent même que leurs professeurs avaient tendance à les décourager en leur disant que certaines études supérieures, ou plus précisément certaines études universitaires, pouvaient s'avérer trop dures pour eux.

> « *Mes professeurs me déconseillaient de me lancer en pharmacie. Ils m'ont dit plusieurs fois : 'tu ne pourras pas y arriver'. Ils me l'ont dit carrément ! Les seuls qui m'ont encouragée, c'est ma famille et les personnes rencontrées sur mon lieu de stage.* […] *On n'a presque jamais parlé de nos projets d'avenir en classe. On était concentré sur les cours et c'est tout. On n'avait pas de relations avec les profs. Par exemple, à l'école où j'étais avant la 5e, là on était quand même, allez pas comme des amis et tout avec les profs, mais quand même on n'était pas trop éloignés.*

> *On avait des relations et c'était mieux. Mais quand je suis partie à Mercelis, je me suis dit : 'c'est quoi ça ?' (Rires) parce que les élèves et les profs, ils sont vraiment trop éloignés. Mais pour moi, il faut qu'ils soient un peu plus proches. Il faut que, nous, les élèves on soit plus soutenus et tout* » (Esma, Pharmacie à l'UCL, Première génération, 1ère salve).

Ceci dit, comme nous l'avons déjà souligné au sein du chapitre 6, les jeunes sont généralement dans des situations mixtes : l'un ou l'autre professeur s'intéresse à leur projet pour l'avenir et à leur choix de filière, les informe et les aide à le construire ; le reste des professeurs se désintéressent de leur projet.

Rappelons[188] rapidement, pour terminer, que plusieurs jeunes ont insisté sur l'importance du stage dans la construction de leur projet d'avenir. Le stage peut « décider » certains jeunes à s'orienter vers le supérieur, mais peut aussi aider à faire son choix de filière au sein du supérieur.

## *3. Discussion*

Ainsi, nos analyses des aspirations d'études nous amènent à penser tout comme Alaluf *et al*. (2003), Beguin (1976) qu'il existe des différences de recrutement entre les différents domaines d'études selon le genre et l'origine socioculturelle. Mais comment interpréter ces différences d'aspirations en termes de secteurs d'études ou de filières selon le genre et le milieu socioculturel ? Plusieurs pistes interprétatives peuvent être lancées, notamment grâce à l'analyse de nos entretiens.

Premièrement, nous pourrions penser que ces différences de recrutement selon les secteurs ou domaines d'études sont dues à des goûts différents selon l'origine socioculturelle ou le genre, les filles étant par exemple moins attirées par des filières comportant des mathématiques que les garçons. Toutefois, ces goûts peuvent en partie s'expliquer par une socialisation primaire et secondaire différenciée. Les jouets, les jeux, les livres donnés aux enfants sont, par exemple, souvent contrastés selon le sexe (Conseil de l'Education et de la Formation, 1999). Les stimulations sur le plan moteur et au niveau du langage, l'exigence d'autonomie, le contrôle des sorties au moment de l'adolescence, la demande de participation au niveau des tâches ménagères, etc. sont également bien souvent différenciés selon le sexe (Duru-Bellat, 2004)[189]. Nous pouvons dès lors supposer que ces différences sexuées au niveau de la socialisation primaire et secondaire agissent sur le développement d'appétences particulières selon le sexe et sur l'anticipation des rôles d'adultes (sexués), ce qui ne sera pas sans impact sur les choix d'orientation des filles et des garçons.

[188] Nous avions déjà abordé cette thématique dans la discussion du chapitre 4.
[189] En général, les filles sont, par exemple, plus stimulées du point de vue du langage alors que les garçons sont davantage stimulés sur le plan moteur.

Une deuxième piste porterait sur la trajectoire scolaire antérieure. Nous savons que les trajectoires scolaires en secondaire se différencient selon le genre et le milieu social d'appartenance. Par exemple, les filles ainsi que les jeunes issus de milieux plus défavorisés s'orientent moins vers les filières scientifiques et mathématiques en secondaire (Alaluf *et al.*, 2003 ; Duru-Bellat, 2004). Or, les jeunes choisissent, comme nous l'avons vu, leur orientation au sein du supérieur en tenant compte de leurs points forts et faibles. Ils choisiront donc rarement une filière très éloignée de celle qu'ils ont suivie en secondaire. En conséquence, il y aurait un lien entre orientation en secondaire et orientation dans le supérieur.

Nous pourrions aussi considérer que si les filles et les jeunes d'origine sociale moins favorisée souhaitent respectivement moins se diriger que les garçons et les jeunes d'origine sociale plus favorisée vers des filières prestigieuses telles que les sciences de l'ingénieur, cela est dû à des différences d'estime de soi en tant qu'apprenant. On observe, par exemple, dès l'adolescence, des scores d'estime de soi dans le domaine scolaire inférieurs chez les filles par rapport aux garçons (Seidah *et al.*, 2004 ; Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999 ; Bolognini *et al.*, 1996 ; ), qui les amènent sans doute à s'orienter différemment au sein du supérieur que leurs homologues masculins.

L'école secondaire semble également jouer dans la construction des aspirations d'études et professionnelles. En effet, comme nous l'avons vu au sein de notre analyse qualitative, les pairs fréquentés, les professeurs, etc. peuvent avoir une certaine influence sur la construction du choix de la filière d'études. Or, nous savons que le choix de l'école par les familles n'est pas sans lien avec le milieu social d'appartenance, ce qui crée des disparités entre écoles en termes de composition sociale (Dumay *et al.*, 2010). Ceci pourrait, dès lors, expliquer les différences d'aspirations en termes de filières d'études selon le capital culturel.

Nous pourrions également penser que ces différences de recrutement sont dues à des dissimilitudes au niveau des attentes parentales. Comme nous l'avons vu au sein de notre analyse qualitative, les attentes parentales sont différentes selon le milieu social d'appartenance des parents (leur capital scolaire). Les jeunes de notre échantillon qualitatif, issus de familles où les parents ont fait des études supérieures, se sont d'ailleurs souvent orientés vers un choix de filière très proche de celui d'un de leurs parents ; certains d'entre eux ont même justifié leur orientation dans le supérieur par la « tradition familiale ». Par contre, dans certaines familles au sein desquelles les parents ne sont pas diplômés du supérieur, des projets d'études se voient freinés dans le but d'inciter les jeunes à construire une famille rapidement ou à choisir un métier qui permet d'allier aisément vie professionnelle et vie de famille. De même, les attentes des parents vis-à-vis de l'enfant sont bien souvent sexuellement différenciées. Dès le plus jeune âge, les comportements de l'enfant sont lus et interprétés différemment selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille (Duru-Bellat, 1990, p.97). Cela pourrait donc également expliquer les différences de recrutement entre les filières.

Une cinquième piste concerne les projections en termes d'articulation entre vie professionnelle et vie de famille et supposerait que celles-ci soient différentes selon le genre et le milieu social d'appartenance. Or, plusieurs études (notamment Alaluf *et al*., 2003 ; Duru-Bellat, 2004) rendent compte du fait que « *les filles et les garçons n'ont pas les mêmes projets professionnels, les filles tentant plus d'allier vie professionnelle et vie familiale* » (p. 40) et ayant davantage intériorisé leur destin d'épouse et de mère. Dès lors, il est probable que les filles aient tendance à se diriger vers des filières, qui d'après elles, auront l'avantage d'aboutir sur un métier leur permettant d'avoir du temps pour leur vie de famille (vacances scolaires, congé le mercredi après-midi, etc.). A l'inverse, elles éviteront les études qui, selon elles, débouchent sur des professions ne permettant pas d'articuler aisément vie familiale et vie professionnelle, telles que la fonction de cadre. « *Comme l'avait énoncé F. de Singly, « la vie conjugale profite aux cadres masculins [une vie de famille étant plutôt perçue comme un avantage pour un homme cadre] et coûte aux cadres féminins [une vie de famille étant perçue comme plus difficilement compatible avec une vie de cadre]* » (Alaluf *et al*., 2003, p. 40). Les projections en termes d'articulation entre vie professionnelle et vie de famille semblent également se différencier selon l'appartenance sociale. Grâce à nos analyses d'entretiens, nous avons en effet remarqué que ce critère d'articulation entre les deux sphères (professionnelle et privée) est particulièrement primordial pour les jeunes de première génération issus de familles immigrées.

Enfin, une dernière piste interprétative pourrait être liée aux représentations du marché de l'emploi ou des métiers auxquels aboutissent certaines filières d'études : des étudiants, surtout d'origine favorisée, pourraient avoir tendance à se diriger vers les domaines d'études perçus comme étant les plus honorables ou les plus ambitieux[190] au moment où ils se préparent à entamer leurs études supérieures (notamment parce que leurs parents les encouragent à « viser haut ») alors que d'autres, plus dépourvus en capital culturel et économique, pourraient davantage vouloir débuter des études qui paraissent être à même de leur permettre de trouver un emploi et d'assurer une vie de famille rapidement, qui mènent à des professions visibles et aisément identifiables, ou encore qui mènent à un emploi qui permet d'aider les gens, d'être utile à la société[191]. De la même manière, certains secteurs professionnels accueilleraient plus facilement des hommes que des femmes, ce qui ne pousserait pas les filles à se diriger vers les secteurs et filières d'études menant à ces emplois (Duru-Bellat, 1990 ; Duru-Bellat, 1995b). Alaluf *et al*. (2003) l'avait d'ailleurs déjà souligné : les femmes diplômées n'ont pas accès à tous les emplois de manière similaire aux hommes. Et lorsqu'elles accèdent à tous les emplois, leur statut est souvent plus précaire que celui de

[190] Nous avons d'ailleurs vu antérieurement que les jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur sont plus nombreux à affirmer avoir pensé leur orientation au sein de l'université ou du SHU en considérant les débouchés professionnels et salariaux auxquels les filières mènent.

[191] Rappelons en effet que les jeunes mentionnant ce critère d'appréciation (être utile à la société, aider les gens) proviennent davantage de familles au sein desquelles les parents ne sont pas diplômés du supérieur. Toutefois, cette tendance devrait être vérifiée par des analyses ultérieures.

leurs homologues masculins. Les femmes agissent, dès lors, souvent de manière rationnelle en posant des choix qui prennent en compte la place qui leur est réservée au sein de la cellule familiale et du milieu professionnel. Le choix de filières littéraires et tertiaires, par exemple, est moins coûteux (en termes de prix psychologique et professionnel) que des choix moins traditionnels pour les filles (Duru-Bellat, 1990 ; Duru-Bellat, 2004).

Eu égard de ces différences de choix de secteurs et filières d'études en fonction du milieu social d'appartenance, nous avançons, à l'instar de Ball *et al. (*2001), « *que les représentations, les distinctions et les choix des études supérieures, opérés ou utilisés par les étudiants, jouent un rôle dans la reconstitution et la reproduction des divisions sociales et des hiérarchies dans les études supérieures. C'est de cette façon qu'ils « construisent » les structures sociales* » (Ball *et al*., 2001, p. 65). En quelque sorte, les jeunes souhaitant toujours se distinguer par rapport aux autres vont être amenés à transformer leur choix quand ceux-ci deviennent plus ordinaires et ainsi moins avantageux et fructueux. Ceux qui ont davantage d'atouts scolaires et sociaux (jeunes de milieux favorisés) s'en sortiront mieux dans cette quête à la distinction parce qu'ils hésitent moins à rechercher les filières les plus rentables, même si ce sont les plus risquées (Duru-Bellat et Mingat, 1979). C'est ainsi que l'on peut encore une fois proposer de lire ces différences de choix d'études en ayant recours à la notion de démocratisation ségrégative (puisque les jeunes de première génération souhaitant accéder à l'université semblent globalement ne pas vouloir se diriger vers les mêmes études que les autres). Cependant, nous sommes bien consciente qu'il faudrait prolonger ces premiers résultats sur la CFB par d'autres analyses effectuées à partir d'autres enquêtes.

Enfin, au-delà de l'influence du genre et de l'origine sociale des jeunes, l'analyse de nos entretiens nous amène à penser que le contexte dans lequel ces derniers sont scolarisés peut jouer un rôle dans la construction de leurs aspirations et l'ouverture de leur champ des possibles (notamment en termes de choix de filière). Les professeurs et les pairs semblent en effet par différentes voies d'influence, notamment en étant des sources d'information et/ou en représentant des modèles professionnels (Law, 1981), avoir un effet sur la construction des aspirations des jeunes et sur le choix de la filière d'études. Nakhili (2005)[192], tout en adoptant des explications proches de Law, propose également d'autres pistes interprétatives : « *Les professeurs des établissements à forte concentration d'élèves favorisés présenteraient des caractéristiques particulières ou auraient des pratiques pédagogiques* […] *différentes. Ils pourraient aussi développer des attentes supérieures, ce qui jouerait, tel l'effet Pygmalion, sur les aspirations des élèves* » (Nakhili, 2005, p. 166), notamment leur choix du type d'enseignement supérieur et de la filière d'études.

[192] Nakhili (2005) constate, via un modèle statistique, qu'après avoir pris en compte des variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure et à l'origine sociale de jeunes français de dernière année secondaire, la composition sociale du lycée a également un impact (mais très modeste) sur les aspirations d'études supérieures.

N'oublions pas, au moment de conclure, que les résultats de l'analyse quantitative de ce chapitre (première partie) ne concernent que les aspirations d'études à l'université. Il serait intéressant de poursuivre en analysant statistiquement également les choix de secteurs des jeunes aspirant à se diriger vers le supérieur hors universitaire. Certains secteurs du SHU doivent certainement aussi attirer davantage les garçons ou les filles, les jeunes plus dotés ou moins dotés en capital culturel. Par ailleurs, récolter une base de données qui permettrait une analyse plus pointue du domaine d'études (et non seulement du secteur d'études) aurait également tout son intérêt. Il faudrait, pour ce faire, sans doute se concentrer directement sur les jeunes aspirant à entreprendre des études supérieures, voire des études universitaires. En effet, n'oublions pas qu'ici, nous perdons toute une partie des effectifs de notre base de données (tous les jeunes ayant choisi de travailler l'an prochain et ceux qui choisissent de se diriger vers le SHU). Toutefois, nous pensons que ces limites ont pu être dépassées – en partie du moins – par notre enquête qualitative et notre analyse des entretiens (qui ne concernait pas uniquement les aspirations d'études universitaires, mais bien les aspirations d'études supérieures en général).

Soulignons, par ailleurs, que ces analyses ne portent que sur la première salve de nos entretiens. Souhaitant au sein de ce chapitre examiner les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire en termes de secteur, filière ou domaine, il ne nous était pas nécessaire de tenir compte de la dimension longitudinale du matériau récolté. Cependant, les chapitres suivants (8 et 9) auront notamment pour objectif de présenter une analyse plus diachronique des représentations, aspirations, comportements et du vécu des interviewés.

# *Chapitre 8*
# Pré-affiliations et affiliations intellectuelle, sociale et institutionnelle[193][194][195]

Les objectifs de ce chapitre sont doubles. D'une part, avant d'examiner les processus d'affiliation à l'enseignement supérieur (ES), nous avons, grâce au dispositif qualitatif longitudinal mis en place, pu nous pencher sur ce qui se passe avant l'entrée dans le supérieur et plus précisément sur la proximité/distance que les jeunes entretiennent avec le monde de l'ES avant d'y accéder. Nous avons alors eu recours à la notion de « pré-affiliation » pour désigner le fait que certains jeunes, avant même d'entrer à l'université ou dans le SHU, ont déjà une vision assez précise et parfois même assez fidèle de la manière dont cela fonctionne dans le supérieur (par exemple, de la manière dont les cours vont être donnés, dont les professeurs vont se comporter, etc. et des attitudes à développer en tant qu'étudiants). Généralement, il s'agit de jeunes qui se sont beaucoup renseigné quant à leurs études supérieures (ils ont, par exemple, été visiter l'université ou l'école supérieure dans laquelle ils veulent s'inscrire, ils ont suivi des cours préparatoires pendant les vacances, etc.) ou qui ont des frères et sœurs qui ont suivi des études supérieures (parfois au même endroit) avant eux. Certains se sentent également déjà appartenir à l'institution dans laquelle ils comptent s'inscrire ; ils ont hâte d'y accéder. Ainsi, notre propos n'est pas de dire que le« temps de l'étrangeté »[196], mis en évidence par Coulon, n'existe pas dans le parcours de chaque jeune. En effet, même des jeunes clairement pré-affiliés à l'université ou au SHU doivent faire face à certaines ruptures (par rapport à la famille, aux anciens, amis, aux pédagogies utilisées en secondaire, etc.). Cependant, ces ruptures sont, pour certains, déjà amorcées et partiellement assumées avant même d'entrer dans le supérieur alors que d'autres ne parviendront toujours pas, en fin de première année dans le supérieur, à les gérer. Ainsi, le premier objectif pourrait se formuler ainsi : mieux comprendre et illustrer les processus de pré-affiliation (ou de non pré-affiliation) à l'ES.

[193] Nous tenons à remercier les étudiants de master 1 inscrits au cours de sociologie de l'éducation de C. Maroy durant l'année académique 2009-2010 pour leur participation à l'analyse de nos entretiens.

[194] Ce chapitre nous a, en toute logique, été inspiré par notre cadre théorique, et en particulier l'analyse de Coulon (1997) sur le passage des jeunes à l'université. En effet, Coulon soulève l'existence de différents types d'affiliation au sein de sa recherche (intellectuelle, sociale et institutionnelle, etc.) et nous reprendrons ces distinctions au sein de nos analyses. Cependant, tout ce qui est présenté ici (les thématiques analysées au sein des différents types d'affiliation, l'analyse des processus de pré-affiliation, les catégories de jeunes présentées, etc.) nous est propre.

[195] Rappelons également que nos guides d'entretien se trouvent en Annexe 4.

[196] Nous renvoyons aux pages 50 à 56 du cadre théorique pour un rappel sur l'analyse de Coulon.

D'autre part, l'analyse de nos entretiens nous a amenée à distinguer trois niveaux dans les processus de pré-affiliation et d'affiliation[197] : intellectuel, social et institutionnel. ***La pré-affiliation intellectuelle*** renvoie au fait que des jeunes anticipent leur projet d'avenir et tentent de se préparer intellectuellement aux cours qu'ils auront dans le supérieur et au niveau qui sera attendu de leur part, cela afin de faciliter leur affiliation intellectuelle au sein du supérieur et de la filière d'études choisie et *in fine* de réussir leur année. Il s'agit, par exemple, de jeunes qui choisissent une filière dans le supérieur qui leur semble être en continuité avec les options qu'ils avaient choisies en secondaire ou de jeunes qui choisissent de prendre des cours particuliers durant leur dernière année secondaire ou durant leurs vacances afin de se préparer pour le supérieur. Quant à ***l'affiliation intellectuelle***, nous l'aborderons à partir de deux critères : le rapport des jeunes aux enseignements dans le supérieur et leur adaptation aux exigences des professeurs. ***La pré-affiliation sociale*** renvoie pour nous au fait que des jeunes appartiennent à des réseaux – que ce soit via l'école, la famille ou autre – dans lesquels on a tendance à s'inscrire dans le supérieur ou à s'inscrire à l'université. Plus précisément, des jeunes pré-affiliés socialement à l'enseignement supérieur sont entourés de connaissances plus âgées (frère et sœurs, amis, etc.) ayant fait des études dans le supérieur ou étant en train de faire des études supérieures, jeunes qui peuvent donc les informer quant au fonctionnement de l'enseignement supérieur, leur donner des conseils, etc. Quant à ***l'affiliation sociale***, elle sera analysée sous deux angles : l'évolution de la taille du réseau social de pairs et le mode de relations avec les personnes rencontrées au sein du supérieur. Enfin, ***la pré-affiliation institutionnelle*** à une école supérieure ou à une université renvoie pour nous au fait que des jeunes se sentent déjà appartenir à une institution, à une faculté ou à une filière d'études, se définissent déjà en quelque sorte comme membres de cette institution ou de cette faculté ou s'identifient déjà aux étudiants/professeurs de l'institution ou de la faculté avant même d'y avoir commencé les cours. Il s'agit souvent de jeunes qui ont « hâte » de commencer leurs études dans cette école/université et qui connaissent déjà bien les lieux et/ou qui ont des connaissances qui y sont inscrites. Quant à ***l'affiliation institutionnelle***, elle sera elle aussi traitée de deux façons, en analysant les processus d'identification des interviewés aux autres étudiants, aux professeurs et aux académiques ainsi que leur implication au sein de leur école supérieure ou université.

Pour terminer, soulignons, avant de développer nos analyses des entretiens, que pour construire les catégories de jeunes que nous allons mettre en évidence tout au long de ce chapitre, nous avons procédé à une analyse verticale des entretiens (donc entretien par entretien) et, ensuite, à une analyse horizontale des entretiens (donc en comparant les

[197] Il pourrait en exister d'autres. Mais, suite à l'analyse de nos entretiens, nous en avons repéré trois qui nous paraissent primordiaux.

entretiens entre eux). Concrètement, nous avons commencé notre analyse thématique du matériau par des « lectures flottantes » des interviews. Nous avons ainsi décelé des thématiques principales qui nous paraissaient intéressantes à creuser (ces thématiques sont reprises dans les définitions que nous venons de donner des différentes types de pré-affiliation et d'affiliation) parce que, d'une part, les jeunes en parlaient beaucoup et, d'autre part, parce qu'ils semblaient avoir des attitudes contrastées en la matière. Ensuite, nous avons poursuivi le travail en classant les informations recueillies dans des catégories thématiques qui ont été élaborées, d'une part, sur base des hypothèses de recherche et du guide d'entretien et, d'autre part, sur base de la lecture répétée des entretiens (nous avons ajouté et/ou modifié certaines catégories au fil de notre lecture). Progressivement, ce travail d'analyse thématique nous a donc permis de faire émerger des catégories qui nous semblaient appropriées par rapport à notre objet d'étude.

## *1. Pré-affiliation*

### *1.1. Pré-affiliation intellectuelle*

Certains élèves de dernière année secondaire sont davantage pré-affiliés intellectuellement à l'ES (ou à une filière précise de l'ES) que d'autres. Prenons, par exemple, le cas de Floriane. Cette jeune fille a commencé à récolter des informations sur les études universitaires depuis la 5ème secondaire (journée « portes ouvertes » de l'ULB, internet, etc.) et sait depuis cette période qu'elle va entamer des études de mathématiques à l'université. Elle a d'ailleurs adapté son parcours dans le secondaire à son projet d'avenir. Sachant qu'en mathématiques, elle aurait beaucoup de cours de sciences, elle s'est dit qu'il fallait qu'elle ait davantage d'heures de sciences en secondaire afin d'avoir le niveau à l'université :

> « *C'est moi qui ai voulu passer en sciences 6. Je savais que j'allais faire les maths dans 2 ans à l'unif, c'était déjà sûr en 5ème. Et je me suis dit que je n'allais jamais avoir une formation assez complète en physique, en bio, etc. si je ne changeais pas mon programme d'études de secondaire. Et comme j'aimais bien les sciences en 4ème, je me suis dit qu'il fallait que j'essaie. J'en ai parlé avec mon directeur qui m'a dit que j'avais le niveau pour passer en science 6. Donc voilà, je suis passée de 3 heures à 6 heures de sciences afin d'être prête pour l'université* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

En outre, elle a suivi des cours de mathématiques particuliers pendant l'année. Floriane anticipe donc son projet d'avenir et tente de limiter les ruptures entre le secondaire et l'université, du moins au niveau de son affiliation intellectuelle à l'université. Enfin, elle est bien informée : elle sait quels cours elle aura, que le niveau est assez exigeant, qu'il s'agit d'un bac et puis d'un master (suivi de l'agrégation si elle veut être professeur), etc.

Carl (Droit à l'ULB, Première génération) correspond à l'archétype inverse. En effet, cet étudiant s'est très peu informé sur les études universitaires en général et sur le droit en particulier. Il n'a pas été au salon d'étudiant ; il n'a pas non plus été aux journées « portes ouvertes » de l'ULB. Ceci dit, sa petite amie et une amie y ont été et lui ont donné plusieurs informations. Lorsque nous lui demandons ce qu'elles lui ont appris, il parle seulement de choses pratiques telles que le coût des études et la procédure à suivre pour s'inscrire à l'ULB. Il ne parle donc pas du contenu des cours, de la manière dont ceux-ci vont se dérouler. Il ne semble pas vraiment s'être informé à ce sujet. En outre, Carl avait choisi l'option « sciences/mathématiques » en secondaire. Cette option est donc loin d'être en directe continuité avec le droit.

Cherifa (Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération) est également un exemple type parmi nos interviewés de jeunes non pré-affiliés intellectuellement. Elle se distingue de Carl par le fait qu'elle a entrepris plusieurs démarches pour se renseigner sur l'enseignement supérieur. Cependant, l'information qu'elle a récoltée est lacunaire : elle ne maîtrise pas bien le fonctionnement du supérieur et n'a pas une vision claire des diplômes qu'elle obtiendrait en faisant telles ou telles études[198]. En outre, elle a de nombreuses craintes quant à sa réussite dans le supérieur, estime que les études secondaires ne préparent pas bien à ce type d'enseignement et pense ne pas être prête – du point de vue du niveau – à entrer dans le supérieur :

> « *Je pense que je suis plus ou moins bien informée. Mais j'aurais quand même aimé savoir s'il existe d'autres métiers proches du métier d'instit que je pourrais faire. J'aurais aimé avoir des renseignements là-dessus pour voir si je peux me diriger vers autre chose avec le diplôme que j'aurai. Et puis, j'aurais aimé savoir si j'ai les compétences pour réussir parce que je sens déjà que je vais rater* » (Cherifa, Institutrice maternelle, Formation courte de promotion sociale, Première génération 1ère salve).

Ainsi, la non pré-affiliation intellectuelle peut renvoyer à une absence de prise d'informations ou de préparation par rapport à l'enseignement supérieur (par exemple, une formation peu poussée en secondaire) mais aussi à une récolte d'informations lacunaire et à un sentiment d'inaptitude par rapport à l'ES (doute par rapport à sa réussite dans le supérieur, voire même anticipation d'un échec en première année).

Bien entendu, un jeune qui est relativement bien pré-affilié du point de vue intellectuel à la filière dans laquelle il s'inscrit à l'université ou dans le SHU aura plus de facilité pour intégrer les matières vues et cela débouchera souvent sur une réussite. Mais nous sommes ici loin d'un déterminisme. En outre, réussir ne signifie pas persévérer. En effet, si nous prenons

[198] Elle a, par exemple, pensé se lancer dans une filière en pensant qu'il s'agissait d'une formation supérieure. Or il s'agissait d'une formation qui menait à un diplôme équivalent à un diplôme du secondaire.

le cas des trois jeunes dont nous venons de parler : Floriane va, comme on pouvait le présager, assez clairement s'affilier intellectuellement à la filière « mathématiques » ; elle réussira son année mais décidera malgré tout de bifurquer vers Solvay. Quant à Carl, il ratera son année mais la ratera seulement pour trois cours et réussira donc dans la plupart de ses cours. Il décidera, par ailleurs, de persévérer et recommencera donc sa première année avec plusieurs dispenses. Enfin, Cherifa abandonnera dès le premier semestre les études d'institutrice qu'elle avait commencées, cherchera sa voie pendant un an et finalement s'inscrira à des cours du soir (formation courte) de promotion sociale.

## *1.2. Pré-affiliation sociale*

Penchons-nous maintenant sur la pré-affiliation sociale.

A un extrême, nous avons affaire à des jeunes qui sont entourés de personnes ayant entrepris des études supérieures qui les aiguillent dans leur choix. Ces adjuvants à l'inscription au sein du supérieur sont le plus souvent des pairs (élèves de la même année, anciens élèves de l'école secondaire, etc.) ou/et des membres de la famille (frère, sœur, oncle, etc.). Prenons le cas de Guy (Première génération). Ce dernier souhaite s'inscrire à l'EPHEC (en comptabilité) notamment parce qu'il s'agit d'une prolongation logique avec ses options de secondaire mais également parce qu'il connait de nombreux jeunes qui y sont déjà inscrits depuis un an. Et ça le rassure parce qu'il se dit que si ces jeunes sont capables de réussir, il pourra y arriver également. De la même manière, Daniel a une sœur qui a fait des études de romanes à l'ULB, voie qu'il souhaite également suivre. Une des raisons pour lesquelles il a choisi d'aller à l'ULB est liée au fait que sa sœur a fait ses études là-bas et que donc elle pourra le guider. Daniel l'a d'ailleurs questionnée à plusieurs reprises au sujet des études et celle-ci continuera à le « tuyauter » (nous l'avons constaté lors des deux autres entretiens) lorsqu'il sera à l'ULB.

A l'autre extrême, nous avons affaire à des jeunes qui soit ne font jamais référence dans leurs entretiens à des connaissances plus âgées qui auraient entrepris des études supérieures, soit ne sont pas entourés de personnes avec qui ils discutent de leur projet d'études ou qui seraient aptes à les « aiguiller ».

## *1.3. Pré-affiliation institutionnelle*

Nous illustrerons la pré-affiliation institutionnelle par deux situations types : celle de Floriane et celle de Giulia. Floriane (Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération) a déjà été à plusieurs reprises à l'ULB lorsque nous la rencontrons pour la première fois, notamment pour les olympiades de mathématiques. Elle connaissait donc déjà les bâtiments et quelques auditoires et s'y sent à l'aise. En outre, elle explique lors du premier entretien

que « *tout le monde chez elle s'est inscrit à l'ULB* » et qu'il est donc logique pour elle d'en faire autant (elle s'inscrit dans la continuité de sa famille). Elle se sent, en quelque sorte, déjà membre de l'ULB. Giulia, quant à elle, est très enthousiaste à l'idée de commencer les cours d'institutrice, d'une part, parce que ceux-ci l'intéressent et l'attirent, d'autre part, parce qu'elle s'identifie déjà aux jeunes de cette école, notamment en termes de maturité :

> « *J'ai vraiment hâte d'aller en école supérieure justement pour rencontrer d'autres personnes, pour enfin être confrontée à une autre maturité parce qu'ici* […] *on dirait des petits bébés. Et moi je ne suis pas comme ça. Donc je pense que ça va me changer la vie de pouvoir trouver des gens avec qui discuter de sujets un peu profonds* » (Giulia, Institutrice maternelle à l'institut Defré, Abandon[199], Première génération, 1ère salve).

La pré-affiliation institutionnelle renvoie donc à une situation où l'élève trouve « logique » de s'inscrire dans telle école supérieure ou université parce qu'il est entouré de jeunes qui s'y sont inscrits ou parce que des membres de sa famille sont passés par là. Cette forme de pré-affiliation institutionnelle est donc directement liée à la pré-affiliation sociale. Ceci dit, la pré-affiliation institutionnelle peut également correspondre à la situation de jeunes peu pré-affiliés socialement à l'ES mais particulièrement enthousiastes à l'idée d'entrer dans une école supérieure ou une université et s'identifiant déjà aux membres de cette institution.

A l'inverse des interviewés partageant la situation de Floriane ou Giulia, d'autres jeunes évoquent très peu, lors de leur premier entretien, l'université ou l'école supérieure dans laquelle ils comptent aller. Leur choix d'aller dans telle ou telle institution est souvent uniquement lié à des critères géographiques et ils ne semblent pas déjà s'identifier aux jeunes/professeurs de cette institution.

## *1.4. Liens entre les trois types de pré-affiliation et entre processus de pré-affiliation et origine socioculturelle*

Bien entendu, ces pré-affiliations sont toutes les trois liées, l'une d'entre elle pouvant en entrainer une autre. Par exemple, le fait d'avoir de nombreuses connaissances inscrites à l'université ou au sein du SHU peut entraîner certains jeunes à leur poser des questions sur le fonctionnement de leur institution et/ou à aller les voir sur le site de leur école/université et ainsi faire émerger chez eux une certaine pré-affiliation institutionnelle à cette école/université. De même, le fait de discuter de leur projet d'avenir avec des connaissances plus âgées ayant déjà entamé des études supérieures, le fait de parler des difficultés

[199] Lorsque nous verrons Giulia pour la deuxième fois, elle aura abandonné ses études d'institutrice et aura comme projet d'entamer une formation permettant d'être accueillante pour enfants. Lors de la troisième salve, elle aura également abandonné cette idée et travaillera chez Carrefour.

rencontrées lorsqu'on est dans le supérieur, etc. peut amener certains jeunes à anticiper cette difficulté potentielle de niveau et à se préparer à ce qui sera attendu d'eux dans le supérieur.

Ceci dit, il est très ardu d'estimer de manière globale la pré-affiliation d'un jeune et de classer les interviewés en catégories, certains d'entre eux pouvant être considérés comme relativement bien pré-affiliés sur l'un ou l'autre critère pris en compte et très peu pré-affiliés au niveau des autres critères. En outre, ce qui rend difficile cette élaboration des catégories, c'est qu'il nous a semblé devoir faire la différence entre des jeunes qui ont entrepris des démarches pour s'informer sur le supérieur, qui ont rencontré des personnes qui pouvaient les aiguiller dans leurs choix, qui ont suivi des cours durant leur dernière année secondaire afin de s'assurer d'avoir les prérequis nécessaires, etc. et des jeunes qui montrent des signes moyens ou forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur mais qui n'ont pas entrepris de démarches « actives ». En effet, si nous prenons, par exemple, les cas de Floriane et Octave (deux jeunes dont les parents ont fait des études supérieures et qui souhaitent se diriger vers l'université), les situations de ces jeunes en termes de pré-affiliation sont très contrastées : s'ils sont tous les deux entourés de jeunes qui souhaitent se diriger vers le supérieur, s'ils proviennent tous les deux d'une famille à « haut capital culturel » et s'ils choisissent un domaine d'études pour lequel ils se sentent préparés, Floriane entreprend des démarches afin de limiter la rupture entre l'enseignement secondaire et le supérieur (elle suit des cours particulier de mathématiques, elle se renseigne, elle a déjà été sur le campus de l'université au sein de laquelle elle désire s'inscrire, etc). En d'autres mots, si Octave paraît relativement bien informé sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur, c'est grâce à son réseau social et s'il est confiant par rapport à sa réussite dans le supérieur, c'est parce qu'il a choisi de se diriger vers un domaine d'études (Langues et littératures françaises et romanes) dans lequel il excelle en secondaire (le français). Mais il n'a entrepris aucune démarche de recherche d'informations.

Dès lors, afin de rendre possible la mise en évidence de liens entre les processus de pré-affiliation et l'origine socioculturelle des jeunes, nous avons, après avoir analysé la situation de chaque interviewé au niveau de la pré-affiliation sociale, intellectuelle et institutionnelle, tout de même tenté d'estimer de manière globale ces trois pré-affiliations pour chaque jeune et de classer les interviewés en catégories. Cependant, nous avons tenu compte de cette différence entre pré-affiliation « active » et pré-affiliation « plutôt passive ». Trois catégories ont alors émergé : la première catégorie « **Pré-affiliation forte** » concerne les jeunes qui montrent, lors du premier entretien, des signes forts de pré-affiliation au moins au niveau de deux types de pré-affiliation et qui ont des représentations de la manière dont fonctionne l'université ou le supérieur assez proches de la réalité ; la deuxième catégorie « **Pré-affiliation moyenne** » regroupe des jeunes qui montrent des signes forts de pré-affiliation

sur un ou deux types de pré-affiliation mais qui ont encore certaines représentations erronées quant au fonctionnement de l'université ou de l'enseignement supérieur en général ; enfin, la dernière catégorie « **Pré-affiliation faible** » concerne des jeunes qui ne montrent pas de signes forts de pré-affiliation (peu importe le type de pré-affiliation pris en compte) et qui ont également de nombreuses incompréhensions par rapport au fonctionnement du supérieur. Ensuite, les deux premières catégories ont été divisées en deux : pré-affiliation « active » et pré-affiliation « plutôt passive ». Le tableau suivant présente les 17 interviewés rencontrés au cours des trois salves d'entretiens selon ces catégories. Nous avons, en outre, distingué les jeunes de première génération dans le supérieur des autres étudiants au sein de ce tableau (deux colonnes).

**Tableau 31 : Catégorisation des processus de pré-affiliation selon le fait d'être ou non de première génération dans le supérieur**

| | Etudiants qui ne sont pas de première génération dans le supérieur | Etudiants de première génération dans le supérieur |
|---|---|---|
| Pré-affiliation « forte » | **« active »**<br>Floriane<br>Florent<br>Maxime<br>**« passive »**<br>Daniel | **« active »**<br>Guy*<br>Esma*<br><br>**« passive »**<br>/ |
| Pré-affiliation « moyenne » | **« active »**<br>Christian<br><br><br><br><br>**« passive »**<br>Armand<br>Mourad<br>Octave | **« active »**<br>Alban*<br>Ismaël*<br>Stéphane*<br>Valérie*<br>Giulia<br>**« passive »**<br>/ |
| Pré-affiliation « faible » | | Cherifa<br>Carl |

Nous constatons, à l'aide de ce tableau, que les jeunes de première génération sont moins nombreux à montrer des signes forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur lorsqu'on essaie de globaliser les trois types de pré-affiliation. Ils sont aussi plus nombreux à

ne pas montrer (ou à montrer très peu) de signes de pré-affiliation à l'enseignement supérieur. En outre, notre distinction entre « pré-affiliation active » et « pré-affiliation plutôt passive » nous paraît très intéressante puisque nous constatons que les seuls jeunes qui adoptent une démarche « passive » sont des jeunes dont au moins un des parents a fait des études supérieures. Nous pouvons sans doute comprendre ce résultat par le fait que les jeunes dont les parents ont fait des études supérieures parviennent à avoir différentes informations sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur ou d'une université, d'une école supérieure précisément par leur famille et ont donc moins besoin d'entreprendre des démarches de recherche d'informations que les autres. Ils obtiennent sans doute également des informations sur le domaine d'études qui les intéresse puisque, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, de nombreux jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur souhaitent entreprendre des études très proches de ce qu'avait entrepris au moins un de leurs parents.

Il est intéressant de revenir ici sur la manière dont se sont déroulés les premiers entretiens avec les interviewés. Comme nous l'avons déjà mentionné au sein du chapitre 3 (Méthodologie et retour réflexif sur le travail de terrain), les premières interviews ont parfois été dures à mener : certains jeunes n'étaient pas très loquaces et répondaient à nos questions par de simples « oui », « non », « je ne sais pas ». Il nous a donc fallu parfois relancer plus que désiré les interviewés par des questions davantage fermées. C'est pourquoi nous avons, lorsque cela s'avérait nécessaire pour mettre à l'aise le jeune et pour retirer des informations utiles, parfois oscillé vers des entretiens plus directifs. Or nous pourrions estimer que la manière dont se sont déroulés les premiers entretiens fait partie prenante de l'analyse. Ainsi, nous pourrions interpréter le fait que, malgré la relation dissymétrique qui se met *de facto* en place entre l'interviewé et l'interviewer (voir chapitre 3, p. 119), certains jeunes étaient, lors du premier entretien, particulièrement à l'aise devant nous et très loquaces comme étant un signe de l'existence d'une certaine pré-affiliation chez ces jeunes à l'ES. En quelque sorte, il s'agirait de jeunes qui auraient déjà appris à jouer leur rôle d'étudiant. A l'inverse, on pourrait considérer que si des jeunes étaient particulièrement peu à l'aise avec nous, peu bavards et semblaient souhaiter achever au plus vite l'entretien, c'est qu'ils n'arrivaient pas tout à fait encore à endosser leur rôle d'étudiant. Or, parmi les enquêtés peu loquaces et peu à l'aise lors de notre première rencontre, les jeunes de première génération dans le supérieur étaient plus nombreux, et inversement. Dès lors, il nous paraissait fortement intéressant de présenter ici quelque peu notre analyse des conditions de passation des interviews, puisque celle-ci rejoint les observations faites sur base de l'analyse de la première salve d'entretiens.

Pour terminer, il nous faut encore souligner le rôle des rumeurs dans les choix d'orientation postsecondaire et l'importance des représentations des pairs et de l'entourage sur l'enseignement supérieur et sur le développement de « craintes » quant à ce nouvel

univers. En effet, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, de nombreux interviewés ont entrepris des démarches pour récolter des informations sur le supérieur. Cependant, certains accordent beaucoup de place aux rumeurs véhiculées notamment par des pairs ayant commencé des études supérieures, rumeurs desquelles découlent bien souvent des représentations erronées du supérieur. Si les jeunes de première génération sont davantage touchés par ce phénomène, celui-ci n'épargne par les autres élèves. Toutefois, nous pensons que des jeunes issus de famille au sein desquelles les parents et/ou des frères et sœurs ont entrepris des études supérieures auront davantage de facilité à déjouer ces rumeurs, grâce à l'information reçue au sein de la famille.

## *2. Affiliation intellectuelle*

Après avoir analysé les premières salves d'entretiens (donc avant l'entrée dans le supérieur), penchons-nous maintenant sur les entretiens effectués dans le courant de la première année dans le supérieur et plus précisément sur l'affiliation intellectuelle.

Nos « lectures flottantes » des interviews nous ont amenée à déceler deux thématiques principales liées à l'affiliation intellectuelle qui paraissaient intéressantes à creuser parce que, d'une part, les jeunes en parlaient beaucoup et, d'autre part, qu'ils semblaient avoir des attitudes contrastées en la matière. Ainsi, nous nous focaliserons ici sur :

- Le rapport que les jeunes entretiennent avec les enseignements (et parfois avec l'institution scolaire)
- La manière dont les jeunes s'adaptent aux exigences des professeurs dans le supérieur

Ces thématiques sont donc d'ordre pragmatique. Cependant, nous pourrions également définir, en référence à notre cadre théorique et plus spécifiquement à Bourdieu, l'affiliation intellectuelle comme étant la capacité de décodage des règles du jeu, la maîtrise des règles de l'institution voire même la transgression « maîtrisée »[200] de certaines de ces règles. Cette définition de l'affiliation intellectuelle nous paraît tout à faire pertinente. Toutefois, elle ne fera pas l'objet d'un point de ce chapitre et sera plutôt traitée au sein du chapitre suivant lorsque nous aborderons le temps de l'apprentissage des règles et des normes au sein de l'école supérieure ou de l'université (voir pages 324-328).

[200] A savoir la transgression qui n'est pas suivie de conséquences néfastes pour l'étudiant.

## *2.1. Rapport aux enseignements*

L'analyse du rapport que les étudiants entretiennent par rapport aux cours et aux enseignements nous a amenée à distinguer deux groupes d'étudiants : ceux qui « jugent » leurs cours en faisant référence à une ressource, une norme interne et ceux qui « jugent » les enseignements en faisant référence à une norme externe.

### *2.2.1. Norme interne*

Au sein du premier groupe, nous retrouvons des jeunes qui évaluent leurs cours principalement en fonction de leurs propres goûts. Ils peuvent se montrer critiques ou très élogieux par rapport aux enseignements. Ce qui les rassemble n'est donc pas le sens (positif ou négatif) de leur critique, mais bien la norme (interne) à partir de laquelle ils évaluent les enseignements, à savoir ici le plaisir que leur apporte le fait d'étudier, de travailler leurs cours. Daniel est représentatif de ce groupe d'étudiants que nous avons nommé les « ***hédonistes*** ».

> « *J'adore les cours pour le moment. L'année passée, j'étais plus hésitant. A la fin de l'année, je me demandais si je n'aurais pas dû faire « Histoire de l'art » ou « Histoire ». Mais au final, non, je suis certain de mon choix parce que si j'avais fait « Histoire » ou « Histoire de l'art », je n'aurais pas eu de cours de littérature, linguistique ou grammaire. Or ça me plaît énormément. Je pense que j'ai vraiment choisi les cours qu'il me fallait* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

A l'extrême de ce groupe, nous retrouvons des jeunes qui s'impliquent uniquement dans les cours qu'ils trouvent agréables (les cours jugés ennuyeux sont délaissés). Octave et Cherifa sont tous deux des exemples types de jeunes entretenant un tel rapport aux enseignements. En effet, lorsque nous revoyons Octave pour la 3ème fois, il a arrêté ses études et s'est donné un an pour préparer son examen d'entrée en théâtre au conservatoire. Toutefois, lorsqu'il parle de ses anciens cours, on perçoit encore son rapport « extrêmement » hédoniste aux cours **:**

> *« J'ai arrêté l'université parce que ça n'était pas possible, il n'y avait pas assez de volonté de ma part, je ne prenais pas assez de plaisir en étudiant certains cours. J'ai donc passé les examens qui m'intéressaient. Par contre, ceux qui ne m'intéressaient pas, je les ai signés. En seconde session, je n'ai pas passé mes examens vu que ça ne m'intéressait plus. J'avais déjà passé et réussi les cours qui m'intéressaient* » (Octave, Romanes à l'ULB, Pause pendant un an avec cours de théâtre et de langues, 3ème salve).

Cherifa souhaite, quant à elle, étudier quelque chose qui lui plaît vraiment et sera,

pendant toute sa première année dans le supérieur, « en quête » des études et d'un projet d'avenir qui l'agréent complètement. Durant cette première année, elle va donc essayer les études d'institutrice, d'assistante sociale, de logopédie et de psychologie. En fin de compte, elle décidera de s'inscrire à des cours du soir de promotion sociale (formation courte en lien avec son option en secondaires). Et si elle persévère au sein de cette formation, c'est parce qu'elle aime l'ambiance, les cours, les élèves qu'elle côtoie (elle a enfin trouvé quelque chose qui lui plaît vraiment) mais c'est aussi parce qu'ayant essayé de nombreuses études, elle estime que maintenant il est temps pour elle de se fixer.

Au sein de ce premier groupe, nous retrouvons également quelques rares interviewés qui entretiennent un rapport que nous avons nommé « ***existentiel*** » aux enseignements, c'est-à-dire qu'ils vont essentiellement travailler les cours qui font sens pour eux, pour leur vie et pour leur avenir. Par exemple, Carl va uniquement travailler les cours qui "lui parlent".

> « *Les cours que j'ai me déplaisent parce que, selon moi, ce n'est pas du droit, c'est une perte de temps. Donc j'attends la deuxième, la troisième pour avoir les vrais cours, les bons cours de droit. Les cours de droit, ça m'intéresse, c'est très bien. Et je me vois déjà dans un avenir.* […] *Je me vois déjà dans le futur pour appliquer tout ça. Mais les autres cours ne me parlent vraiment pas. Par exemple, en Histoire du droit, je dors.* […] *L'année passée, je n'y suis pas allé et cette année, j'arrive au premier cours et franchement je me suis demandé ce qu'elle racontait. Ca ne m'intéresse vraiment pas.* […] *Et en plus, je trouve que c'est tellement précis et à la fois vague parce que la prof connaît son sujet, mais vraiment super bien, elle est super, mais vous savez l'histoire, il y a toujours le flou. […] Il y a des évènements sociologiques qu'elle ne peut pas expliquer. Par exemple, elle nous dit qu'on ne sait pas vraiment pourquoi les seigneurs châtelains ont prêté serment prosaïque aux ducs, puis les ducs aux princes, puis les princes aux rois. Alors, elle lance des pistes. Mais moi je ne suis pas sûr de ce qu'elle dit.* […] *Moi je n'aime pas trop ce genre de discipline. Le droit, c'est comme ça et ce n'est pas autrement. Vous n'avez pas un flou. Ca, ça me parle !* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 2ème salve).

Nous avons également affaire, dans ce groupe, à des jeunes qui jugent certains de leurs cours comme étant inintéressants et qui, malgré tout, parviennent à donner sens à ceux-ci, notamment du fait que les travailler leur permet d'acquérir une méthode, leur apprend à être rigoureux. Ainsi, même si le contenu premier de certains cours ne leur parle pas de premier abord, ils finissent par y voir un intérêt, à construire par eux même du sens à ces cours. L'extrait suivant de l'entretien de Maxime nous paraît, de ce point de vue, caractéristique :

> « *J'avoue que les études d'ingénieur de gestion, ça n'a rien d'intéressant. Quand on dit : ' je fais le droit, la peinture', des choses comme ça, c'est intéressant, c'est chouette. Mais ingénieur de gestion, c'est barbant par nature. Donc il* ***faut vraiment apprendre à aimer le cours*** *et se dire que tout le monde a aussi dur pour chacun des cours. Les cours ici sont barbants. Enfin, ce n'est pas du tout ce que je veux faire : 5 heures de math, 4 heures de stat, 4 ou 6 heures de physique, 4 heures de chimie, j'en ai franchement rien à faire d'avoir ça. Moi je ne suis pas là pour apprendre la physique. Les professeurs le savent très bien. On n'est pas là parce qu'on aime la*

*physique. On est là parce qu'on aime l'économie. Et ici, on a trois ans de physique et de chimie.* […] ***Ça ne sert en fait que pour apprendre à travailler, apprendre la méthode scientifique. Et j'avoue que pour ça, c'est super. Ça m'a appris énormément. C'est vraiment incroyable ce qu'ils nous apprennent.*** *Ils nous forcent en fait à tout expliquer.* […] *Il faut tout justifier.* […] *Et une fois qu'on a ça, ça roule. Et donc ce n'est pas pour la matière mais c'est plutôt pour apprendre à être clair, rigoureux. Donc au final, je comprends pourquoi on a ces cours. Mais ça ne parle pas à tous les étudiants* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 2ème salve).

### *2.2.2. Norme externe*

Le deuxième groupe est principalement constitué de jeunes qui évaluent les enseignements en référence au niveau d'adéquation entre le contenu du cours, les compétences acquises grâce au cours et ce qui est attendu des employés sur le marché du travail. Bien entendu, ce qui est attendu des employés correspond à un ensemble de représentations des étudiants ; ces derniers n'ont donc pas une vision claire et objective de ce qui est attendu d'eux sur le marché du travail. Ils évaluent donc aussi (comme les membres du premier groupe) les enseignements en fonction de leurs représentations. Cependant, ces représentations touchent à des aspects extérieurs de leur personne (le marché du travail). Nous avons nommé ces jeunes les « ***utilitaristes*** » : d'une part, parce qu'ils sont davantage intéressés par les cours qui leur paraissent utiles par rapport à leur projet d'avenir et y consacrent plus de temps ; d'autre part, parce que les cours qui ne leur paraissent pas utiles sont longuement critiqués.

L'extrait du deuxième entretien de Giulia nous paraît, de ce point de vue, particulièrement relevant :

« *Je comprends pas le but de certains cours. On a, par exemple, de la chimie. J'ai donc un prof de chimie qui est persuadé qu'on peut expliquer à un enfant de 8 ans ce que c'est un atome, une molécule et des trucs comme ça. On a aussi des cours de philo. C'est bien intéressant mais ce n'est pas quelque chose dont je vais débattre avec des enfants d'un tel âge* » (Giulia, Institutrice maternelle à l'institut Defré, Abandon, Première génération, 2ème salve).

Les cours ne sont pas appréciés si elle n'en perçoit pas une utilité directe dans l'exercice de sa profession future. Elle ne conçoit, par exemple, pas que le cours de philosophie lui apporte une réflexion, une démarche d'analyse plus générale qui pourrait lui servir dans sa profession (de manière indirecte).

Christian est un autre cas emblématique de ce groupe d'étudiants. Cependant, sa situation est un peu particulière puisqu'il n'entreprendra finalement pas d'études supérieures (lorsque nous le rencontrons pour la deuxième fois, il est en train de suivre une

formation au sein de la police). Toutefois, dès le secondaire, Christian entretient un rapport utilitariste aux enseignements. En effet, il juge ses cours de secondaires comme étant inutiles pour son avenir, pour ses études futures. C'est pourquoi si c'était à refaire, il s'orienterait peut-être autrement en secondaire :

> « *Chaque année, c'est toujours la même chose, on a toujours les mêmes cours, on revoit toujours les mêmes cours, on n'a pas de nouvelles branches qui seraient en lien avec mes études de l'année prochaine. Tous les cours que j'ai ne me serviront plus à rien, mis à part peut-être les maths. Ce serait un peu dommage que je rate mon année pour des cours que je n'aurai plus l'an prochain… J'aurais du coup aimé, par exemple, faire ma générale jusqu'en 3ème et puis aller dans une école technique ou professionnelle où on nous apprend les bases de l'économie et où on fait aussi de la pratique en lien avec la théorie…Ca, ça aurait été intéressant et utile* » (Christian, Economie en Haute Ecole, Police/Stib, Pas de première génération, 1ère salve).

Ensuite, lorsqu'on le revoit, Christian se plait et s'épanouit au sein de sa formation à la police parce que celle-ci est plus « concrète » et plus « pratique » qu'en secondaires (il y a de la théorie, mais surtout beaucoup de pratique et la théorie vue est mise en lien avec la pratique). La formation suivie est donc en adéquation avec les savoir faire et les connaissances nécessaires pour pouvoir exercer le métier de policier et est donc jugée utile par Christian.

Au sein de ce deuxième groupe, nous retrouvons aussi quelques jeunes qui évaluent les enseignements en faisant référence à leur représentation de la hiérarchie des cours, des filières, des facultés. Même si ces jeunes trouvent certains cours ennuyeux, ils s'accrochent parce qu'ils estiment que les enseignements transmis au sein de leur filière sont réputés. Nous avons appelé ces jeunes les « ***carriéristes*** ». Armand est un exemple type de ce groupe. Il explique, dès la deuxième salve, qu'il n'avait pas compris qu'en choisissant de faire la géographie, il s'inscrivait dans une filière rattachée à la faculté des sciences et aurait donc énormément de cours généraux de sciences tels que la chimie, la biologie, etc. Il trouve ces cours ennuyeux, très difficiles et surtout non utiles en tant que géographe. Cependant, ces cours lui procurent, selon lui, un avantage : le bachelier en sciences géographiques est un bachelier reconnu par la faculté des sciences, faculté qu'il estime réputée. Ses efforts sont donc, selon lui, récompensés :

> « *C'est sûr que ce ne sont pas mes cours préférés. Mais ça nous donne un titre. En fait, le bachelier en géographie est rattaché à la faculté des sciences. Donc on obtient un bachelier en sciences lorsqu'on fait la géo. Sinon, on ne peut pas avoir le titre de bachelier en sciences et il faudrait nous rattacher à une autre faculté. Et donc finalement, même si certains cours m'ont ennuyé et ne me paraissaient pas utiles, je me dis que ça vaut le coup de s'accrocher pour avoir un diplôme plus prestigieux* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

Avant de passer au point suivant, soulignons que de nombreux jeunes adoptent une ***attitude mixte*** par rapport aux enseignements. Par exemple, plusieurs interviewés donnent davantage de sens aux cours qui leur plaisent, qui les intéressent mais également qui leur paraissent développer des compétences attendues de la part des étudiants arrivant sur le marché de l'emploi.

## *2.2. Adaptation aux exigences des professeurs dans le supérieur*

Du point de vue de l'adaptation des jeunes aux exigences des professeurs dans le supérieur, l'analyse des entretiens a permis de distinguer trois profils de jeunes.

Les « ***jeunes plein d'aisance*** » ressemblent aux « héritiers » de Bourdieu ; ils comprennent rapidement ce que les professeurs attendent d'eux (du point de vue du niveau et de la méthode), parviennent vite à s'adapter aux exigences des professeurs et sont pratiquement tous des jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur (75% d'entre eux). En outre, il s'agit de jeunes qui maîtrisent relativement bien les règles de l'institution. Certains d'entre eux se permettent même de transgresser certaines normes de leur école/université en sachant qu'il n'y aura pas de répercussions à leurs actes[201]. Par exemple, dès la 2ème salve, Daniel (Romanes à l'ULB, Pas de première génération) montre par divers extraits qu'il s'est déjà assez bien affilié intellectuellement à ses études à l'ULB :

> « *Mon frère, je lui propose de l'aide en français. Mais en général les réponses sont un peu trop compliquées pour les questions que son professeur pose. On a lu ici à l'université 18 pages sur la définition du roman. Donc quand mon frère m'a demandé de l'aide pour un travail où il fallait définir le roman, je pouvais lui donner une définition très complète. Mais il ne voulait pas. C'était trop pour lui. Il m'a finalement dit : 'je vais aller voir sur internet'. Mais ça n'est pas du tout le même registre de réponse… Maintenant j'ai le registre ULB ; je n'ai plus le registre simplifié, le point de vue du prof et pas autre chose* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve).

Lors de la 3ème salve, plusieurs extraits témoignent également de l'évolution de l'affiliation intellectuelle de Daniel aux études de romanes à l'ULB :

> « *Maintenant, quand je lis des livres, je me rends bien compte de toutes les critiques qu'on peut appliquer à ces bouquins. C'est en général très pauvre comme sujet. Puis avec les critiques que font les profs de théorie de la littérature, qui critiquent à tout bout de champ Emmanuel Schmidt, Amélie Nothomb* […]. *On sent bien que la critique est quand même juste. C'est de la littérature de base, ce n'est pas vraiment la belle littérature* […]. *Ce que j'aime bien, c'est que maintenant je peux faire des liens avec certaines livres. Il y a beaucoup de passages qui renvoient à d'autres textes et maintenant je comprends. Avant, j'imitais ce que les profs disaient ou faisaient. Maintenant je peux aller beaucoup plus loin par moi même. Par exemple, je peux*

[201] Mais nous reviendrons là-dessus au sein du prochain chapitre (Des « carrières » étudiantes différenciées).

*lire des bouquins bien plus compliqués et prendre plaisir à les lire sans trouver ça purement rébarbatif* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

Toutefois, les jeunes de ce groupe se différencient selon l'attitude adoptée par rapport au travail et la valeur accordée aux résultats.

Un premier sous-groupe, que nous avons nommé les « **bosseurs** », est constitué de jeunes qui consacrent énormément de temps à leurs études et pour qui il est important de briller, pas simplement de réussir. Floriane est l'archétype de ce groupe (Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération). Elle abandonne de nombreuses activités extra-scolaires pour se consacrer pleinement à ses cours durant la première année ; elle ne se contente pas de passer mais souhaite exceller. Dès la deuxième salve d'entretiens, elle a l'impression de mieux s'en sortir que ses pairs. Ceci dit, comme une grande part des étudiants, elle a au départ du mal à évaluer le niveau qui est attendu. Toutefois, ayant des parents et des frères et sœurs qui ont été à l'université, elle trouve vite de l'aide auprès d'eux (ces derniers ont donc joué un rôle de facilitateurs à son affiliation intellectuelle) :

*« Premier travail universitaire, je n'en avais jamais fait. Mon papa il est juriste. Alors, je lui ai dit :' tu peux regarder un peu si c'est bon ?' . Et il m'a dit : 'Ca, c'est bien. Par contre, ça, ce n'est pas assez précis'. Donc il m'a un peu aidée pour me lancer. Par exemple, en économie, je devais analyser un article de l'actualité et je lui ai demandé si ce que j'avais fait était correct. Et il m'a répondu : 'Là, tu pourrais aller plus loin dans ton raisonnement'. Parce que le niveau universitaire, on ne sait pas ce que c'est.* […] *Ma sœur, par exemple, elle me disait : 'il faut beaucoup de notes de bas de page à l'université'. Moi j'en ai peut-être mis 20 dans mon TFE à tout casser. A l'université, elle m'a mise en garde en disant que ça n'était plus pareil au niveau des sources, qu'il fallait bien faire attention à cela. Donc je lui ai aussi envoyé mon travail et elle m'a dit : ' ok, impeccable'. C'était pour avoir un peu une idée de ce qu'on nous demande, de la précision…* […] *Et si j'ai encore besoin de son aide, elle n'hésitera pas. A la rentrée, je lui avais aussi dit : 'je vais faire quoi pendant mes 4 heures de pause entre deux cours ? Je prends un magasine, un bouquin ?'. Et elle m'a dit : 'non, bosse. C'est fait exprès aussi dans ton horaire. Pendant tes heures de pause, tu bosses'»* (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve)

Ismaël (Sport à Charles Buls, Première génération) fait également partie de cette catégorie de jeunes. S'il met plus de temps à s'adapter à l'ES que Floriane (les résultats de sa première session d'examens sont relativement médiocres et il aura besoin d'une troisième session pour réussir son année), il parvient progressivement à cerner ce qu'on attend de lui. Et surtout, il vise non pas la réussite, mais bien l'excellence. A l'inverse d'ailleurs de nombreux étudiants qui l'entourent, il trouve tout à fait normal d'avoir un cours de français exigeant. Il s'est d'ailleurs progressivement senti s'adapter à ce qu'on lui demandait de faire dans le supérieur et s'est aussi fait aider par son entourage lorsqu'il rencontrait une difficulté :

> « *Plusieurs fois, mon frère, il m'a sauvé. Je lui demande : 'écoute là je n'ai pas très bien compris'. Il suffit parfois d'un mot que je n'ai pas bien compris et il me l'explique et c'est bon je suis reparti. Et franchement je lui dois beaucoup à mon frère. Il m'a beaucoup aidé avec ses conseils. Et maintenant il me laisse faire, maintenant je lui ai dit : 'c'est bon, laisse moi. Tu m'as aidé et c'est bon, là je suis parti'* » (2ème salve).
> « *Alors on sait maintenant comment prendre des notes. C'est excellent d'ailleurs parce que les premiers jours de cette année, des gars qui arrivent des secondaire sont venus chez moi, choqués directement : 'Mais c'est quoi ici ? Ça n'a rien à voir avec l'enseignement secondaire. T'as le prof qui parle, il ne note même pas au tableau' et il me fait : 'Mais moi je ne savais pas ça. C'est chaud' et je fais : 'Gars, je te jure, j'ai fait les mêmes études que toi, j'y suis arrivé, c'est juste une habitude à prendre'. Et puis alors, tu as le gars qui m'a dit maintenant : 'Ah oui, c'est vrai en fait'. On s'habitue quoi petit à petit. Et maintenant tout ça me parait normal* » (Ismaël, Sport à Charles Buls, Première génération, 3ème salve).

Le deuxième sous-groupe, les « **stratégiques** »[202], concerne des jeunes dont l'objectif n'est pas de briller, mais bien de réussir leur première année sans fournir des efforts démesurés. Il s'agit également de jeunes qui développent toutes sortes de stratégies pour faciliter leur réussite. Daniel est caractéristique de ce groupe de jeunes. Il a, par exemple, pris toutes ses options au premier semestre parce qu'il sait qu'il aura un deuxième semestre plus chargé en termes de cours :

> « *Il faut être rationnel et se dire : 'tout me plaît, donc autant choisir des options au premier semestre puisque j'aurai plus de cours au deuxième semestre… J'aurais tout de même préféré prendre philosophie au deuxième semestre. Mais, dans tous les cours, ça va tracer encore plus vite au deuxième semestre. Et comme j'ai déjà 14 examens au deuxième semestre. Si je devais encore en ajouter un quinzième, ça aurait fait beaucoup. Donc j'ai choisi des options qui me plaisaient parfois un peu moins pour alléger un peu la fin de l'année* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve).

Daniel a également, durant son 2ème blocus[203], choisi les cours qu'il signerait et laisserait pour la session de septembre afin de se concentrer uniquement sur certains cours (autrement dit, il n'a pas essayé de passer tous les cours en juin).

Pour terminer, le dernier sous-groupe, les « **challengers** », est constitué de jeunes pour qui les résultats ne sont pas non plus très importants (ils souhaitent réussir, mais ne cherchent pas à exceller). Cependant, ils partagent avec les membres du premier groupe (à l'inverse du deuxième) le fait qu'ils ne recherchent pas la facilité à tout prix. Au contraire, ils justifient et apprécient la difficulté de certains cours. Florent, par exemple, rencontre

[202] Ces « stratégiques » ressemblent aux étudiants *stratèges* de Bodson (1999) En effet, rappelons que, selon lui, le *stratège* participe moyennement aux activités étudiantes. Il essaie surtout de combiner loisirs et études, en adoptant des stratégies qui lui permettent de réaliser les tâches scolaires nécessaires, tout en profitant de sa jeunesse.

[203] Rappelons qu'il s'agit d'une période de congé dans l'enseignement supérieur précédant la session d'examens qui permet donc aux étudiants de se préparer aux différentes épreuves.

uniquement quelques difficultés au niveau des cours donnés en néerlandais dans le cadre de sa candidature bilingue et du cours de philosophie. Ceci dit, il aime la difficulté ; il choisit d'ailleurs ses options en fonction du niveau de difficulté de celles-ci :

> « *A la base mon choix devait se porter sur sociologie politique parce que j'aime bien la politique et tout ça. Mais quand j'ai vu la définition du séminaire je me suis dit que ce n'était pas très intéressant. Et puis en même temps, dans l'autre qui m'intéressait aussi beaucoup, c'était psychologie, j'ai hésité entre les deux mais j'ai finalement mis philo en premier parce que psycho j'ai eu des échos assez négatifs comme quoi c'était le cours le plus facile et qu'on ne foutait rien. Je n'avais pas envie d'un cours facile, sinon je pense que je me serais embêté. J'aime bien quand c'est un peu exigeant au niveau intellectuel…* » (Florent, Droit à Saint-Louis, Pas de première génération, 2ème salve).

Avant de présenter le second profil de jeunes, deux remarques nous paraissent importantes à faire. Premièrement, beaucoup des interviewés faisant partie de cette première catégorie montraient des signes de pré-affiliation intellectuelle avant d'entrer dans le supérieur. Deuxièmement, tous les jeunes ayant ce profil ont réussi, sans surprise, leur année. Toutefois, remarquons qu'un d'entre eux (Armand) est passé en deuxième année avec une conditionnelle[204] et que Floriane n'a pas persévéré dans la voie initialement choisie puisqu'elle a quitté les mathématiques pour se diriger vers Solvay.

Le second groupe, « ***les volontaires*** », est constitué d'étudiants qui ont des difficultés mais qui surmontent progressivement et avec bonne volonté les écarts entre ce que les professeurs attendent d'eux et ce qu'ils font. Avant la dernière salve d'entretiens, ils saisissent les attentes des professeurs. Il y a d'ailleurs, de ce point de vue, une nette évolution du comportement des jeunes entre les deux dernières salves. Cependant, à l'inverse du premier groupe, ils n'arrivent pas encore complètement (ou « avec aisance ») à répondre aux exigences des professeurs lors de la dernière session d'examens.

Plusieurs jeunes font partie de ce groupe. Mais nous ne développerons ici que la situation de Mourad parce qu'elle nous semble claire et caractéristique de ce groupe.

Lorsqu'il arrive à l'université, Mourad a beaucoup de mal à s'instaurer une discipline (par exemple, se lever le matin alors que les cours ne sont pas obligatoires ; travailler et étudier alors que le blocus ne commence que dans plusieurs mois). En janvier, il découvre en grande partie la matière des cours. Il décide alors de faire des choix. Par exemple, il choisit de laisser tomber les mathématiques, cours qu'il estime trop épais, pour privilégier des cours plus petits. Au final, il réussit en janvier plusieurs cours secondaires mais rate, par contre,

[204] De nombreuses universités ou écoles proposent un passage en deuxième année conditionnelle lorsque l'étudiant a échoué à quelques examens (qui ne sont généralement pas les plus importants dans sa formation). Dans ce cas, l'étudiant a quelques cours à suivre en plus puisqu'il suit à nouveau les enseignements non acquis et doit repasser au moment des examens de deuxième année les examens qu'il avait ratés en première année.

quatre cours importants. Malgré le fait qu'il n'ait pas beaucoup étudié et n'ait pas réussi tous ses examens en janvier, Mourad se sent à l'aise à l'université, assez sûr de lui quant à sa réussite. Il pense qu'il peut réussir son année s'il arrive à s'instaurer plus de discipline. Après ses échecs en janvier, il s'organise différemment ; il s'y prend plus à temps ; il s'adapte :

> « *Maintenant j'ai la méthode pour étudier. Vu qu'on a interro de math tous les lundis, ça me force à étudier. C'est vrai que ça nous prend le week-end mais maintenant j'ai compris comment étudier.* […] *Je me conditionne vraiment pour étudier quatre heures d'affilé pendant les week-ends et là j'avance beaucoup. Pour les autres cours, j'essaie de relire et d'avoir le petit déclic pour ne pas rester trop longtemps sans comprendre et revoir la matière* […] *J'ai été voir mes copies de l'examen de psycho et j'ai vu mes réponses. Parfois, ça m'étonnait un peu parce qu'il y avait des réponses que je connaissais par cœur, c'était celles du cours. Mais le professeur ne mettait pas le maximum parce qu'il souhaitait que je sois encore plus complet, avec des exemples et des liens entre différentes parties du cours. Or ça je n'aurais pas pu le faire vu que j'avais étudié la veille. Je connaissais le cours mais je ne savais pas encore faire des liens entre les parties.* […] *J'ai eu un peu de regrets lors des résultats. Mais maintenant je sais où se situent mes erreurs. Ce n'est pas comme si je me disais : 'ce n'est pas juste, j'aurais dû réussir'. Maintenant je sais où sont mes erreurs. Etudier en une semaine sept cours d'université, c'est mission impossible* » (Mourad, Sciences économiques à Saint-Louis, Pas de première génération, 2ème salve).

Mourad tire donc des leçons de ses échecs en janvier. Lorsque je le revois pour la 3ème fois, il m'explique qu'il a eu 9 examens à repasser en septembre et a finalement raté son année de justesse (avec 56%). Finalement, il entame sa nouvelle année à l'université avec 4 dispenses et réussit sa session de janvier, mis à part le cours de math. Cependant, il a changé d'orientation : il est passé de sciences économiques à ingénieur de gestion et cela lui convient beaucoup mieux :

> « *J'étais en sciences éco de gestion lors de notre dernière rencontre. Et maintenant je recommence mon année. Mais je suis passé en ingé parce qu'en fait c'est ce que je voulais faire dès la première année. Mais tout le monde, c'est-à-dire les amis des secondaires avec qui je me suis inscrit, me disait que c'était trop dur comme études. Donc je m'étais finalement orienté vers sciences éco comme eux. Et comme je ne voulais pas recommencer une deuxième fois la même année, je me suis dit que j'allais faire ce que je voulais vraiment faire et m'inscrire en ingénieur* » (3ème salve).

On remarque, par cet extrait, que Mourad prend petit à petit ses distances avec ses camarades des secondaires (l'un a d'ailleurs arrêté et l'autre redouble son année mais est resté inscrit en sciences économiques) pour faire ses propres choix. Il prend aussi distance par rapport aux rumeurs ou aux dires des bisseurs. En outre, il dit littéralement à plusieurs reprises de ce dernier entretien que sa première année à l'université lui a permis de s'adapter à ce nouveau monde. On remarque également par différents extraits qu'il est beaucoup plus sûr de lui lors de cette deuxième année à l'université. Il se sent plus appartenir à l'institution,

plus être étudiant. Il a, de plus, confiance en sa réussite cette année. Il pense faire partie de ceux qui vont s'en sortir :

> « *En première, je me suis fait quand même beaucoup d'amis. Mais beaucoup sont du style : 'je suis là, je viens', mais ils ne font rien. C'est juste pour être là et on sait d'avance qu'ils vont rater.* […] *On pourrait en fait mettre les gens dans des tiroirs. Et vous savez, ceux qui réussissent, ils ne parlent pas, ils ne disent jamais : 'je vais faire ça, faire ça, faire ça'. Ils se taisent, ils bossent et ils réussissent.* [...] *Et moi maintenant je connais le système. L'an passé, par exemple, quand j'entendais les autres participer au cours de math, je me disais : 'Mais comment ils font ?'. Mais maintenant, je participe aussi et je me dis : 'ah ça fait cet effet de répondre'* » (3ème salve).

> Plus loin : « *L'an prochain, je me vois ici, en deuxième. Ca me fait rire d'ailleurs parce que les professeurs disent : 'l'an prochain vous verrez….'. Mais moi je me dis : 'il y en a beaucoup qui ne verront rien du tout'. On voit tout de suite ceux qui vont rater, ils ont un comportement différent. Il y a ceux qui viennent de l'ULB, de Solvay. Ils ne viennent pas en cours mais ils étudient et sans doute vont réussir. Mais il y a ceux qui ne connaissent rien et qui en plus ne foutent rien. L'année passée moi j'allais en cours parce qu'il faut mais je ne foutais rien. Ou bien je venais à un cours et je bossais une partie du cours et puis je laissais un vide et je recommençais après. Et donc il y avait des parties que j'avais bien suivies et bossées mais d'autres pas du tout. C'est comme les lectures en socio, je ne faisais pas ce que le prof disait, je ne lisais pas les parties du livre avant d'arriver en cours. Bon cette année, je n'ai pas complètement changé, je ne fais pas non plus toujours ce qu'on dit de faire… En fait, de nouveau je ne peux pas, il y a cette force qui m'en empêche.* […] *Ceci dit, cette année, j'ai quand même plus bossé. Par exemple, en chimie, comme tout le monde rate, j'ai jamais bossé autant et j'ai réussi en janvier* » (3ème salve).

La situation de Mourad nous paraît caractéristique de la situation des « volontaires » parce qu'elle permet de souligner des choses que nous avons repérées dans les autres entretiens.

Tout d'abord, le blocus semble être particulièrement difficile à vivre pour les membres de ce groupe. Plusieurs disent même que le blocus a été pour eux une véritable « claque » (Remarquons, ceci dit, que ce n'est pas caractéristique à ce groupe. Ismaël, membre du premier groupe, parlait également en ces termes) :

Ils sont également plusieurs à dire que pour réussir, il faut « s'entourer des bonnes personnes » c'est-à-dire des personnes studieuses.

En outre, ce groupe est constitué de jeunes qui avaient du mal à s'évaluer après les examens (ils ne savaient pas dire s'ils avaient réussi ou non). Mais progressivement, ils parviennent mieux à s'évaluer.

Enfin, tous ces jeunes tirent des leçons de leur échec et insistent, au moment de la 3ème salve, sur le fait qu'ils ont changé par rapport au temps de leur première année dans le supérieur. Ils comprennent mieux ce qu'on attend d'eux :

> « *J'ai pris conscience des erreurs que j'ai faites. Au début de l'année passée, je n'étudiais pas. Enfin, par rapport à cette année, je n'étudiais pas comme il fallait, notamment parce que l'an passé, quand on a commencé, il n'y avait pas beaucoup de gens qui étudiaient autour de nous. Mais cette année, dès le début, même les nouveaux élèves étaient en train d'étudier tous les jours. Moi, je ne faisais pas ça, je ne m'y suis pas mise dès la première semaine. J'ai laissé un peu plus le temps avant de m'y mettre. Donc j'ai vite été larguée, je n'avais pas le temps de comprendre les matières qu'il y avait à étudier* […] *En physique, je ne parlais pas trop aux assistants durant les TP. Mais cette année, comme je recommence mon année, j'ai compris l'erreur. En fait, cette année, j'ai commencé directement à travailler ce qu'on avait vu l'année passée. Donc j'étais même en avance sur le prof. Et maintenant, quand je ne comprends pas les exercices, je vais directement demander au monitorat ou à l'assistant* » (Esma, Pharmacie à l'UCL, Première génération, 3ème salve).

Pour terminer, le dernier groupe, « ***les décalés*** », est constitué de jeunes qui ont encore, lors de la dernière session d'examens en première année, une compréhension fragmentaire des exigences des professeurs (tout ne fait pas encore sens du point de vue de la méthode de travail exigée, des compétences à acquérir, etc.). De ce fait, ils ne s'adaptent que partiellement à celles-ci.

Carl, Alban et Giulia – tous trois de première génération dans le supérieur – font partie de ce groupe. Ces jeunes ne parviennent pas tout à fait à comprendre ce qu'on attend d'eux dans le supérieur. Ils ont davantage de mal dans les cours où ce qu'on leur demande de faire ainsi que les critères d'évaluation sont flous.

Cela n'est pas étonnant. Bourdieu et Passeron (1964) avaient déjà souligné le fait que les élèves qui ne sont pas des « héritiers » ont davantage de mal à cerner ce qui est considéré comme acquis pour les professeurs ou ce qui est sous-entendu et peu clarifié par ces derniers parce qu'ils ne partagent pas leur habitus. Rappelons d'ailleurs que selon eux, rendre plus claires les attentes des professeurs permet aux élèves de milieux socioculturels plus éloignés de l'école de s'adapter plus aisément et rapidement.

Par ailleurs, les jeunes de ce troisième groupe ont du mal à s'adapter à la rigueur qui est exigée dans le supérieur. Par exemple, Alban ne comprend pas pourquoi on lui impose certaines méthodes de travail (par exemple, pourquoi utiliser telle méthode de calcul s'il parvient autrement à la bonne réponse). Ces jeunes ne parviennent pas non plus à s'adapter au rythme de travail. Ils disent être dépassés, dès le début de l'année pour Giulia et essentiellement pendant les blocus pour Alban et Carl. Enfin, comme les jeunes du groupe précédent, ils n'arrivent pas bien à s'évaluer après les examens. Cependant, malgré ces similitudes de vécu et comportement, Carl et Alban se plaisent bien dans le supérieur et sont heureux du choix d'études qu'ils ont fait. Ils s'accrochent et après avoir raté leur année, ils la recommenceront avec plusieurs dispenses. Par contre, Giulia est dans une situation particulière : elle est davantage perdue que les autres, elle n'aime pas l'école supérieure dans laquelle elle s'est inscrite, elle est déçue par ses études, par le comportement des professeurs

dans le supérieur, par le comportement des pairs, etc. Finalement elle abandonnera ses études d'institutrice en fin de premier semestre. Lorsque je la verrai pour la troisième fois, elle aura commencé un travail de caissière chez Carrefour.

## *2.4. Récapitulatif et discussion*

Le tableau suivant résume nos résultats concernant les processus d'affiliation intellectuelle.

**Tableau 32 : Récapitulatif des résultats concernant les processus d'affiliation intellectuelle**

| **Critères pris en compte** | **Résultats de l'analyse des trois salves d'entretiens** | |
|---|---|---|
| **Le rapport que les jeunes entretiennent avec les enseignements** | Norme interne | *Rapport « hédoniste »<br>*Rapport « existentiel » |
| | Norme externe | *Rapport « utilitariste »<br>*Rapport « carriériste » |
| | « Attitude mixte » (référence à une norme interne et à une norme externe) | |
| **La manière dont les jeunes s'adaptent aux exigences des professeurs dans le supérieur** | Les jeunes plein d'aisance | *Les « bosseurs »<br>*Les « stratégiques »<br>*Les « challengers » |
| | Les volontaires | |
| | Les décalés | |

Ainsi, si nous souhaitons analyser l'affiliation intellectuelle des étudiants, il ne faut pas seulement nous pencher sur la façon dont ils s'adaptent (ou non) aux exigences des professeurs. Il faut, selon nous, également investiguer le rapport de ces jeunes aux enseignements et aux cours ainsi que leur maîtrise des règles de l'institution (voire leur capacité à transgresser certaines normes, sans que cela ait de répercussion[205]). Effectivement, certains jeunes peuvent appartenir au même groupe en termes d'adaptation aux exigences dans le supérieur et pourtant développer des attitudes très diversifiées par rapport aux enseignements. Si nous prenons, par exemple, le cas de Giulia et Carl, nous constatons que malgré le fait qu'ils partagent tous les deux la condition de « décalés » (ils ne parviennent pas à saisir, en fin de première, les attentes des professeurs, ils ont du mal à s'adapter aux exigences de l'enseignement supérieur, etc.), ils développent un rapport différentiel aux enseignements : Giulia adopte un rapport essentiellement « utilitariste » à ces cours alors que Carl développera davantage un rapport « existentiel » à ces derniers.

[205] Ce dernier point a été peu traité au sein de ce chapitre, mais fera l'objet d'une analyse plus complète au sein du prochain chapitre.

En outre, notre analyse nous a permis de montrer des processus bien connus tels que les attitudes des jeunes plein d'aisance durant la première année passée dans le supérieur, attitudes comparables aux comportements des « héritiers[206] » (Bourdieu et Passeron, 1964). Cependant, nous avons été au-delà de ces résultats bien connus en catégorisant à l'intérieur de ce groupe des jeunes plein d'aisance les « bosseurs », les « stratégiques » et les « challengers ». En outre, si les attitudes des « décalés » sont sans doute, dans une certaine mesure, comparables aux attitudes des « non héritiers », nous avons également mis en avant l'existence d'étudiants qui, s'ils sont moins à l'aise que les héritiers, s'accrochent et s'en sortent plus ou moins bien en conservant leur « bonne volonté ».

Bien entendu (les analyses statistiques l'ont bien montré), il y a de la pesanteur sociale ; les structures sociales ont de l'influence sur les comportements individuels. Ainsi, le fait de ne pas être un jeune de première génération dans le supérieur a de l'impact sur l'affiliation intellectuelle. Toutefois, nous sommes loin d'un pur déterminisme. Les quelques jeunes de première génération dans le supérieur faisant partie des « jeunes plein d'aisance » et la catégorie des « volontaires » illustrent bien cela.

Ces conclusions nous amènent, par ailleurs, à présenter **une analyse plus longitudinale du projet d'avenir** et de l'ambition des jeunes. Cette analyse nous parait extrêmement importante à ce stade de notre réflexion parce qu'elle permet encore davantage de se rendre compte du fait que si les structures sociales pèsent, la situation des jeunes n'est pas déterminée avant leur entrée dans le supérieur et même durant et à la fin de leur première année passée dans le supérieur.

En effet, lorsque l'on analyse de manière plus diachronique le projet d'avenir du jeune (que ce qui a été fait au sein des chapitres et sections précédents), nous constatons qu'au fur et à mesure des salves, certains jeunes ont **de plus en plus d'ambition**, que ce soit en termes d'études et/ou de projets professionnels. A l'inverse, d'autres interviewés, confrontés au monde de l'enseignement supérieur, **revoient sans cesse « à la baisse »** leur projet d'études ou leur projet professionnel. Enfin, une troisième catégorie de jeunes concerne ceux qui ont un **projet d'avenir très flou** (ne réfléchissent pas trop à l'après études ou en termes de professions) ou qui **conservent une ambition relativement constante** entre les trois salves d'entretiens.

L'archétype du premier groupe (ceux qui ont de plus en plus d'ambition) est Carl (Droit à l'ULB, Première génération). Or, comme nous venons de le voir, il s'agit d'un

[206] Nous disons expressément « attitudes comparables aux comportements des « héritiers » » puisque certains jeunes plein d'aisance ne sont pas des héritiers au sens de Bourdieu et Passeron (1964), ne fut-ce que par le dernier diplôme obtenu par leurs parents (un jeune de cette catégorie est en effet un jeune de première génération dans le supérieur). Cependant, la grande majorité de nos « jeunes plein d'aisance » ressemblent très fortement aux « héritiers » de Bourdieu.

« décalé » qui met plus de temps que la plupart des autres étudiants pour s'adapter à l'université. Expliquons quelque peu la situation de Carl. Ce dernier estimait au moment de la première salve que sa première année allait être une année d'observation, lui permettant de voir s'il allait persévérer dans les études ou non. Lors de la troisième salve d'entretiens, Carl nous explique qu'il a raté sa première année de justesse et a décidé de recommencer sa première. Cependant, malgré cet échec, Carl va au fur et à mesure des salves avoir de plus en plus d'ambition en termes de projets professionnels. En effet, lors de la première salve, il ne fait pas de plan et n'envisage donc pas grand-chose en termes de métier (à nouveau, cela « colle » avec son idée d'année d'observation). Par contre, lors de la 2ème salve, Carl explique que divers métiers l'attirent tels qu'avocat, juriste, huissier de justice, etc. Mais il ne s'est pas trop renseigné au sujet de ces métiers. Enfin, au moment de la 3ème salve d'entretiens, Carl met la barre plus haute : il aimerait bien devenir avocat mais sa grande ambition est de devenir président de la cour de cassation, président de la chambre des représentants ou encore procureur du roi. En parallèle, alors qu'il envisageait de ne faire que ses années de bac (et donc pas de master) à l'université lors des première et seconde salves, Carl n'envisage plus d'arrêter ses études après les 3 années de bac lors de la dernière salve d'entretiens. Ses ambitions professionnelles et d'études ne font donc que croître entre les trois salves d'entretiens.

Guy (Comptabilité à l'EPHEC, Première génération) fait également partie de ce groupe de jeunes. Cependant, il est dans une situation un peu particulière puisque ses ambitions vont diminuer de la première à la seconde salve pour remonter par la suite. En effet, il envisage, dès la première salve, de faire une passerelle vers l'université à la fin de ses études de 3 ans en comptabilité. Lors de la seconde salve, il n'a plus de projets de la sorte ; il vit davantage au jour le jour et attend de voir s'il réussira ses sessions de janvier et juin avant de faire des projets. Guy doute de sa réussite et pense même changer d'école s'il ne réussit pas son année (école de comptabilité avec moins de langues). Enfin, lorsque nous le revoyons pour la dernière fois, Guy est beaucoup plus à l'aise avec son projet d'études puisqu'il a réussi sa 1ère année. Du coup, il refait des projets au sujet de son avenir. Il pense de nouveau à faire une passerelle après ses études ; il n'a pas une vision claire de son avenir mais il voit de plus en plus loin et vise de plus en plus haut :

> « *Je me dis que ça s'est bien passé cette année et, je te l'avais dit, j'avais quand même un peu peur des études parce que haute école et tout le bazar, ça m'avait l'air dur. Et cette année m'a fait franchement réfléchir de plus en plus sur le fait de continuer encore après l'EPHEC. Donc on verra. Maintenant je ne me dis pas : 'il faut absolument que je continue'. Je me dis : 'on verra bien en fin de troisième si je continue ou si j'ai de l'offre d'emploi et que je vais aller travailler'… Donc je pense à une passerelle pour être expert comptable. Bon le truc c'est qu'on verra à ce moment-là, le mieux pour moi c'est quand même encore autre chose, c'est réviseur d'entreprise parce que c'est quand même un bon boulot. Mais c'est 4 ans d'études en plus et…*

> *je ne sais pas si j'ai envie de rester dans les études 4 ans de plus. Donc je me dis que c'est quand même beaucoup quoi donc… Bon c'est 4 ans d'étude mais en même temps il y a 2, 3 ans de stage. Donc on verra. J'ai plusieurs idées mais on verra…* » (3ème salve). Plus loin dans l'entretien : « *Je pense toujours à bosser chez l'expert comptable que je connais. Mais on verra les autres propositions que j'aurai et ce qui est le plus avantageux pour moi. Et puis je me dis que travailler avec quelqu'un que je connais, ça risque peut-être de mal se passer donc... on va voir* ».

Ce qui nous paraît essentiel à retenir, au terme de la présentation de ces deux profils, c'est que certains jeunes ayant raté et recommençant leur première année peuvent se sentir de mieux en mieux au sein de l'enseignement supérieur, peuvent s'affilier progressivement à l'enseignement supérieur et développer de plus en plus d'ambition en matière d'études et de carrière professionnelle (cas de Carl). Pour d'autres, la réussite en première confirme le choix de filière effectué et permet de se faire davantage confiance en matière d'études, d'envisager l'avenir avec plus de sérénité et de laisser davantage libre cours à ses ambitions (cas de Guy).

Au sein du second groupe (ambition revue « à la baisse »), nous retrouvons, par exemple, Giulia (Institutrice maternelle à l'institut Defré, Abandon, Première génération) et Christian (Economie en Haute Ecole, Police/Stib, Pas de première génération).

Guilia explique lors de la première salve d'entretiens qu'elle souhaite entamer des études d'institutrice et que c'est une véritable vocation (elle a toujours voulu se diriger vers cette filière). Lorsque nous la revoyons, Giulia a arrêté ses études (cela ne lui plaisait finalement pas) et a pour projet d'entamer une formation en accueillante pour enfants, notamment parce que cela convient mieux à son projet de couple et de famille. Enfin, Lors de la 3ème salve, Giulia a abandonné son projet de formation et travaille chez Carrefour. Elle a donc finalement décidé de ne pas faire d'études supérieures et espère pouvoir petit à petit gravir les échelons au sein de Carrefour.

Quant à Christian, il souhaitait lors de notre première rencontre entamer des études supérieures en économie. Lorsque nous le revoyons quelques mois plus tard, il a abandonné cette idée, a décidé de ne pas faire d'études supérieures et suit une formation à la police (il a donc passé les tests d'entrée à la police et les a réussis). Christian explique son changement de projet par le fait qu'il n'avait pas envie de se lancer dans 5 ans d'études et qu'il veut gagner rapidement sa vie :

> « *Mon père il a fait l'armée au départ et puis il a fait ses études de gestion industrielle. Et donc bon au départ je voulais faire comme lui parce que je voyais qu'il gagnait bien sa vie et qu'il ne faisait rien. J'ai plus pensé aux sous qu'autre chose. Et bon quand j'ai su qu'il y avait quand même 5 années à faire, 5 années en plus, je me suis dit je vais sortir de l'université à quel âge moi ! Et puis quand il m'a dit qu'il avait fait militaire avant de faire ça bon je me suis dit je vais faire dans la police, on va un peu varier* » (2ème salve).

Durant cette seconde salve, Christian nous parle à plusieurs reprises de toutes les formations et débouchés possibles au sein de la police. En fait, il a pour projet de continuer après sa formation de base à la police, par une formation en « brigade d'intervention ». Toutefois, lors du troisième entretien, Christian a abandonné également ce projet, a réussi sa formation au sein de la police mais s'est réorienté et travaille dans la cellule « contrôle » au sein de la Stib. Christian revoit donc progressivement ses projets d'études « à la baisse » puisqu'il décide de ne pas faire d'études supérieures et ensuite décide de limiter ses formations au sein de la police.

Ainsi, les interviewés qui ont progressivement revu leur ambition « à la baisse » sont des jeunes qui ont abandonné leur projet de faire des études supérieures, soit avant l'entrée dans le supérieur, soit durant le premier semestre de la première année dans le supérieur. Et les raisons de ces réorientations sont multiples : déception par rapport aux études qui ne leur plaisent finalement pas, débouchés professionnels et salaires futurs non idéaux, etc.

Le dernier groupe comprend le plus d'interviewés, notamment du fait que beaucoup de jeunes ont une vision floue de leur avenir. Leur ambition en matière de professions ou d'études ne semble donc ni augmenter, ni diminuer.

Par exemple, Armand voudrait être glaciologue lors de la première salve d'entretiens. Il entame donc des études de géographie. Lors des autres salves d'entretiens, il ouvre davantage les perspectives ; il n'est donc pas sûr de vouloir devenir glaciologue. Cependant, il n'a aucune autre idée de ce qu'il exercera comme profession plus tard, il n'émet aucune idée, aucune hypothèse à ce sujet.

Esma a également une vision très floue de son avenir. Elle ne parle presque jamais de la profession qu'elle voudrait exercer. Elle espère pouvoir devenir pharmacienne mais elle ne semble pas y penser concrètement aux moments des trois salves d'entretiens.

## *3. Affiliation sociale*

Nous avons procédé en matière d'affiliation sociale de la même manière que pour l'affiliation intellectuelle c'est-à-dire que nous avons lu et relu nos entretiens dans le but d'y repérer ce qui pouvait être relevant à déceler en termes d'affiliation sociale. Nous nous concentrerons ainsi à nouveau sur deux thématiques :

- L'évolution de la taille du réseau social du jeune entre les trois salves – thématique également inspirée par la lecture des travaux de Bidart & Lavenu (2003) (voir Chapitre 1)
- Le mode de relations avec les nouvelles personnes rencontrées dans le

supérieur

Précisons cependant avant de nous lancer dans cette analyse que nous avons été surprise par le fait que chez tous les interviewés, il semble y avoir une nette coupure entre les pairs et la famille. La famille ne connaît pas (ou presque pas) les connaissances faites au sein de l'ES et vice versa. Ces deux mondes semblent donc être deux univers relativement distincts.

## *3.1. La taille du réseau social*

Suite à l'analyse de nos entretiens, il nous est apparu très clairement que la taille du réseau social des jeunes évolue suite à l'entrée dans le supérieur. Cependant, ces changements ne se mettent pas en place de la même façon pour chaque jeune. Mais avant de présenter cette analyse, il nous faut préciser ce que nous entendons par réseau social. Ce terme renvoie chez nous à l'ensemble des personnes que le jeune « fréquente » (pas forcément physiquement. Cela peut, par exemple, se faire également via le net) assez régulièrement, que ce soit au sein de la cellule familiale, de l'enseignement supérieur, de lieux de loisirs, etc. Cependant, ici – puisque notre objectif est d'analyser l'affiliation sociale des enquêtés au sein de l'enseignement supérieur – nous nous concentrerons exclusivement sur les jeunes que les interviewés fréquentent, sur leurs pairs. Est-ce qu'ils fréquentent les autres étudiants en dehors des heures de cours ? Ou est-ce qu'ils restent essentiellement, pendant leurs temps libres, avec leurs anciennes connaissances des secondaires ? Est-ce qu'ils parviennent à maintenir un réseau issu des secondaires tout en le diversifiant par les personnes rencontrées dans le supérieur ? Pour étudier cette thématique, nous avons donc pris en compte tous les jeunes qu'un interviewé fréquente souvent et dont il parle dans les entretiens ainsi que les pairs que l'interviewé ne voit pas fréquemment mais avec qui il a beaucoup d'échanges (via le net, par exemple) et qui semble importantes pour lui.

Nous avons ainsi constaté que chez certains, le ***réseau social ne va faire que s'accroître au fur et à mesure des salves d'entretiens.***

Alban est un bon exemple de cette catégorie de jeune. Il se sent beaucoup mieux dans l'enseignement supérieur. En secondaire, il était isolé. Il dit même avoir souvent été brimé par les autres pendant sa scolarité. Pour lui, le supérieur a vraiment été une révélation ; il s'est fait des amis et est bien plus épanoui qu'avant :

> « *Je me sens mieux que dans le système secondaire, je me sens beaucoup plus à l'aise beaucoup plus dans mon milieu ici. Là-bas, je me sentais isolé. Là c'est vraiment la communauté. En secondaire on est isolé, tu as peut-être 4 ou 5 amis. Ici c'est une vraie communauté avec beaucoup plus d'amis* » (Alban, Bio-médical à la Haute Ecole de Fleurus, Première génération, 2ème salve).

En outre, la situation est évolutive. Lors de la 2ème salve, il semble davantage rester avec ses connaissances de secondaire lorsqu'il est à l'école (donc avec ceux des secondaires qui ont fait le même choix d'école supérieure) et il ne sort pas beaucoup. Mais, on remarque qu'au fil du temps (entre la 2ème et la 3ème salve) Alban est de plus en plus affilié socialement. Il diversifie son réseau d'amis, il veut sortir avec ses pairs, etc. En fait, il parvient à maintenir un certain réseau d'amis issus des secondaires tout en diversifiant celui-ci par des personnes rencontrées dans le supérieur. Il précise d'ailleurs au sein du 3ème entretien que s'il rate encore une fois son année, il ne regrettera pas le fait d'avoir essayé des études supérieures parce que cela lui a permis de s'épanouir et d'en apprendre beaucoup sur lui-même :

> « *Pour moi, le supérieur c'est un renouveau total par rapport à la manière dont j'étais avant. Je ne sais pas si vous vous souvenez quand j'avais encore les longs cheveux ?* […] *Maintenant quand je me regarde dans la glace,* […] *je me fais : ' Houa, j'ai changé'. Les écoles supérieures ça apprend beaucoup, je suis vraiment beaucoup plus épanoui qu'avant. Tout le monde me le dit, tout le monde me préfère maintenant. Je suis beaucoup plus sûr de moi, je fonce et ça c'est grâce à l'ES parce qu'ici on est avec des gens qui font la même chose, qui ont les mêmes points d'intérêts.* […] *Je me sens bien, j'ai envie de plaire aux autres. D'office on essaye d'être* […] *intégré, de se sentir bien. Je n'étais pas totalement bien avant parce qu'en secondaire ça ne se passait pas tellement bien avec les autres. Mais maintenant, je suis extrêmement bien. Et je dis, même si si je me plante encore une fois aux examens et que je n'y arrive pas, c'est quand même le meilleur choix que j'ai fait. Même si je me mange* [si je rate mon année], *je devais le faire* [m'inscrire dans cette école supérieure], *je me sens bien, j'ai un autre monde* » (3ème salve).

D'autres jeunes tels que Florent, Armand, Ismaël maintiennent le gros de leur réseau des secondaires tout en se créant progressivement un nouveau réseau au sein de leur filière d'études dans l'ES. Florent a d'ailleurs été étonné de la facilité avec laquelle il a réussi à rencontrer des gens et à se faire de nouvelles connaissances parce qu'il est généralement timide et peu sociable. Maintenant, il se sent beaucoup plus sociable qu'avant ; il est capable de faire le premier pas pour rencontrer de nouvelles personnes. Quant à Ismaël, il parlera même de « deuxième famille » pour désigner les amis qu'il s'est fait dans le supérieur.

Pour terminer, cette catégorie regroupe autant de jeunes de première génération dans le supérieur que de jeunes qui ne sont pas de première génération. Par contre, elle rassemble uniquement des garçons. Nous reviendrons sur cette particularité des filles en fin de section.

A l'inverse, chez d'autres, le ***réseau social ne fera que diminuer au fur et à mesure des salves.***

Esma et Cherifa, par exemple, avaient déjà un réseau peu étendu avant l'entrée au sein du supérieur. Mais après une année passée dans le supérieur, elles côtoient encore moins les personnes appartenant à leur ancien réseau. Esma explique cette situation par le fait que ces

anciennes connaissances ne sont pas au même stade de vie : elles sont mariées ou en couple et ne font pas d'études supérieures. Cherifa est passée, quant à elle, par des phases de déprime où elle ne voulait plus voir grand monde, phase de déprime notamment due au fait qu'elle ne trouvait pas sa voie au sein du supérieur. En ce qui concerne les personnes rencontrées au sein du supérieur, elles se sont l'une comme l'autre fait très peu de contacts, Cherifa parce qu'elle a changé 4 fois d'études pendant sa première année dans le supérieur et Esma parce que les camarades qu'elle s'était fait ont décidé en cours d'année ou après leurs résultats d'abandonner les études de pharmacie. Le réseau social de Giulia se restreint également d'une salve à l'autre (notamment, par le fait qu'elle abandonne ses études d'institutrice). En outre, il est progressivement remplacé par des amis de son copain qui travaillent et n'ont pas fait d'études supérieures.

Valérie, Floriane et Daniel ont également un réseau qui semble se restreindre au fil des salves d'entretiens. Si nous prenons, par exemple, le cas de Daniel, celui-ci ne souhaitait pas maintenir le contact avec les autres élèves de secondaire, si ce n'est avec son meilleur ami qui allait entamer avec lui des études de romanes. Durant les autres salves, il ne côtoie donc plus ses anciens camarades de secondaire. Mais plus surprenant, il perd également le contact avec son meilleur ami, qui décide d'abandonner ses études de romanes. De même, à l'université, il développe peu de contacts avec les autres étudiants et ne les voit presque jamais en dehors de l'université. Il s'avère d'ailleurs fort critique à leur égard :

> « *Il y a le cercle, je ne m'y suis même pas inscrit. En fait, je suis un peu asocial. Et puis je pensais que la composition serait quand même bien différente. Elle est très différente mais il y a toujours beaucoup de personnes qui sont assez limitées au niveau des capacités mentales. Il y a toujours des cons, ils sont partout. Il y a quand même des élèves assez incroyables qui contredisent tout le temps le prof. Le prof en a marre. Mais ils continuent. Et pour finir, le prof leur met 4 sur 20 à l'interro et ils ne comprennent pas. Ils continuent. 'Mais oui, continue enfonce toi'* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve).

Soulignons aussi que si 67% de ces jeunes ont peu de temps à consacrer à leurs nouvelles rencontres au sein du supérieur et s'investissent peu dans de nouvelles relations, c'est parce qu'ils consacrent énormément de temps à leur petit(e) ami(e). Etre en couple au moment d'entamer des études supérieures semble ainsi fréquemment constituer un frein à l'affiliation sociale au sein de l'enseignement supérieur. Galland (1997) avait déjà souligné cela dans son ouvrage *Sociologie de la jeunesse*. En effet, il explique entre autre au sein de ce livre que l'hyper-sociabilité des jeunes se restreint avec la mise en couple des individus.

Pour terminer, cette catégorie regroupe plus de jeunes de première génération dans le supérieur (67%) et davantage de filles (83%). En outre, 75% des jeunes de première génération faisant partie de cette catégorie n'ont ni frère ni sœur ayant entamé des études supérieures avant eux. Sans doute que le fait d'avoir un frère ou une sœur qui a entamé des études supérieures auparavant facilite l'entrée des jeunes au sein de l'enseignement

supérieur et la constitution d'un nouveau réseau. Remarquons d'ailleurs que même si Bidart & Lavenu parlent de jeunes de milieux populaires et non de jeunes de première génération, ils avaient également constaté dans leur étude qu'au sein de cette catégorie de réseaux en décroissance se trouvait une majorité de jeunes d'origine populaire (7 sur 11), dont 6 filles et 5 garçons. Pour expliquer ces résultats, ils faisaient référence à d'autres études sur la sociabilité des jeunes qui ont montré que la baisse des effectifs des réseaux sociaux avec l'âge est générale mais est plus forte dans les classes populaires (Forsé, 1981 et Forsé, 1991 cités par Bidart & Lavenu, 2003).

Enfin, dans la dernière catégorie de jeunes, le ***réseau social restera plus ou moins constant entre les salves,*** **soit parce qu'il n'augmentera/ne diminuera pas, soit parce qu'il augmentera pour diminuer par la suite, soit, enfin, parce qu'il diminuera pour augmenter par la suite**.

Carl, Guy, Maxime, Stéphane, Christian, Octave et Mourad font partie de ce groupe de jeunes.

Carl, Octave et Guy ont toujours eu un réseau de camarades très petit et la taille de ce réseau ne se modifie pas suite à l'entrée dans le supérieur. En effet, dans le supérieur, ils maintiennent les contacts avec un ou deux jeunes de leur école secondaire qu'ils considéraient comme de vrais amis ; ils ont des relations amicales avec leurs pairs du supérieur mais ne les fréquentent pas vraiment en dehors des cours. Carl et Octave n'ont d'ailleurs pas énormément d'estime pour la plupart des autres étudiants. Plus précisément, Octave ne voit pas l'intérêt d'établir des liens avec les personnes de son auditoire. Il les trouve plus intéressantes que celles qu'il côtoyait en secondaire mais malgré tout, il s'attendait à mieux (à savoir des personnes plus cultivées, qui partagent ses goûts littéraires) et il est déçu :

> « *Je ne me fais pas d'amis ici à l'université… Je suis méchant mais les élèves de l'université sont présentables mais pas plus intéressants que ça… Dans la mesure où ils sont différents de tout ce que j'avais connu jusqu'à présent ou presque, on attend beaucoup d'eux. Mais la déception est toujours immense. Finalement, je me rends compte qu'ils ne sont pas plus intéressants ou plus intelligents, ils sont plus polis, mieux élevés et mieux habillés, c'est tout. Ils ont en fait une manière différente d'être des imbéciles.* […] *A l'université, on voit que les gens sont un peu plus civilisés, qu'ils sont peut-être plus intéressés par le savoir… Quoi que… Enfin ils étudient. Ca, c'est agréable.* [...] *A l'université, on vient pour les cours. Mais on s'en fout un peu des autres. Moi je m'en fous un peu des autres. On a des rapports civiques, c'est bien. Mais ça en reste là* » (Octave, Romanes à l'ULB, Pause pendant un an avec cours de théâtre et de langues, 2ème salve).

Même si Octave ne s'est pas investi, par choix, dans de nouvelles relations, il a tout de même vécu l'université comme un isolement, il y a ressenti un manque de relations sociales :

> « *L'an passé, je vous avais déjà fait tout un discours sur l'isolement dans lequel on se trouve… Non ? En fait, on est beaucoup de personnes dans les auditoires mais personne ne connaît personne, personne ne fréquente réellement personne. On vit en fait un manque de relations, un manque de vraies relations*" (3ème salve).

Cependant, il semblait déjà « isolé » (par choix) pendant ses études secondaires. Son réseau ne semble donc pas avoir diminué.

Pour Stéphane, Maxime et Christian, la situation est un peu différente : leur réseau va dans un premier temps fortement s'élargir pour nettement se réduire dans un deuxième temps. Stéphane, par exemple, est très sociable et forme des liens d'amitié très rapidement et facilement. Mais, au moment de la 3ème salve, suite à son échec, il prend beaucoup de recul par rapport au groupe d'amis qu'il s'est constitué lors de sa première année à l'université. Il garde peu de contacts avec ceux qui ont réussi leur année, pense qu'il idéalisait leur relation et se récrée un groupe de copains mais avec qui la relation est strictement limitée au monde scolaire. Quant à Maxime, il s'identifie dans un premier temps aux solvaysiens. Il utilise le mot « on » pour qualifier les gens de Solvay (« *on est très recherchés par les entreprises étrangères* »). On remarque qu'il se sent appartenir à cette collectivité et qu'il est très entouré. Ensuite, son réseau social se rétrécit entre la 2ème salve et la 3ème salve ; il retourne alors au « noyau dur » de ses amis, constitué essentiellement de jeunes rencontrés en secondaire et de 2, 3 personnes de Solvay. Il ne se définit alors plus comme un solvaysien mais comme un étudiant de l'ULB, il n'est plus aussi fier d'appartenir à cette collectivité.

Mourad est le seul jeune dont la taille du réseau de pairs semble s'affaiblir pour remonter par la suite. En effet, ce dernier« perd » des contacts des secondaires, ne côtoie pas beaucoup les jeunes de Saint-Louis et ne se fait pas de véritables amis à l'université lors des 1ère et 2ème salves d'entretiens. Cependant, cela change au moment de la 3ème salve d'entretiens, période à laquelle il se sent plus à l'aise à l'université, où il a plus de temps puisqu'il a des dispenses, ce qui lui permet d'en consacrer davantage à ses relations : il voit, dès lors, plus ses connaissances des secondaires et sort aussi davantage avec ses connaissances de l'université.

Pour terminer, cette catégorie regroupe autant de jeunes de première génération dans le supérieur que de jeunes qui ne sont pas de première génération et est entièrement masculine.

Nous avons donc perçu trois tendances différentes dans les discours et comportements des jeunes. Il y a ceux dont le réseau des pairs ne fait que se restreindre au fur et à mesure des salves, ceux dont le réseau s'accroit progressivement en un an et demi et ceux dont le réseau reste plus ou moins constant. Soulignons aussi que ces tendances ne semblent pas être liées au fait d'être un jeune de première génération ou non. La réduction des réseaux avec l'entrée dans le supérieur se retrouve davantage chez les jeunes de première génération et

d'autant plus chez ceux dont aucun frère ou sœur n'a entrepris des études supérieures antérieurement. Toutefois, excepté ce résultat, nous n'avons pas constaté de différences entre ces deux groupes de jeunes. Par contre, le fait d'être une fille ou un garçon semble être davantage lié à l'évolution du réseau de pairs avec l'entrée dans le supérieur. Effectivement, l'analyse des entretiens nous a amenée à constater que toutes les filles interrogées ont un réseau qui se restreint au fil des salves. Rappelons cependant que sur les 17 interviewés ayant participé aux trois salves d'entretiens, il ne nous est resté que 5 filles, ce qui est un peu maigre pour repérer des tendances en termes de genre. Ce résultat reste malgré tout très interpellant, tout en étant difficilement interprétable. Toutefois, la lecture des analyses de Parmentier *et al.* (1991) réalisées à partir d'une enquête menée à l'Université catholique de Louvain nous amènent à émettre une hypothèse. Au sein de cette étude, ces auteurs expliquent que les étudiantes ont tendance à développer à l'université une sociabilité plutôt intimiste et à adopter des loisirs calmes comme les sorties entre amis ou le théâtre, le cinéma, etc. A l'inverse, les étudiants adoptent des attitudes plus extraverties et choisissent de s'investir dans des activités telles que le baptême, les guindailles, etc. On pourrait donc émettre l'hypothèse que les étudiants, au travers de leur implication dans la vie estudiantine, sont amenés à rencontrer quotidiennement plus de jeunes que les étudiantes, ce qui ne sera pas sans implication sur le développement de réseaux de pairs au sein de l'université. Enfin, nous avons également souligné, au sein de notre analyse, que le fait d'être en couple freine la constitution de nouveaux liens dans le supérieur : le temps consacré au(à la) petit(e) ami(e) ne permet pas toujours de s'investir énormément dans de nouvelles relations.

Remarquons, pour terminer, qu'avec cette thématique, nous allons au-delà de l'analyse *stricto sensu* de l'affiliation sociale puisque nous n'étudions pas seulement l'évolution de la taille des réseaux sociaux des jeunes au sein de l'enseignement supérieur mais nous nous penchons sur l'évolution de la taille des réseaux sociaux formés par les pairs (que ce soit des jeunes rencontrés dans le supérieur ou non) en fonction des trois salves. Suite à la lecture de nos entretiens et des analyses de Bidart & Lavenu (2003), cela nous a paru plus pertinent et plus intéressant de procéder ainsi.

## *3.2. Mode de relations avec les nouvelles personnes rencontrées*

Après avoir analysé l'évolution, suite à l'entrée dans le supérieur, de la taille du réseau des jeunes, nous nous sommes penchée sur le type des relations créées avec les pairs. Il nous semblait en effet que le passage de l'école à l'ES pouvait être un moment clé de transformation de la sociabilité juvénile. Les jeunes entretiennent-ils des relations strictement scolaires entre eux ? Ou ces relations dépassent-t-elles le champ scolaire ? L'analyse des entretiens a permis de repérer deux types de logique.

Certains interviewés ont de très bonnes relations avec les jeunes qui fréquentent la même institution qu'eux. Cependant, ces relations vont prendre essentiellement place au sein de l'institution et se constituer autour des cours. C'est pourquoi nous dirons que ces jeunes développent des relations « ***scolaires*** » avec leurs pairs.

Armand, par exemple, intègre très vite un groupe d'étudiants de géographie. Toutefois, la relation qu'il entretient avec eux semble se restreindre au contexte scolaire. Cette relation évolue quelque peu dans la 3ème salve, où Armand indique qu'il fréquente de plus en plus les personnes appartenant au groupe de géographie. Il répartit ainsi son temps de moitié entre ses amis du secondaire et les personnes de géographie. Cependant, les relations qu'il entretient avec les deux groupes restent fort différentes. Même s'il fait davantage d'activités avec son groupe de géographie qu'avant, ces relations avec les autres étudiants se déroulent toujours dans le cadre de l'université. Il ne les considère d'ailleurs toujours pas, à l'inverse de certaines connaissances des secondaires, comme de « vrais amis » :

> « *Les étudiants qui sont avec moi en géo ne sont pas vraiment mes amis proches ; mes amis proches sont ceux de rhéto. Depuis notre dernière rencontre, j'ai quand même plus de contacts avec les géographes, c'est normal. Faire les mêmes études, ça crée des liens. Mais quand on organise des activités ici, c'est surtout aller au TD*[207]*, aller boire un verre ou participer aux soupers organisés par le cercle de géographie. C'est toujours dans le cadre, plus ou moins, de l'unif. On se voit peu en dehors de ce cadre-là… Et mes amis, ça reste ceux des secondaires* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

Au sein de ce groupe de jeunes, certains entretiennent plus précisément des relations « ***instrumentales*** » avec leurs pairs par rapport à la réussite. Nous entendons par là qu'ils côtoient les autres, les fréquentent mais cela surtout dans le but de travailler ensemble, de s'échanger de « bonnes informations », d'avoir de l'aide, etc. et donc au final de réussir leur année. Autrement dit, il y a progressivement un changement de regard vis-à-vis des pairs avec une prise de conscience de leur importance dans la réussite scolaire et donc un remodelage des relations en fonctions des « stratégies » mises en place pour atteindre cette réussite. Et si cette situation peut exister en secondaire, nous pensons qu'elle doit avoir davantage d'ampleur dans l'ES. En effet, il nous semble que l'ES étant davantage exigeant et étant payant, les étudiants doivent faire face à plus de pression, pression qui pourrait les amener à rentrer dans cette logique instrumentale. Maxime est, du point de vue de cette logique instrumentale, le plus caractéristique. Les relations qu'il développe avec ses pairs sont au fil du temps de plus en plus instrumentales. Lors de la seconde salve, il explique déjà à plusieurs reprises qu'il est impossible de s'en sortir s'il n'y a pas d'entraide entre les étudiants :

[207] TD : Thé Dansant (soirée dansante organisée par et pour les étudiants).

> « *Il y a un truc qui m'a vraiment marqué, il n'y a pas moyen de réussir tout seul. Il n'y a pas moyen parce que c'est impossible de faire tout le travail par soi-même. Il y a beaucoup trop de travail pour devoir faire tous ses résumés soi-même, pour devoir tout comprendre par soi-même. Il faut avoir un groupe, il faut avoir des connaissances.* […] *Il faut connaître des gens qui travaillent bien, qui bossent beaucoup et qui nous donnent des coups de main. Sinon, on n'y arrive pas. On ne peut pas être bon partout, c'est ça le problème. Il faut se rendre compte qu'on n'est pas bon partout et il faut connaître des gens qui sont bons en sciences, d'autres qui sont bons en droit ou qui peuvent t'expliquer certaines parties de la matière quand tu ne comprends pas* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 2ème salve).

En outre, lors de ce 2ème entretien, il ne parle pas des « solvaysiens » en employant le mot « amis » (par opposition avec ses « vrais amis » qui renvoient aux personnes qui étaient avec lui en secondaire). Mais lorsque nous lui demandons s'il considère les gens de Solvay comme étant de vrais amis, il répond à ce moment-là par l'affirmative. Cependant, lors de la 3ème salve d'entretiens, son avis au sujet des « solvaysiens » est davantage tranché : il estime alors que la plupart des étudiants de Solvay sont des simples connaissances et qu'il n'a finalement que 2, 3 amis à Solvay (dont 2 étaient en secondaire avec lui !). D'ailleurs pendant les vacances et le blocus de septembre, ces 2, 3 personnes se sont manifestées auprès de lui pour savoir comment il allait ; il n'avait par contre plus de contacts avec les autres solvaysiens. Il estime en fait qu'à partir de janvier, la solidarité entre les étudiants s'émiette grandement. En analysant son discours, on a l'impression qu'on passe progressivement d'une logique de coopération à une logique de compétition. En outre, il continue à dire qu'il faut vraiment s'entourer des bonnes personnes pour réussir. Et il va même plus loin lors de ce dernier entretien en disant qu'après le blocus de janvier, il faut vraiment revoir son entourage pour s'entourer de personnes qui sont en voie de réussite :

> « *C'est dommage mais je pense qu'il est nécessaire, à partir de janvier du moins, de voir qui va réussir et qui ne va pas passer. Parce que si on est avec des gens qui, par exemple, font leur baptême… c'est bête mais la plupart des baptisés ne passe pas chez nous. Si tu te fais un groupe d'amis où il n'y a que des baptisés, bonne chance pour t'en sortir ! Il faut bien s'entourer et réfléchir à cela* » (3ème salve).

D'autres jeunes vont, par contre, développer des relations avec leurs pairs qui dépasseront le champ scolaire. En toute logique, nous parlerons de relations « ***plus que scolaires*** ». Plus précisément, la plupart d'entre eux va entretenir des relations de type « ***hédoniste*** » avec les autres étudiants, c'est-à-dire développer des liens en dehors des cours en vue de partager ensemble des moments de loisir tels que le sport, le cinéma, etc. Ismaël, par exemple, voit beaucoup les autres étudiants en dehors des cours pour des activités sportives ou de détente (donc hors champ scolaire ; ils ne se voient pas seulement pour discuter des cours) :

> « *On fait des sorties. Dernièrement on a été à Lille, on a été faire du shopping, c'était trop bien. On se voit souvent. Maintenant on va essayer d'aller au ski une journée. Ensuite, on va sans doute organiser une journée paint-ball pour resserrer les liens. Il faut qu'on resserre les liens parce que, malheureusement, il y en a plein qui ont abandonné, il y en a plein qui nous ont lâchés. On était 60 et maintenant on doit être 40* » (Ismaël, Sport à Charles Buls, Première génération, 2ème salve).

Comme nous l'avons déjà mentionné, il parlera même de « deuxième famille » pour désigner son réseau d'amis du supérieur.

D'autres entretiennent davantage un rapport que nous avons nommé « ***citoyen*** » avec les autres étudiants, c'est-à-dire qu'ils rencontrent les autres non pas pour partager ensemble des moments de loisir mais pour mettre en place des projets au sein de l'institution qu'ils fréquentent ou hors de cette institution. Florent est l'archétype de ce groupe de jeunes. La plupart des personnes qu'il a rencontrées à Saint-Louis et avec qui il entretient de « vraies relations » sont des étudiants qui participent aux projets dans lesquels Florent s'investit (cercle écologique de Saint-Louis, représentation étudiante, troupe de théâtre de Saint-Louis, etc.).

Enfin, chez certains jeunes, c'est avant tout ***l'esprit d'équipe***, la solidarité et la dynamique de groupe qui priment. Par exemple, Christian (qui est entré à la police) insiste sur le fait qu'il y a énormément de solidarité entre les participants à la formation et qu'ils sont en fait une vraie équipe (ils se font confiance, ils sont dépendants les uns des autres, etc.).

Bien entendu, nous n'avons tenu compte ici que des situations où les jeunes ont créé de vraies relations avec leurs pairs. Comme nous l'avons vu au sein du point précédent, certains jeunes, tels que Carl, Octave ou encore Floriane s'entendent bien avec leurs pairs mais ne les fréquentent pas vraiment. Du coup, il nous était impossible d'analyser le type de relations entretenues avec les pairs.

En outre, les relations entretenues avec les pairs peuvent être hybrides. Elles peuvent, par exemple, être en général instrumentales et avec un petit groupe privilégié de pairs être « hédonistes » ou de type « esprit d'équipe ». C'est le cas de Stéphane qui développe essentiellement des relations instrumentales avec sa bande de copains de l'université mais qui entretient, avec un noyau de personnes, des relations plus fortes de type « esprit d'équipe ». Les relations évoluent également au fur et à mesure des salves. A nouveau, si nous prenons le cas de Stéphane, nous constatons que son réseau va augmenter fortement avec l'entrée à l'université. Ensuite, avec son échec, il va nettement se restreindre. De la même façon, Stéphane développera durant sa première année à l'université des relations essentiellement « instrumentales » et d' « esprit d'équipe » pour ensuite, après son échec, ne développer que des relations strictement scolaires avec les autres étudiants.

Pour terminer, le mode de relations avec les nouvelles personnes rencontrées et le fait d'être ou non un jeune de première génération dans le supérieur ne semblent pas être liés.

## *3.3. Récapitulatif*

Le tableau suivant résume nos résultats concernant les processus d'affiliation sociale.

**Tableau 33 : Récapitulatif des résultats concernant les processus d'affiliation sociale**

| **Critères pris en compte** | **Résultats de l'analyse des trois salves d'entretiens** | |
|---|---|---|
| **L'évolution de la taille du réseau formé exclusivement par les pairs** | Augmentation | |
| | Diminution | |
| | Constant | Pas de diminution/d'augmentation<br>Augmentation, puis diminution<br>Diminution, puis augmentation |
| **Mode de relations avec les nouvelles personnes rencontrées** | Scolaire | Pour certains, « instrumental » |
| | Plus que scolaire | « Hédoniste »<br>« Citoyen »<br>« Esprit d'équipe » |

De la même manière que pour l'affiliation intellectuelle, analyser l'affiliation sociale des jeunes à l'école supérieure ou à l'université revient, selon nous, à prendre en compte au moins deux critères clés, à savoir la manière dont évolue, suite à l'entrée dans le supérieur, la taille de leur réseau social formé strictement par les pairs et le mode de relations entretenues avec les pairs. Prenons un exemple pour bien saisir l'importance de la prise en compte de ces deux critères. La taille du réseau social formé exclusivement par les pairs d'Armand et Ismaël augmente avec l'entrée dans le supérieur. Toutefois, les nouvelles personnes rencontrées via l'ES n'ont pas la même place chez l'un et chez l'autre. Armand ne voit pas les étudiants de l'ULB en dehors de l'université et ne les considère pas comme de « vrais amis ». A l'inverse, Ismaël côtoie beaucoup les jeunes de C. Buls et parlera même de « deuxième famille » pour désigner son réseau d'amis du supérieur. Ainsi, le critère de la taille du réseau social ne suffit pas ; il faut également tenir compte de la qualité des relations, du mode sur lequel les relations se mettent en place.

En outre, très peu de recherches ont analysé ces thématiques en CFB. Citons, cependant, la recherche de Bodson (1999) qui, comme nous l'avions explicité dans notre chapitre théorique, a réalisé une enquête sur les manières d'être étudiant, à partir de données récoltées sur les étudiants inscrits à l'Université catholique de Louvain en Belgique. Son étude l'a, par ailleurs, amené à se pencher sur la constitution de réseaux de pairs au sein de l'université et sur son influence sur la réussite. Il constate, par exemple, que l'acquisition de réseaux de pairs au sein de l'université est souvent bénéfique en matière de réussite

académique. Plus précisément, les jeunes qui se lient d'amitié avec des étudiants de leur université « *sont plus nombreux à effectuer collectivement des tâches scolaires* » (Bodson, 1999, p. 165). A l'inverse, « *les étudiants dont les réseaux amicaux ne recoupent pas les réseaux scolaires ne comprennent généralement ni les consignes pour les examens ni les critères d'évaluation des enseignants. Du point de vue des pratiques d'étude, on constate que lorsque l'entourage vit une expérience analogue, l'étudiant tend à être plutôt impliqué dans ses études, réalisant assidûment les différentes tâches scolaires. En revanche, ceux dont les amis ne poursuivent pas d'études supérieures font preuve d'une régularité moindre dans l'exécution de ces tâches scolaires et d'une perception moins fine des règles relatives à l'apprentissage universitaire* » (p. 165), ce qui, on le comprend, n'est pas sans lien avec la réussite/l'échec à l'université.

En France, par contre, ces thématiques ont davantage été investiguées. Toutefois, la situation des étudiants universitaires français et belges semblent fortement contrastés. En effet, les recherches françaises (par exemple, Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Erlich, 1998) ont tendance à beaucoup insister sur la solitude des étudiants dans le supérieur, leur manque de contacts avec leurs pairs et professeurs, la superficialité des échanges entre étudiants, etc. Pour notre part, nous avons moins relevé de détresse sociale, si l'on peut s'exprimer ainsi, chez les étudiants de notre échantillon. Certains jeunes, nous l'avons vu, regrettent le peu d'échanges entre étudiants et la légèreté de ceux-ci. Mais ces étudiants ne sont pas majoritaires au sein de notre échantillon. Ces différences entre vécu des étudiants français et belges s'expliquent sans doute par l'évolution de l'université et de la condition étudiante dans ces deux pays[208] et mériteraient d'être davantage investigués dans des recherches futures[209].

Pour terminer, avant de passer à l'affiliation institutionnelle, nous tenons encore à lancer une dernière piste d'analyse concernant l'affiliation sociale, piste qui nous été inspirée par Berger et Luckmann (1986). Rapidement, selon ces auteurs, les acteurs construisent des schèmes de classement des autres et d'eux-mêmes à l'aide de typifications et s'ajustent vis-à-vis de ceux-ci. Or, nous avons constaté, suite à l'analyse de nos entretiens, que les étudiants « classent » leurs pairs selon différents critères :

- les résultats aux examens (nous l'avons vu, plusieurs interviewés considèrent, qu'il est nécessaire de s'entourer de personnes studieuses et en voie de réussite)
- la place occupée dans l'auditoire (plusieurs étudiants estiment qu'il est « mieux » de s'asseoir systématiquement aux premiers rangs des auditoires. Pour eux, cela signifie qu'on est un travailleur et qu'on a sans doute plus de chances de réussir)

[208] En France, la massification de l'université a été plus forte qu'en CFB ces trente dernières années. Certains chercheurs constatent d'ailleurs que cela a engendré de gros problèmes d'organisation, voire une « anarchie pédagogique » (Lapeyronnie et Marie, 1992).

[209] N'oublions pas non plus que nous ne nous sommes pas seulement penchée sur la situation des étudiants à l'université ; nous avons également suivi des jeunes inscrits dans le supérieur hors universitaire. Cela doit bien entendu également expliquer nos différences de résultats avec les études françaises.

- le fait d'être solidaire ou non de la situation de ses camarades (par exemple, le faire de prêter ses notes de cours, ses synthèses)
- le fait d'accepter de travailler en équipe ou de préférer travailler en solo (Stéphane, par exemple, dénigre ceux qui « se la jouent en solo »).

Ces critères ne sont bien entendu pas exhaustifs et cette dernière analyse est loin d'être finalisée. Mais elle a le mérite d'ouvrir d'autres voies d'explorations des données.

## *4. Affiliation institutionnelle*

Ici encore, nous avons lu et relu nos entretiens dans le but d'y repérer ce qui pouvait être relevant à déceler en termes d'affiliation institutionnelle. Nous nous concentrerons ainsi à nouveau sur deux thématiques :

- Les processus d'identification liés à l'institution dans laquelle le jeune est inscrit
- L'implication du jeune au sein de l'institution.

### *4.1. Processus d'identification*

Si nous avons analysé les processus d'identification en général, nous nous concentrerons, dans notre présentation – puisqu'il s'agit d'étudier l'affiliation institutionnelle – sur les processus d'identification liés à l'institution au sein de laquelle le jeune s'inscrit : à savoir les processus d'identification aux autres étudiants, aux académiques, à l'institution.

Notre analyse des entretiens nous a ainsi amenée à repérer 4 groupes de jeunes :
- au sein du premier, les jeunes s'identifient à certains **groupes d'étudiants ou aux étudiants en général** (même si cela se met en place de manière totalement différente d'un jeune à l'autre) ;
- au sein du deuxième, les jeunes s'identifient seulement **à l'institution ou aux professeurs**. Ils se définissent comme membres de l'institution, mais sans s'identifier et se comparer réellement aux autres étudiants ;
- Enfin, certains jeunes **ne s'identifient pas** aux autres étudiants, ni à l'institution. Au contraire, ils sont plusieurs à insister, au sein de leurs entretiens, sur le fait qu'ils sont différents des autres étudiants et à les critiquer ;
- Parmi ces jeunes (du groupe 3), quelques uns se définissent déjà par rapport au **monde du travail**.

De la même manière que pour nos analyses antérieures, nous ne présenterons pas systématiquement la situation de chaque jeune mais illustrerons chaque « type » par l'un ou l'autre cas.

Certains jeunes s'identifient globalement à l'ensemble des étudiants de l'école ou de l'université. Ismaël (Sport à Charles Buls, Première génération), par exemple, construit son identité en lien à l'institution dans laquelle il est, à ses pairs, aux professeurs qu'il rencontre, etc. Même si son père continue au fil des salves à être un modèle pour lui qui le pousse à aller plus loin, à se donner à fond dans ses études, Il s'identifie à l'institution dans laquelle il est inscrit ; il est fier d'appartenir à cette école. L'extrait suivant nous paraît, de ce point de vue, significatif :

> « *Au cours de gym aussi, le prof c'est un champion, il a été champion de Belgique et international. C'est une tête. On a vraiment des profs géniaux, on a trop de chance. Ce sont vraiment des légendes. Ils ont écrit des livres et des livres. Et, en gym, le prof il ne va jamais dire que c'est bien, il va te dire que ce n'est pas bien pour que tu ailles le plus loin possible* » (Ismaël, Sport à Charles Buls, Première génération, 2ème salve).

En outre, Ismaël en demande toujours plus, il veut toujours faire de nouvelles activités avec ses pairs, avoir des contacts avec eux et les professeurs, apprendre davantage, etc. Il dira même dans la 3ème salve que quitter C. Buls l'an prochain sera très dur pour lui. Il imagine difficilement ne plus revoir ses professeurs et perdre le contact avec les autres étudiants :

> « *Je veux encore plus d'études. En fait, je me dis déjà : 'ça me manque' parce que je vais faire cette année, puis l'année prochaine et puis ce sera fini si tout se passe bien'. Moi j'ai envie de continuer. Parce qu'il y a des profs, mais ils sont terribles, c'est des légendes, ils sont excellents, ils te motivent et tu n'as pas envie de les quitter parce qu'ils sont trop biens. C'est une ambiance super ici et tu te dis encore plus ça quand tu sors et que tu ne trouves pas directement du boulot ou alors quand tu perds le contact avec un ami parce qu'il va enseigner là bas et toi ici. Donc voilà je pense peut-être du coup à prolonger mes études à l'université ou ailleurs* » (3ème salve).

Par contre, Stéphane (Psychologie à l'UCL, Première génération) et Armand (Géographie à l'ULB, Pas de première génération) vont plutôt s'identifier à un groupe bien précis d'étudiants au sein de l'université.

Stéphane ne se définit pas comme un apprenti psychologue ou comme un membre de l'UCL (il ne parle presque jamais de l'UCL) mais plutôt comme un universitaire en général qui vit dans une ville agréable, sur un large campus (il passe beaucoup de temps dans le 2ème entretien à décrire la ville et ses avantages plutôt qu'à parler de l'UCL à proprement parler). En outre, Stéphane s'identifie à un certain type d'étudiants promouvant des normes et des valeurs comme celles d'assister aux cours, de prendre note, etc. Il s'identifie en tant que

« nous », étudiants du premier rang se différenciant des autres. Il valorise le comportement préconisé à l'intérieur de son groupe de pairs. Symboliquement, sa présence systématique aux cours dans les premiers rangs lui confère l'image d'un étudiant motivé. Stéphane hiérarchise donc les groupes d'étudiants par rapport à certains de ces critères :

> « *Il y a des groupes qui s'en sortent aussi bien que nous. Mais nous aussi on est bien dedans. Enfin on va voir en sortant du test bien entendu… Et je sais bien que la place dans l'auditoire ne fait pas forcément la qualité. Mais on est toujours dans les premiers rangs. Moi j'écoute, je prends des notes, j'ai des amis qui font pareil, qui font même des synthèses sur le côté* » (Stéphane, Psychologie à l'UCL, Première génération, 2ème salve).

Après son échec en première, Stéphane est mal à l'aise par rapport à ce groupe (les autres membres de ce groupe ont presque tous réussi leur année). Il se replie alors sur lui-même ; il s'intègre dans un nouveau groupe mais n'arrive pas à s'identifier à celui-ci. Il relève un écart important entre lui et les autres étudiants de première année qui sortent de l'enseignement secondaire. Il se définit alors en tant qu'étudiant plus âgé ayant déjà un bagage d'un an dans l'enseignement supérieur, ayant déjà de l'expérience, en opposition à ceux qui sortent tout juste de l'enseignement secondaire et qui ont encore beaucoup de choses à apprendre.

Armand ne s'identifie pas non plus de manière générale aux étudiants fréquentant la même institution que lui mais plutôt au groupe d'étudiants de géographie. Il utilise d'ailleurs majoritairement le « nous » quand il y fait référence. S'il ne se définit pas comme étant un étudiant de la faculté des sciences et se sent éloigné des autres bacheliers présents dans cette faculté, il se perçoit bien comme un étudiant de géographie et se sent donc bien dans ce petit groupe de jeunes. En outre, il parle très peu de l'ULB, des étudiants qui la composent et ne semble pas s'investir dans beaucoup d'activités à l'ULB. Mais on sent une certaine affiliation institutionnelle et une certaine identification aux autres étudiants chez lui lorsque, par exemple, il compare l'ULB à une « petite société » où l'on peut être soi-même sans être jugé (contraste avec son école secondaire) :

> « *A St Hubert, c'était quand même une école assez péteuse. On insistait beaucoup sur la façon dont on s'habille. Ici, à l'ULB, on est quand même 20000 étudiants. Donc il n'y a pas ce côté rejet. On est une espèce de petite société déjà et c'est très chouette* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve).

Par ailleurs, Armand s'identifie lors de la 3ème salve d'entretiens aux étudiants de 2ème année et se définit bien comme tel. Il n'apprécie pas être mélangé avec les premières années. Il le fait ressentir lorsqu'il parle des baptêmes. Il n'aime pas être considéré comme un des leurs :

> « *Le baptême, c'est quand même violent, je ne pensais pas que c'était comme ça. J'ai fait deux activités. Et j'ai arrêté parce que ça me prenait trop de temps et parce que ça me pesait un peu. Ce n'était pas spécialement trop hard. Mais ça me pesait. En fait, j'avais un petit orgueil en me disant que j'étais en deuxième et qu'on me considérait comme si je ne connaissais rien à rien. Ce qui m'ennuyait vraiment, c'est qu'il y avait des gens de première en géo qui faisaient leur baptême. Et bon je devais ramper dans la boue en même temps qu'eux alors que je suis en deuxième. En plus, quelques jours après, il y avait le parrainage social où là, nous les deuxièmes, on était les patriarches de deuxième, et eux les petits nouveaux de première. Donc c'était parfois un peu ambigu…* » (3ème salve).

On remarque ici une évolution entre la 2ème et la 3ème salve. Son appartenance à l'ULB et son identification au groupe « étudiants » se fait plus ressentir dans la 3ème salve. Parallèlement à cela, Armand décrit à plusieurs reprises dans ses entretiens le fait qu'il prend de plus en plus distance avec sa cellule familiale.

Par contre, Esma ne semble pas plus attachée que ça à la condition étudiante. Elle ne côtoie que quelques étudiantes (souvent provenant de son quartier ou du même milieu social) et ne semble pas spécialement s'identifier aux autres étudiants (si ce n'est, à nouveau, aux filles du quartier)[210]. Cependant, nous avons tout de même constaté qu'elle se définissait entre autre par son appartenance à l'UCL. Tout le monde dans sa famille considère que l'UCL est bien meilleure que l'ULB pour la pharmacie. Esma reprend ce discours et estime donc avoir fait le bon choix d'université. Elle est fière d'être inscrite à l'UCL. Et déjà avant d'y entrer, elle baignait en quelque sorte dans une atmosphère « pro-UCL » qui fait qu'elle se sentait déjà y appartenir.

Daniel ne s'identifie pas non plus aux autres étudiants (au contraire, ils critiquent la plupart des autres étudiants en disant qu'ils ne sont pas assez malins). Il tend par contre à s'identifier à certains de ses professeurs. Il a, en effet, une estime très forte pour certains professeurs de l'ULB et dit que certains envisagent déjà une carrière pour lui au sein du monde académique :

> « *Après, il y aura peut-être d'autres opportunités qui se présenteront à moi, comme un prof qui voudrait que je devienne assistant. J'y pense déjà parce qu'il y a quand même pas mal de profs, comme le prof de Littérature moderne, qui ont dit que j'irai loin. Oui, le prof de littérature m'a fait entrevoir des choses que je pourrais faire* » (3ème salve). Il a d'ailleurs confiance en leur jugement : « *Puis, on verra ce que les profs disent, ce qu'ils veulent, ce qu'ils pensent être le meilleur pour moi pour plus tard. On verra la voie qu'ils m'encouragent à suivre* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

[210] Nous retrouvons ici l'attachement au quartier des jeunes issus de milieux relativement défavorisés largement décrit par Beaud (2002). Pour plus de détails, nous renvoyons à notre chapitre 1 au sein duquel nous présentons notre cadre théorique.

Enfin, d'autres jeunes **ne s'identifient pas** aux autres étudiants, aux professeurs ni à l'institution. C'est le cas, par exemple, de Valérie qui se sent un peu décalée par rapport à ses pairs de Charles Péguy parce que, d'une part, certains d'entre eux viennent d'une famille plus aisée et, d'autre part, parce qu'ils sont plus âgés qu'elle :

> « *Ca va, il y a une bonne ambiance. Mais c'est vrai que les gens dans cette école, ils n'ont pas de difficultés financières… Alors que moi et mon amie, on a du mal… Par exemple, ils organisent un voyage au mois de février au Vietnam. Mais je n'y vais pas parce que c'est trop cher. C'est dix jours, 2000 euros. Alors j'ai dit que je pensais ne pas y aller, même si ça a l'air d'être un voyage superbe. Mais vraiment les 2000 euros je ne peux pas.* […] *Bon j'ai l'impression d'avoir fait le bon choix d'études et d'école. Mais par contre je suis une des plus jeunes. Tous les autres, soit ils ont déjà fait une première à l'université, soit ils ont fait une première dans d'autres écoles supérieures, soit ils recommencent leur année, soit il s'agit de leur deuxième diplôme. Il y en a même deux qui ont presque 30 ans et qui ont déjà des enfants. Donc c'est vrai que je me sens un peu toute jeune, moi qui viens de sortir de rétho. Je me sens un peu différente* » (Valérie, Droit à l'UCL, Tourisme à Charles Péguy, Première génération, 2ème salve).

Lors de la 3ème salve, elle est encore plus critique envers les étudiants de Charles Péguy. Elle n'a plus qu'une seule amie avec qui elle reste tout le temps et ne côtoie pas les autres. Elle les considère d'ailleurs comme des jeunes « hypocrites, méchants », qui n'ont pas la même vie qu'elle parce qu'ils proviennent d'une famille très aisée et qu'ils sont plus âgés. La seule personne avec qui elle reste et avec qui il y a sans doute un processus d'identification, provient d'ailleurs d'un milieu semblable au sien et a son âge.

Octave ne s'identifie pas non plus aux étudiants de son auditoire, il aura plutôt tendance à s'en distancer :

> « *Je suis moins stressé que les autres. D'ailleurs de leur part, c'est toujours : 'tu n'es pas venu au cours oh, tu n'as pas pris de notes ? Oh' ; 'Il y a une interro aujourd'hui' ; 'oui je sais je ne viens pas' ; 'Tu ne viens pas ?' ; 'Mais non je ne viens pas, je n'ai rien étudié, je ne vais pas aller me faire chier une heure à regarder ma feuille ' ; Mais viens quand même'* […] *Comment est-ce que des gens, qui disent s'intéresser à la littérature, qui donc sont touchés par l'art littéraire peuvent être comme tous les autres à regarder les mêmes séries tv… Ca me désole presque qu'ils soient avec moi dans l'auditoire. Mallarmé avait une phrase… A chaque fois que je la sors à ma mère, ma mère me tourne les talons et m'engueule en disant que je suis présomptueux. Elle a raison. Mais donc il disait : 'que le peuple lise la morale mais de grâce ne lui donnez pas notre poésie à gâter'. J'ai l'impression que l'auditoire est rempli de gens à qui on sert des mets divins dont ils ne savent que faire, dont ils ne sont même pas dignes. En même temps, mon père dit très sagement : 's'ils ne savent pas saisir ce qu'il y a de beau là-dedans, finalement c'est comme si on ne leur donnait rien'. Je veux dire par là qu'ils ne gâtent rien du tout mais que nous on sait l'apprécier* » (Octave, Romanes à l'ULB, Pause pendant un an avec cours de théâtre et de langues, 2ème salve).

Depuis ses secondaires, Octave se sent supérieur à la plupart des gens qui l'entourent (les élèves de son ancienne école secondaire mais aussi les enseignants) en ce qui concerne la

littérature et la culture. Il pensait, en entrant à l'université, qu'il aurait affaire à des personnes cultivées qui partagent ses goûts littéraires. Mais il se rend compte assez rapidement que les autres étudiants n'apprécient pas les mêmes choses que lui. Il continue donc à se mettre sur un piédestal et à dénigrer les autres. Par ailleurs, Octave ne semble pas non plus s'identifier à l'institution, ni à sa faculté. Il arrêtera finalement ses études de romanes après un an et envisagera, après une année langues et théâtre, de se diriger vers le conservatoire en théâtre.

Parmi ces jeunes, certains se définissent, par contre, déjà par rapport au monde du travail.

Carl, par exemple, ne s'identifie pas aux autres étudiants ou à l'institution dans laquelle il est inscrit. Dès la 1ère salve d'entretiens, il dit être surtout intéressé par les avantages sociaux et fiscaux liés au statut d'étudiant. Dans les deux autres salves d'entretiens, il ne semble pas du tout se définir comme membre de l'ULB. Il parait plutôt mettre de la distance entre lui et les autres étudiants. Il ne se sent pas comme eux parce qu'il a plusieurs activités professionnelles, notamment le mannequinat qui lui permet de gagner beaucoup d'argent et de voyager mais qui l'empêche aussi de s'investir davantage dans ses études. Lors de la 3ème salve, il vit avec sa copine et parvient à subvenir financièrement à ses besoins, ce qui semble encore plus l'éloigner de la vie estudiantine :

> « *Oui, je connais des gens, donc je vais à côté, mais bon, moi je vais une minute avant le cours, j'attends le professeur, et je repars après le cours. Donc ce n'est même pas ça qui me perturbe, mais je connais les gens. Ce n'est pas ça, je ne suis pas asocial. Mais moi je vois très bien que je ne suis pas du tout dans la même mentalité que les gens qui font du droit.* [C'est-à-dire ?] *C'est-à-dire que moi, je suis plus dans une mentalité non scolaire, et une mentalité plus je m'en foutiste et les autres, ils sont plus dans leurs trucs. Enfin, voilà, je ne suis pas comme la plupart des gens dans la salle, et donc je ne peux pas avoir d'affinités autres que ça. Moi je n'ai pas d'activités à l'ULB. Si je vais au cours, j'y vais. Mais après je m'en vais et c'est tout* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 3ème salve).

Toutefois, Carl aime de plus en plus ses cours et s'affilie intellectuellement progressivement à ses cours.

Guy est dans une position similaire. Il s'entend bien avec les autres étudiants et se sent bien à l'EPHEC. Mais il ne semble pas particulièrement se définir en tant qu'étudiant. Il ne semble pas non plus s'identifier aux autres étudiants ou les prendre pour exemples. Son modèle semble plutôt être l'expert comptable qui le conseille, l'aide à s'orienter en vue de faire une carrière d'expert comptable également. Guy pense déjà beaucoup à l'avenir et à sa carrière professionnelle, même s'il laisse relativement ouvertes les perspectives pour sa future carrière.

De nouveau, la situation de Christian est totalement spécifique puisqu'il n'a pas entrepris d'études supérieures et a déjà un pied dans le monde du travail suite à la formation qu'il suit à la police. Plus précisément, après avoir suivi quelques mois de cours théoriques, Christian a eu des cours pratiques, donc sur le terrain. Il exerçait en quelque sorte déjà le métier de policier. Il est donc normal que Christian s'identifie déjà aux personnes qui travaillent et ait une vision plus claire (que les autres jeunes rencontrés) de son avenir (il veut, dans un premier temps, travailler dans la sécurité et ensuite revenir dans la police).

Giulia est également dans une situation spécifique, du fait qu'elle va arrêter en cours de route ses études. Elle ne s'identifie pas non plus aux autres étudiants et ne se sent pas étudiante. Au contraire, au fur et à mesure des trois salves, on remarque qu'elle met de la distance entre les étudiants et elle (elle les voit de moins en moins), entre leur vie et la sienne (elle a une vie différente de la leur : elle va bientôt se marier, a emménagé avec son copain, a commencé à travailler et à se prendre en charge, etc.).

Pour terminer, si les premières catégories de jeunes rassemblent à la fois des jeunes de première génération dans le supérieur et des jeunes qui ne le sont pas, la dernière catégorie (renvoyant aux interviewés qui ne s'identifient pas aux autres étudiants, aux académiques et à l'institution au sein de laquelle ils sont inscrits, mais qui, par contre, se définissent bien souvent déjà par rapport au monde du travail) correspond davantage à des jeunes de première génération dans le supérieur.

## *4.2. L'implication au sein de l'institution*

L'analyse des entretiens permet de distinguer deux types d'implication au sein de l'institution supérieure : une ***implication strictement scolaire*** à l'école/université dans laquelle le jeune est inscrit et une ***implication plus élargie, qui dépasse le champ strictement scolaire.***

En effet, de nombreux jeunes s'impliquent au sein de leur institution en ce sens qu'ils maîtrisent les lieux et toutes les infrastructures qui s'offrent à eux (bibliothèque, cafétéria, etc.) et surtout qu'ils se sentent à leur place et à leur aise dans cet environnement. Il s'agit de jeunes qui lorsqu'on leur demande s'ils se verraient encore en secondaire, répondent par la négative en disant qu'ils se sont habitués à la pédagogie utilisée dans le supérieur ou à l'université, aux infrastructures, à la liberté, etc. et ne voudraient donc plus retourner à un enseignement plus encadré comme en secondaires. Toutefois, ils n'ont pas une implication élargie à l'institution parce qu'ils ne semblent pas avoir d'activités sur le campus ou sur le site en dehors des cours. Par exemple, ils ne font pas de sport sur le site, ne font pas leur

baptême étudiant, ne participent pas aux TD, ne vont pas à des conférences (en dehors de ce qui est imposé dans le cadre des cours), etc.

Floriane (Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération) et Esma (Pharmacie à l'UCL, Première génération) nous semblent caractéristiques de ce groupe de jeunes. L'implication de Floriane au sein de l'ULB est « relative » parce qu'elle correspond à tout ce qui est strictement scolaire : elle profite des infrastructures disponibles et elle va aux cours. Cependant, elle n'a pas de nombreuses activités sur le campus en dehors des cours (pas de sport, pas de baptême, pas de sorties, pas de TD, pas de conférences, etc.). Il en est de même pour Esma à l'UCL : elle ne participe pas à des activités au sein de l'UCL en dehors des cours ; elle ne va pas aux soirées organisées par et pour les étudiants ; Comme nous l'avons vu au sein du point précédent concernant les processus d'identification, elle ne côtoie presque pas les autres étudiants (mis à part quelques filles de son quartier) et ne s'identifient pas à ses pairs :

> « *Je ne fais pas d'activités en dehors de l'unif. Ce n'est pas que je n'ai pas le temps mais je ne le fais pas. J'allais m'inscrire aux activités sportives ici. Mais c'est le soir et je n'ai pas le temps. Je ne vais pas rester jusque 22h sur le campus, c'est trop tard* » (Esma, Pharmacie à l'UCL, Première génération, 2ème salve).

Lors de la 3ème salve, la situation n'a pas changé. Esma vit en fait très fort repliée sur sa famille et son quartier. Ses parents la surveillent beaucoup. Elle n'a pratiquement aucune activité en dehors des cours et de sa famille :

> « *Non, je ne vais pas aux soirées organisées à l'université. Je ne veux pas y aller parce que d'abord, ça se passe tard. Puis ils boivent de la bière et tout ça. De toute façon, mes parents ne me laisseraient pas y aller. Ils ne me laisseraient pas sortir le soir tard. J'ai un peu plus de liberté qu'avant depuis que je suis à l'université, mais pas pour le soir. Déjà, je fais du sport en soirée et ils ne disent rien du tout. Avant si j'avais demandé ça, ils n'auraient pas accepté. Pour les cours particuliers d'anglais, ma mère avait hésité un peu puisque je rentrais tard à la maison. Je rentre vers 21h30, donc ça prend du temps. Elle ne voulait pas mais bon j'ai dit : 'je suis obligée de partir aux cours parce que pendant cinq ans j'aurais de l'anglais. Donc je suis obligée de maîtriser cette langue'. Du coup, parfois ma mère vient me chercher près du métro, elle préfère* » (3ème salve).

Soulignons que les jeunes de première génération correspondant à ce profil sont aussi nombreux que les autres.

Mais d'autres jeunes – moins nombreux – en plus de bien connaître les infrastructures disponibles dans leur école/université et de se sentir à leur place au sein de cette institution, vont s'impliquer énormément dans de nombreuses activités proposées en dehors des cours.

Florent et Ismaël sont les meilleurs exemples de cette catégorie de jeunes. Florent se sent bien à St-Louis, il dit avoir fait le bon choix d'université pour lui. Il montrait déjà des

signes d'affiliation institutionnelle à St-Louis avant d'y entrer du fait que de nombreux membres de sa famille sont passés par là. Lorsque nous lui demandons lors de la 2ème salve d'entretiens s'il se voit encore à St-Louis l'an prochain, il n'hésite pas et répond par l'affirmative. Au-delà de cela, Florent est très actif au sein de l'université ; il est impliqué dans différents projets. Il fait partie du cercle écologique de l'institution :

> « *Ils ont fait une publicité dans l'auditoire au sujet du cercle écologique et on a été trois à y aller sur l'ensemble de la faculté. Au sein de ce cercle, on essaie de rendre St Louis un peu plus écologique. Par exemple, on essaie de remplacer les gobelets en plastique par des gobelets qu'on peut laver. On essaie de promouvoir les vélos au lieu des voitures. Globalement, on se voit une fois par semaine. Mais on a des trucs à faire en parallèle. Moi, ce que je dois faire maintenant c'est organiser un débat sur le capitalisme écologique et pour ça je dois contacter des intervenants politiques* […] » (Florent, Droit à Saint-Louis, Pas de première génération, 2ème salve).

Il fait également partie de la troupe de théâtre de St Louis et lors de la 3ème salve, nous apprendrons qu'il a joué le rôle principal dans la pièce de fin d'année qu'ils ont montée. En outre, il va aux soirées organisées par St-Louis ; il a été au bal de l'université et au souper de droit ; il a été aux 24h vélo, il va à des TD à l'ULB ; il va à des conférences organisées par des membres de St-Louis ; il a été voir une pièce de théâtre mise en scène par un professeur de St-Louis, etc. Lors de la 3ème salve, Florent explique qu'il estime que les projets qu'il a à côté de ses études sont plus importants que ses études en elles-mêmes (même s'il a réussi son année). Il s'investit d'ailleurs de plus en plus dans ces projets et dit culpabiliser un peu parce que ces projets lui prenant tellement de temps, il ne voit pratiquement plus sa mère et ses frères et sœurs.

Quant à Ismaël, il adore ses cours et son école ; il profite bien de toutes les infrastructures disponibles. Il a plusieurs activités sportives à son école en dehors des cours : il fait, par exemple, partie de l'équipe d'athlétisme, il a été sélectionné pour participer à une journée sportive au stade roi Baudouin, etc. Comme nous l'avons vu au point précédent, il s'identifie globalement à l'ensemble des étudiants de son école. Il considère même les autres étudiants comme des membres de sa famille et il adore ses professeurs. Ismaël se sent d'ailleurs beaucoup plus lui-même depuis qu'il est dans le supérieur. L'ES lui a permis de se trouver, de se construire. Il dira même que quitter C. Buls l'an prochain sera très dur pour lui. Il imagine difficilement ne plus revoir ses profs et perdre le contact avec les autres étudiants.

Les jeunes adoptant ce type de comportements ressemblent fortement aux *guindailleurs raisonnables* de Bodson (1999), si ce n'est que Bodson insiste, au travers de cette catégorie et du nom qu'il lui a attribué, davantage sur l'implication des jeunes au sein du baptême, des

guindailles, etc. Pour notre part, nous avons élargi le champ des comportements pris en compte, notamment parce qu'aucun jeune de notre échantillon n'a passé son baptême d'étudiant. En outre, l'hypothèse émise par Bodson quant au rôle de cette implication forte sur la persévérance dans les études fait également écho à nos observations. Selon nous, il est en effet probable que l'intégration exceptionnelle de ces jeunes – de par leur implication dans les activités proposées dans l'enceinte de l'école supérieure ou de l'université et leurs multiples contacts avec les jeunes inscrits au sein de la même école/université – les aide à ne pas décrocher.

Soulignons, pour terminer, que sur 4 jeunes ayant ce type de profil, un seul est un jeune de première génération dans le supérieur (jeune dont les grands-frères/sœurs ont cependant entamé avant lui des études supérieures. Un de ses frères a notamment entamé un an auparavant les mêmes études que lui dans la même école supérieure). Bodson constatait également une légère sur-représentation des jeunes issus de familles au sein desquelles les parents sont diplômés du supérieur parmi les *guindailleurs raisonnables*.

Si nous avons mis en avant deux types d'implication institutionnelle possibles, il y a également des jeunes qui ne s'impliqueront pas au sein de leur institution, soit parce qu'ils n'aiment pas l'école dans laquelle ils sont et ne s'y sentent pas à leur place, soit parce qu'ils ne prennent pas le temps de profiter des infrastructures de l'institution et quittent l'école/l'université dès leurs cours finis.

Valérie, par exemple, fait partie de la première catégorie de jeunes. Elle ne participe à aucun voyage organisé dans le cadre de ses études (elle n'a, par exemple, pas été à un voyage à Paris qui était pourtant obligatoire) ; elle ne va jamais aux soirées organisées par son école. En dehors des moments consacrés aux cours, elle passe très peu de temps dans l'enceinte de on école. Enfin, lors de la 3ème salve d'entretiens, elle est très remontée contre l'école dans laquelle elle est inscrite parce qu'elle vient d'apprendre (sur son lieu de stage) que son diplôme ne « vaut rien » pour les employeurs car il n'est pas reconnu par la communauté française. Elle ne le savait pas avant et l'a appris en fin de première année. Elle est donc déçue et regrette son choix d'école. Ainsi, elle ne s'implique pas au sein de son école, notamment parce que celle-ci ne lui plaît pas.

Carl est, quant à lui, caractéristique de la seconde catégorie de jeunes ne s'impliquant pas au sein de leur institution. En effet, à l'ULB, il ne fait rien d'autres que suivre quelques cours. Il n'a aucune activité sur le campus ; il n'a pas fait son baptême ; il ne sort pas aux soirées organisées par des étudiants ou aux TD. Il ne s'implique pas dans la vie estudiantine et ne participe pas aux conférences organisées dans l'enceinte de l'université. Il ne voit pas les étudiants en dehors des cours. Il aurait aimé partir au ski avec l'université (voyage

organisé par les étudiants et peu cher) mais finalement n'y va pas ; il s'est inscrit en début d'année au centre sportif mais n'y a jamais été. Mais s'il ne s'implique pas au sein de l'ULB, ce n'est par parce qu'il a un dégoût particulier (comme Valérie) envers l'institution au sein de laquelle il est inscrit, mais bien parce que le mannequinat (la profession qu'il exerce en parallèle à ses études) lui prend trop de temps, selon lui, pour s'investir au sein de l'université. Dans l'extrait suivant, Carl témoigne d'ailleurs assez clairement du fait qu'il ne cherche pas à rencontrer des gens à l'ULB et à y avoir des activités (comme nous l'avons vu au sein du point précédent, il ne s'identifie pas non plus aux autres étudiants) :

> « *Avec ma copine, nous sommes décalés. On n'a pas les mêmes cours à suivre.* […] *Donc on n'a pas vraiment de cours ensemble. Je suis donc seul. Bon, dans mon auditoire, je connais des gens, je vais à côté d'eux. Mais moi j'arrive une minute avant le cours et je repars juste après le cours. Donc je connais des gens. Ce n'est pas ça le problème, je ne suis pas asocial. Mais je vois très bien que je ne suis pas du tout dans la même mentalité que les gens qui font du droit.* [C'est-à-dire ?] *C'est-à-dire que je suis plus dans une mentalité non scolaire et une mentalité plus 'je m'en foutiste'. Je ne suis pas comme la plupart des gens dans la salle, et donc je ne peux pas avoir d'autres affinités. Moi je n'ai pas d'activités à l'ULB. Si je vais au cours, j'y vais. Mais après je m'en vais et c'est tout* » (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 3ème salve).

A l'inverse de l'affiliation totale, cette catégorie regroupe davantage des jeunes de première génération dans le supérieur (67%).

Soulignons, pour terminer, que cette catégorie de jeunes ressemble fortement à la catégorie des *désimpliqués* mise en exergue par Bodson (1999 ; voir présentation chapitre 1), si ce n'est que celui-ci ne distingue pas l'affiliation sociale de l'affiliation institutionnelle. Ainsi, sa catégorie des *désimpliqués* concerne des jeunes qui ne souhaitent pas s'impliquer dans la vie étudiante mais aussi qui ne nouent pas des liens avec les autres étudiants. Il est vrai qu'une faible affiliation institutionnelle va souvent de pair avec une faible affiliation sociale. En outre, Bodson souligne, tout comme nous, que parmi cette catégorie d'étudiants se trouve davantage de jeunes dont les parents sont peu diplômés.

## *4.3. Récapitulatif*

Le tableau 33 résume nos résultats concernant les processus d'affiliation institutionnelle.

**Tableau 34 : Récapitulatif des résultats concernant les processus d'affiliation institutionnelle**

| Critères pris en compte | Résultats de l'analyse des trois salves d'entretiens |
|---|---|
| **Processus d'identification** | Identification à certains groupes d'étudiants ou aux étudiants en général |
| | Identification à l'institution ou aux professeurs |
| | Pas d'identification aux autres étudiants, aux professeurs ou à l'institution (parfois, définition de soi par rapport au monde du travail) |
| **Implication au sein de l'ES** | Scolaire |
| | Plus que scolaire |
| | Pas d'implication (à part suivi de quelques cours) |

Afin de cerner l'affiliation institutionnelle des étudiants à l'école ou à l'université au sein de laquelle ils sont inscrits, il nous faut à la fois analyser les processus d'identification à l'institution, aux étudiants et aux professeurs de cette institution et l'implication des jeunes au sein de l'enseignement supérieur. Ce n'est qu'en tenant compte au minimum de ces deux critères que nous aurons un aperçu relativement complet de leur affiliation à l'institution.

## *5. Une catégorisation des processus d'affiliation, en lien avec l'origine socioculturelle*

### *5.1. Récapitulatif de nos analyses précédentes*

Avant de proposer une catégorisation des processus d'affiliation, le tableau qui suit vise à faire un récapitulatif des principaux résultats en matière de pré-affiliation et d'affiliation.

**Tableau 35 : Récapitulatif des résultats concernant les processus de pré-affiliation et d'affiliation**

| | | |
|---|---|---|
| Pré-affiliation | Pré-affiliation intellectuelle<br>Pré-affiliation sociale<br>Pré-affiliation institutionnelle | |
| Affiliation intellectuelle | Rapport aux enseignements | Norme interne (« hédoniste » ou « existentiel)<br>Norme externe (« utilitariste » ou « carriériste »)<br>Attitude mixte |
| | Adaptation aux exigences des académiques | Les jeunes plein d'aisance (« bosseurs », « stratégiques » ou « challengers »)<br>Les volontaires<br>Les décalés |
| Affiliation sociale | Evolution de la taille du réseau social formé par les pairs | Augmentation<br>Diminution<br>Constant |
| | Mode de relations avec les pairs | Scolaire (pour certains, « instrumental »)<br>Plus que scolaire (« hédoniste », « citoyen » ou « esprit d'équipe ») |
| Affiliation institutionnelle | Processus d'identification | Identification à certains groupes d'étudiants ou aux étudiants en général<br>Identification à l'institution ou aux professeurs<br>Pas d'identification aux autres étudiants, aux professeurs ou à l'institution (parfois, définition de soi par rapport au monde du travail) |
| | Niveau d'implication au sein de l'ES | Scolaire<br>Plus que scolaire<br>Pas d'implication (à part suivi de quelques cours) |

Nous avons analysé de manière séparée les processus de pré-affiliation et d'affiliation. Or il y a des liens entre ces deux processus. Effectivement, un jeune qui montre des signes forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur, à l'institution dans laquelle il s'est inscrit ou à sa filière d'études aura bien entendu plus de facilités à s'y affilier. En toute logique, un jeune qui, par exemple, a suivi une option proche en secondaire de la filière choisie dans le supérieur aura davantage de facilité à s'affilier intellectuellement à cette filière.

A l'inverse, nous estimons, à la suite de notre analyse des entretiens, que les trois types d'affiliation ne vont pas de pair.

Floriane, par exemple, montrait de nombreux signes de pré-affiliation intellectuelle à la filière mathématiques à l'université puisqu'elle avait suivi des cours particuliers de mathématiques pendant l'année et avait choisi ses options en secondaire par anticipation de son projet universitaire. Du point de vue de l'affiliation intellectuelle, Floriane juge les enseignements par rapport à une norme interne et fait partie des « bosseurs » dans la catégorie des jeunes plein d'aisance parce qu'elle abandonne de nombreuses activités extra-scolaires pour se consacrer pleinement à ses cours ; elle ne se contente pas de passer mais souhaite exceller. Elle paraît donc bien affiliée intellectuellement à sa filière d'études. Mais, à l'inverse, elle témoigne de peu d'affiliation sociale et institutionnelle à l'université. D'une part, son réseau de pairs se restreint au fil des salves d'entretiens ; elle ne fréquente pas réellement les autres étudiants[211]. D'autre part, elle ne s'identifie pas aux autres étudiants. Au contraire, elle s'identifie davantage aux membres de sa cellule familiale, qui la poussent également à rentrer dans cette logique d'excellence. En outre, si elle s'implique au sein de l'ULB, ce n'est que de manière relative et scolaire. Elle ne participe donc pas à des activités autres que les cours au sein de l'université.

Nous constatons donc à l'aide de cet exemple qu'un type d'affiliation n'en entraîne pas forcément un autre. Les jeunes, comme Florent et Ismaël, qui montrent des signes forts d'affiliation sociale, intellectuelle et institutionnelle sont finalement minoritaires au sein de notre échantillon d'étudiants. Les différents types d'affiliation se mettent donc en place en parallèle mais s'articulent différemment chez les uns et chez les autres.

## *5.2. Proposition d'une catégorisation générale des processus d'affiliation*

Ce que nous venons de développer – le fait que les trois types d'affiliation ne vont pas de pair – ainsi que le nombre de critères d'affiliation pris en compte (deux part type d'affiliation) rend difficile la construction d'une catégorisation des processus d'affiliation. En effet, il y a trop de critères différents à prendre en compte pour dégager des catégories générales de jeunes[212]. Nous avons finalement décidé de « rebondir » sur ce résultat – le fait qu'une affiliation n'en entraîne pas nécessairement une autre – pour dégager tout de même une certaine catégorisation des jeunes. Trois catégories ont alors émergé (ces classifications ressemblant fortement aux catégories élaborées à partir des processus de pré-affiliation mis au jour) : la première catégorie « **Signe forts d'affiliations** » concerne les jeunes qui montrent lors des deuxième et troisième entretiens des signes forts d'affiliation intellectuelle, sociale et

[211] Comme elle ne fréquente pas vraiment les autres étudiants, le type de relations entretenues avec les nouvelles connaissances n'a pas pu être analysé.

[212] Nous avons essayé de le faire en classant chaque jeune sur les six critères. Mais nous n'avons pas réussi à donner du sens à cette catégorisation.

institutionnelle ; la deuxième catégorie « **Signes moyens d'affiliations** » regroupe des jeunes qui montrent des signes moyens d'affiliation intellectuelle, sociale et institutionnelle ou qui montrent des signes forts d'affiliation uniquement en termes d'affiliation intellectuelle[213] ; enfin, la dernière catégorie « **Signes faibles d'affiliations** » concerne des jeunes qui ne montrent pas de signes forts d'affiliation (peu importe le type d'affiliation pris en compte). Le tableau suivant présente les 17 interviewés rencontrés au cours des trois salves d'entretiens selon ces catégories ainsi que selon les analyses présentées antérieurement quant aux processus de pré-affiliation. Nous avons, en outre, distingué les jeunes de première génération dans le supérieur des autres étudiants au sein de ce tableau en surlignant leurs prénoms.

**Tableau 36 : Catégorisation des processus d'affiliation en lien avec la catégorisation des processus de pré-affiliation et le fait d'être un jeune de première génération dans le supérieur ou non**

| | **Pré-affiliation forte** | **Pré-affiliation moyenne** | **Pré-affiliation faible** |
|---|---|---|---|
| **Signes forts d'affiliations** | Florent, Guy | Armand, Ismaël | |
| **Signes moyens d'affiliations** | Esma, Maxime, Floriane, Daniel | Alban, (Christian)[214], Mourad, Stéphane, Valérie | |
| **Signes faibles d'affiliations** | | Giulia, Octave | Carl, Cherifa |

Ce tableau rend compte d'éléments que nous avions déjà mis en évidence, tout en les complexifiant.

En effet, à la section précédente, nous avions explicité qu'il y avait un lien entre pré-affiliation et affiliation. Ce tableau le confirme, mais précise également le sens de ce lien : les jeunes ayant montré des signes forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur ont tous montré durant la première année dans le supérieur des signes « moyens » ou « forts » d'affiliations ; A l'inverse, les jeunes ayant montré des signes faibles de pré-affiliation à l'enseignement supérieur ont continué à peu s'affilier à l'enseignement supérieur durant leur première année (Carl, Cherifa). En outre, nous constatons également que deux étudiants qui montraient des signes moyens de pré-affiliation à l'enseignement supérieur se sont plus

[213] En effet, nous avons englobé deux profils de jeunes dans cette catégorie, à la fois des jeunes comme Floriane qui sont fortement affiliés intellectuellement, mais très faiblement lorsque l'on prend en compte les deux autres types d'affiliation et des jeunes qui montrent des signes « moyens » d'affiliations, peu importe le critère pris en compte.

[214] Christian est mis entre parenthèses parce que, comme nous l'avons déjà mentionné, il comptait lors de la première salve d'entretiens se diriger vers l'université. Finalement, lorsque nous l'avons revu, il était entré à la police. Il n'a donc pas entamé d'études supérieures.

clairement affiliés à ce type d'enseignement au cours de la première année (Armand, Ismaël). Autrement dit, s'il y a un lien entre ces deux processus, celui-ci n'est pas non plus déterminé d'avance.

Par ailleurs, le lien entre les jeunes de première génération et les processus d'affiliation est davantage clarifié. Effectivement, nous constatons, à l'aide du tableau, que les jeunes de première génération sont aussi nombreux que les autres à montrer des signes forts ou moyens d'affiliations. Par contre, ils sont en surnombre parmi les jeunes montrant des signes faibles d'affiliations.

## *5.3. Liens entre cette catégorisation et l'origine socioculturelle*

Ce chapitre qualitatif vise à mettre au jour et à distinguer des logiques[215] d'affiliation à partir d'un échantillon réduit et raisonné, non à mettre en évidence des régularités statistiques. Complémentaires par rapport à la partie quantitative, les observations qui en ressortent n'en permettent pas moins de dégager, à titre hypothétique, certaines tendances qui apparaissent plus plausibles que d'autres.

Ainsi, nous avons, tout au long de ce chapitre, tenté de relever systématiquement les liens qui nous semblaient apparaître entre certaines catégories de jeunes que nous avons construites et le fait d'être un jeune de première génération dans le supérieur ou non ou entre les processus globaux de pré-affiliation, d'affiliation et le fait d'être un jeune de première génération dans le supérieur.

L'analyse des entretiens nous a alors permis de constater que :

- au sein de notre échantillon, les jeunes de première génération sont moins nombreux à montrer des signes forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur lorsqu'on essaie de globaliser les trois types de pré-affiliation. Ils sont aussi plus nombreux à ne pas montrer (ou à montrer très peu) de signes de pré-affiliation à l'enseignement supérieur ;
- le rapport que les jeunes entretiennent avec les enseignements et le fait d'être ou non un jeune de première génération dans le supérieur ne semblent pas être liés ;
- Les « jeunes plein d'aisance » (voir critère d'adaptation aux exigences des professeurs) de notre échantillon sont pratiquement tous des jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur (75% d'entre eux) ; à l'inverse, les « décalés » sont davantage des jeunes de première génération dans le supérieur ;

[215] Par logique on entend « *une cohérence implicite entre une série de pratiques contribuant à réaliser une certaine orientation* » (Rémy, 1978, p. 93).

- La réduction des réseaux sociaux avec l'entrée dans le supérieur semble davantage se retrouver chez les jeunes de première génération et d'autant plus chez ceux dont aucun frère ou sœur n'a entrepris des études supérieures antérieurement. Toutefois, excepté ce résultat, nous n'avons pas constaté de différences entre les jeunes de première génération et les autres sur ce critère.
- le mode de relations avec les nouvelles personnes rencontrées et le fait d'être ou non un jeune de première génération dans le supérieur ne semblent pas être liés.
- Les interviewés qui ne s'identifient pas aux autres étudiants, aux académiques et à l'institution au sein de laquelle ils sont inscrits mais qui, par contre, se définissent bien souvent déjà par rapport au monde du travail sont, au sein de notre échantillon, plus nombreux chez les jeunes de première génération dans le supérieur. En outre, parmi ceux qui s'impliquent plus que scolairement au sein du supérieur, il y a plus de jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur ;
- Lorsque l'on analyse de manière plus globale les processus d'affiliation, nous observons que les jeunes de première génération de notre échantillon sont aussi nombreux que les autres à montrer des signes forts ou moyens d'affiliations. Par contre, ils sont en surnombre parmi les jeunes montrant des signes faibles d'affiliations.

Il semble donc y avoir de nombreux liens entre les processus de pré-affiliation et d'affiliation et le capital culturel institutionnalisé des familles (le dernier diplôme obtenu par les parents). Toutefois, de nombreux jeunes de première génération montrent des signes moyens, voire forts (pour Guy et Ismaël) d'affiliations à l'enseignement supérieur. Ainsi, les processus d'affiliations ne sont pas purement « déterminés » par les structures sociales.

Dans la suite de notre analyse, nous avons relu les questionnaires (phase quantitative) et les entretiens d'Ismaël et de Guy – les deux seuls jeunes de première génération dans le supérieur qui montrent des signes forts d'affiliations à l'enseignement supérieur – afin d'en savoir plus sur leurs représentations, le comportement de la famille, des frères et sœurs, des pairs et des professeurs par rapport au choix d'études, à l'avenir, à l'enseignement supérieur, etc.

En résumé, Ismaël et Guy ont tous les deux suivi des études en général jusqu'à ce qu'un échec les amène à se diriger vers le technique de qualification (choix de se réorienter pour ne pas redoubler pour Ismaël, restriction pour Guy). Cependant, Ismaël et Guy se sentent bons élèves et ont l'impression de faire partie des élèves les plus brillants de leur

classe. En outre, ils aiment assez bien l'école et les études, estiment qu'il est logique, au vu de leur trajectoire scolaire, de poursuivre leurs études dans le supérieur et considèrent que la période qu'ils vont passer dans le supérieur sera très agréable. Ils s'estiment d'ailleurs capables de réussir dans le supérieur. Ils ont, par contre, davantage de craintes par rapport à l'université. La mère d'Ismaël est mère au foyer, son père est ouvrier. La mère de Guy est secrétaire et son père, après avoir été chauffeur de camion pour une entreprise pharmaceutique, est devenu représentant pour cette même société. Pour leur famille, il est très important qu'ils entreprennent des études supérieures (chez Ismaël, on le pousse même à faire des études universitaires) et leur famille leur a apporté beaucoup d'aide pour construire leur projet d'avenir. La famille d'Ismaël semble ne pas voir beaucoup de moyens financiers. Mais il compte sur une bourse pour payer ses études. En outre, il estime que ce sont ses frères et sœurs qui l'ont le plus soutenu dans son parcours scolaire. Il a d'ailleurs un grand-frère et une grande sœur qui ont entrepris des études supérieures avant lui. Quant aux professeurs, pour Ismaël, ils n'ont pas beaucoup poussé leurs élèves à entreprendre des études supérieures et pour Guy, ils les ont soutenus, mais pas tellement aidés dans les démarches de recherche d'informations. Enfin, du côté d'Ismaël, les autres élèves de son école secondaire comptent pour la plupart se diriger vers le supérieur alors que chez Guy, ça n'est pas le cas. Mais ce dernier explique lors du premier entretien qu'il est tout de même entouré de 6, 7 connaissances du secondaire qui souhaitent se diriger vers la même école supérieure que lui.

Ainsi, nous constatons que même si le capital culturel institutionnalisé des parents de ces jeunes est assez faible, ces derniers cumulent de nombreux éléments jouant sans doute un rôle d'adjuvant dans la construction de leur projet d'études et d'avenir ainsi que dans leurs affiliations au sein du supérieur :

- une bonne image de soi en tant qu'apprenant ;
- une famille soutenant particulièrement leur trajectoire scolaire, leurs projets d'études et d'avenir et pour laquelle il est important de faire des études supérieures ;
- des représentations du supérieur hors universitaire très positives (moment qu'ils vont passer dans le supérieur est vu comme agréable, se sentent capables de réussir dans le supérieur hors universitaire, etc.) ;
- des pairs qui souhaitent pratiquement tous se diriger vers le supérieur ou quelques pairs qui désirent entreprendre des études supérieures dans la même école supérieure ;
- et pour Ismaël, un grand-frère et une grande-sœur qui ont déjà entrepris des études supérieures.

En comparant leurs entretiens et questionnaires à ceux de deux jeunes de première génération pris au hasard et montrant des signes « faibles » (pour Carl) ou « moyens » (pour Valérie) d'affiliations au supérieur, nous avons l'impression que les représentations d'Ismaël et de Guy (représentations du supérieur, de soi en tant qu'apprenant, etc.) et les comportements des gens qui les entourent sont propices à leur affiliation dans le supérieur. Par exemple, Carl ne se sent pas bon élève en secondaire ni particulièrement brillant par rapport aux autres élèves qui l'entourent en secondaire. Il est issu d'une famille au sein de laquelle il n'est pas très important qu'il entreprenne des études supérieures. Il n'a pas reçu d'aide de leur part dans la construction de son projet d'avenir et va même jusqu'à répondre « Personne » à la question « Dans ton entourage familial, quelle est la personne de sexe masculin qui t'a le plus soutenu ou suivi dans ton parcours scolaire ? », question posée au sein de notre questionnaire lors de la phase quantitative de notre recherche. Quant à Valérie, elle se sent bonne élève et brillante par rapport aux autres élèves qui l'entourent en secondaire. Mais elle estime, tout comme Carl, ne pas avoir été très soutenue dans la construction de son projet d'avenir par sa famille. Elle considère d'ailleurs que pour ses parents il n'est pas très important qu'elle se dirige vers le supérieur, même si elle pense qu'ils l'estiment capable d'y réussir.

Dès lors, ces observations nous amènent à souligner – comme cela avait été le cas lorsque nous avions analysé les aspirations d'études des jeunes – que le capital culturel institutionnalisé de la famille est loin à lui seul d'expliquer les processus d'affiliations des jeunes à l'enseignement supérieur. D'autres éléments tels que le rapport que la famille entretient avec le supérieur, le comportement des pairs et des frères et sœurs par rapport au supérieur, l'image de soi en tant qu'apprenant ou la configuration de la famille comme le dirait Lahire (1995) semblent se combiner pour faciliter ou freiner ces affiliations. Bien entendu, il faudrait davantage pousser l'analyse de ces cas « exceptionnels » qui infirment les logiques sociales attendues afin d'être mieux à même de les comprendre et de les expliquer. Quoi qu'il en soit, nous pensons, à l'instar de Lahire (2004), que plutôt que d'être réduite au statut d'« exception qui confirme la règle », l'exception peut être révélatrice d'autres logiques émergentes que les chercheurs n'ont pas encore décelées[216].

---

[216] « […] *on a fait pendant longtemps du « transfuge » un cas exceptionnel : c'était le cas atypique qui confirmait la règle de l'habitus cohérent, homogène. Évidemment, les grands cas de transfuges sont bien des cas exceptionnels* […]. *En revanche*, […] *il existe un grand nombre de petits déplacements. Il y a des mobilités professionnelles ou des mobilités sociales intergénérationnelles qui sont parfois très faibles, mais qui ont des conséquences très importantes. La mobilité sociale paraît dans certains cas presque nulle, parce que les enfants ont à peu près la même situation socioprofessionnelle que leurs parents, et, en même temps, comme ils sont allés plus loin scolairement qu'eux, cela change tout dans le rapport qu'ils peuvent avoir à la culture : ils n'écoutent pas les mêmes musiques, ils ne font pas les mêmes sorties culturelles, etc. On a donc une multitude de petits déplacements auxquels il faut ajouter les effets de socialisation engendrés par la fréquentation des conjoints, des amis, etc. Si on cumule tous ces phénomènes, le plus souvent négligés par les sociologues qui insistent sur ce qui est le plus récurrent (reproduction sociale, homogamie, homophilie, etc.), on se rend compte qu'il y a une*

## *6. Des processus évolutifs menant à une nouvelle catégorisation*

Jusqu'à présent, nous avons peu insisté sur l'apport dans notre analyse du caractère longitudinal de nos données (si ce n'est, par exemple, dans notre analyse de l'évolution de l'ambition des jeunes ou de leur réseau social de pairs). Ainsi, au sein de cette section, nous allons davantage mettre en exergue le caractère longitudinal de nos données en présentant des analyses qui n'auraient pas été possibles si nous n'avions pas vu nos interviewés à trois reprises.

### *6.1. Des processus évolutifs*

Lorsque nous prenons davantage en compte le caractère longitudinal de notre matériau que ce qui a été fait jusqu'à présent, nous constatons que les différents processus d'affiliation analysés sont évolutifs. Autrement dit, au fur et à mesure des salves, certains jeunes vont davantage s'affilier intellectuellement, socialement ou institutionnellement à l'enseignement supérieur. D'autres, par contre, ne seront pas affiliés intellectuellement, socialement ou institutionnellement à leur école ou université en fin de première année, soit parce qu'ils ne se sont jamais affiliés, soit parce qu'après une période d'affiliation ils ont vécu une période de « désillusion » qui les a amenés à progressivement se désaffilier (du moins sur un type d'affiliation).

Pour illustrer cela, nous renvoyons le lecteur à l'analyse plus longitudinale des processus d'affiliation intellectuelle (voir pages 274-277), notamment à la situation de Carl, qui malgré le fait qu'il fasse partie du groupe des « décalés » et ait raté son année de justesse ne perd pas du tout espoir, commence à comprendre ce que l'on attend de lui dans le supérieur et développe de plus en plus d'ambition en termes de projets professionnels.

En outre, l'analyse des processus d'affiliation institutionnelle de Maxime (Ingénieur à Solvay, Pas de première génération) nous paraît, du point de vue du temps, également très claire.

Lors de la 2ème salve d'entretiens, même s'il trouve que c'est un monde un peu « péteux », Maxime est fier d'appartenir à Solvay (pour lui c'est l'élite) :

---

*multitude de petits écarts ou de petites différences qui sont intériorisés par les acteurs. Ces derniers ont appris à se comporter différemment dans des contextes différents. Ils sont porteurs de dispositions hétérogènes qui sont plus ou moins actives selon les contextes d'action dans lesquels ils sont plongés »* (Duvoux, N. (page consultée le 26 mars 2012), *La fabrication sociale d'un individu. Entretien avec Bernard Lahire*, [en ligne], Adresse URL : http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un.html

> « *En fait comme on est à Solvay, on a beaucoup d'argent parce qu'on est sponsorisé de partout. Ça c'est vraiment un super bénéfice. Donc on a un bureau des étudiants, un cercle de Solvay superbe. On a des activités tout le temps. Toutes les semaines, on a des sorties organisées par Solvay, on a des aides des bureaux d'étudiants qui vont parler au professeur, des assistants uniquement pour nous,… On est même censé avoir bientôt un bâtiment qui va être construit pour nous, on va avoir le plus beau bâtiment de l'ULB tout en verre.* […] *Et puis il y a plein de soirées. C'est vraiment privé Solvay,* […] *on est vraiment entre nous. Donc ils louent par exemple des bars, des boîtes, et ils font entrer tous les étudiants de Solvay. Ou par exemple on a un cercle… Et bien on a le plus gros cercle de tout l'ULB comme d'habitude. Avec le plus grand nombre de baptisés.* […] *Et on a le meilleur endroit. On a les caves du plus grand auditoire. C'est énorme. On a une salle de BD , une salle de repos, une salle de canapés, deux trois kickers, on a un bar, on a toute une salle pour stocker tous les livres qu'on peut acheter, tous les syllabus en stock* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 2ème salve).

Il est également très impressionné par ses professeurs d'université :

> « *Ce qui est étonnant c'est que chaque prof est très spécialisé. Je suis étonné par le fait que le professeur sait vraiment tout sur sa matière. À l'école, on est habitué à des profs, limite on leur balancerait une tarte à la figure tellement ils sont mauvais. Mais là ils sont… bons ; exactement, ils sont bons. Il y en a un en économie, il a fait son doctorat à Harvard, il a donné cours dans les 10 meilleures universités mondiales en économie, il a gagné le prix Francqui* […] » (2ème salve).

Maxime se sent donc appartenir à cette collectivité (« *On est très recherchés par les entreprises étrangères* »). Il s'identifie aux autres étudiants de Solvay ; il se définit d'ailleurs davantage comme un solvaysien que comme un étudiant de l'ULB. Solvay est presque perçue comme une institution indépendante ; il ne parle presque jamais de l'ULB mais bien toujours de Solvay.

Il s'implique également de manière « scolaire » au sein de Solvay puisqu'il profite des infrastructures disponibles (bibliothèque, permanences/guidances, etc.) mais, tout comme Floriane, n'a presque pas profité des TD, des soirées organisées par Solvay, des activités sportives proposées sur le site de l'ULB, des conférences proposées, etc. Il dit d'ailleurs lors du 3ème entretien :

> « […] *c'est bête de se concentrer que sur ses études, c'est idiot, il y a autre chose que les études. Donc, en même temps, je suis, il y a un côté positif à doubler, c'est qu'on a une année estudiantine en plus, c'est vrai une année à l'unif, c'est bien quoi, finalement. Je peux plus en profiter, je commencerai à travailler une année après, c'est bien* » (3ème salve).

Progressivement, Maxime se définit moins par son appartenance à Solvay. Au contraire, il met de la distance entre lui et Solvay (sans doute du fait qu'il se sent perdre pied au niveau des cours également) et s'implique moins. On voit qu'il avait vraiment idéalisé les choses lors de la première et seconde salves. Dans la 3ème salve, il est par contre dans une « phase de désillusion » :

> « *Des gens pensent que la vie c'est Solvay* […]. *'La vie c'est Solvay', ils sont bien focalisés sur Solvay. Mais c'est leur idée, ce n'est pas mon idée. Je pense que Solvay, ce sont des études, c'est juste un nom. Et il y a des gens qui l'ont sali, c'est tout. C'est bien d'avoir sur un papier : 'J'ai été à Solvay', c'est bien. Mais parfois, quand on me demande ce que je fais comme études, je dis 'ingénieur de gestion' et pas Solvay, parce qu'on me regarde mal* […] C*'est juste que chaque cercle réserve certains jours et il y a beaucoup de solvaysiens qui vont juste aux TD de Solvay. Bien sûr, toujours Solvay. Ils sont tous en orange. Enfin, c'est risible*. […] *Chaque année, le public c'est pire. Ils sont de plus en plus péteux. Mais les études sont quand même intéressantes, il y a des gens sympas partout. Mais c'est quand même des cas. Même mes deux amis que je vois tout le temps, c'est quand même des cas, ce sont des vrais solvaysiens. Mais ils sont très drôles, très sympas. Mais ce sont de vrais solvaysiens bien péteux* » (3ème salve).

A l'inverse de la 2ème salve, il se définit maintenant davantage comme un étudiant de l'ULB que comme un étudiant de Solvay (mise à distance). Il va refuser d'être perçu uniquement comme un Solvaysien et va davantage se tourner vers ses amis de secondaire :

> « *J'ai trouvé ma voie mais je suis assez déçu de Solvay, extrêmement déçu. Les études c'est super intéressant. Mais tout ce qui est Solvay, j'ai complètement décroché. Il y a des gens qui sont à fond dedans. Solvay, ceci, Solvay, cela… Il y a des gens qui sont focalisés sur Solvay. Solvay, c'est leur bible. Ils ne restent qu'avec des gens de Solvay et ils s'amusent dans le cercle Solvay, ils font le baptême, ils s'habillent avec des pulls, ils ont des bics Solvay, les trousses Solvay, ils vont à des TD Solvay. Enfin voilà, les gens, ce n'est que ça et je suis super déçu. Il y a des gens sympas à Solvay, certes. Mais il y a des gens sympas à l'extérieur aussi… Je prends donc un peu de recul par rapport à tout ça cette année* » (3ème salve).

Ainsi, si l'affiliation institutionnelle de Maxime à Solvay s'est dégradée, il montre, par contre, davantage de signes d'affiliation institutionnelle à l'ULB (il se définit d'ailleurs davantage comme étudiant de l'ULB que comme solvaysien).

Pour terminer, le cas de Cherifa est également intéressant du point de vue du temps puisqu'elle a abandonné dès le premier semestre les études d'institutrice qu'elle avait commencées. Elle ne montrait, à cette époque, que des signes très faibles d'affiliation intellectuelle, sociale et institutionnelle à cette filière. C'est d'ailleurs cette situation qui apparaît dans notre tableau 35. Cependant, après avoir cherché sa voie pendant un an (elle s'est inscrite dans diverses filières de l'enseignement supérieur sans y rester de manière permanente), elle a fini par s'inscrire à une formation courte de promotion sociale. Dans ce nouveau contexte, Cherifa semble bien plus à l'aise ; elle semble mieux affiliée intellectuellement, socialement et institutionnellement. Or, cette évolution n'apparaît pas au sein du tableau 35.

## *6.2. Une autre catégorisation qui tient davantage compte du facteur « temps »*

En partant de cette observation – donc que les processus d'affiliations sont évolutifs – nous avons réfléchi à une nouvelle catégorisation qui tient compte du facteur « temps ». Nous avons donc évalué à deux temps différents (lors de la deuxième salve d'entretiens et donc plus ou moins à mi-chemin du parcours de la première année dans le supérieur ainsi qu'en fin de première année dans le supérieur lors de la dernière salve d'entretiens) les affiliations des jeunes à l'enseignement supérieur. Trois catégories ont alors émergé : la première « **Vers une plus forte affiliation** » correspond à la situation selon laquelle les jeunes s'affilient globalement (nous avons à nouveau ici évalué de manière global les processus d'affiliation pour chaque jeune) de plus en plus à l'enseignement supérieur soit parce qu'ils s'adaptent de plus en plus à ce nouvel univers intellectuellement, socialement et institutionnellement, soit parce qu'ils ont entre la seconde et troisième salves d'entretiens changé de voie, ce qui a « changé la donne » en termes d'affiliations ; la seconde « **une affiliation relativement constante** » concerne les jeunes qui n'ont pas vécu de changements profonds quant à leur affiliation à l'enseignement supérieur entre la deuxième et troisième salves d'entretiens ; enfin, la troisième catégorie « **Vers une affiliation moins forte** » correspond aux jeunes qui, comme Maxime (voir point précédent), ont, après avoir montré des signes modérés ou forts d'affiliation à l'enseignement supérieur, vécu une phase de « désillusion » qui les a amenés à moins s'investir socialement, intellectuellement ou institutionnellement au sein du supérieur. Le tableau 36 présente les 17 interviewés rencontrés au cours des trois salves d'entretiens selon ces trois nouvelles catégories, mais aussi selon le fait qu'ils ont changé d'orientation ou non au cours ou après la première année passée dans le supérieur. Nous avons, par ailleurs, à nouveau distingué les jeunes de première génération dans le supérieur des autres étudiants en surlignant leurs prénoms.

**Tableau 37 : Nouvelle catégorisation des processus d'affiliation en lien avec le fait d'être un jeune de première génération dans le supérieur ou non**

| | **Sans changement d'orientation** | **Avec changement d'orientation** |
|---|---|---|
| **Vers une plus forte affiliation** | Alban, Armand, Carl, Guy, Ismaël | Cherifa, Mourad |
| **Une affiliation relativement constante** | Daniel, Esma, Florent, Valérie | Floriane (malgré une réussite) |
| **Vers une affiliation moins forte** | Maxime, Stéphane | (Christian), Giulia, Octave |

A nouveau, si ce chapitre ne vise pas à mettre en évidence des régularités statistiques, les observations qui ressortent de l'analyse des entretiens n'en permettent pas moins de dégager, à titre hypothétique, certaines tendances qui apparaissent plus plausibles que d'autres.

Trois remarques nous paraissent dès lors essentielles à formuler suite à la construction du tableau 36 :

- les jeunes de première génération de notre échantillon ne sont pas plus nombreux que les autres dans la catégorie « Vers une affiliation moins forte ». Ainsi, ils ne vivent pas plus que les autres étudiants une sorte de désillusion par rapport à l'enseignement supérieur qui les amènerait à revoir à la baisse leur affiliation. Par ailleurs, 4 jeunes sur 7 de notre échantillon appartenant à la catégorie « Vers une plus forte affiliation » sont des jeunes de première génération dans le supérieur. Autrement dit, ils ne sont pas non plus moins nombreux à vivre une affiliation de plus en plus profonde au sein de l'enseignement supérieur ;
- les jeunes de première génération dans le supérieur de notre échantillon ne sont pas plus nombreux à changer d'orientation au cours ou au terme de la première année ;
- les jeunes qui, au sein de notre échantillon, changent d'orientation en cours de route ou au terme de la première année passée dans le supérieur sont en nombre inférieur par rapport à ceux qui maintiennent leur orientation initiale au sein des catégories « Vers une plus forte affiliation » et « Une affiliation relativement constante ». Par contre, au sein de la catégorie « Vers une affiliation moins forte », il y a sans surprise plus de changements d'orientation.

En outre, si l'on compare les résultats de la catégorisation présentée précédemment (tableau 35) à cette nouvelle catégorisation, nous pouvons encore compléter nos analyses.

D'une part, nous avions expliqué auparavant que le lien entre processus de pré-affiliation et processus d'affiliation n'était pas déterminé. En effet, des jeunes montrant des signes modérés de pré-affiliation à l'enseignement supérieur peuvent progressivement s'affilier plus fortement à l'enseignement supérieur. Il en est de même pour l'affiliation elle-même qui peut évoluer au cours des mois passés au sein de l'enseignement supérieur. Par exemple, certains jeunes que nous retrouvions classés dans la catégorie « Signes faibles d'affiliations » (voir catégorisation antérieure) se retrouvent au sein de cette nouvelle catégorisation dans la catégorie « Vers une affiliation plus forte » (que ce soit après un changement d'orientation ou non). Ceci permet à nouveau d'insister sur le fait que ces processus sont bel et bien évolutifs.

D'autre part, nous avions précédemment expliqué que les jeunes de première génération étaient aussi nombreux que les autres à montrer des signes forts ou moyens d'affiliations, mais qu'ils étaient en surnombre parmi les jeunes montrant des signes faibles d'affiliations. Si l'on tient compte du temps, le lien entre le phénomène d'affiliation et le fait d'être un jeune de première génération ou non s'effrite davantage (notamment du fait que des jeunes anciennement classés dans la catégorie « Signes faibles d'affiliations » se retrouvent au sein de cette nouvelle catégorisation classés dans la catégorie « Vers une affiliation plus forte »).

## *7. Une réserve à notre analyse*

Avant de passer à la discussion de nos résultats, il nous faut formuler une réserve par rapport à notre analyse. Il nous paraît assez clair que selon l'institution de l'ES, il existe différentes cultures et démarches de socialisation. Par exemple, certaines hautes écoles ou universités mettent en place de nombreux temps et lieux afin de socialiser leurs étudiants (sorties non rattachées à un cours, soirées, etc.). D'autres en proposent beaucoup moins. De la même manière, certaines universités (ULB, UCL, etc.) disposent d'un campus universitaire et de différents cercles actifs d'étudiants. Ce n'est, par exemple, pas le cas des FUSL qui n'ont pas de campus universitaire et au sein desquels les cercles n'ont pas la même place que dans d'autres universités. Les jeunes ne sont donc pas confrontés aux mêmes normes institutionnelles et aux mêmes cultures de socialisation. Ce que proposent les institutions, ce dont elles disposent doit, dès lors, certainement avoir un impact sur les processus d'affiliation à l'ES. Nous avions prévu (voir cadre théorique) de tenir plus largement compte de cette influence dans nos analyses. Toutefois, ayant très peu d'étudiants qui se sont inscrits au sein de la même institution, il nous a été très difficile de déceler la part d'influence de la culture de l'institution de celle due aux attitudes et représentations des jeunes eux-mêmes[217]. Pour analyser cet impact, nous pensons qu'il faudrait rencontrer des étudiants provenant d'un nombre limité d'institutions, afin de disposer de plusieurs interviews par école supérieure ou université.

Par contre, grâce à nos entretiens, nous avons pu analyser les critères de choix et d'appréciation mobilisés par les jeunes pour sélectionner leur école supérieure ou université. Il nous semble intéressant ici de présenter rapidement cette analyse puisque certains aspects

[217] Ce n'est pas parce qu'un interviewé nous a dit qu'il y avait peu d'activités organisées au sein de son école supérieure que c'est un fait avéré. Le jeune peut, par exemple, s'être faiblement informé à ce sujet. Il faudrait donc confronter les propos de cet interviewé au sujet du fonctionnement, de l'organisation, de la culture de son institution à d'autres entretiens.

de la « culture » des écoles supérieures ou universités n'échappent pas aux étudiants. En effet, par exemple, certains font référence à l'existence d'un **campus** pour justifier leur choix d'université. Cependant, ce critère peut être utilisé dans les deux sens : soit dans le but d'expliquer qu'on veut s'inscrire au sein de cette université, soit pour expliciter qu'on ne veut pas s'y inscrire (« *Mon père me pousse à aller à l'ULB. Mais l'ULB c'est super impressionnant. Avec son campus et tout, c'est très grand. Donc moi je préfère opter pour Saint-Louis* »). Il en est de même lorsque les jeunes font référence à **l'aspect religieux** d'une école/université : certains utilisent ce critère pour expliquer qu'ils souhaitent poursuivre leur cursus dans l'enseignement catholique alors que d'autres l'utilisent, à l'inverse, pour dire qu'ils ne veulent pas faire leurs études dans l'enseignement catholique (« *l'ULB c'est l'Université LIBRE de Bruxelles. Donc ce n'est pas catholique et comme je suis athée, ça me convient davantage* »). Plusieurs interviewés parlent également du **prestige**, de la **réputation** d'une école/université ou de l'ambiance au sein de cette école/université, critères qui les ont donc motivés à s'y inscrire.

Ceci dit, le critère le plus mentionné par les jeunes est très pragmatique puisqu'il concerne la **proximité** entre l'école/l'université et le domicile.

Tout comme pour le choix de la filière d'études, quelques jeunes mentionnent également que leur choix d'école/d'université correspond à une sorte de « **tradition familiale** ».

> « *Mes parents ont tous les deux fait l'ULB. C'est pour ça aussi que c'était plus logique que je fasse l'ULB* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *J'ai l'impression que c'est un peu, on va dire, une tradition familiale chez nous d'aller dans les trucs cathos... On voit beaucoup ça quand on regarde le rhétobook, livre dans lequel ils ont mis toutes les écoles qu'ils ont fréquentées. C'était surtout ICHEC, UCL, Saint-Louis, etc. Et donc si je veux venir à Saint-Louis, c'est davantage par tradition familiale que tradition catholique. Mes parents ont fait la médecine. Donc ils n'y sont pas allés. Mais j'ai des oncles qui y ont été* […] *De toute façon dans la famille on est un peu anti ULB. Beaucoup de gens de ma famille ont été à St-Louis. Donc ça me paraissait normal d'y aller aussi* » (Florent, Droit à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

Enfin, d'autres critères d'appréciation – déjà mobilisés pour justifier le choix de la filière d'études – sont également utilisés par les interviewés pour justifier leur choix d'école/d'université : le fait de suivre des amis, l'influence d'une personne tierce telle qu'un professeur de secondaire, etc. Mais ceux-ci se retrouvent moins fréquemment dans les propos des interviewés.

## *8. Discussion*

Nous souhaitions analyser, au sein de ce chapitre, les processus de pré-affiliation à l'enseignement supérieur. Nous l'avons fait tout d'abord en étudiant précisément pour chaque jeune la pré-affiliation sur les trois niveaux d'analyse suivants : intellectuel, social et institutionnel et ensuite, en essayant au mieux de « globaliser » les processus de pré-affiliation. Ces différentes analyses nous ont amenée à remarquer que les jeunes ne sont pas égaux face à la pré-affiliation : certains jeunes, issus bien souvent de milieux socioculturels favorisés, ont, avant même d'entrer à l'université ou dans le SHU, déjà une vision assez précise et parfois même assez fidèle de la manière dont cela fonctionne dans le supérieur.

Après l'étude de ces processus de pré-affiliation, nous avons analysé les processus d'affiliation intellectuelle (rapport que les jeunes entretiennent avec les enseignements et la manière dont s'adaptent les étudiants aux exigences des professeurs), sociale (l'évolution de la taille du réseau social et le mode de relations) et institutionnelle à l'enseignement supérieur. De ces différentes analyses ont émergé plusieurs catégories et conclusions. Nous n'allons pas revenir sur chacune d'entre elles. Mais rappelons quelques résultats importants.

Tout d'abord, soulignons qu'il est possible de s'affilier intellectuellement, socialement et institutionnellement à l'enseignement supérieur selon différentes intensité. Par exemple, « les jeunes plein d'aisance » auront tendance à s'affilier intellectuellement rapidement et fortement à l'enseignement supérieur alors que « les volontaires » auront davantage de mal et prendront davantage de temps pour développer des signes forts d'affiliation intellectuelle.

En outre, il existe différents moyens de s'affilier intellectuellement, socialement et institutionnellement à l'enseignement supérieur. En termes d'affiliation intellectuelle, certains jeunes vont, par exemple, évaluer leurs cours en fonction de leurs goûts et donc s'impliquer plus fortement dans les cours qui leur plaisent (norme interne, les « hédonistes ») alors que d'autres évalueront, par exemple, davantage les enseignements en faisant référence à leur représentation de la hiérarchie des cours, des filières, des facultés (norme externe, les « carriéristes). En termes d'affiliations sociale, certains développeront des relations strictement « scolaires » (voire instrumentales) avec leurs pairs alors que d'autres développeront des relations qui dépassent le champ scolaire. Il en est de même pour l'affiliation institutionnelle : certains auront une implication strictement scolaire à l'enseignement supérieur alors que d'autres auront une implication au sein du supérieur qui dépasse le champ strictement scolaire.

Un autre résultat intéressant concerne le lien entre l'évolution de la taille du réseau social de pairs et le genre. En effet, nous avons observé que dans notre échantillon, ce ne sont que les garçons qui voient leur réseau social de pairs augmenter fortement. A l'inverse, les filles sont davantage concernées par une diminution de leur réseau social des pairs suite à l'inscription dans le supérieur. Il nous est difficile d'expliciter ce résultat. Nous avons, cependant, à partir de l'enquête de *Parmentier et al.* (1991), émis l'hypothèse que les étudiants, au travers de leur implication dans la vie estudiantine, sont amenés à rencontrer quotidiennement plus de jeunes que les étudiantes, ce qui ne sera pas sans effet sur le développement de réseaux de pairs au sein de l'université. Quoi qu'il en soit, cela vaudrait véritablement la peine d'étudier plus largement le lien entre genre et évolution de la taille du réseau social au moment de la transition secondaire-supérieur dans une recherche ultérieure, en veillant à mieux équilibrer le nombre de filles et des garçons rencontrés.

Nous avons aussi mis au jour des liens dans notre analyse entre pré-affiliation et affiliation ainsi qu'entre ces différents processus et l'origine socioculturelle des jeunes et de leur famille.

Effectivement, d'une part, les jeunes ayant montré des signes forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur ont tous montré durant la première année dans le supérieur des signes « moyens » ou « forts » d'affiliations et à l'inverse, les jeunes ayant montré des signes faibles de pré-affiliation à l'enseignement supérieur ont continué à peu s'affilier à l'enseignement supérieur durant leur première année (Carl, Cherifa). Cependant, nous avons également observé que deux étudiants qui montraient des signes moyens de pré-affiliation à l'enseignement supérieur se sont plus clairement affiliés à ce type d'enseignement au cours de la première année (Armand, Ismaël). Autrement dit, s'il y a un lien entre ces deux processus, celui-ci n'est pas non plus déterminé d'avance.

D'autre part, le capital culturel institutionnalisé des familles (le dernier diplôme obtenu par les parents) est bien souvent lié à la manière dont on est pré-affilié et dont on s'affilie à l'enseignement supérieur. De surcroît, l'analyse des situations particulières de Guy et Ismaël – jeunes de première génération montrant des signes forts d'affiliation à l'enseignement supérieur – nous a amenée à souligner que d'autres variables relatives aux comportements de la famille semblent agir pour faciliter ou freiner ces affiliations.

Ainsi, la pesanteur sociale que nous avions déjà soulignée au moment de notre analyse des aspirations d'études est encore présente dans les processus de pré-affiliation et d'affiliation. Malgré le fait que nous ayons sélectionné nos interviewés entre autres par rapport à leurs aspirations (ils devaient en dernière année secondaire aspirer à se diriger vers le supérieur. Nous n'avons donc pas rencontré de jeunes qui souhaitaient entrer directement sur le marché du travail et de ce fait nous avons sans doute éliminé des jeunes provenant de

milieux sociaux plus défavorisés), nous constatons encore à l'intérieur de l'enseignement supérieur que l'origine socioculturelle agit sur les représentations, les comportements et le vécu des jeunes.

Ceci dit, le fait d'avoir mis en place un volet qualitatif et d'avoir étudié les processus d'affiliation dans le temps (grâce à notre dispositif longitudinal) nous permet d'avancer l'hypothèse que ce lien entre affiliations et origine socioculturelle s'affaiblit au fur et à mesure du temps passé dans le supérieur. En effet, lorsque l'on met en lien nos deux catégorisations des processus d'affiliation, nous observons que des jeunes qui montraient des signes faibles d'affiliations lors de la deuxième salve d'entretiens finissent (après un changement d'orientation ou non) par s'affilier de plus en plus à l'enseignement supérieur (ils se retrouvent dans la catégorie « Vers une affiliation plus forte »).

Au final, en quoi le fait d'avoir adopté une vision « élargie » de la notion d'accès en étudiant non seulement les aspirations des jeunes de secondaire mais aussi les processus d'affiliations dans le supérieur nous apporte quelque chose par rapport à la question des inégalités d'accès à l'université ? Notre réponse à cette question est double. D'un côté, cela nous permet de constater que l'influence de l'origine socioculturelle ne s'arrête pas aux portes de l'université ou de l'enseignement supérieur, mais agit encore sur les processus d'affiliations au sein du supérieur. Autrement dit, il ne suffit pas de « promouvoir » l'inscription à l'enseignement supérieur pour voir se réduire les inégalités d'accès à ce type d'enseignement. Il faudrait encore pouvoir « agir » sur les processus d'affiliation afin que l'inscription au sein du supérieur conduise à un véritable accès (intégration sociale, intellectuelle et institutionnelle) et à la réussite. De l'autre côté, ce volet qualitatif nous permet de nous rendre compte que l'influence de l'origine socioculturelle s'amenuise avec le temps. Ainsi, même si les étudiants de première génération sont moins nombreux que les autres dans le supérieur et même s'ils mettent généralement plus de temps à s'affilier, nous constatons que progressivement la plupart d'entre eux s'adaptent, apprennent à décoder les exigences des professeurs, voient leurs cercles d'amis s'agrandir, s'impliquent de plus en plus dans le supérieur, etc. Les différences d'affiliations entre des jeunes de première génération et les autres étudiants semblent donc petit à petit se réduire.

Ces observations nous amènent, par ailleurs, à rejoindre la position de Lambert (2003) au sujet des examens d'entrée à l'enseignement supérieur. Nous pensons que certains jeunes ayant échoué en première année du supérieur peuvent avoir besoin de cette première année pour s'adapter et s'affilier. Cet échec ne signifie donc pas qu'ils ne sont pas « en voie de réussite ». « *On m'aura aisément compris : toute procédure de sélection précoce aurait immanquablement pour effet d'éliminer prématurément une fraction importante d'étudiants dont on*

*sait ex post (puisqu'ils obtiennent finalement leur diplôme) qu'ils avaient les aptitudes requises* » (Lambert, 2003, p. 3).

Pour terminer, il nous faut émettre encore deux réserves à notre analyse.

Nous avons étudié les processus d'affiliation à l'enseignement supérieur sans véritablement distinguer les étudiants inscrits à l'université des jeunes inscrits dans le supérieur hors universitaire. Or les étudiants de première génération dans le supérieur que nous avons rencontrés (et cela rejoint aussi nos résultats quantitatifs) se retrouvent davantage dans le supérieur hors universitaire qu'à l'université. En comparant des situations qui ne sont pas toujours comparables, il est possible que nous sous-estimions l'impact de l'origine socioculturelle sur les processus d'affiliations ou du moins que nous sur-estimions l'affaiblissement de cette influence de l'origine socioculturelle avec le temps. Cela étant dit, nous n'avons pas pu faire autrement. Rappelons qu'au départ nous comptions rencontrer uniquement des jeunes souhaitant se diriger vers l'université. Mais plusieurs mois après avoir entamé notre enquête qualitative, nous n'avions pas rencontré suffisamment de jeunes (surtout des jeunes de première génération). Comme nous voulions terminer notre première salve d'entretiens avant que les interviewés entrent dans le supérieur (afin que leurs représentations ne se trouvent pas modifiées par cet évènement), il nous a fallu élargir nos critères pour l'échantillon qualitatif.

En outre, nous avons analysé l'affiliation des jeunes à l'enseignement supérieur selon trois critères (intellectuel, social et institutionnel), nous aurions pu aussi analyser l'affiliation selon d'autres critères en mettant davantage l'accent, par exemple, sur le bien-être psychologique (ou le mal être) et le sentiment d'épanouissement (ou de non épanouissement) des jeunes en lien avec leur accès à l'enseignement supérieur et la construction de leur projet d'avenir[218].

[218] Nous avons quelque peu été amenée à le faire au fil de notre analyse. Mais cela n'a pas constitué une thématique principale de notre analyse.

# *Chapitre 9*
# Des « carrières » étudiantes différenciées

Les sociologues affiliés au courant interactionniste (Hughes, Becker, Goffman, etc.) estiment qu'un comportement ne prend sens qu'en le rattachant à l'institution, l'organisation au sein de laquelle il émerge et que les interactions sont gouvernées par les règles de cette institution. Ils poussent donc les chercheurs à tenir compte du contexte, de l'organisation sociale au sein de laquelle une situation se met en place, un comportement apparaît. En s'inspirant de leurs travaux, nous avons analysé, au sein de nos entretiens, les processus de transformation de l'identité des jeunes (internes à l'acteur mais également liés au contact avec les autres) et la manière dont l'institution – une université ou une école supérieure – participe à ces transformations. Plus précisément, à l'aide du concept de carrière morale, nous expliciterons en quoi l'université ou l'école supérieure agit – mais de manière différenciée – sur la construction identitaire des jeunes, même si les moments clés de la carrière étudiante (que nous avons nommés « temps ») ne sont pas institutionnalisés et ne se vivent pas toujours au même moment.

Cette analyse nous paraît tout à fait complémentaire à celle présentée au sein du chapitre précédent. D'une part, la carrière morale (concept emprunté par Goffman à son ancien professeur Everett Hughes) est un processus mêlant affiliation et identification qui consiste en un ensemble de modifications touchant en même temps le statut institutionnel des individus (élève qui devient étudiant, étudiant de première année qui réussit et devient étudiant en deuxième année, etc.) et le vécu psychique personnel (l'identité, la subjectivation, le sentiment d'affiliation, etc.). En effet, comme l'écrit Goffman (1968, p. 179), « *L'intérêt du concept de carrière réside dans son ambiguïté. D'un côté, il s'applique à des significations intimes, que chacun entretient précieusement et secrètement, image de soi et sentiment de sa propre identité ; de l'autre, il se réfère à la situation officielle de l'individu, à ses relations de droit, à son genre de vie et entre ainsi dans le cadre des relations sociales* ». Le fait d'avoir consacré un chapitre à l'étude des différentes affiliations et des processus d'identification nous permettra dès lors d'en arriver plus rapidement à la discussion. D'autre part, recourir à la notion de carrière morale permet davantage encore de bénéficier de l'aspect diachronique des entretiens et donc d'analyser les processus et leur évolution dans le temps.

Afin de faciliter la présentation de notre analyse, nous avons procédé au même type de découpage institutionnel et processuel que Goffman dans Asiles (1968) en envisageant trois phases : la phase pré-enseignement supérieur, la phase de l'ES et enfin la phase post-enseignement supérieur. Toutefois, nous nous concentrerons, tout comme Goffman, sur l'analyse des deux premières phases. En effet, pour analyser la phase post-enseignement

supérieur, il nous aurait fallu poursuivre les entretiens avec les enquêtés bien plus longtemps. Pour des raisons essentiellement pratiques et budgétaires, cela n'a pas été possible. En outre, nous nous intéresserons, dans le prolongement du courant interactionniste, au sens que cette succession de phases revêt pour l'individu et aux processus de transformation de soi liés aux différentes phases à travers ce que nous avons appelé des « temps ». En effet, si la carrière est partagée par tous ceux qui sont dans la même situation, elle est en même temps vécue singulièrement par chacun d'eux.

Ici aussi, c'est l'analyse verticale et puis, horizontale des entretiens qui nous a permis de construire nos « temps ». Autrement dit, nous avons, tout d'abord, analysé de manière systématique et approfondie les trajectoires de chaque interviewé rencontré à trois reprises. Ensuite, nous avons comparé les entretiens entre eux (divergences, convergences, etc.). Toutefois, comme dit plus haut, nous nous sommes également basée sur notre analyse des processus de pré-affiliation et d'affiliation qui avait été réalisée avant de construire ce chapitre. C'est pourquoi nous serons plus rapide ici dans la présentation de nos analyses longitudinales des carrières étudiantes (il nous sera moins nécessaire de présenter chaque cas rencontré ; nous passerons très vite à un niveau de généralisation plus élevé).

## *1. La phase pré-enseignement supérieur*

Tous les jeunes voulant entamer des études au sein de l'ES partagent la même condition : ils doivent faire face à plusieurs ruptures (par rapport à la famille, aux anciens amis, aux pédagogies utilisées en secondaire, etc.) lorsqu'ils entrent dans ce type d'enseignement. Comme le dit Coulon (1997, p. 67), chaque jeune va devoir passer par un « temps de l'étrangeté » lorsqu'il accède à ce nouvel univers. Toutefois, comme nous l'avons vu, ces ruptures sont, pour certains, déjà amorcées et partiellement assumées avant même d'entrer dans le supérieur alors que d'autres ne parviendront toujours pas, en fin de première année dans le supérieur, à les gérer. En d'autres mots, certains jeunes montrent davantage de signes de pré-affiliation à l'enseignement supérieur que d'autres. La première phase de cette carrière étudiante se déroule donc de manière différenciée pour les uns et pour les autres.

En outre, comme le dit L. Van Campenhoudt (2001, p. 42), les jeunes qui comptent entreprendre des études supérieures sont à la fois excités et inquiets par ce nouvel univers. Toutefois, si à nouveau ils partagent cette condition, ils n'ont pas pour autant exactement le même ressenti par rapport à l'ES. Par exemple, tous les jeunes ne pensent pas qu'ils seront mieux, plus à leur place dans le supérieur au moment de la première salve d'entretiens.

Certains jeunes tels que Giulia, Daniel, Octave, Stéphane, etc. sont impatients de commencer des études dans le supérieur pour diverses raisons : rencontrer des personnes plus matures, être plus libres, apprendre plus de choses intéressantes, etc.

> « *Déjà en fin de cinquième j'y pensais à mes études supérieures et j'étais très impatiente de terminer ma sixième pour pouvoir faire ce que je voulais…* […] *J'ai vraiment hâte d'aller dans le supérieur, justement pour rencontrer d'autres personnes, pour enfin être confrontée à une autre maturité parce qu'ici on dirait des petits bébés… On n'a pas l'impression d'avoir grandi* » (Giulia, Institutrice maternelle à l'institut Defré, Abandon[219], Première génération, 1ère salve).

> « *J'aime bien pouvoir être libre, travailler comme je l'entends. Et puis, j'ai aussi envie de me prendre en charge, de ne plus avoir quelqu'un qui me pousse et montrer que je peux le faire tout seul aussi. Donc je pense que je me plairai plus à l'unif qu'ici* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 1ère salve).

> « *A l'université, c'est mieux. Ici quand on reste devant l'école, les éducateurs nous disent : 'rentrez chez vous'. On ne peut pas rester devant notre école… Là-bas, on est plus libre, c'est mieux. Oui, je pense que j'y serai mieux* » (Mourad, Sciences économiques à Saint-Louis, Pas de première génération, 1ère salve).

Mais d'autres ont plus de craintes à l'idée de quitter l'enseignement secondaire et pensent qu'ils auront toujours des regrets par rapport à la manière dont l'enseignement se met en place en secondaire (plus de suivi, moins de liberté, plus de contacts avec les professeurs, etc.).

Nous verrons par la suite – et cela nous a davantage étonnée – qu'à part le cas d'une jeune fille qui a décidé d'arrêter ses études (Giulia) et des cas particuliers comme Cherifa et Christian qui n'entreprendront finalement pas d'études supérieures[220], tous les autres vont au moment de notre dernière rencontre considérer que s'ils devaient choisir entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, ils choisiraient maintenant le supérieur. Autrement dit, au-delà des différences au niveau des affiliations sociale, intellectuelle et institutionnelle, ils partagent tous le sentiment lors de la 3ème salve d'être bien, d'être à leur place dans le supérieur. Nous y reviendrons. Retenons cependant déjà que ce résultat va dans le sens de nos observations effectuées au sein du chapitre précédent quant à l'influence de l'origine socioculturelle : si celle-ci a encore de l'impact sur les processus de pré-affiliation et d'affiliation, son influence s'amenuise avec le temps. En effet, les représentations des interviewés quant au fonctionnement du supérieur qui étaient

[219] Lorsque nous verrons Giulia pour la deuxième fois, elle aura abandonné ses études d'institutrice et aura comme projet d'entamer une formation permettant d'être accueillante pour enfants. Lors de la troisième salve, elle aura également abandonné cette idée et travaillera chez Carrefour.

[220] La première sera inscrite, lors de la 3ème salve d'entretiens, à une formation courte de promotion sociale et le deuxième suivra, dès la 2ème salve, une formation à la police.

différenciées avant d'entrer dans le supérieur semblent davantage se rejoindre à la fin de notre troisième salve d'entretiens.

## *2. La phase de l'enseignement supérieur*

Nous avons découpé la phase de l'ES en trois temps : le temps de l'idéalisation et/ou de surinvestissement, le temps de l'apprentissage des règles de l'enseignement supérieur, des compétences à acquérir et le sentiment d'être à sa place au sein de cet enseignement et enfin le temps de la distanciation. Nous avons procédé ainsi parce que nous avons constaté, suite à l'analyse des entretiens, que ces trois temps se retrouvent chez la plupart des jeunes rencontrés. En outre, ce découpage nous permet d'approfondir l'analyse de la phase de l'ES tout en mettant en exergue les similitudes et les différences de situations et de vécus des interviewés.

### *2.1. Le temps de l'idéalisation et/ou du surinvestissement*

Durant cette étape, la vie s'organise essentiellement autour de l'enseignement supérieur : les jeunes sont assidus aux cours, voire en font « trop », les pairs sont perçus comme des amis, l'environnement est décrit de manière positive, les jeunes sont ravis de leur choix, etc. Petit à petit, nous verrons que les jeunes prennent de plus en plus de recul par rapport à certains éléments reliés au monde de l'enseignement supérieur.

Maxime, par exemple, entre tout d'abord dans un temps d'idéalisation et de surinvestissement : il a réduit toutes ses activités en dehors de l'université, pour se concentrer sur ses études ; sa vie s'organise essentiellement autour de l'université :

> « *La première année, j'ai fait la bêtise de réduire mes activités, j'ai réduit au minimum mes activités. Je n'aurais pas dû faire ça. J'ai arrêté mes cours d'allemand, de guitare et j'ai presque arrêté le tennis. Bon cette année, j'ai tout repris. C'est clair, j'ai le temps cette année. Mais c'est bête parce que par exemple en allemand, je dois recommencer au tout début parce que j'ai complètement perdu la pratique.* […] *C'est bête de se concentrer uniquement sur ses études, c'est idiot, il y a autre chose que les études. Donc, il y a quand même un côté positif au fait de doubler : on a une année estudiantine en plus, une année à l'unif en plus. Je peux donc plus en profiter et je commencerai à travailler une année plus tard que prévu, c'est bien* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 3ème salve).

D'ailleurs, ce temps d'idéalisation et d'investissement poussé touche les trois types d'affiliation : au niveau de l'affiliation intellectuelle, il est assidu aux cours, trouve un sens

aux cours qui paraissaient au préalable inutiles et ennuyeux, etc. Au niveau de l'affiliation sociale, il s'investit dans les relations, s'identifie aux solvaysiens ; il trouve tout le monde assez sympathique (il n'en revient pas de s'être fait des connaissances si rapidement) ; les pairs sont vus comme des amis. Enfin, il décrit l'environnement institutionnel de manière positive (on a plein de moyens à Solvay, de superbes locaux, etc.), il se sent solvaysien et est fier de faire partie de cette communauté.

D'autres jeunes vont plutôt concentrer leur surinvestissement sur un type d'affiliation. Floriane, par exemple, a arrêté le sport, n'a pas beaucoup d'activités en dehors des cours, elle travaille beaucoup, etc. Elle dira d'ailleurs lors de la 3ème salve :

> « *Je ne regrette pas d'avoir changé et d'avoir arrêté les maths pour passer à Solvay. Cette année, j'ai un horaire bien plus léger parce que j'ai des dispenses… J'ai congé, par exemple, le mercredi, le mardi après-midi et puis le vendredi après-midi. Ca va me permettre aussi de faire d'autres choses que les cours parce que l'an passé, j'avais peu de temps pour autre chose. Comme je ne savais pas comment c'était l'unif, je n'avais pas osé m'investir dans autre chose et devoir me désister après si l'unif me prenait trop de temps. Mais maintenant, je vais pouvoir faire d'autres choses… Je me suis inscrite, par exemple, dans une salle de gym. Et puis, je n'ai toujours pas été à un TD. Donc je vais plus sortir cette année aussi…* » (Floriane, Mathématiques à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

Chez elle, c'est donc l'affiliation intellectuelle qui prend le plus de place. C'est de cela dont elle parle le plus dans ses entretiens.

Quant à Florent, il ne va jamais passer au niveau des cours dans cette étape d'idéalisation ou de surinvestissement. Il explique, par exemple, lors des 2ème et 3ème entretiens qu'il ne s'est « *pas foulé pour réussir* » parce qu'il a pratiquement toujours étudié ses cours la veille des examens. Cependant, il passe son temps à l'université (il dit d'ailleurs ne pratiquement plus voir sa famille tant il a d'activités) et s'investit énormément dans le cadre hors scolaire (notamment dans la représentation des étudiants, le cercle écologique de Saint-Louis, etc.). Il y a donc un surinvestissement chez lui. Mais ce surinvestissement ne porte pas sur la même chose que chez Floriane (les cours, l'étude) et concerne plutôt les deux autres affiliations (institutionnelle et sociale).

Ceci dit, tous les jeunes qui entament réellement une « carrière étudiante »[221] ne passent pas tous par cette étape d'idéalisation et de surinvestissement, mais parfois par l'une (idéalisation) ou par l'autre (surinvestissement). Par exemple, Carl est passé par un temps d'idéalisation en ce qui concerne l'ULB (il est d'ailleurs toujours là-dedans au moment de la 3ème salve d'entretiens) Pour lui, l'ULB est l'université la plus réputée et qui a, sans conteste, les meilleurs professeurs :

[221] Nous verrons plus loin que tous les jeunes rencontrés ne sont pas tous entrés « en carrière ».

> *« Je sais qu'ici à l'ULB, on a des prix Nobel. Ils ont quoi à Saint-Louis ? Rien du tout. Nos professeurs à l'ULB, on les voit toujours à la télé, ce sont les plus connus. Je ne vois donc pas pourquoi j'irais à Saint-Louis avec quelqu'un qui ne va rien m'enseigner. Je me suis dit : 'si je fais des études, c'est l'ULB'. Et comme on dit, il y a 3 avocats qui mangent bien pour 8 qui mangent mal. Les 3 avocats qui avancent bien sortent d'ici ou de l'UCL à la limite. Mais je sais que l'ULB ça a très bonne réputation… Tout le monde le dit… Ici on a un certain standing, on sait qu'on est mieux que ceux de l'UCL ou que ceux de Saint-Louis »* (Carl, Droit à l'ULB, Première génération, 2ème salve).

Toutefois, toujours du point de vue de l'affiliation institutionnelle, il ne semble jamais être entré dans une étape de surinvestissement. En effet, il ne passe pas beaucoup de temps à l'université ; dès que les cours sont finis, il quitte l'ULB. Il ne s'est pas non plus surinvesti au niveau des autres types d'affiliation. Par exemple, il n'a jamais travaillé de manière démesurée (même s'il dit travailler davantage à l'université que lorsqu'il était en secondaire), il n'a pas abandonné les activités qu'il avait à côté de l'université, sa vie ne s'est pas organisée autour de l'université. Au contraire, il dit à plusieurs reprises dans ses entretiens qu'il aurait dû ou, du moins, devrait maintenant freiner ses activités (mannequinat et autres) afin de pouvoir davantage se concentrer sur ses études.

## *2.2. Le temps d'apprentissage et le sentiment d'être à sa place*

Comme nous l'avions déjà annoncé, nous avons été étonnée de remarquer qu'à part le cas d'une jeune fille qui a décidé d'arrêter ses études (Giulia) et des cas particuliers comme Cherifa et Christian qui n'entreprendront finalement pas d'études supérieures, tous les autres vont, au moment de notre dernière rencontre, considérer que s'ils devaient choisir entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, ils choisiraient désormais le supérieur. Autrement dit, au-delà des différences au niveau des affiliations sociale, intellectuelle et institutionnelle, ils partagent tous le sentiment lors de la 3ème salve d'entretiens d'être à leur place dans le supérieur.

Certains nous le diront dès notre 2ème rencontre. Voici, quelques extraits de la 2ème salve d'entretiens qui sont, de ce point de vue, intéressants et caractéristiques :

> *« A l'université, c'est mieux qu'en secondaire. On me laisse tranquille, je travaille si je veux, il n'y a personne qui est sur mon dos pour savoir si je travaille à fond ou pas. Si je suis malade, je ne suis pas obligé non plus de fournir un certificat médical, je ne suis pas obligé de courir après les profs pour me faire pardonner une absence…* […] *En plus, en secondaire, c'est le point de vue dogmatique qui prime ; il faut étudier ce que le prof veut et comme il veut. Ce qu'il dit, c'est la vérité, il n'y a pas de contradiction alors qu'à l'université, les profs donnent à chaque fois plusieurs réponses possibles. Ce n'est pas sûr, c'est probable. Il y a plusieurs hypothèses. Et c'est notre esprit critique qui entre alors en jeu et on a des réponses plus complètes. Ca me plait plus d'avoir un panorama plus grand des possibles* […] *A l'université, on apprend à apprendre. Ce*

*n'est pas exhaustif ce que le prof dit, c'est une partie de la réponse alors qu'en secondaire si on répondait plus que ce qu'il y avait dans le cours ça ne plaisait pas au prof. Je préfère donc vraiment l'enseignement universitaire* » (Daniel, Romanes à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve).

« *Déjà on est plus libre de ses choix et maitre de soi-même c'est-à-dire qu'en secondaire on nous imposait d'étudier et si tu n'étudiais pas tu étais sanctionné tandis qu'ici si tu n'étudies pas, c'est plus tard que tu seras sanctionné. Mais tu as encore le temps de te reprendre, c'est toi qui décides quand tu vas étudier et ça peut encore marcher. J'aime aussi davantage ce qu'on nous donne à étudier à l'université. Honnêtement ici ça nous sert vraiment à quelque chose et c'est précis tandis qu'en secondaire, ça n'était pas toujours très utile.* […] *A l'université, on est libre et ça, ça me plait parce qu'on est vraiment responsable de nous-mêmes. En secondaire c'était pire, on ne va pas dire qu'une prison mais vous voyez l'idée… A cause de certains étudiants et élèves, le règlement était strict. Ici c'est différent. On va à la cafétéria, il n'y a que des élèves, c'est vraiment nous-mêmes qui nous gérons et ça je trouve que c'est bien* » (Mourad, Sciences économiques à Saint-Louis, Pas de première génération, 2ème salve).

« *Si je devais choisir entre le supérieur et le secondaire, je choisirais le supérieur, il n'y a pas photo ! En secondaire, les profs sont encore comme papa et maman ; ils te disent : 'ne fais pas ça'. Ils ne nous laissent pas faire quelque chose tout seul. Donc on ne peut pas vraiment avoir confiance en soi. A l'inverse, dans le supérieur, on apprend à être cassé pour mieux se reconstruire et là vraiment on peut être sûr de soi et avoir confiance en soi. Dans le supérieur, on s'épanouit beaucoup plus par soi-même. Par exemple, si en secondaire, on a un coup de blues et on veut arrêter les cours, le prof va venir et dire : 'mais non allez, ça va aller. Tu étudies, je vais t'aider' tandis qu'ici tu peux rater et ils vont faire : 'c'est bon dégage'. Ici, tu bosses vraiment et tu bosses pour toi, pour ta vie et tu trouves qui tu es vraiment aussi. En fait, ici je suis moi alors que là-bas, en secondaire, j'étais le fils de mon prof* » (Ismaël, Sport à la Haute Ecole Francisco Ferrer, Première génération, 2ème salve).

D'autres mettront plus de temps à s'adapter (et cela rejoint nos observations du chapitre précédent) et affirmeront se sentir bien et préférer l'ES seulement lors de la 3ème salve d'entretiens. Par exemple, Valérie qui expliquait qu'entre le système du secondaire et le système du supérieur, elle choisirait le premier, change d'avis et préfère le système de l'enseignement supérieur lors de la 3ème salve d'entretiens ; on remarque donc qu'elle s'adapte petit à petit au système :

« *Si je devais choisir aujourd'hui, je ne choisirais plus l'enseignement secondaire mais le supérieur parce qu'ici on est plus responsable, on travaille par nous-mêmes. On a des trucs à penser, les professeurs ne nous répètent pas tout le temps la même chose. […] On est plus responsable et on est moins encadré aussi. Ce n'est pas : 'tu as fait ton devoir ? Parce que si tu ne l'as pas fait, tu n'auras pas tes points'. Je préfère désormais le système du supérieur* » (Valérie, Droit à l'UCL, Tourisme à Charles Péguy, Première génération, 3ème salve).

Lorsque nous l'avons rencontré la première fois, Armand était également effrayé par la liberté octroyée aux étudiants à l'université. Dans la deuxième salve d'entretiens, il semblait apprécier cette liberté notamment le fait qu'il n'est pas obligé d'aller aux cours. Pourtant,

quand on lui demande s'il préfère le système de l'enseignement secondaire ou celui du supérieur, il dit préférer celui du secondaire :

> « *A ce stade, je dirais que je préfère être plus suivi. A l'université, c'est difficile de se dire : 'allez maintenant je fais mon TP, je suis motivé et tout' parce que quelque part rien ne nous oblige à le faire. Puis, même quand on est prêt à s'y mettre, on se dit : 'pourquoi je ferais physique et pas chimie ?'. Et puis finalement, n'ayant pas le temps de faire les deux, on ne bosse aucun des deux* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 2ème salve).

Mais il changera d'avis à la suite de sa première année passée à l'université :

> « *L'unif c'est quand même plus chouette que le secondaire. C'est plus libre, on est indépendant, c'est un autre univers, c'est autre chose***.** [Pas d'hésitations on dirait ?] *Non, non, par rapport au secondaire, c'est complètement autre chose et je préfère ici. Je préfère cette liberté* » (Armand, Géographie à l'ULB, Pas de première génération, 3ème salve).

Parallèlement au fait de se sentir de plus en plus à sa place au sein du supérieur, les jeune vont progressivement apprendre les règles de l'institution (et comment les transgresser sans que cela n'ait de répercussions négatives) et comprendre ce qu'on attend d'eux.

Floriane et Florent, montrant dès le premier entretien plusieurs signes de pré-affiliation à l'université, rendent peu explicites dans leurs entretiens l'étape d'apprentissage des règles et des compétences. Floriane dira quand même qu'elle ne savait pas trop ce qu'on attendait d'elle (le niveau exigé). Sa sœur et ses parents l'ont alors aidée en lui donnant des conseils et en relisant ses premiers travaux afin qu'elle s'adapte plus rapidement et facilement à l'université. Quant à Florent, il n'a pas été surpris du fonctionnement de l'université et de ce que l'on attendait de lui. En outre, il connait les règles (explicites et implicites, formelles et informelles) de l'institution et se permet de jouer avec ces règles. Par exemple, Florent va au cours – aller au cours n'est pas obligatoire à l'université. Mais c'est vivement conseillé. On pourrait dire qu'aller aux cours s'apparente à une règle implicite. Mais si cela ne l'intéresse pas, Florent ne se gêne pas pour lire le journal et faire des jeux.

La situation de Florent montre en quoi prendre distance par rapport à une règle explicite ou implicite de l'institution que l'on n'ignore pas ou carrément la transgresser est caractéristique du fait qu'un jeune se sent à l'aise dans cet institution et est un marqueur de son affiliation intellectuelle à l'institution[222]. En effet, les interviewés n'osent généralement pas prendre distance par rapport aux règles dès le début de l'année. Au départ, ils essaient

[222] Rappelons que nous avons traité, au sein du chapitre précédent, de manière pragmatique l'affiliation intellectuelle en analysant le rapport que les jeunes entretiennent avec les cours et la manière dont les jeunes s'adaptent aux exigences des professeurs dans le supérieur. Toutefois, nous pourrions définir l'affiliation intellectuelle de manière plus bourdieusienne en considérant qu'un jeune est affilié intellectuellement à l'institution lorsqu'il parvient à décoder les règles de l'institution, lorsqu'il les maîtrise et en transgresse parfois certaines tout en veillant à ce que les conséquences de ces transgressions soient minimes.

de faire ce qu'on leur demande de faire. Mais progressivement, suite au fait qu'ils acquièrent de l'expérience au sein de l'enseignement supérieur, qu'ils parviennent à décoder les règles du jeu et savent qu'en le faisant ils n'auront pas de problème, certains jeunes vont enfreindre certaines règles explicites ou implicites de l'institut. Par exemple, au début de l'année, Valérie va à tous les cours – en école supérieure, aller aux cours est obligatoire ; il s'agit donc d'une règle explicite et formelle. Mais lors de la 3ème salve d'entretiens, elle nous explique qu'à partir du deuxième semestre, elle s'éclipsait parfois lors de la deuxième heure du dernier cours de la journée parce que les enseignants prennent les présences avant. Autrement dit, elle sait qu'en procédant ainsi, elle ne risque rien ; les enseignants ne s'en rendront pas compte et ne lui en tiendront donc pas rigueur.

Pour sa part, Maxime a eu du mal à acquérir la méthode et le rythme de travail exigés pour ses cours. Il n'arrivait pas non plus à s'habituer au blocus. Il a donc mis plus de temps que Floriane et Florent à apprendre les règles et compétences. Lors du 3ème entretien, il recommençait d'ailleurs son année avec plusieurs dispenses. Ceci dit, à ce moment-là de sa « carrière étudiante », il paraissait mieux comprendre ce que les académiques attendent de lui à l'université :

> « *En physique, il faut d'abord comprendre la matière. Mais cela ne suffit pas* […] *En fait, il faut apprendre le cours par cœur et comprendre. Par exemple, à la plupart des examens, les profs demandent des définitions et s'il manque un mot ou si on a remplacé un mot par un autre, ce n'est pas un demi point, c'est zéro. C'est la précision scientifique, c'est des termes précis. Chaque mot a une signification… Et maintenant, je comprends mieux la phrase d'un prof : 'si on a pris 300 ans pour faire une définition, ce n'est pas un étudiant qui ne connaît rien à la matière, qui va en dix minutes la réinventer'.* […] *Pour réussir, il ne faut pas étudier tout seul. Il faut être organisé, il faut vraiment tenir son programme. Et pour ça, il n'y a rien de mieux que d'être avec d'autres personnes qui te suivent, voient ce que tu fais, t'encouragent. Voir mon prof particulier, ça m'aide surtout à m'organiser. Je le vois chaque semaine. Donc il voit si je n'avance pas. Ca m'oblige donc à travailler. Grâce à mon échec à l'université l'an passé, j'ai appris que je ne suis franchement pas assez bon en physique pour réussir tout seul. Si on a besoin d'aide, on a besoin d'aide. Il faut se le dire et ce n'est pas une honte* » (Maxime, Ingénieur à Solvay, Pas de première génération, 3ème salve).

La situation de Maxime nous permet ainsi d'insister sur le fait que cette étape d'apprentissage des règles et des compétences peut être plus ou moins longue selon l'individu. Cela dépend de divers éléments tels que les compétences antérieures du jeune, les signes de pré-affiliation à l'enseignement supérieur, le temps passé au sein de l'université, aux cours et à travailler, etc. Bien entendu, pendant tout leur cursus, tous les jeunes sont dans ce temps de l'apprentissage puisqu'ils réévaluent sans cesse ce qu'on attend d'eux et adaptent leur travail en fonction de cela. Cependant, certains jeunes ont plus de facilité que d'autres pour « décoder » ce qu'on attend d'eux, pour apprendre les règles de l'institution, pour répondre aux attentes des enseignants et de l'institution, pour entrer dans leur « rôle »

d'étudiant, etc. Si nous prenons, par exemple, le cas de Carl, on remarque qu'à la fin de la 3ème salve, il ne comprend pas encore tout à fait les règles de l'institution. Par exemple, nous avons remarqué qu'il revenait souvent sur le fait que sa copine et lui n'ont pas été informés des règles qui permettent de réussir avec des cotes d'exclusion[223] et de passer en deuxième conditionnelle[224]. Bien entendu, nous ne savons pas si c'était à eux de s'informer ou s'ils n'étaient pas là lorsque les étudiants ont reçu cette information. Quoi qu'il en soit, après un an passé à l'université, Carl manque encore d'informations. Ceci dit, nous n'illustrerons pas ici cette thématique qui a déjà été suffisamment développée dans le chapitre consacré à l'affiliation intellectuelle. Pour plus d'informations à ce sujet, nous renvoyons donc à ce point.

## *2.3. Le temps de la distanciation*

Enfin, durant cette dernière étape, le jeune relativise, prend du recul par rapport à ses études et à l'enseignement supérieur/universitaire (remise en question de ses représentations antérieures, prise de conscience qu'il idéalisait ce nouvel environnement). En outre, il se montre plus critique à l'égard de certains éléments qui touchent à l'enseignement supérieur ou universitaire. Cependant, il nous semble important de distinguer la manière dont les jeunes relativement affiliés intellectuellement et institutionnellement à l'enseignement supérieur prennent distance par rapport à leurs études et à l'institution, de la manière de procéder des autres jeunes. Dans le premier cas, nous avons affaire à des jeunes montrant de nombreux signes d'affiliation à l'institution et aux études mais qui prennent distance par rapport à leur rôle d'étudiant et se montrent plus ou moins critiques par rapport à cette institution et/ou ces études. En d'autres termes, il s'agit d'une critique émise par des « internes » à l'institution. Dans le deuxième cas, nous avons affaire à des jeunes qui ne maîtrisent pas les règles et les normes de l'école ou de l'université et qui ne sont pas (ou très peu) affiliés intellectuellement et institutionnellement. Il s'agit, dès lors, davantage d'une critique émise par des « externes » à l'institution ou, en des termes empruntés à Bourdieu et Champagne (1992), des « exclus de l'intérieur », à savoir des jeunes qui tout en étant inscrits dans le supérieur se trouvent en quelque sorte « en dehors » de l'école supérieure ou de l'université.

[223] Dans certains établissements d'enseignement supérieur, il est possible de réussir son année avec une ou plusieurs notes en dessous de 12 sur 20 (mais généralement avec des notes au moins égales à 6 sur 20), du moment que la moyenne des points est au moins égale à 12 sur 20.

[224] Rappelons que de nombreuses universités ou écoles proposent un passage en deuxième année conditionnelle lorsque l'étudiant a échoué à quelques examens (qui ne sont généralement pas les plus importants dans sa formation). Dans ce cas, l'étudiant a quelques cours à suivre en plus puisqu'il suit à nouveau les enseignements non acquis et doit repasser au moment des examens de deuxième année les examens qu'il avait ratés en première année.

Parmi certains « internes », tels que Florent, le temps de la distanciation se déroule essentiellement au niveau d'un seul type d'affiliation, à savoir l'affiliation intellectuelle. Lors de la troisième salve d'entretiens, Florent insiste en effet fortement sur le fait que les études et les cours ne sont pas ce qu'il y a de plus important dans la vie. Mais il ne remet pas véritablement en question l'intérêt ou l'utilité des cours.

Pour d'autres jeunes relativement affiliés institutionnellement, intellectuellement et socialement, la prise de distance concerne progressivement les trois types d'affiliation. C'est le cas, par exemple, de Maxime (rappelons d'ailleurs que sa phase d'idéalisation et de surinvestissement concernait également les trois types d'affiliation). En effet, au niveau de l'affiliation intellectuelle, il estime, dans la troisième salve, qu'il n'a pas pris assez de temps pour faire autre chose que travailler. Il trouve qu'il n'aurait pas dû arrêter ses activités à côté de l'université. Cette année, il a décidé de tout reprendre puisqu'il a une année moins chargée. Au niveau de son affiliation sociale, il trouve qu'il y a quand même beaucoup de « péteux » à Solvay, que la solidarité entre étudiants disparaît après la session de janvier et que ses vrais amis ne sont pas les gens de Solvay mais sont essentiellement les jeunes du secondaire. Enfin, au niveau de son affiliation institutionnelle, il ne se définit plus comme un solvaysien mais comme un étudiant de l'ULB, il n'est plus aussi fier d'appartenir à cette collectivité. C'est essentiellement par rapport à cela qu'il prend du recul (plus que par rapport aux cours) : il ne se sent plus membre de cette population d'élite.

En outre, quelques rares jeunes du groupe des « internes » (cela concerne d'ailleurs exclusivement des jeunes de ce groupe) n'entrent jamais dans ce temps de la distanciation. Ismaël est un très bon exemple de ce type d'étudiants. En effet, il ne fait que s'affilier de plus en plus intellectuellement, institutionnellement et socialement à ses études, son école, ses pairs. Il s'investit progressivement davantage dans ses études et dans ses relations avec les pairs et les enseignants.

Pour terminer avec le groupe des « internes », il est à relever que certains jeunes, tels que Guy ou Armand, vivent, au niveau des représentations au sujet de l'école supérieure ou de l'université, le processus de carrière morale dans l'autre sens que la plupart des autres étudiants : ils entrent très vite dans la phase de distanciation ; ils se posent rapidement des questions quant à leur choix d'études et/ou d'école/d'université ; enfin, du fait de leur réussite, ils finissent par être convaincus de leur choix. Chez Guy, il y a bien investissement fort au niveau scolaire et puis progressivement prise de recul par rapport à cet investissement et reprise des activités extérieures au monde de l'enseignement supérieur. Cependant, il n'idéalise pas ses études et son école supérieure lors de nos deux premières rencontres. Au contraire des autres étudiants qui ont une vision idéale de leur école supérieure et de leurs études et puis qui prennent distance par rapport à leur vision de

départ, Guy a très vite envie de changer d'école ; il y a donc déjà quelque part une remise en question de ce qu'il avait imaginé. Puis, sans doute parce qu'il a réussi son année, il ne pense plus du tout changer d'école lors de la 3ème salve d'entretiens. Pour Guy, le fait d'avoir réussi le rassure sur ses compétences et sur son choix. Armand est aussi plus ou moins dans ce schéma-là : il entre très vite dans une étape de distanciation pour ensuite donner davantage de sens à son choix et à ses études.

Les « externes » ou « exclus de l'intérieur » renvoient, selon nous, à deux types de jeunes : soit il s'agit de jeunes qui ne sont pas du tout affiliés à l'enseignement supérieur (que ce soit d'un point de vue intellectuel, social ou institutionnel) ; soit il s'agit de jeunes qui sont relativement affiliés lorsque l'on tient compte d'un seul critère (intellectuel, social ou institutionnel), mais qui ne le sont pas du point de vue des deux autres critères.

Valérie, par exemple, appartient au deuxième groupe. Elle s'affilie intellectuellement à ses études, mais pas socialement et institutionnellement. Il n'est donc pas étonnant que sa prise de distance par rapport à son école supérieure et ses études concerne également ces deux types d'affiliation (sociale et institutionnelle). Concrètement, au fil des salves d'entretiens, elle va progressivement s'éloigner des autres étudiants, les critiquer, prendre distance par rapport à l'institution. Son sentiment d'appartenance à son école s'effrite peu à peu. Cependant, elle aime toujours les cours, prend plaisir à étudier et apprécie ses professeurs qu'elle juge « compétents, intéressants et sympas ».

Quant à Carl, il est selon nous l'exemple type du jeune non affilié à ses études et à l'ES (peu importe le critère que l'on prend en compte). Sa distanciation par rapport à ses études et à l'ULB arrive d'ailleurs beaucoup plus tôt que chez les autres interviewés. En effet, dès son entrée à l'université et dès les premiers cours, Carl semble prendre distance par rapport à des éléments qui renvoient aux trois types d'affiliation. Il adore ses cours de droit. Ca le passionne tellement que lors de la 3ème salve, il continuera à suivre certains cours qu'il a pourtant réussis l'année d'avant. Toutefois, dès le début, certains cours non juridiques ne font pas sens pour lui (il ne comprend pas ce que ça vient faire dans son cursus). Cependant, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il montrera progressivement de plus en plus de signes d'affiliation intellectuelle. En outre, depuis son entrée à l'ULB, Carl ne s'investit pas outre mesure dans ses cours. Il dit d'ailleurs s'être trop investi en dehors des cours durant l'année et ne pas avoir consacré assez de temps à ses études. Il lui est d'ailleurs arrivé d'étudier pour la première fois un cours quarante-huit heures avant l'examen. Autrement dit, Carl a toujours adopté un comportement de distanciation vis-à-vis de ses cours. En termes d'affiliation sociale, il a dès le début maintenu une certaine distance entre lui et les autres étudiants. Son objectif n'était pas de se faire de nouveaux amis. Il n'est donc jamais passé par une étape de surinvestissement au niveau de son affiliation sociale et a plutôt toujours adopté un comportement de distanciation par rapport à ses pairs. Enfin, en ce qui

concerne son affiliation institutionnelle, dès son entrée à l'ULB également, il se sent différent des autres étudiants. Comme il dit, il n'est pas « strictement scolaire », il a déjà plusieurs activités professionnelles et se situe donc entre le monde professionnel et le monde étudiant. Il ne se définit donc pas comme étudiant de l'ULB. Toutefois, Carl est tout de même fier d'appartenir à l'ULB. Pour lui, c'est l'université la plus réputée. Il ne remettra pas cette représentation en question durant l'année, il ne la nuancera pas, il ne la relativisera pas et ne se distanciera pas de ce point de vue.

## *3. Discussion*

Ainsi, tous les jeunes n'entrent pas en « carrière » dans l'enseignement supérieur et ne la vivent pas de la même façon.

Si, lors de la phase pré-enseignement supérieur, les jeunes anticipent tous l'entrée au sein de cet enseignement, certains montrent davantage que d'autres des signes de pré-affiliation à ce nouvel univers. De la même manière, certains sont moins inquiets que d'autres à l'idée de quitter l'enseignement secondaire et anticipent déjà le fait qu'ils seront à leur place dans le supérieur.

Quant à la phase de l'ES, si – mis à part les quelques exceptions qui n'entrent jamais dans le temps de la distanciation – tous passent par les trois étapes que nous avons mises en exergue, ils ne vivent pas le temps de l'idéalisation de la même manière. Plus précisément, ils n'idéalisent pas la même chose : pour certains, ce sont les cours qui sont idéalisés ; pour d'autres, ce sont plutôt les relations avec les pairs ; pour d'autres encore, ce sont plutôt les activités proposées au sein de l'université ou de l'école mais qui sortent du champ scolaire, etc. De même, ils ne s'investissent pas tous dans les mêmes domaines : certains vont s'investir à fond dans les cours alors que d'autres vont plutôt choisir de s'investir dans les activités proposées à côté des cours.

En outre, si tous les jeunes doivent passer par le temps de l'apprentissage des règles et des compétences à acquérir au sein de l'enseignement supérieur et que cette étape est continue puisqu'ils réévaluent sans cesse ce qu'on attend d'eux, certains ont plus de facilité que d'autres pour « décoder » les attentes des enseignants, pour apprendre les règles de l'institution et oser les transgresser, pour répondre aux attentes des enseignants et de l'institut, bref pour entrer dans leur « rôle » d'étudiant. Cette facilité dépend de divers éléments tels que les compétences antérieures du jeune, les signes de pré-affiliation à l'enseignement supérieur, le temps passé au sein de l'université, aux cours et à travailler, etc.

Les enquêtés ne prennent pas tous distance non plus par rapport aux mêmes éléments : certains vont prendre petit à petit distance par rapport à leurs pairs ; d'autres vont prendre davantage distance par rapport aux cours qui ne leur plaisent pas assez ou leur semblent inutiles, etc. Cependant, nous considérons qu'il faut distinguer du point de vue de cette prise de distance les critiques « internes » à l'institution de celles des « exclus de l'intérieur » ou des « externes ». Effectivement, le sens donné aux critiques est différent selon que l'on ait affaire à un jeune relativement affilié qui maîtrise partiellement les règles de l'institution, répond aux exigences des professeurs et joue malgré tout son rôle d'étudiant ou à un jeune non affilié, qui ne maîtrise pas les codes de l'institution et ne répond pas aux exigences académiques.

Par ailleurs, si les carrières étudiantes sont différenciées, c'est aussi parce que ces trois temps (idéalisation et surinvestissement, apprentissage et distanciation) ne se vivent pas toujours au même moment et de manière successive. Par exemple, dès son entrée dans le supérieur, un jeune peut se distancer par rapport à l'un ou l'autre élément de l'enseignement ou de l'institution alors que pour un autre, ce temps de la distanciation arrivera bien plus tard dans son cursus.

Enfin, certains jeunes n'entrent jamais en carrière étudiante.

Giulia est, selon nous, l'interviewée la plus caractéristique de cette situation. Elle n'est pas passée par un temps d'idéalisation et/ou de surinvestissement. Elle a rapidement été déçue par ses études, ce qui explique le fait qu'elle ne se soit jamais surinvestie (sa vie ne semble jamais s'être organisée autour de l'école supérieure). Elle s'est sentie rapidement démunie par rapport à tout ce qu'on lui demandait de faire dans l'enseignement supérieur et n'a jamais développé sa propre approche, ses propres méthodes. Elle n'a jamais réellement réussi à décoder ce qu'on attendait d'elle, ni appris les règles de l'institution (Pas d'affiliation institutionnelle, ni intellectuelle, ni sociale). En fait, elle semble, dès son entrée dans l'ES, être rentrée dans le temps de la distanciation, ce qui l'a, au final, amenée à arrêter ses études. Il lui manquait en effet les étapes antérieures qui lui auraient permis de se sentir étudiante, de se sentir appartenir à l'institution, de comprendre l'utilité de ce qu'on lui demandait de faire, etc. Chez Giulia, il y a d'ailleurs une prise de distance plus globale par rapport à l'ES que chez les autres étudiants. Il nous semble en fait que rien ne lui plaît au sein du supérieur : les cours ne lui plaisent pas et lui semblent inutiles, les professeurs ne lui plaisent pas (mauvais enseignants qui essaient de « casser les élèves »), l'institution ne lui plaît pas (elle ne conseillerait pas son école supérieure à quelqu'un), etc. Il n'est donc pas étonnant qu'elle décide après quelques mois d'arrêter ses études.

Octave n'entame jamais non plus véritablement sa « carrière étudiante ». S'il apprécie ses cours, passe ses examens et réussit plus ou moins sa première session, il n'entre jamais vraiment dans l'étape d'apprentissage des règles et des compétences, dans le sens où il s'agit

de quelqu'un qui a toujours eu des facilités à l'école (il s'en sort plus ou moins lors de la première session d'examens grâce à cela) mais qui se repose sur ses acquis. Autrement dit, il ne se remet pas en question et du coup ne répond plus dans la suite de son parcours aux attentes des enseignants. Il ne se constitue pas non plus un réseau de pairs. Il entre peu en contacts avec les autres étudiants et les critique tout au long des salves d'entretiens. A l'ULB, il ne fait rien d'autres que suivre quelques cours. Il n'a aucune activité sur le campus ; il ne s'implique pas dans la vie estudiantine. Octave a d'ailleurs une vision très négative du folklore estudiantin. Lui aussi finira par arrêter ses études de romanes après une année passée à l'université.

Le tableau suivant résume nos analyses des carrières étudiantes. Ceci dit, n'apparaît pas dans ce tableau le cas des jeunes (voir ci-dessus) qui n'entrent pas en carrière étudiante (les jeunes qui s'affilient très faiblement à l'ES, qui n'ont pas le sentiment d'être à leur place au sein de l'ES, qui n'entrent pas dans le temps d'idéalisation et/ou de surinvestissement, qui ne décodent pas les règles de l'institution, etc.).

**Tableau 38 : Récapitulatif des résultats concernant les « carrières étudiantes »**

| **Phases et temps** | **Carrières différenciées : explications** |
|---|---|
| **La phase pré-enseignement supérieur** | Distinguer les élèves estimant qu'ils seront à leur place dans le supérieur (avant même d'y entrer) de ceux considérant qu'ils auront toujours des regrets par rapport à l'enseignement secondaire et se sentiront moins à leur place dans le supérieur |
| **La phase de l'enseignement supérieur :** | |
| **1. Le temps d'idéalisation et/ou de surinvestissement** | Distinguer ceux qui passent par une phase d'idéalisation et de surinvestissement de ceux qui passent par une étape soit d'idéalisation, soit de surinvestissement ; distinguer ceux qui passent pas une phase d'idéalisation/de surinvestissement au niveau d'un ou des trois types d'affiliation |
| **2. Le temps d'apprentissage et le sentiment d'être à sa place** | Distinguer ceux qui apprennent relativement rapidement les règles de l'institution et la méthode de travail (avec parfois transgression « maîtrisée » des normes) et qui se sentent rapidement à leur place dans le supérieur de ceux qui apprennent plus lentement les règles de l'institution et la méthode de travail et qui se sentent moins rapidement à leur place dans le supérieur |
| **3. Le temps de distanciation** | Distinguer les « Internes » des « Externes/exclus de l'intérieur » et ceux qui prennent distance par rapport à un |

| | |
|---|---|
| | seul type d'affiliation, deux types d'affiliation ou les trois |

Deux remarques nous paraissent encore essentielles à formuler.

Tout d'abord, rappelons que notre analyse des carrières étudiantes repose sur une étude des processus de pré-affiliation et d'affiliation. C'est pourquoi il faut relier les analyses présentées au chapitre précédent à celles-ci relatives à la carrière. Par exemple, comme nous l'avons expliqué, la phase « pré-enseignement supérieur » se déroule différemment selon que l'étudiant soit relativement bien pré-affilié ou non à l'enseignement supérieur. En effet, les ruptures entre les secondaires et le supérieur peuvent être déjà partiellement assumées avant l'entrée dans le supérieur pour certains jeunes ou être encore difficiles à assumer à la fin de la deuxième salve (voire pour quelques jeunes, à la fin de la troisième salve). De même, le temps d'apprentissage, par exemple, n'est pas vécu de la même manière selon que l'on montre ou non des signes forts et rapides d'affiliation à l'enseignement supérieur. Ces deux phénomènes sont en effet liés : ceux qui montrent rapidement des signes forts d'affiliation intellectuelle, sociale et institutionnelle à l'enseignement supérieur présentent aussi plus de facilité à apprendre les règles de l'institution et à les décoder.

Par ailleurs, le fait que notre analyse des carrières étudiantes repose sur l'étude des processus de pré-affiliation et d'affiliation suppose que les liens développés entre origine socioculturelle et processus de pré-affiliation et d'affiliation exercent également une influence sur les carrières étudiantes, sur la manière d'entrer en carrière et de vivre sa carrière étudiante. En effet, nous avons par exemple vu que les jeunes n'avaient pas les mêmes craintes et représentations de l'enseignement supérieur avant d'y entrer. Or ces représentations et craintes sont en partie liées au fait d'être un étudiant de première génération ou non. De la même manière, ceux qui parviennent à apprendre rapidement les règles de l'institution, à les décoder et parfois même à « jouer » avec elles sont davantage des jeunes qui ne sont pas de première génération dans le supérieur.

Cependant, notre analyse des carrières étudiantes semble également confirmer notre hypothèse d'un amenuisement de l'influence de l'origine socioculturelle. Par exemple, les représentations des interviewés sur le fonctionnement du supérieur qui étaient différenciées avant d'entrer dans le supérieur semblent davantage se rejoindre à la fin de notre troisième salve d'entretiens : tous les jeunes qui ont choisi de se diriger vers le supérieur se sentent finalement mieux dans ce type d'enseignement et ne choisiraient plus l'enseignement secondaire s'ils avaient la possibilité de choisir.

Au final, ce chapitre présente une analyse processuelle (due au dispositif longitudinal mis en place) complémentaire à celle présentée au sein du chapitre précédent qui en termes d'inégalités d'accès à l'université, nous semble mettre l'accent sur les mêmes éléments :
- l'influence de l'origine socioculturelle ne s'arrête pas aux portes de l'université ou de l'enseignement supérieur, mais agit encore sur les processus d'affiliation et sur la manière dont un jeune entre ou non en carrière étudiante et la vit ;
- l'influence de l'origine socioculturelle semble cependant s'amenuiser avec le temps. Ainsi, même si les étudiants de première génération sont moins nombreux que les autres dans le supérieur et même s'ils mettent généralement plus de temps à s'affilier ou à entrer en carrière, nous constatons que progressivement la plupart d'entre eux s'adaptent, se sentent bien dans le supérieur et persévèrent.

Il nous paraît, pour terminer, intéressant de relier cette analyse des processus d'affiliation et des carrières étudiantes à la notion de démocratisation. Comme nous l'avons vu au sein du chapitre 5, les effectifs au sein de l'enseignement supérieur ont augmenté ces trente dernières années. Cependant, si l'on s'intéresse au milieu social des étudiants, on constate que les écarts entre les groupes issus de milieux sociaux différents sont restés les mêmes, voire ont augmenté à l'université. L'enseignement supérieur hors universitaire a, par contre, accueilli de plus en plus de jeunes de milieux sociaux plutôt défavorisés. Autrement dit, s'il y a eu démocratisation quantitative de l'accès à l'enseignement supérieur en général, la démocratisation qualitative a par contre uniquement touché le supérieur hors universitaire. Les analyses de ce chapitre apportent de nouvelles informations complémentaires à ce sujet et primordiales. Elles permettent de souligner qu'au-delà de l'accès à l'ES, il y a encore une influence de l'origine sociale sur la manière dont on joue son rôle d'étudiant, la manière dont on s'affilie à l'ES, etc. Ainsi, même si la démocratisation quantitative et qualitative de l'accès au SHU a permis à des jeunes de milieux sociaux défavorisés de s'inscrire, ceux-ci doivent, plus que les autres, passé des « épreuves » afin de s'adapter réellement à ce nouveau milieu. A l'université, cette situation doit être d'autant plus exacerbée qu'il s'agit du type d'ES qui se trouve au haut de la hiérarchie et qui exige de la part des étudiants davantage d'autonomie. A partir de ces résultats, nous supposons que la démocratisation quantitative de l'accès à l'ES et qualitative du SHU n'induisent pas nécessairement une augmentation du nombre d'affiliés au supérieur chez les jeunes de milieux modestes, ce qui n'est sans doute pas sans conséquences sur la démocratisation de la réussite au sein du supérieur et sur le nombre de diplômés du supérieur chez les jeunes issus de milieux modestes. Toutefois, le dispositif longitudinal mis en place nous a permis de nous rendre compte qu'au fil du temps les écarts en termes d'affiliations ou de carrières étudiantes entre les jeunes issus de groupes sociaux différenciés diminuent. En effet, les jeunes d'origine plus modeste mettrait davantage de temps à jouer leur rôle d'étudiant, à se définir comme

tel, à s'adapter aux exigences académiques, à décoder les règles de l'institution, etc. Cependant, ils y parviendraient progressivement. Cela pourrait donc vouloir dire qu'il y a bel et bien suite à la démocratisation quantitative de l'accès au supérieur et à la démocratisation qualitative du SHU une augmentation du nombre d'affiliés au supérieur chez les jeunes de milieux modestes et peut-être même une certaine démocratisation au niveau de la réussite et une certaine augmentation du nombre de diplômés du supérieur chez ces mêmes jeunes, mais que pour s'en rendre compte il est nécessaire de mener des analyses diachroniques qui suivent donc les individus sur plusieurs années, qu'ils vivent ou non un redoublement dans le supérieur.

.

# *Conclusion*

Au terme de ce travail, nous espérons avoir contribué au débat scientifique en matière d'analyse de l'accès à l'enseignement supérieur, depuis les aspirations à s'inscrire au sein du supérieur jusqu'à l'affiliation (ou la non affiliation). Avant de rappeler nos principaux résultats empiriques et de les discuter, nous souhaitons présenter les apports de notre thèse à l'analyse sociologique sur la question de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ainsi que son originalité.

Ces apports tiennent, en premier lieu, à la construction de la problématique et donc à la manière dont nous avons mobilisé notre cadre théorique pour formuler notre question de départ et envisager notre terrain.

Tout d'abord, nous ne nous sommes pas contentée d'analyser l'inscription (ou la non inscription) au sein de l'enseignement supérieur. Au contraire, nous avons, en cohérence avec nos lectures des ouvrages de Coulon, Beaud ou encore Duru-bellat, considéré l'accès à l'université comme un processus qui commence avant l'inscription dans l'enseignement supérieur et se poursuit au-delà de l'entrée au sein de cette institution.

Ensuite, nous avons étudié les évènements du « passé » qui pouvaient avoir exercé une influence sur ce processus, mais nous l'avons également analysé concrètement, dans le présent.

Effectivement, d'une part, en cohérence avec les théories classiques de la sociologie de l'éducation (Bourdieu et Passeron, Boudon, Lahire, Duru-Bellat, etc) que nous avons mobilisées, nous considérons que ce processus d'accès à l'enseignement supérieur est pour chaque étudiant sujet à des contraintes liées à son passé familial et scolaire. Cette perspective nous a dès lors amenée à analyser les aspirations d'études par une analyse par questionnaire visant notamment à retracer « rétrospectivement » le passé des enquêtés (entre autres, leur parcours scolaire et leurs ressources familiales).

D'autre part, en référence aux travaux de Coulon et des interactionnistes, nous avons également saisi ce processus dans le présent, en analysant qualitativement et longitudinalement les processus d'affiliation des étudiants au métier d'étudiant et les manières d'entrer dans leur carrière étudiante et de la vivre. Cette analyse nous a permis de donner plus de poids aux évènements particuliers qui structurent le « vécu » des étudiants, mais également de typifier les transformations du sens donné à l'expérience étudiante.

Ainsi, grâce à ce cadre théorique, nous avons combiné deux entrées sur la thématique de l'accès : d'une part, l'analyse des aspirations d'études ; d'autre part, l'étude de l'expérience étudiante, de la carrière étudiante.

En second lieu, l'apport de ce travail tient à la solidité de la démarche méthodologique combinant des méthodes complémentaires (enquête quantitative sur un échantillon large et représentatif de notre population ; étude secondaire des données PISA, étude qualitative longitudinale, « mixée » par moment à l'enquête quantitative, etc.) et des approches, des analyses plurielles (traitement statistique, analyse d'entretiens, analyses multivariées de régression logistique, analyse de correspondances multiples et de classification, etc.). Soulignons également l'originalité de notre enquête qualitative due notamment à son caractère longitudinal et son articulation à l'analyse quantitative (par le mode d'échantillonnage choisi, mais aussi par la nature du questionnement).

Au terme de notre analyse, que pouvons-nous répondre à notre question de départ qui, pour rappel, était formulée comme suit : « ***Comment comprendre et expliquer, à travers la trajectoire objective et subjective des jeunes, leur accès différencié à l'université ainsi que leur processus d'affiliation (ou de non affiliation) à l'université ?*** » ?

Tout d'abord, à l'instar de Lemaire (2004) et Nakhili (2005, 2007), nous pensons que le facteur le plus déterminant du processus d'accès à l'enseignement supérieur et plus précisément de l'orientation post-secondaire relève de la trajectoire scolaire antérieure. En effet, nous avons vu à plusieurs reprises que l'orientation choisie en secondaire, les performances scolaires ou encore le nombre de redoublements vécus en secondaire ont une influence très forte sur la construction du projet d'avenir. Toutefois, n'oublions pas que cette trajectoire scolaire est elle-même influencée par le milieu social d'origine. En outre, les différentes régressions logistiques que nous avons testées nous ont permis de constater que si la trajectoire scolaire antérieure joue un rôle direct majeur dans le fait de vouloir se diriger vers le supérieur, – et qui plus est, l'université – d'autres facteurs entrent également en jeu. En outre,

Dans un premier temps, nous avons souligné (chapitres 4 et 5), le lien entre le capital culturel institutionnalisé des familles et l'orientation post-secondaire et montré l'influence directe de ce capital sur le souhait de vouloir s'inscrire à l'université (et ce même après contrôle de variables relatives au parcours scolaire antérieur des élèves).

Dans un second temps, nous avons cru bon d'enrichir la définition de l'origine socioculturelle des étudiants en prenant en compte d'autres paramètres que celui communément utilisé dans les recherches en sociologie, à savoir le dernier diplôme obtenu

par les parents. Ce faisant, nous avons constaté l'influence très forte, au-delà du dernier diplôme des parents, du rapport que la famille entretient à l'enseignement universitaire et du jugement de la famille sur la compétence du jeune à réussir à l'université.

L'accès à l'université ne s'opère donc pas seulement en fonction des « talents » et des « efforts » dont un jeune aurait fait preuve au cours de sa scolarité antérieure, comme le supposerait un modèle « méritocratique » de justice scolaire. Notre étude empirique tend notamment à conforter la thèse de Bourdieu selon laquelle le champ des possibles des individus est influencé par leur habitus et leur capital culturel ainsi que celui des membres de leur famille. Il y a en effet intériorisation de probabilités subjectives calquées sur les probabilités objectives. Cependant, il est clair qu'à capital culturel relativement similaire, il y a de la différenciation au niveau des aspirations d'études. Ainsi, à l'instar de Lahire, nous avons observé que l'investissement de la famille par rapport à l'école ou plutôt l'université influence aussi fortement la construction des possibles. En outre, comme nous l'avons explicité à divers moments de la thèse, le choix d'avenir dépend également des stratégies mises en place par les jeunes et leur famille et de la perception différenciée des bénéfices et des coûts associés à un certain investissement scolaire, à une formation supérieure (Boudon). Par exemple, certains jeunes – tous de première génération dans le supérieur – vont adopter une stratégie que nous avons appelée « viser par escaliers » : à passé scolaire identique, les étudiants issus de familles plus défavorisées socioculturellement ont une « aversion au risque » plus forte et préfèrent prendre une option (d'après eux) plus « assurée » du point de vue des chances de réussite, en se dirigeant vers l'enseignement hors universitaire, quitte à se diriger vers l'université après avoir entrepris et réussi des études supérieures hors de l'université.

Ainsi, il nous semble que pour donner sens à nos données quantitatives et qualitatives, il nous faut mobiliser plusieurs références théoriques même si celles-ci sont parfois partiellement opposées sur un plan paradigmatique.

Par ailleurs, nous avons déduit de ces observations que la participation à l'enseignement universitaire reste encore dans notre pays une pratique relativement « socialement close », dont nombre de familles et/ou de jeunes tendent à s'auto-exclure « spontanément ». Cette auto-exclusion d'origine sociale en matière d'accès à l'université semble être particulièrement forte en CFB et en Belgique par rapport à d'autres régions ou pays.

En suivant le raisonnement de Merle quant aux différents types de démocratisation, nous avons, par la suite, avancé l'hypothèse que la démocratisation de l'enseignement supérieur en CFB est en fait « ségrégative » : c'est dans l'enseignement supérieur hors-universitaire que l'on assisterait à une forme de démocratisation qualitative de l'accès aux

études, démocratisation qui serait cependant le pendant d'une relative « fermeture sociale » des institutions universitaires.

Toutefois, bien entendu, cette influence persistante de la famille et de son capital culturel dans la construction du projet d'avenir n'empêche pas que des jeunes dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur se lancent dans des études post-secondaires, et même à l'université. Qu'est-ce qui semble intervenir alors dans ce choix – « atypique » pourrait-on dire – d'orientation ?

Il semblerait que dans tous les cas, la trajectoire scolaire, le rapport que la famille entretient avec l'université et les représentations quant au soutien parental reçu en matière scolaire soient très importants (chapitres 4 et 6). Le goût pour les études et l'école jouerait aussi un rôle dans le fait de vouloir se diriger vers l'université.

Par contre, il nous est plus difficile d'établir de façon définitive le sens de l'influence du comportement des professeurs sur la construction du projet d'avenir. Ainsi, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle l'attitude d'encouragement des professeurs pourrait « jouer » lorsqu'il s'agit d' « inciter » des jeunes à ne pas se diriger vers le marché du travail et à entreprendre des études supérieures courtes, mais ne jouerait plus lorsqu'il s'agit de faire un choix entre des études supérieures hors université et à l'université. Dans le premier cas, le rôle des professeurs pourrait « faire la différence » ; dans le second, les professeurs ayant déjà affaire à des jeunes souhaitant se diriger vers le supérieur, leur rôle se verrait minimisé (chapitre 6). Notre analyse empirique nous amène dès lors à être plus nuancée sur le rôle des agents d'éducation que ce que nous avions annoncé dans notre synthèse théorique (« Le choix d'avenir est influencé par le comportement des agents d'éducation rencontrés »). Cette thématique et l'hypothèse que nous avons formulée mériteraient en tout cas d'être davantage traitées au cours d'une analyse ultérieure.

Il nous est difficile également de cerner l'influence des pairs dans le choix de ces jeunes dont les parents sont peu (voire pas) diplômés de se diriger vers l'université. D'une part, nous avons émis l'hypothèse que le rôle joué par les pairs dans la construction du projet post-secondaire fait partie d'une influence plus générale qui touche à l'environnement scolaire dans lequel baigne un jeune, le contexte qui l'entoure : par exemple, les liens entre l'école secondaire et l'enseignement supérieur, l'attitude des professeurs par rapport à l'enseignement supérieur, l'attitude des parents des pairs par rapport à l'enseignement supérieur, etc. D'autre part, les analyses des entretiens nous poussent à penser que ce qui pourrait jouer dans la construction du projet post-secondaire de ces jeunes, c'est le comportement des pairs par rapport à l'université (être entourés de jeunes qui souhaitent se diriger vers l'université, « déstigmatisation » par les pairs de l'université, etc.) et non le comportement des pairs par rapport aux études supérieures en général. Quoi qu'il en soit, les pairs (ainsi que les connaissances plus âgées, les parents des autres élèves, les frères et sœurs,

etc.) semblent avoir un rôle très important dans la construction du choix plus précis de la filière d'études chez l'ensemble des jeunes. Des recherches sur les processus de mobilisation ou de démobilisation par les groupes de pairs et les « autrui significatifs » mériteraient d'être menées dans ce domaine.

En ce qui concerne ces choix de filière ou de secteur, nous observons par ailleurs des différences de recrutement entre les différents secteurs ou filières selon le genre et l'origine socioculturelle. Certaines familles incitent leurs enfants à entreprendre des études supérieures, mais également à « viser haut » en choisissant des « bonnes filières » qui mèneront probablement à de « bons » emplois. D'autres familles, par contre, moins pourvues en capital culturel et économique, vont davantage encourager leurs enfants à opter pour des études qui leur semblent permettre de trouver rapidement un emploi et d'assurer une vie de famille, qui mènent à des professions visibles et aisément identifiables, ou encore à un emploi permettant d'aider les gens ou d'être utile à la société. Ces différentes attitudes perpétuent les écarts entre les jeunes issus de milieux socioculturels différenciés. En quelque sorte, certains jeunes souhaitent toujours se distinguer par rapport aux autres et transforment leurs choix quand ceux-ci deviennent plus ordinaires et ainsi moins avantageux et ambitieux. Les jeunes de milieux favorisés, qui ont davantage d'atouts scolaires et sociaux, s'en sortent mieux dans cette quête de distinction parce qu'ils hésitent moins à rechercher les filières les plus rentables, même si elles sont plus risquées (Duru-Bellat et Mingat, 1979). Dès lors, nous avons proposé de lire ces dissimilitudes de choix de filière en ayant à nouveau recours à la notion de démocratisation ségrégative (puisque les jeunes de première génération souhaitant accéder à l'université semblent globalement ne pas vouloir se diriger vers les mêmes études que les autres). En outre, ces résultats empiriques relatifs au « goût différencié » pour certaines études selon le milieu social d'appartenance nous amènent encore une fois à conforter la thèse de Bourdieu selon laquelle le champ des possibles des individus est différencié selon l'origine socioculturelle. Cependant, se mêle également sans doute dans ce choix d'orientation une certaine « aversion au risque » (certaines filières étant davantage considérées comme « risquées » que d'autres), qui est probablement plus importante dans les familles à faibles ressources économiques et culturelles (Boudon). Ces hypothèses interprétatives ne sont pas mutuellement incompatibles et nos données ne nous permettent pas de trancher entre elles.

En outre, l'inscription au sein de l'enseignement supérieur n'étant pas synonyme de véritable « accès », nous avons également analysé ce qu'il se passe durant la première année passée dans le supérieur en nous penchant sur les affiliations intellectuelle, institutionnelle et sociale des jeunes au supérieur et sur leur manière de vivre leur carrière étudiante. Que retenons-nous principalement ces analyses ?

Tout d'abord, la notion de « pré-affiliation » nous a été utile pour désigner le fait que certains jeunes, avant même d'entrer à l'université ou dans le supérieur hors universitaire, ont déjà une vision assez précise et parfois même assez fidèle de la manière dont cela fonctionne dans le supérieur (par exemple, de la manière dont les cours vont être donnés, dont les professeurs vont se comporter, etc. et des attitudes à développer en tant qu'étudiants). Notre propos n'est pas de dire que le « temps de l'étrangeté », mis en évidence par Coulon, n'existe pas dans le parcours de chaque jeune. En effet, même des jeunes clairement pré-affiliés à l'université ou au supérieur hors universitaire doivent faire face à certaines ruptures (par rapport à la famille, aux anciens, amis, aux pédagogies utilisées en secondaire, etc.). Cependant, pour certains, ces ruptures sont déjà amorcées et partiellement assumées avant même l'entrée dans le supérieur alors que d'autres ne parviendront toujours pas, en fin de première année dans le supérieur, à les gérer. Les jeunes ne sont pas égaux face à la pré-affiliation : ceux de première génération sont moins nombreux à montrer des signes forts de pré-affiliation à l'enseignement supérieur lorsqu'on essaie de globaliser les trois types de pré-affiliation. Ils sont aussi plus nombreux à ne pas montrer (ou à montrer très peu) de signes de pré-affiliation à l'enseignement supérieur.

Ensuite, nous avons constaté qu'il était possible de s'affilier intellectuellement, socialement et institutionnellement selon différentes modalités (par exemple, certains jugent leurs cours en référence à une norme interne ; d'autres le font en référence à une norme externe) et différentes intensités (par exemple, les affiliations sociale et institutionnelle restent strictement scolaires pour certains étudiants durant la première année ; pour d'autres, elles dépassent le champ strictement scolaire, etc.) et qu'il y avait également un lien entre ces intensités et le capital culturel institutionnalisé des jeunes et de leur famille : les jeunes de première génération sont aussi nombreux que les autres à montrer des signes forts ou moyens d'affiliations ; par contre, ils sont en surnombre parmi les jeunes montrant des signes faibles d'affiliations. De surcroît, l'analyse des situations particulières de Guy et Ismaël – jeunes de première génération montrant des signes forts d'affiliation à l'enseignement supérieur – nous a amenée à souligner, comme cela avait déjà été le cas dans l'analyse des aspirations d'études, que d'autres variables relatives aux comportements de la famille semblent agir pour faciliter ou freiner ces affiliations.

Ainsi, notre analyse qualitative et processuelle de la pré-affiliation, de l'affiliation et des carrières étudiantes nous amène encore à souligner l'importance de la reproduction sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur, la notion d'accès étant prise dans son sens élargi. En effet, la pesanteur sociale que nous avions déjà remarquée au moment de notre analyse des aspirations d'études est encore présente dans le déroulement de la carrière étudiante. Dès

lors, il ne suffit pas de promouvoir l'inscription à l'enseignement supérieur pour voir se réduire les inégalités d'accès à ce type d'enseignement. Il faudrait encore pouvoir agir sur les processus d'affiliation afin que l'inscription au sein du supérieur conduise à un véritable accès (affiliation sociale, intellectuelle et institutionnelle) et à la réussite.

Ceci dit, le fait d'avoir étudié les processus d'affiliation dans le temps (grâce à notre dispositif longitudinal) nous permet d'avancer l'hypothèse que ce lien entre carrière étudiante et origine socioculturelle s'affaiblit au fur et à mesure du temps passé dans le supérieur. D'une part, des jeunes qui montraient des signes faibles d'affiliations lors de la deuxième salve d'entretiens finissent par s'affilier de plus en plus à l'enseignement supérieur ; d'autre part, les représentations des interviewés quant au fonctionnement du supérieur qui étaient différenciées avant l'entrée dans le supérieur semblent davantage se rejoindre à la fin de notre troisième salve d'entretiens : tous les jeunes qui ont choisi de se diriger vers le supérieur se sentent finalement mieux dans ce type d'enseignement que dans l'enseignement secondaire.

Par surcroît, en cohérence avec notre cadre théorique, nous confirmons que des jeunes se trouvant dans la même situation (l'entrée au sein du supérieur) passent globalement par des phases et des temps similaires (surinvestissement et idéalisation, apprentissage des règles, distanciation) au sein de l'enseignement supérieur. Cependant, comme nous venons de le dire, ils ne vivent pas ces phases tout à fait de la même manière et ne s'affilient pas intellectuellement, socialement et institutionnellement de la même façon et avec la même intensité. Autrement dit, nous insistons sans doute plus que Goffman sur le fait qu'il existe de la différenciation au sein des parcours (différents agencements de phases, différentes formes d'affiliations, différents vécus, etc.), qu'il existe différents modèles de carrières étudiantes. Ainsi, si les structures sociales ont encore actuellement un poids certain, nous sommes, pourrait-on dire, dans une société qui accorde tout de même plus qu'avant de la liberté aux individus et au sein de laquelle le champ des possibles est plus ouvert (possibilité d'affiliation à l'enseignement supérieur selon différentes modalités et diminution du poids de l'origine socioculturelle sur les processus d'affiliation au cours de la première année passée dans le supérieur).

Aux termes de cette étude, nous espérons avoir apporté des connaissances nouvelles et utiles en matière de démocratisation de l'accès en CFB, que ce soit grâce à la combinaison de différents paradigmes théoriques, à la particularité de la question posée (accès abordé comme un processus), aux données nouvelles récoltées tant quantitatives que qualitatives et à la méthodologie originale mise en place. Nous avons apporté plusieurs éléments de réponses à notre question de départ – qui rappelons-le avait été peu traitée en CFB, du moins par des analyses quantitatives multivariées ou qualitatives – ainsi que des pistes

interprétatives et de nouvelles hypothèses qu'il serait bon de tester lors de recherches futures. Chacune des techniques adoptées nous a donc permis de comprendre un peu mieux les processus d'aspiration et d'affiliation à l'enseignement supérieur.

Toutefois, il nous faut relever plusieurs limites à nos approches. Nous n'avons trouvé que très peu d'informations au sujet de la démocratisation qualitative du supérieur hors universitaire. Or, pour qualifier l'évolution du supérieur de démocratisation ségrégative, il faudrait évidemment avoir davantage de données portant sur l'évolution des effectifs accédant au supérieur hors universitaire. En outre, il est possible que certaines filières du supérieur hors universitaire soient plus sélectives que les filières de l'université les moins réputées. Cette supposition devrait également nous pousser à mener des études davantage conjointes sur l'université et le supérieur hors universitaire afin de mieux cerner la manière dont se pense et se construit le champ des possibles des entrants au sein du supérieur.

Par ailleurs, notre échantillon qualitatif a diminué au fur et à mesure des salves d'entretiens. Sur base des pistes lancées à partir de l'analyse de nos entretiens, il serait donc bon de refaire une étude similaire avec un plus large échantillon d'interviewés. Rappelons, par exemple, que les filles sont moins nombreuses dans notre échantillon final. Il nous est donc difficile d'émettre des observations fondées sur le critère du genre.

En outre, notre étude n'a pas pu analyser réellement le poids du contexte, de l'environnement (par exemple, le pays et le quartier du domicile, l'offre scolaire environnante, l'école au sein de laquelle un jeune a terminé sa scolarité secondaire, la culture de l'école supérieure ou de l'université au sein de laquelle il s'est inscrit etc.) sur la construction du projet d'avenir et les processus d'affiliation. D'une part, nous pensons qu'il serait important de réaliser par la suite des analyses multiniveaux permettant d'analyser le poids des variables relatives à l'origine socioculturelle, la trajectoire scolaire antérieure, etc., tout en contrôlant des variables relatives au contexte, telle que l'école fréquentée en dernière année du secondaire. Comme nous en avons parlé à plusieurs reprises, l'école secondaire, l'ambiance générale de l'école, les aspirations d'études universitaires des pairs, etc. participent à la construction du projet d'avenir d'un jeune. Draelants et Artoisenet (2012) ont déjà souligné en CFB l'influence de l'information en matière d'études supérieures mise en œuvre au sein des écoles secondaires, sur la construction des orientations post-secondaires. Il nous semble également primordial de développer les analyses dans les analyses statistiques visant à saisir le poids du contexte dans la construction des aspirations. D'autre part, tous les jeunes ne sont pas confrontés aux mêmes normes institutionnelles dans le supérieur ; selon les institutions, il existe différentes cultures et démarches de socialisation. Or nous n'avons pas pu analyser l'influence de ce que proposent les institutions, ce dont elles disposent sur les processus d'affiliation parce que nous n'avions pas suffisamment de jeunes inscrits au sein d'une même institution. Dans le futur, il serait bon également de rencontrer davantage

d'étudiants provenant d'un nombre limité d'institutions, afin de disposer de plusieurs interviews par école supérieure ou université et de pouvoir davantage nous pencher sur ce facteur.

Notre étude nous a également permis de nous rendre compte que certains items de notre questionnaire étaient sans doute peu adaptés aux analyses que nous souhaitions réaliser (variables relatives au comportement des pairs et des professeurs par rapport aux études supérieures). Si une nouvelle enquête sur les aspirations d'études des jeunes devait être réalisée, ces items devraient être mieux pensés en fonction de l'analyse qui en sera faite.

Enfin, nous pensons qu'il aurait été pertinent de développer au sein de notre cadre théorique un véritable axe relatif à l'analyse des réseaux sociaux significatifs. Nous avons, à divers moments de notre présentation des résultats de recherche, abordé la thématique du rôle des proches (autres que la famille), des amis, des pairs dans la construction des aspirations d'études et des processus d'affiliation. Nous avons alors fait référence à différentes recherches effectuées sur des sujets proches de notre objet d'étude (tels que Ball *et al.*, 2001 ou Bidart et Lavenu, 2003). Cependant, nous pensons ne pas avoir suffisamment exploité – principalement, par manque de temps – les théories qui nous auraient permis de mieux interpréter nos résultats.

Nous voudrions terminer cette conclusion par relever quelques pistes d'action qui pourraient être mises en place afin de favoriser la démocratisation de l'accès à l'université et les processus d'affiliation à l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, le capital culturel de la famille jouant davantage semble-t-il que le capital économique dans les processus d'aspirations d'études, il ne suffit pas de proposer des bourses d'études et de réduire les coûts pour favoriser l'accès des jeunes d'origine plus modeste à l'enseignement supérieur, qui plus est à l'université. Il faudrait davantage recourir à une campagne visant à « démystifier » l'université, à changer les représentations de l'université, à annihiler les « rumeurs » de l'entourage qui véhiculent craintes et représentations erronées. En d'autres termes, il s'agirait d'améliorer les processus d'information et d'orientation vers les études supérieures. Cela pourrait, par exemple, se faire en modifiant quelque peu le programme de dernière année du secondaire et en imposant aux professeurs du secondaire de consacrer plusieurs heures de cours à la présentation des filières dans le supérieur, mais surtout à la présentation de témoignages de jeunes sortis fraichement de l'école secondaire et inscrits au sein de l'enseignement supérieur (voire ayant terminé leurs études supérieures hors universitaires ou universitaires). Nous avons, au cours de notre enquête, remarqué que des séances de « témoignages » étaient déjà mises en place dans certaines écoles « huppées », au sein desquelles presque tous les jeunes se dirigent vers l'université. Ne faudrait-il donc pas soutenir cette initiative, prioritairement dans les écoles où peu de jeunes osent se diriger vers le supérieur ? Cette initiative serait

également bénéfique aux jeunes qui souhaitaient déjà s'inscrire au sein de l'enseignement supérieur avant ces séances : en effet, elle agirait également sur leur pré-affiliation à l'enseignement supérieur (jeunes mieux informés, qui connaissent d'autres jeunes leur ressemblant ayant entrepris des études supérieures, etc.). Encourager les sections d'enseignement secondaire de transition au recrutement peu favorisé à mettre en contact leurs élèves avec tous les segments de l'enseignement supérieur nous paraît primordial. Par ailleurs – mais cela est plus ambitieux – il serait également intéressant que certains leviers d'action concernent les parents des futurs sortants de l'enseignement secondaire afin que ces derniers soient également au courant de la manière dont fonctionne le supérieur, des possibilités d'avenir de leur enfant, etc. Ceci permettrait, entre autres, de diminuer les craintes et les représentations erronées des parents qui n'ont pas fait d'études supérieures et dont les enfants souhaitent se diriger vers le supérieur, voire vers l'université, et de « rapprocher » l'université de la cellule familiale.

En outre, partant de l'idée que certains jeunes ayant échoué en première année du supérieur peuvent avoir besoin de cette première année pour s'adapter et s'affilier intellectuellement, socialement et institutionnellement à l'enseignement supérieur et que donc un échec peut cacher un parcours « en voie de réussite », nous sommes plutôt opposée aux examens d'entrée à l'enseignement supérieur qui auraient tendance à éliminer des jeunes qui avec le temps pourraient s'affilier, s'adapter et réussir. Cependant, nous pensons qu'il serait peut-être intéressant de permettre aux jeunes qui s'inscrivent pour la première fois dans le supérieur de faire (à moindre coût) une année préparatoire à leur cursus dans le supérieur ou une année qu'on pourrait appeler « d'observation » (si l'on reprend les termes de Carl, un de nos interviewés) qui viserait donc à favoriser leur affiliation intellectuelle (par exemple, en programmant des séances permettant d'apprendre ou de revoir les prérequis à la filière d'études, des cours de méthodologie, etc.) sociale et institutionnelle (en programmant, par exemple des rencontres académiques-étudiants, étudiants entre eux, employés sur le campus et étudiants, etc.) à l'enseignement supérieur. Cela permettrait sans doute également de diminuer le taux de redoublement en première année du supérieur et d'éviter les dégâts psychologiques et autres relatifs à un échec (un des avantages étant que l'année préparatoire serait sans doute connotée positivement, alors que l'échec est perçu par la majorité des gens comme un évènement négatif)[225].

Toujours dans cette optique que la première année dans le supérieur peut être une année positive pour le jeune (notamment en termes d'affiliation), malgré qu'elle débouche

[225] La réforme fondamentale des rythmes universitaires – qui avait déjà été envisagée en CFB – où l'unité ne serait plus l'année mais le semestre pourrait également constituer une piste intéressante pour l'avenir. En effet, avec cette réforme, les conséquences d'un échec seraient plus légères (puisqu'il ne porterait que sur le premier semestre de l'année). Cette réforme pourrait, du coup, agir sur les représentations que les jeunes (notamment ceux de première génération) se font de l'université et de l'échec au premier semestre et amener davantage de jeunes à s'inscrire à l'université. Bien sûr, il ne s'agit pour l'instant que d'une hypothèse. Mais cette piste devrait davantage être creusée.

sur un échec, nous pensons qu'il faudrait diminuer les prix relatifs au redoublement de la première année. Si les jeunes de première génération dans le supérieur mettent davantage de temps pour s'affilier et s'adapter, donnons-leur la possibilité de le faire en leur octroyant, comme cela se fait déjà dans les universités de la CFB, une bourse d'études, même en cas d'échec de la première année.

Il nous semble également important que les universités mettent davantage de dispositifs en place visant à favoriser et accélérer l'affiliation de leurs étudiants. En termes d'affiliation intellectuelle, il s'agirait par exemple d'organiser assez rapidement dans l'année des cours de remédiation pour ceux qui n'arrivent pas à suivre lors des premières semaines de cours, des séances de méthodologie, etc. En termes d'affiliations sociale et institutionnelle, il s'agirait, comme dit plus haut, de mettre par exemple en place des séances de rencontres académiques-étudiants, étudiants-étudiants ou un système de parrainage entre étudiants, etc. Certaines de ces mesures existent bien entendu déjà dans certaines universités. De surcroît, poursuivre les recherches visant à évaluer ces différents dispositifs d'accompagnement nous paraît également primordial.

Enfin, nous regrettons l'absence de recherches portant sur les dispositifs des passerelles ou de valorisation des acquis permettant à des jeunes diplômés du supérieur ou des adultes ayant travaillé plusieurs années de « gagner du temps » en sautant les premières années d'études à l'université. Nous encourageons donc la communauté scientifique à se pencher sur ces dispositifs afin d'examiner si ceux-ci sont porteurs de plus d'égalité sociale. Nous pensons également qu'il serait utile, dans des recherches ultérieures portant sur l'accès et l'orientation au sein de l'enseignement supérieur, de prendre davantage en compte les conditions d'insertion des sortants du supérieur sur le marché du travail. Cela nous permettrait sans doute de mieux comprendre en quoi les possibilités d'insertion différenciées selon les filières d'études ou le genre participent à la construction des projets d'avenir.

Nos pistes d'action relèvent donc plutôt d'un discours que Maroy (2008, p. 82) a appelé d'inspiration pédagogique et sociologique. « […] *ce discours prône surtout des formes d'adaptation pédagogique et technique pour faire face à l'hétérogénéité croissante des publics, aux nouvelles demandes des étudiants et à l'extension des effectifs de l'enseignement supérieur. La démocratisation quantitative est une bonne chose à condition que le système d'enseignement supérieur s'adapte, améliore les processus d'orientation des élèves, mette en place des dispositifs de remédiation et de soutien pédagogique aux élèves mal préparés par leur cursus scolaire antérieur et enfin développe davantage la « pédagogie » à l'université et la formation pédagogique des professeurs du supérieur* ». Cependant, ce discours présente une limite majeure « *lorsqu'il alimente la croyance dans l'autosuffisance d'une solution technique. Il ne faut pas se leurrer, les dispositifs de soutien et de remédiation sont probablement insuffisants à corriger les déficits d'acquisitions dus aux inégalités qui perdurent en amont dans l'enseignement obligatoire. Ils sont donc utiles, méritent d'être poursuivis,*

*mais ils risquent de servir d'alibi, si on pense qu'ils suffisent comme solutions et qu'ils dispensent* […] *de penser des actions énergiques en amont* » (Maroy, 2008, p. 86). Ainsi, ce discours ne peut bien entendu être tenu que si des mesures sont prises également dans l'enseignement obligatoire pour lutter contre les inégalités sociales de parcours et d'orientation.

Au vu de l'hypothèse de démocratisation ségrégative et des orientations différenciées des jeunes au sein du supérieur selon leur milieu social d'appartenance, une autre voie de démocratisation pourrait reposer sur l'idée plus radicale que le seul moyen de réduire les inégalités d'orientation est de revoir complètement la structure de l'enseignement supérieur en diminuant, par exemple, les dissemblances entre le supérieur hors universitaire de type court et long et l'université, notamment en proposant davantage de cours théoriques au sein du supérieur hors universitaire et de cours pratiques au sein de l'université. Cependant, cette option risque d'avoir les effets inverses que ceux escomptés en bouleversant les représentations des jeunes sur le supérieur hors universitaire de type court et en réduisant, de ce fait, l'accès des jeunes qui auraient souhaité s'inscrire dans une filière courte et pratique du supérieur et qui finalement décident de s'orienter directement vers le marché du travail.

Enfin, il convient de ne pas donner au principe de la justice méritocratique un poids exclusif dans la discussion sur la justice scolaire. Tout parcours scolaire qui ne conduit pas à la faculté universitaire la plus prestigieuse n'est pas forcément le reflet d'une inégalité, mais peut être aussi l'expression d'autres valeurs et d'autres critères d'excellence que ceux valorisés par exemple par Solvay. Autrement dit, avec Marie Duru-Bellat, il convient de ne pas absolutiser ce principe méritocratique, qui peut au final se retourner contre la justice (Duru-Bellat, 2009). Néanmoins, dans le domaine de l'enseignement supérieur, il reste un des principes de justice essentiels, non seulement aux yeux des étudiants et parents mais aussi des professeurs et administrateurs scolaires, contrairement à d'autres segments du système éducatif, l'enseignement obligatoire par exemple, où l'égalité des acquis de base peut prendre le dessus (Maroy, 2012). De ce fait, il nous semble urgent de ne pas laisser le jeu des origines et des atouts socio-familiaux prendre un espace aussi grand dans les mécanismes d'accès et de réussite aux études supérieures, qui est de plus en plus un enjeu social crucial.

# Annexes

## Annexe 1. Questionnaire

UCL girsef Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation

ULB L.M.T.D Méthodologie du traitement des données

Université de Liège aSPe Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement

# Enquête sur tes projets d'avenir

44948

**BONJOUR !**

Nous sommes une équipe de chercheurs de l'Université Catholique de Louvain, de l'Université de Liège et de l'Université Libre de Bruxelles et nous nous intéressons à **ton projet d'avenir**.

Sais-tu déjà ce que tu feras l'année prochaine ? Comptes-tu chercher du travail ou entamer des études supérieures après tes études secondaires ? T'es-tu déjà renseigné(e) à propos de ton avenir ? Voici quelques sujets que nous aborderons dans ce questionnaire.

Nous te poserons également quelques questions sur tes études secondaires, ta famille, ton logement, tes activités en dehors de l'école, etc. afin d'en savoir un peu plus sur toi et sur le contexte dans lequel tu vis.

**Avant de te lancer dans le questionnaire, il nous faut encore préciser qu'il n'y a pas de « bonnes » et de « mauvaises » réponses ! Ce qui compte pour nous, c'est que tu répondes aux questions de manière précise, claire et honnête car la qualité des résultats de cette enquête en dépend.**

Tes réponses seront, bien sûr, traitées de manière confidentielle.

**UN TOUT GRAND MERCI POUR TA PARTICIPATION !!**

Pour la clarté des réponses, fais **une croix** (sans dépasser) dans la case correspondant à ton choix.

**N'utilise que les couleurs noire et bleue.**

**Ne sélectionne qu'une seule réponse**, sauf s'il est clairement indiqué : « Plusieurs réponses possibles ».

**Si** tu penses avoir fait une **erreur**, refais simplement **une autre croix** dans la case de ton choix **et ensuite entoure la**.

Il t'est **recommandé de lire** chaque question et toutes les propositions avant de faire ton choix.

## Section 1. Quelques caractéristiques individuelles

**1) Tu es de sexe…**

| | |
|---|---|
| ☐ | Féminin |
| ☐ | Masculin |

**2) Quel âge as-tu ?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ | 16 ans | ☐ | 20 ans |
| ☐ | 17 ans | ☐ | 21 ans |
| ☐ | 18 ans | ☐ | 22 ans |
| ☐ | 19 ans | | Autre : …. ans (*A préciser*) |

## Section 2. Parcours scolaire

*Nous allons, pour commencer, te poser quelques questions sur le déroulement de tes études primaires et secondaires.*

**3) Dans quelle forme d'enseignement te trouves-tu actuellement ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Générale |
| ☐ | b) Technique de transition |
| ☐ | c) Artistique de transition |
| ☐ | d) Technique de qualification |
| ☐ | e) Artistique de qualification |

*Si tu es en <u>général</u>, réponds à la question 4 et passe ensuite directement à la question 7.*
*Si tu es en <u>technique ou artistique de transition</u>, réponds aux questions 4 et 5 et passe ensuite directement à la question 7.*

*Si tu es en <u>technique ou artistique de qualification</u>, passe directement à la question 6.*

**4) <u>Cette année</u>, combien d'heures par semaine as-tu de …**

| | Aucune | 2 à 3h | 4 à 5h | 6h ou plus |
|---|---|---|---|---|
| a) Mathématiques | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Français | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Sciences (en additionnant les heures de Biologie, Chimie, Physique, etc. )? | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Langues étrangères (en additionnant les heures de néerlandais, anglais, allemand, espagnole, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) Latin/Grec | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**5) Dans quelle option es-tu inscrit(e) (uniquement si tu es inscrit(e) en technique de transition)?**

- ☐ a) Sciences sociales et éducatives
- ☐ b) Sciences paramédicales
- ☐ c) Science informatique
- ☐ d) Biotechnique
- ☐ e) Arts graphiques
- ☐ f) Arts d'expression

**6) Dans quel secteur es-tu inscrit(e) (uniquement si tu es inscrit(e) en technique de qualification)?**

- ☐ a) Agronomie (Agriculture, Horticulture, etc.)
- ☐ b) Arts appliqués – Beaux-Arts (Arts – Beaux-Arts, Imprimerie, Photographie, Infographie, etc.)
- ☐ c) Construction (Bâtiment – Travaux publics, Bois – Ameublement, Hygiène – Sécurité, etc.)
- ☐ d) Economie (Commerce – Comptabilité – Gestion, Secrétariat – Travaux de bureau, Tourisme, etc.)
- ☐ e) Habillement et textile (Habillement – Textile – Cuir, etc.)
- ☐ f) Hôtellerie – Alimentation (Hôtellerie – Restauration – Alimentation, etc.)
- ☐ g) Industrie (Automatismes – télécommunications – Informatique, Automobile, Hygiène – Sécurité, Mécanique – Productique –Maintenance, Electricité, Métal, etc.)
- ☐ h) Sciences appliquées (Chimie – Biologie – Physique, Pharmacie, etc.)
- ☐ i) Service aux personnes (Esthétique – Santé – Social, Sports, Animation, etc.)

**7) Les options que tu as cette année correspondent à des décisions prises en début de cinquième secondaire.**
**Peux-tu te rappeler pourquoi tu as effectué ces choix ?**

**J'ai choisi ces options :**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Parce que les cours m'intéressent | | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Parce qu'elles me mèneront à un métier que j'aime | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Parce qu'elles me permettront de faire les études supérieures que je désire | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Parce qu'elles ne me ferment pas/peu de portes | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) Parce qu'elles correspondent à mes capacités | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f) Parce que des amis ont fait ce choix | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g) Parce que mes parents le voulaient | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**8) Continuons à remonter dans le temps…**
**Dans quelle forme d'enseignement étais-tu en 3e secondaire ?**

- ☐ a) Générale
- ☐ b) Technique de transition
- ☐ c) Artistique de transition
- ☐ d) Technique de qualification
- ☐ e) Artistique de qualification
- ☐ f) Professionnelle

*Si tu étais en <u>général</u> en **troisième secondaire**, réponds à la question 9 et passe ensuite directement à la question 12.*
*Si tu étais en <u>technique de transition</u> en **troisième secondaire**, réponds aux questions 9 et 10 et passe ensuite directement à la question 12.*
*Si tu étais en <u>technique de qualification</u>* en **troisième secondaire**, passe directement à la question 11.

**9) En <u>3e secondaire</u>, combien d'heures par semaine avais-tu de …**

| | Aucune | 2 à 3h | 4 à 5h | 6h ou plus |
|---|---|---|---|---|
| a) Mathématiques | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Français | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Sciences (en additionnant les heures de Biologie, Chimie, Physique, etc. )? | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Langues étrangères (en additionnant les heures de néerlandais, anglais, allemand, espagnole, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) <u>Latin/Grec</u> | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**10) Quelle option avais-tu en <u>3e secondaire</u> (uniquement si tu étais en technique de transition) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Sciences sociales et éducatives |
| ☐ | b) Sciences paramédicales |
| ☐ | c) Science informatique |
| ☐ | d) Biotechnique |
| ☐ | e) Arts graphiques |
| ☐ | f) Arts d'expression |

**11) En <u>3e secondaire</u>, dans quel secteur étais-tu inscrit (uniquement si tu étais en technique de qualification) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Agronomie (Agriculture, Horticulture, etc.) |
| ☐ | b) Arts appliqués – Beaux-Arts (Arts – Beaux-Arts, Imprimerie, Photographie, Infographie, etc.) |
| ☐ | c) Construction (Bâtiment – Travaux publics, Bois – Ameublement, Hygiène – Sécurité, etc.) |
| ☐ | d) Economie (Commerce – Comptabilité – Gestion, Secrétariat – Travaux de bureau, Tourisme, etc.) |
| ☐ | e) Habillement et textile (Habillement – Textile – Cuir, etc.) |
| ☐ | f) Hôtellerie – Alimentation (Hôtellerie – Restauration – Alimentation, etc.) |
| ☐ | g) Industrie (Automatismes – télécommunications – Informatique, Automobile, Hygiène – Sécurité, Mécanique – Productique –Maintenance, Electricité, Métal, etc.) |
| ☐ | h) Sciences appliquées (Chimie – Biologie – Physique, Pharmacie, etc.) |
| ☐ | i) Service aux personnes (Esthétique – Santé – Social, Sports, etc.) |

**12) Continuons encore à remonter dans le temps…**

| | OUI | NON |
|---|---|---|
| a) J'ai fait du latin quand j'étais en 1e secondaire | ☐ | ☐ |
| b) J'ai fait du latin quand j'étais en 2e secondaire | ☐ | ☐ |
| c) Je suis passé(e) par une 1e B (première accueil) | ☐ | ☐ |
| d) Je suis passé(e) par une 2e P (deuxième professionnelle) | ☐ | ☐ |
| e) Je suis passé(e) durant mes études primaires par un établissement d'enseignement spécial | ☐ | ☐ |

**13) Combien d'établissements différents as-tu fréquenté durant tes études secondaires ?**

- ☐ Un
- ☐ Deux
- ☐ Trois
- ☐ Plus de trois

**14) As-tu redoublé une ou plusieurs année(s) pendant ta scolarité primaire ?**

- ☐ a) Non, je n'ai jamais redoublé
- ☐ b) J'ai redoublé une année
- ☐ c) J'ai redoublé deux années
- ☐ d) J'ai redoublé plus de deux années

**15) As-tu redoublé une ou plusieurs année(s) pendant ta scolarité secondaire ?**

- ☐ a) Non, je n'ai jamais redoublé
- ☐ b) J'ai redoublé une année
- ☐ c) J'ai redoublé deux années
- ☐ d) J'ai redoublé plus de deux années

**16) As-tu été obligé(e), à un moment de ta scolarité secondaire, de choisir entre :**
**- rester dans la même orientation/option à condition de redoubler *(option 1)***
*Par exemple, un jeune qui est dans l'enseignement secondaire général décide de redoubler pour pouvoir rester dans cet enseignement.*

**- changer d'orientation pour éviter le redoublement *(option 2)* ?**
*Par exemple, un jeune qui est dans l'enseignement secondaire général décide de passer dans l'enseignement secondaire technique afin de ne pas redoubler.*

- ☐ Oui
- ☐ Non

**Si oui, qu'as-tu décidé de faire ?**

- ☐ a) Me réorienter (sans redoubler mon année)
- ☐ b) Redoubler mon année (mais rester dans la même orientation ou option)

*Tu arrives maintenant à la fin de tes études secondaires. Il nous semble donc intéressant que tu fasses un rapide bilan du déroulement de tes études et du fonctionnement de ton école vis-à-vis des projets d'avenir des élèves.*

**17) Si c'était à refaire, penses-tu que tu choisirais les mêmes orientations ou options durant tes études secondaires ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Si non, tu opterais pour une option/orientation…**
*Tu peux cocher plusieurs cases.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Qui a meilleure réputation |
| ☐ | b) Qui est plus facile |
| ☐ | c) Qui exige plus de travail et d'efforts |
| ☐ | d) Qui te prépare mieux à entamer des études supérieures |
| ☐ | e) Qui te prépare mieux à la vie professionnelle |

**18) En parlant de moi, je dirais que …**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je suis un(e) bon(ne) élève | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Si je le voulais, je pourrais réussir des études supérieures | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Dans ma classe, je fais partie des élèves qui obtiennent les meilleures notes | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) J'aime assez bien l'école et les études | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**19) A mon avis, je dirais que, dans mon école,...**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Les élèves se dirigent, pour la plupart, vers l'enseignement supérieur | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Les professeurs et/ou éducateurs poussent les élèves à entamer des études supérieures | ☐ | ☐ | ☐ | |
| c) Les professeurs et/ou éducateurs aident les élèves à construire leur projet d'avenir | ☐ | ☐ | ☐ | |

44948

## Section 3. Choix concernant l'avenir

**20) Si tu devais faire ton choix d'avenir aujourd'hui, quel serait ton choix le plus probable ?**
*Si tu envisages de faire un séjour à l'étranger ou une année spéciale, pense à ce que tu ferais après cela.*

**Ne coche qu'une seule option**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type court (3ans) (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | b) Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type long (4 ou 5ans) (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | c) Entreprendre des études universitaires (5ans minimum) (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | d) Chercher du travail ou débuter ta vie professionnelle |

**21a) A quel point es-tu certain de faire ce choix après tes études secondaires ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) J'en suis tout à fait certain(e) |
| ☐ | b) J'en suis plutôt certain(e) |
| ☐ | c) J'en suis plutôt incertain(e) |
| ☐ | d) Je n'en suis pas du tout certain(e) |

**21b) Si tu as répondu « tout à fait certain(e) » ou « plutôt certain(e) » à la question 21a, as-tu hésité avec d'autres choix?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

Si oui, avec lesquels ?
*Tu peux cocher plusieurs cases.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type court (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | b) Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type long (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | c) Entreprendre des études universitaires (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | d) Chercher du travail ou débuter ma vie professionnelle |

**21b) Si tu as répondu « plutôt incertain(e) » ou « pas du tout certain(e) » à la question 21a, il y a-t-il des choix que tu as d'ores et déjà exclus** ?

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

Si oui, avec lesquels ?
*Tu peux cocher plusieurs cases.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type court (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | b) Entreprendre des études supérieures hors universitaires de type long (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | c) Entreprendre des études universitaires (en Belgique ou à l'étranger) |
| ☐ | d) Chercher du travail ou débuter ma vie professionnelle |

**22) Avant de commencer tes études supérieures ou de chercher du travail, comptes-tu partir un an à l'étranger (séjour linguistique, voyage, etc.) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**23) Avant de commencer tes études supérieures ou de chercher du travail, comptes-tu effectuer une année spéciale (par exemple, une spéciale math ou une spéciale sciences) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**24) Donne-nous ton sentiment à propos des phrases suivantes :**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) *« De nos jours, on ne va pas bien loin sans diplôme »* | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) *« Financièrement, je peux me permettre de rester quelques années encore sans gagner ma vie »* | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) *«Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre des études. C'est une suite logique »* | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) *« Dans ma famille, faire des études n'est pas quelque chose de primordial »* | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) *« Je ne me sens pas tout à fait adulte tant que je ne travaille pas »* | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

*Si tu envisages d'entreprendre des études supérieures l'année prochaine (ou l'année suivante, après un séjour à l'étranger ou après une année spéciale), réponds à la question suivante. Sinon, passe directement à la section 6*

**25) Si tu devais faire ton choix d'avenir aujourd'hui, dans quel domaine d'études t'inscrirais-tu ?**

**Ne coche qu'une seule option**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) **Langues et culture** (Théologie, philosophie, histoire, communication, littérature, anglais, latin/grec, etc.) |
| ☐ | b) **Sciences sociales** (Psychologie, psychopédagogie, sociologie, anthropologie, pédagogie et sciences de l'éducation, instituteur, régent, travail social, sciences politiques, etc.) |
| ☐ | c) **Droit** |
| ☐ | d) **Economie** (Sciences économiques, gestion d'entreprise, comptabilité, etc.) |
| ☐ | e) **Sciences** (Mathématiques, statistiques, informatique, physique, chimie, biologie, géologie, géographie, etc.) |
| ☐ | f) **Santé** (infirmier, kinésithérapeute, médecine humaine, médecine dentaire, pharmacie, vétérinaire, logopédie, etc.) |
| ☐ | g) **Ecoles d'ingénieur** (génie mécanique, génie électrique, réseaux et télécommunications, construction, etc.) |
| ☐ | h) **Agriculture** (Ecologie, sylviculture, agriculture et technologie de l'alimentation, etc.) |
| ☐ | i) **Arts et musique** (sciences de l'art, histoire de l'art, musique et sciences de la musique, arts plastiques, etc.) |
| ☐ | j) Je ne sais pas répondre à cette question car je n'en ai vraiment aucune idée |

**26) A quel point es-tu certain de faire ce choix après tes études secondaires ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) J'en suis tout à fait certain(e) |
| ☐ | b) J'en suis plutôt certain(e) |
| ☐ | c) J'en suis plutôt incertain(e) |
| ☐ | d) Je n'en suis pas du tout certain(e) |

## Section 4. Les raisons de ton choix d'avenir (I)

*Tu ne dois répondre à cette section que si tu envisages d'entreprendre des études supérieures l'année prochaine (ou l'année suivante, après un séjour à l'étranger ou après une année spéciale). Si ce n'est pas ton cas, passe directement à la section 6.*

**27) Qu'est-ce que ça représente pour toi le fait de faire des études supérieures ? C'est quelque chose de …**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Pas du tout important |
| ☐ | b) Plutôt pas important |
| ☐ | c) Plutôt important |
| ☐ | d) Tout à fait important |

**28) Quand tu réfléchis aux études que tu feras l'année prochaine (ou après un séjour à l'étrange ou une année spéciale), quelle importance accordes-tu aux éléments suivants par rapport à to choix ?**

| | C'est peu important | C'est moyennement important | C'est très important |
|---|---|---|---|
| a) Un intérêt spécifique pour la matière enseignée (le contenu des cours m'intéresse) | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Mes chances de les réussir (le fait d'avoir ou non les qualités nécessaires pour réussir) | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) La quantité d'efforts que je vais devoir fournir pour réaliser ces études (durée des études, quantité de travail quotidien, horaires, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) La perspective de trouver un emploi | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) La perspective de bien gagner ma vie plus tard | ☐ | ☐ | ☐ |
| f) La perspective d'être utile pour les autres et la société | ☐ | ☐ | ☐ |
| g) Le fait qu'elles représentent un vrai défi pour moi | ☐ | | |

**29) J'imagine que la période durant laquelle je vais suivre des études supérieures sera…**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Très agréable |
| ☐ | b) Plutôt agréable |
| ☐ | c) Plutôt désagréable |
| ☐ | d) Désagréable |

*Si tu as répondu « très agréable » ou « plutôt agréable » à la question 29, réponds à la question 30.Sinon, passe à la question 31.*

**30) J'imagine que la période durant laquelle je vais suivre des études supérieures sera « très agréable » ou « plutôt agréable » parce que cela va me permettre**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) De rencontrer d'autres jeunes | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) D'apprendre des matières qui m'intéressent vraiment | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) D'apprendre un métier | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) D'adopter le mode de vie des étudiants (rythme de vie, quotidien, plus grande liberté, etc.). | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) De rester avec des copains (copines)/ami(e)s | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f) De montrer de quoi je suis capable | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**31) Sais-tu déjà quelles études supérieures (type et domaine) tu commenceras l'année prochaine ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**32) Si <u>oui</u> :**
**Plongeons-nous dans un univers idéal : s'il n'y avait aucune contrainte (de difficultés pour réussir, de durée, d'argent, de risque de ne pas s'intégrer, de déplacement, etc.), ferais-tu un <u>choix d'études</u> différent ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Si oui, tu ferais :**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Des études supérieures hors universitaires dans le même domaine |
| ☐ | b) Des études supérieures hors universitaires dans un autre domaine |
| ☐ | c) Des études universitaires dans le même domaine |
| ☐ | d) Des études universitaires dans un autre domaine |

**Si <u>non</u> :**
**Plongeons-nous dans un univers idéal : s'il n'y avait aucune contrainte (de difficultés pour réussir, de durée, d'argent, de risque de ne pas s'intégrer, de déplacement, etc.) :**

**- cela t'aiderait-il à choisir un <u>type</u> d'études ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**- cela t'aiderait-il à choisir un <u>domaine</u> d'études ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Toujours si tu as répondu oui, qu'est-ce qui t'a le plus empêché de faire ce choix « idéal » ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) La durée de ces études |
| ☐ | b) Le risque que j'échoue en faisant ces études |
| ☐ | c) Le coût financier de ces études |
| ☐ | d) Le risque de ne pas m'intégrer dans cet environnement-là |
| ☐ | e) La distance (géographique) qui me sépare de l'endroit où j'aurais pu faire ces études |

**Si tu as répondu oui à au moins l'une des deux questions précédentes, quel est le principal obstacle à ce choix idéal ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) La durée de ces études |
| ☐ | b) Le risque que j'échoue en faisant ces études |
| ☐ | c) Le coût financier de ces études |
| ☐ | d) Le risque de ne pas m'intégrer dans cet environnement-là |
| ☐ | e) La distance (géographique) qui me sépare de l'endroit ou j'aurais pu faire ces études |

## Section 5. Financement des études supérieures et autres

*Tu ne dois répondre à cette section que si tu envisages d'entreprendre des études supérieures l'année prochaine (ou l'année suivante, après un séjour à l'étranger ou après une année spéciale). Si ce n'est pas ton cas, passe directement à la section 6.*

**33) Comment comptes-tu financer tes études supérieures (universitaires ou hors universitaires)?**

*Tu peux cocher plusieurs cases.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Mes parents les payeront |
| ☐ | b) Par les revenus de mon (ma) conjoint(e) ou partenaire |
| ☐ | c) Grâce à une bourse d'études attribuée sur des critères sociaux |
| ☐ | d) En travaillant pendant l'année universitaire |
| ☐ | e) En travaillant pendant les vacances |
| ☐ | f) Autres (ex : prêt bancaire, etc.) *(A préciser)* ☐☐ |

**34) Penses-tu travailler pour de l'argent l'année prochaine ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Si oui, il s'agit d'… :**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Un job d'étudiant durant les vacances |
| ☐ | b) Un job occasionnel durant l'année |
| ☐ | c) Un job/travail régulier durant l'année |

## Section 6. Les raisons de ton choix d'avenir (II)

*Tu ne dois répondre à cette section que si tu comptes travailler ou chercher du travail l'année prochaine. Si ce n'est pas ton cas, passe directement à la section 7.*

**35) Si j'ai décidé de travailler ou de rechercher du travail l'année prochaine (ou après un séjour à l'étranger ou une année spéciale), c'est parce que**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je veux tout de suite gagner ma vie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Je me sens peu ou pas capable de réussir des études supérieures | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Les études supérieures sont trop coûteuses | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Cela demande trop d'efforts de faire des études supérieures (durée des études, quantité de travail quotidien, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) J'apprendrai directement une profession en travaillant | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f) Le travail que j'envisage de faire ne nécessite pas de faire des études. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g) Je n'ai plus envie d'aller à l'école | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| h) Je suis convaincu(e) de pouvoir trouver un emploi qui me convient sans faire des études supérieures | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**36) Plongeons-nous dans un univers idéal : s'il n'y avait aucune contrainte par rapport aux études (de difficultés pour réussir, de durée, d'argent, de risque de ne pas s'intégrer, de déplacement, etc.), aurais-tu choisi d'entreprendre des études supérieures ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Si oui, j'aurais … :**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Entrepris des études supérieures hors universitaires de type court |
| ☐ | b) Entrepris des études supérieures hors universitaires de type long |
| ☐ | c) Entrepris des études universitaires |

**Toujours si tu as répondu oui, quelle est la contrainte qui a le plus « pesé » pour que tu n'entames pas des études supérieures ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) La durée de ces études |
| ☐ | b) Le risque que j'échoue en faisant ces études |
| ☐ | c) Le coût financier de ces études |
| ☐ | d) Le risque de ne pas m'intégrer dans cet environnement-là |
| ☐ | e) La distance (géographique) qui me sépare de l'endroit ou j'aurais pu faire ces études |

## Section 7. Démarches effectuées

**37) As-tu déjà recherché des informations au sujet de ton projet d'avenir (recherche d'informations sur les études envisageables, sur les emplois envisageables, etc.)**

*Si tu as longuement discuté de ton projet d'avenir avec une personne, considère cela comme une démarche de recherche d'informations.*

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

*Si oui, réponds à la question suivante. Sinon, passe directement à la section 8.*

**38) A quel moment as-tu commencé à t'informer au sujet de ton projet d'avenir ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Avant la sixième secondaire |
| ☐ | b) Durant cette année |

**39) Les informations reçues t'ont-elles aidé(e) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Si oui, …**
*Tu peux cocher plusieurs cases.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Ça t'a aidé(e) à trouver de nouvelles idées/pistes pour l'avenir. |
| ☐ | b) Ça a renforcé ton idée de départ |
| ☐ | c) Ça t'a poussé(e) à revoir ton idée de départ |
| ☐ | d) Ça t'a permis de faire un choix parmi tes différentes idées de départ |

**40) Jusqu'à présent, quelles sont les sources d'information qui t'ont été les plus utiles pour définir ton projet d'avenir?**
*Tu peux en choisir maximum trois : tu notes 1 pour la plus utile, 2 pour la deuxième plus utile et 3 pour la troisième plus utile*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Centre d'orientation de choix d'études (SIEP, CEDIEP, CIO, etc.) |
| ☐ | b) Salons d'étudiants ou rencontres avec des professionnels |
| ☐ | c) Journées portes ouvertes dans les établissements d'enseignement supérieur |
| ☐ | d) Autres informations données par les établissements d'enseignement supérieur (soirée ou séance d'information, site internet des établissements, brochures reçues par la poste, etc.) |
| ☐ | e) Informations données par ton école (centre de guidance, PMS, soirée d'information, etc.) |
| ☐ | f) Professeurs de secondaire |
| ☐ | g) Tes amis, tes copains |
| ☐ | h) Tes parents, ta famille ou des connaissances de la famille |
| ☐ | i) Des jeunes qui suivent des études supérieures |

## Section 8. Représentations de l'enseignement supérieur et de l'avenir professionnel

**41) Que tu comptes entreprendre ou non des études universitaires, coche une case à chacune des lignes suivantes.**
**A l'université, je pense que …**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je serais capable de comprendre les idées développées aux cours | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je serais tout à fait capable de réussir | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Je serais capable de gérer mon temps | | | | |
| d) Je serais capable de trouver un bon équilibre entre mes études et mes loisirs | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) Je serais capable de me faire de nouvelles connaissances | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**42) Que tu comptes entreprendre ou non des études supérieures hors universitaires, coche une case à chacune des lignes suivantes.**
**Au sein de l'enseignement supérieur hors universitaire, je pense que …**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je serais capable de comprendre les idées développées aux cours | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je serai tout à fait capable de réussir | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Je serais capable de gérer mon temps | | | | |
| d) Je serais capable de trouver un bon équilibre entre mes études et mes loisirs | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e) Je serais capable de me faire de nouvelles connaissances | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**43) Quelle sera, selon toi, ta situation la plus probable à la fin de tes études (supérieures ou secondaires selon que tu comptes entreprendre ou non des études supérieures) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Je n'aurai guère de difficulté à trouver un emploi |
| ☐ | b) J'aurai des difficultés pour trouver un emploi qui me convienne vraiment |
| ☐ | c) J'aurai des difficultés pour trouver un emploi correspondant à ma formation |
| ☐ | d) J'aurai de grandes difficultés pour trouver un emploi quel qu'il soit |
| ☐ | e) Je ne sais pas du tout quelle sera ma situation |

**44) Sais-tu déjà quelle profession tu veux exercer après tes études (supérieures ou secondaires selon que tu comptes entreprendre ou non des études supérieures) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Non, c'est encore indéterminé |
| ☐ | b) Oui, assez vraisemblablement |
| ☐ | c) Oui, à coup sûr |

## Section 9. Comportement (avis, soutien, aide, etc.) de tes parents et d'autres personnes vis-à-vis de tes études secondaires et de ton projet d'avenir

**45) Pour ma famille, il est important que…**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je fasse des études supérieures | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) J'aille à l'université | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**46) Pour ma famille, il est important que…**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je travaille le plus vite possible (avec ou sans diplôme de l'enseignement supérieur) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Après l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, je travaille le plus vite possible, | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**47) Je considère que ma famille…**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) M'a aidé(e) ou m'aide à me renseigner sur les études supérieures envisageables pour l'année prochaine | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) M'a aidé(e) ou m'aide à me renseigner sur les universités ou les écoles supérieures auxquelles je pourrais m'inscrire l'année prochaine | ☐ | ☐ | ☐ | |

**48) Ma famille estime que…**

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|
| a) Je suis un(e) bon(ne) élève | ☐ | | | |
| b) Je suis capable de réussir des études supérieures hors universitaires | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Je suis capable de réussir des études supérieures universitaires | ☐ | | | |

**49) Durant mon parcours dans l'enseignement secondaire, j'ai été suffisamment soutenu(e) par…**

| | Oui | Non |
|---|---|---|
| a) Mes parents | | |
| b) Mes frères/sœurs | | |
| c) Mes ami(s) | | |
| d) Mes enseignants ou éducateurs | | |

**50) Mon choix (études, emploi, etc.) concernant l'année prochaine est approuvé et soutenu par…**

| | Oui | Non | Il(s)/Elle(s) sont indifférent(e(s) |
|---|---|---|---|
| a) Mes parents | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Mes frères/sœurs | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Mes ami(s) | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Mes enseignants ou éducateurs | | | |

**51) Durant mon parcours dans l'enseignement secondaire, j'ai discuté du déroulement de mes études avec…**

| | Jamais | Parfois | Régulièrement |
|---|---|---|---|
| a) Mes parents | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Mes frères/sœurs | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Mes ami(s) | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Un enseignant, un éducateur ou un membre du PMS de mon école | ☐ | ☐ | ☐ |

**52) Je discute de mon choix (études, emploi, etc.) concernant l'année prochaine avec…**

| | Jamais | Parfois | Régulièrement |
|---|---|---|---|
| a) Mes parents | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Mes frères/sœurs | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Mes ami(s) | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Un enseignant, un éducateur ou un membre du PMS de mon école | ☐ | ☐ | ☐ |

Nous allons maintenant te poser quelques questions sur tes parents, ton entourage, ton logement, etc. afin d'en savoir un peu plus sur le contexte dans lequel tu vis

## Section 10. Activité professionnelle des parents, composition du ménage et pays de naissance

**53) Actuellement,**

**Ton père :**

- ☐ a) Exerce une profession
- ☐ b) Est au chômage
- ☐ c) Est retraité/pensionné
- ☐ d) Est décédé
- ☐ e) Est père au foyer

**Ta mère :**

- ☐ a) Exerce une profession
- ☐ b) Est au chômage
- ☐ c) Est retraitée/pensionnée
- ☐ d) Est décédée
- ☐ e) Est mère au foyer

**54) Si ton père <u>exerce une profession</u>, il l'exerce…**

- ☐ a) A temps plein
- ☐ b) A temps partiel

**Si ta mère <u>exerce une profession</u>, elle l'exerce…**

- ☐ a) A temps plein
- ☐ b) A temps partiel

**55) Si ton père <u>est sans emploi</u>, il l'est…**

- ☐ a) Depuis moins d'un an
- ☐ b) Depuis un an ou plus

**Si ta mère <u>est sans emploi</u>, elle l'est…**

- ☐ a) Depuis moins d'un an
- ☐ b) Depuis un an ou plus

**56) Quelle est l'activité professionnelle de ton père ?**

*Si ton père exerce deux professions, veille à ne cocher que son activité professionnelle principale.*
*Si ton père est sans emploi, retraité ou décédé, indique sa dernière principale activité professionnelle*

- ☐ a) Ouvrier non qualifié
- ☐ b) Ouvrier qualifié
- ☐ c) Technicien, contremaître
- ☐ d) Agriculteur travaillant seul
- ☐ e) Agriculteur avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité
- ☐ f) Artisan, commerçant, indépendant travaillant seul
- ☐ g) Artisan, commerçant, indépendant avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité
- ☐ h) Instituteur, professeur du secondaire, infirmier, travailleur social
- ☐ i) Employé non qualifié
- ☐ j) Cadre moyen, employé qualifié
- ☐ k) Profession libérale (avocat, médecin, dentiste, etc.)
- ☐ l) Profession intellectuelle (professeur du supérieur, chercheur, journaliste, etc.), profession artistique (graphiste, écrivain, etc.)
- ☐ m) Cadre supérieur, directeur, chef d'entreprise de 5 à 50 personnes
- ☐ n) Directeur, chef d'entreprise de plus de 50 personnes
- ☐ o) N'a jamais exercé de profession
- ☐ p) Tu ne sais pas
- ☐ q) Autre :……
- ☐ (A préciser)

☐☐

**57) Peux-tu maintenant préciser (le plus clairement possible) la profession principale de ton père.**

*Si ton père est sans emploi, retraité ou décédé, indique sa dernière principale profession.*

**Mon père est …**

……☐☐

**Quelle est l'activité professionnelle de ta mère ?**

*Si ta mère exerce deux professions, veille à ne cocher que son activité professionnelle principale.*
*Si ta mère est sans emploi, retraitée ou décédée, indique sa dernière principale activité professionnelle.*

- ☐ a) Ouvrière non qualifiée
- ☐ b) Ouvrière qualifiée
- ☐ c) Technicienne, contremaître
- ☐ d) Agricultrice travaillant seule
- ☐ e) Agricultrice avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité
- ☐ f) Artisan, commerçante, indépendante travaillant seule
- ☐ g) Artisan, commerçante, indépendante avec moins de 5 personnes sous sa responsabilité
- ☐ h) Institutrice, professeur du secondaire, infirmière, travailleuse sociale
- ☐ i) Employée non qualifiée
- ☐ j) Cadre moyen, employée qualifiée
- ☐ k) Profession libérale (avocate, médecin, dentiste, etc.)
- ☐ l) Profession intellectuelle (professeur du supérieur, chercheuse, journaliste, etc.), profession artistique (graphiste, écrivaine, etc.)
- ☐ m) Cadre supérieur, directrice, chef d'entreprise de 5 à 50 personnes
- ☐ n) Directrice, chef d'entreprise de plus de 50 personnes
- ☐ o) N'a jamais exercé de profession
- ☐ p) Tu ne sais pas
- ☐ q) Autre :……
- ☐ (*A préciser*)

☐☐

**Peux-tu maintenant préciser (le plus clairement possible) la profession principale de ta mère.**

*Si ta mère est sans emploi, retraitée ou décédée, indique sa dernière principale profession.*

**Ma mère est…**

……☐☐

**58) Tes parents sont :**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Mariés ou cohabitants sans être mariés |
| ☐ | b) Séparés ou divorcés |
| ☐ | c) Veuf/veuve |

**59) Pour le moment, tu vis principalement:**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Avec tes parents (soit avec tes deux parents ensemble, soit chez l'un et chez l'autre de manière alternée) |
| ☐ | b) Avec ta mère (et éventuellement son compagnon) |
| ☐ | c) Avec ton père (et éventuellement sa compagne) |
| ☐ | d) Seul(e) |
| ☐ | e) En couple |
| ☐ | f) Avec un membre de ta famille (autre que ton père et que ta mère) |
| ☐ | g) Avec un/des colocataire(s), en kot |
| ☐ | h) Autre : ……<br>*(A préciser)* ☐☐ |

**60) As-tu des enfants ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**Si oui, combien d'enfants as-tu ?**

☐ 1
☐ 2
☐ Plus de 2

**61) Dans quel pays es-tu né(e) ?**

☐ Belgique
☐ Autre pays
……
*(A préciser)* ☐☐

**62) Si tu es né(e) dans un autre pays que la Belgique, tu vis en Belgique depuis…**

☐ 1 an ou moins
☐ 2 ans
☐ 3 ans
☐ 4 à 6 ans
☐ 7 à 10 ans
☐ Plus de 10 ans
☐ J'ai toujours vécu en Belgique

## Section 11. Etudes des parents et des personnes de référence

**63) Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par ton père :**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Primaire |
| ☐ | b) Secondaire inférieur (3e année) |
| ☐ | c) Secondaire supérieur (6e ou 7e année) |
| ☐ | d) Secondaire (mais tu ne sais pas le niveau) |
| ☐ | e) Supérieur hors universitaire de type court |
| ☐ | f) Supérieur hors universitaire de type long |
| ☐ | g) Supérieur universitaire |
| ☐ | h) Supérieur (mais tu ne sais pas le type d'enseignement) |
| ☐ | i) Sans diplôme |
| ☐ | j) Tu ne sais pas |

**Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par ta mère ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Primaire |
| ☐ | b) Secondaire inférieur (3e année) |
| ☐ | c) Secondaire supérieur (6e ou 7e année) |
| ☐ | d) Secondaire (mais tu ne sais pas le niveau) |
| ☐ | e) Supérieur hors universitaire de type court |
| ☐ | f) Supérieur hors universitaire de type long |
| ☐ | g) Supérieur universitaire |
| ☐ | h) Supérieur (mais tu ne sais pas le type d'enseignement) |
| ☐ | i) Sans diplôme |
| ☐ | j) Tu ne sais pas |

**64) Dans ton entourage familial, quelle est la personne de sexe masculin qui t'a le plus soutenu(e) ou suivi(e) dans ton parcours scolaire ?**
*(Une seule réponse possible)*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Père |
| ☐ | b) Beau-père? |
| ☐ | c) Oncle |
| ☐ | d) Grand-père |
| ☐ | e) Frère |
| ☐ | f) Tuteur masculin |
| ☐ | g) Personne |
| ☐ | h) Autre : ……<br>*(Précise qui)* ☐☐ |

**Dans ton entourage familial, quelle est la personne de sexe féminin qui t'a le plus soutenu(e) ou suivi(e) dans ton parcours scolaire ?**
*(Une seule réponse possible)*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Mère |
| ☐ | b) Belle-mère? |
| ☐ | c) Tante |
| ☐ | d) Grand-mère |
| ☐ | e) Soeur |
| ☐ | f) Tuteur féminin |
| ☐ | g) Personne |
| ☐ | h) Autre : ……<br>*(Précise qui)* ☐☐ |

**65) Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par la personne de sexe masculin mentionnée à la question 64 ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Primaire |
| ☐ | b) Secondaire inférieur |
| ☐ | c) Secondaire supérieur |
| ☐ | d) Secondaire (mais tu ne sais pas le niveau) |
| ☐ | e) Supérieur hors universitaire de type court |
| ☐ | f) Supérieur hors universitaire de type long |
| ☐ | g) Supérieur universitaire |
| ☐ | h) Supérieur (mais tu ne sais pas le type d'enseignement) |
| ☐ | i) Sans diplôme |
| ☐ | j) Tu ne sais pas |

**Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par la personne de sexe féminin mentionnée à la question 64 ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Primaire |
| ☐ | b) Secondaire inférieur |
| ☐ | c) Secondaire supérieur |
| ☐ | d) Secondaire (mais tu ne sais pas le niveau) |
| ☐ | e) Supérieur hors universitaire de type court |
| ☐ | f) Supérieur hors universitaire de type long |
| ☐ | g) Supérieur universitaire |
| ☐ | h) Supérieur (mais tu ne sais pas le type d'enseignement) |
| ☐ | i) Sans diplôme |
| ☐ | j) Tu ne sais pas |

**66) As-tu un grand-père qui a fait des études supérieures ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |
| ☐ | Je ne sais pas |

**As-tu une grand-mère qui a fait des études supérieures ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |
| ☐ | Je ne sais pas |

## Section 12. Nationalité des parents et langue parlée à la maison

**67) Ton père est actuellement de nationalité :**
*En cas de décès, précise quelle était la nationalité de ton père au moment de son décès*

| | |
|---|---|
| ☐ | Belge |
| ☐ | Autre :<br>……<br>*(A préciser)* ☐☐ |

**Ta mère est actuellement de nationalité :**
*En cas de décès, précise quelle était la nationalité de ta mère au moment de son décès.*

| | |
|---|---|
| ☐ | Belge |
| ☐ | Autre :<br>……<br>*(A préciser)* ☐☐ |

**68) Ton père est d'origine (nationalité à la naissance) :**

| | |
|---|---|
| ☐ | Belge |
| ☐ | Autre :<br>……<br>*(A préciser)* ☐☐ |

**Ta mère est d'origine (nationalité à la naissance) :**

| | |
|---|---|
| ☐ | Belge |
| ☐ | Autre :<br>……<br>*(A préciser)* ☐☐ |

**69) Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ?**
*Tu peux cocher plusieurs cases*

- ☐ a) Français
- ☐ b) Néerlandais
- ☐ c) Allemand
- ☐ d) Autre(s) langue(s) : …… *(A préciser)*

**70) Le français est-il la langue que tu utilises principalement à la maison ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

## Section 13. Habitat, voitures et ordinateurs

*Attention : si tu as plusieurs logements, toutes les questions qui suivent concernent ton logement principal.*

**71) Dans quel type de logement habites-tu ?**

- ☐ a) Maison
- ☐ b) Appartement

**72) S'agit-il d'un logement social ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**73) Ta famille est :**

- ☐ a) Locataire de ce logement
- ☐ b) Propriétaire de ce logement
- ☐ c) Tu ne sais pas

**74) Combien de personnes vivent dans ce logement ?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ | 1 | ☐ | 6 |
| ☐ | 2 | ☐ | 7 |
| ☐ | 3 | ☐ | 8 |
| ☐ | 4 | ☐ | Plus de 8 |
| ☐ | 5 | | |

**75) Ta famille est-elle également propriétaire d'un (ou plusieurs) autre(s) logement(s) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |
| ☐ | Tu ne sais pas |

**76) Ton logement principal est composé de combien de pièces ?**

*Indique le nombre de pièces spécifiques que compte ton logement. Par exemple, s'il y a dans ton logement un salon et une salle à manger, tu indiques 2.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) Salon(s) et salle(s) à manger |
| ☐ | b) Chambre(s) |
| ☐ | c) Salle(s) de bain / salle(s) de douche |
| ☐ | d) Garage(s) |

**77) S'agit-il d'un logement avec jardin**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

**78) A la maison, combien y a-t-il de voiture(s) ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | 0 |
| ☐ | 1 |
| ☐ | 2 |
| ☐ | Plus de 2 |

**79) Chez toi, combien y a-t-il d'ordinateur(s) ?**

Nombre d'ordinateur(s) portable(s) :

| | |
|---|---|
| ☐ | 0 |
| ☐ | 1 |
| ☐ | 2 |
| ☐ | 3 et plus |

Nombre d'ordinateur(s) fixe(s) :

☐ 0
☐ 1
☐ 2
☐ 3 et plus

**80) A la maison disposes-tu d'une connexion à internet ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

## Section 14. Activités culturelles

**81) En dehors des activités organisées par l'école, as-tu été au cours de ces deux dernières années à…**

| | Jamais | Parfois | Régulièrement |
|---|---|---|---|
| a) Une exposition/un musée | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Un spectacle (opéra, théâtre, danse) | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Un concert de musique classique ou jazz | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Un autre concert (musique du monde, rock, rap, etc.) | ☐ | ☐ | ☐ |

**82) A quelle fréquence tes parents ou ton entourage familial :**

| | Jamais | Parfois | Régulièrement |
|---|---|---|---|
| a) Discutent-ils avec toi de sujets politiques et sociaux ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Discutent-ils avec toi de livres, de films ou de programmes de télévision ? | ☐ | ☐ | ☐ |

**83) Chez toi, combien de livres y a t-il ?**

*Tu peux compter 40 livres par mètres d'étagère. Ne prends pas en compte les magazines, les revues, etc.*

| | |
|---|---|
| ☐ | a) De 0 à 25 livres |
| ☐ | b) De 26 à 100 livres |
| ☐ | c) De 101 à 200 livres |
| ☐ | d) Plus de 200 livres |

**84) Tu lis un article de journal…**

| | |
|---|---|
| ☐ | Jamais |
| ☐ | Parfois |
| ☐ | Régulièrement |

## Section 15. Choix d'études et choix professionnels des frères et sœurs

*Nous allons, pour terminer, te poser quelques questions sur tes frères et sœurs.*
*Attention : si tu considères tes demi-frères et demi-sœurs comme faisant partie de ta famille, veille à les prendre en compte à chacune des questions de cette section.*

**85) As-tu des frères et sœurs ?**

| | |
|---|---|
| ☐ | Oui |
| ☐ | Non |

*Si tu as des frères et sœurs, réponds à la question suivante. Sinon, tu as terminé de répondre à ce questionnaire.*

**86) Combien de frère(s) et sœur(s) as-tu ?**

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6

**87) Quel rang occupes-tu parmi tes frères et sœurs ?**

*Si, par exemple, tu es l'aîné de la famille, tu coches « 1 ». Si tu es le second, tu coches « 2 », etc.*

| | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ | 1 | | |
| ☐ | 2 | ☐ | 6 |
| ☐ | 3 | | |
| ☐ | 4 | | |
| ☐ | 5 | | |

**88) As-tu au moins un frère ou une sœur de 18 ans ou plus ?**

☐ Oui
☐ Non

**89) Si oui, as-tu au moins un frère ou une sœur inscrit(e) dans l'enseignement supérieur ou qui a terminé des études supérieures ?**

☐ Oui
☐ Non
☐ Je ne sais pas

**90) Si oui, as-tu au moins un frère ou une sœur inscrit(e) à l'université ou qui a terminé des études universitaires?**

☐ Oui
☐ Non
☐ Je ne sais pas

**Nous te remercions pour ta collaboration !**

# Annexe 2. Récapitulatif des méthodes d'analyse quantitative utilisées

## 1. Le chi-carré et le V de Cramer

Le chi-carré permet de tester l'indépendance ou la dépendance entre deux variables qualitatives.
S'il y a dépendance ou association entre deux variables, nous calculons le V de Cramer (entre 0 et 1) qui mesure l'intensité de la relation entre deux variables nominales. Plus le V de Cramer est proche de 1, plus la relation est forte.

## 2. L'analyse de correspondances multiples

« *L'analyse factorielle des correspondances est une technique statistique d'étude des tableaux de contingences.* […] *Elle s'inscrit dans la lignée des analyses factorielles classiques en ce sens qu'elle est à la fois une méthode de condensation de l'information souvent redondante de l'espace variables initial et un mode de représentation graphique du résultat de cette opération de condensation. Elle s'écarte de ces méthodes par son domaine d'application, puisqu'elle permet de traiter des variables nominales à codage disjonctif et par sa façon d'établir des proximités (distances) entre individus sur base de leurs profils ou de la structure de leurs caractéristiques dans l'espace-variables. De façon analogue, les proximités seront établies entre variables, sur base de la simultanéité de leur réalisation dans l'espace-individus. Enfin – et c'est là une particularité de l'analyse factorielle de correspondances multiples – des correspondances peuvent être établies graphiquement et analytiquement entre variables et individus sur un même plan de projection, ce qui était impossible, vu les différences de métrique (euclidienne, corrélation) dans le cas des analyses factorielles classiques oeuvrant sur des variables continues* » (Masuy-Stroobant, Chapitre « Analyse factorielle des correspondances et analyse factorielle des correspondances multiples », p. 1).
L'analyse de correspondances multiples est généralement utilisée pour explorer les données et résumer l'information contenue dans plusieurs variables. En outre, elle constitue une étape indispensable avant de passer à l'élaboration de typologies via une analyse de classification.

## 3. L'analyse de classification

« *Les méthodes de classification permettent de procéder à des analyses de ressemblances. Elles ont pour but de regrouper les individus (unités d'observation) en un nombre réduit de classes (groupes) homogènes de telle manière que les éléments d'une même classe soient très semblables et que les classes soient très différentes les unes des autres. L'objectif sous-jacent à cette définition opérationnelle des méthodes de classification est de découvrir les groupes naturels au sein d'une population donnée* » (Masuy-Stroobant, Chapitre « Analyse de Classification. Cluster Analysis », p. 1).

### 4. La régression logistique binaire

Pour chacun des modèles que nous allons mobiliser, nous obtenons deux types d'informations. D'une part, divers indices permettent de mesurer la *qualité d'ajustement* du modèle aux données observées et ainsi, d'une certaine façon, le *pouvoir explicatif* du modèle. On dispose notamment du coefficient de détermination $R^2$ de Nagelkerke dont la valeur est comprise entre 0 et 1. Ce coefficient quantifie dans quelle mesure le modèle avec les variables explicatives s'ajuste mieux aux données que le modèle sans variables explicatives ; un $R^2$ proche de 0 signifie que l'apport des variables explicatives est extrêmement faible ; plus le $R^2$ est proche de 1, plus les variables explicatives permettent un bon ajustement aux données. D'autre part, pour chacune des variables « explicatives » introduites dans le modèle, un test statistique permet de tester si le coefficient de régression qui lui est associé est significativement différent de 0, c'est-à-dire, en d'autres termes, de vérifier si la variable explicative a ou non une relation statistiquement significative avec la variable dépendante. L'interprétation des coefficients de régression se fait le plus souvent à travers l'analyse des *odds ratio* (OR) ou *rapports de chances*. On définit ainsi, par exemple, la « *chance* » (*odd*) d'accès à l'université d'un étudiant comme étant le rapport entre sa probabilité d'accès et sa probabilité de non accès (accès au SHU et ou de se lancer directement sur le marché du travail). Supposons à présent, pour faciliter nos explications, que la première variable explicative $X_1$ soit le sexe de l'étudiant ($X_1 = 0$ si l'étudiant est un garçon ; $X_1 = 1$ si l'étudiant est une fille). On peut alors définir le *rapport de chances* (*odds ratio* (OR)) associé à la variable $X_1$ comme étant le rapport entre la « chance » d'accès à l'université d'une fille et celle d'un garçon, toute autre chose étant égale par ailleurs. Un signe positif pour le coefficient de régression associé à la variable $X_1$ signifie alors que $\mathbf{OR}(X_1)$ est strictement supérieur à 1, c'est-à-dire que la « chance » d'accès d'une fille est supérieure à celle d'un garçon, toute autre chose étant égale par ailleurs ; un signe négatif du coefficient de régression signifie au contraire que $\mathbf{OR}(X_1)$ est strictement inférieur à 1 et donc que la « chance » d'accès à l'université d'une fille est inférieure à celle d'un garçon. Un OR d'une valeur de 2, par exemple, sera interprété en affirmant que la chance d'accès à l'université d'une fille est deux fois supérieure à celle d'un garçon ayant les mêmes caractéristiques par ailleurs.

# Annexe 3. Information sur les interviewés (échantillon qualitatif)

**Tableau A : Profil des interviewés par forme d'enseignement et redoublement**

| Forme d'enseignement | Redoublement | |
|---|---|---|
| | **Oui** | **Non** |
| Général ou technique de transition | **Carl**<br>**Christian**<br>**Giulia**<br>**Stéphane**<br>**(Gilles)**<br>**(Amélie)** | **Armand**<br>**Celal**<br>**Daniel**<br>**Emy**<br>**Florent**<br>**Floriane**<br>**Maxime**<br>**Mourad**<br>**Octave**<br>**SémihaD**<br>**Valérie**<br>**(Didier)**<br>**(Elisa)**<br>**(Laurence)** |
| Technique de qualification | **Alban**<br>**Cherifa**<br>**Guy**<br>**(Gaël)**<br>**(Lucie)**<br>**Mathias**<br>**Samira** | **(Anouck)**<br>**Bechira**<br>**Esma**<br>**Ismaël**<br>**(Malik)**[226] |
| TOTAL | **13** | **19** |

**En rouge : les jeunes rencontrés à trois reprises**
**En bleu, sans parenthèses : les jeunes rencontrés à deux reprises**
**En bleu, avec parenthèses : les jeunes rencontrés à une seule reprise**

[226] Malik a eu un parcours scolaire atypique : il est resté en général jusqu'en troisième secondaire ; ensuite, il a dû choisir entre redoubler sa troisième générale ou passer en quatrième en technique de qualification. Il a choisi de ne pas redoubler ; enfin, comme il réussissait bien en technique, on l'a laissé repasser en général en 5ème secondaire.

**Tableau B : Projet d'études (type d'ES, filière et école/université) des interviewés**

| **Prénom** | **Type d'ES, Filière, Ecole/Université** |
|---|---|
| Alban | SHU de type court, biologie médicale, HELHa |
| Armand | Université, Géographie, Université Libre de Bruxelles (ULB) |
| Bechira | SHU de type court, Assistante sociale, ISFSC |
| Carl | Université, Droit, ULB |
| Celal | SHU de type long, Ingénieur industriel, ISIB |
| Cherifa | SHU de type court, Institutrice primaire, Haute École Francisco Ferrer |
| ***** | Elle s'inscrira finalement à une formation courte de promotion sociale. |
| Christian | Université, Ingénieur, ULB |
| ***** | A finalement passé les tests permettant d'entrer à la police |
| Daniel | Université, Romanes, ULB |
| Esma | Université, Pharmacie, Université Catholique de Louvain (UCL) |
| Emy | Université, Education physique, UCL |
| Florent | Université, Droit, Facultés Universitaires Saint-Louis (FUSL) |
| Floriane | Université, Mathématiques, ULB |
| Guy | SHU de type court, Comptabilité, EPHEC (Louvain-la-Neuve) |
| Giulia | SHU de type court, Institutrice primaire, Institut Defré |
| ***** | Elle abandonnera ses études au cours de la première année dans le supérieur et travaillera à temps plein dans une grande surface lors de la troisième salve d'entretiens |
| Ismaël | SHU de type court, Régendat en sport, Haute École Francisco Ferrer |
| Mathias | SHU de type court, Commerce extérieur, EPHEC |
| ***** | Il fera finalement des formations proposées par l'INFAC en agent commercial. |
| Maxime | Université, Ingénieur civil, ULB (Solvay) |
| Mourad | Université, Sciences économiques, FUSL |
| ***** | Lors de la deuxième salve, Mourad a raté sa première année à l'université et recommence une première (avec des dispenses), cette fois en ingénieur de gestion. |
| Octave | Université, Romanes, ULB |
| Samira | SHU de type court, Assistant en psychologie, Institut Libre Marie Haps |
| Semiha | SHU de type court, Comptabilité, EPHEC (Bruxelles) |
| Stéphane | Université, Psychologie, UCL |
| Valérie | Université, Droit, UCL |
| ***** | Elle s'est finalement inscrite dans le SHU de type court, en tourisme, à la Haute Ecole Charles Péguy |
| (Anouck)[227] | SHU de type court, Ecriture des médias, ISFSC |
| (Amélie) | SHU de type court, Régendat en langues, HENAM |
| (Didier) | SHU de type court, Professeur d'éducation physique, HENAM |
| (Elisa) | Un an d'arrêt dans ses études (une année langues) |
| (Gilles) | SHU de type court, Education physique, Institut Supérieur Parnasse Deux Alice |
| (Gaël) | Un an d'arrêt dans ses études (moniteur de ski) |

[227] Les prénoms indiqués entre parenthèses correspondent aux jeunes que nous avons rencontrés une seule fois.

| | |
|---|---|
| (Lucie) | SHU de type court, Secrétaire de direction, ISES |
| (Laurence) | Université, Cinema, Ecole en Ecosse |
| (Malik) | Université, Bio-ingénieur, ULB |

**Tableau C : Présentation succincte des écoles/universités auxquels aspirent de s'inscrire les jeunes rencontrés lors de la phase qualitative de notre enquête**

| **Nom** | **Description rapide** |
|---|---|
| EPHEC | L'Ecole Pratique des Hautes Etudes Commerciales dispense un enseignement de type court (bac de trois ans). Plus précisément, elle forme des jeunes et adultes dans les domaines économique et technique tels que la comptabilité, le marketing, l'électromécanique, la fiscalité, etc. L'EPHEC a trois implantations à Bruxelles et une implantation à Louvain-la-Neuve. |
| FUSL | Les facultés universitaires Saint-Louis sont une université située au centre de Bruxelles qui dispense presque exclusivement un enseignement de 1er cycle dans les différentes filières des sciences humaines ainsi qu'en ingénierie, histoire et philosophie. L'une des particularités des FUSL est d'offrir des programmes d'études bilingues (en français-néerlandais ou en français-anglais) ou trilingues (français-néerlandais-anglais) pour les études organisées par les facultés de droit et des sciences économiques, sociales et politiques. Les FUSL ne disposent pas d'un campus universitaire. |
| Haute École Charles Péguy | Cette haute école, implantée à Louvain-la-Neuve, dispense un enseignement de type supérieur court (bac de trois ans) en tourisme, gestion hôtelière et création et gestion d'event. |
| Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) | Cette haute école a plusieurs implantations (Fleurus, Montignies, Gilly, La louvière et Mouscron-Tournai) et dispense un enseignement supérieur de type court (bac de trois ans) en biologie médicale, ergothérapie, imagerie médicale, soins infirmiers et sage-femme. On peut également y suivre une formation supérieure longue (4 ans) en kinésithérapie. |
| Haute École de Namur (HENAM) | La Haute École de Namur a cinq implantations à Namur et dans ses environs. Elle propose un éventail quasi complet des formations en trois ans (bac) dans l'enseignement supérieur de type court, ainsi que plusieurs années de spécialisation et un master en ingénierie et action sociales. |
| Haute École Francisco Ferrer | Cette Haute Ecole, qui se situe à Bruxelles, propose une offre de formation en arts appliqués, économie, traduction-interprétation ainsi que dans les domaines paramédicaux, pédagogiques et techniques. Elle organise une cinquantaine de filières de type court (BAC de trois ans) et de type long (Master de deux ans après les BAC). |
| INFAC | Institut qui organise de nombreuses formations courtes (1 ans, 3 ans, etc.) en |

| | |
|---|---|
| | cours du jour ou cours du soir et qui délivre en bout de course des certificats reconnus par la Communauté française, mais non équivalent à un diplôme de BAC. |
| Institut Libre Marie Haps | Cet institut, localisé à Bruxelles, dispense un enseignement supérieur de type court (bac de trois ans) en audiologie, logopédie, assistant en psychologie et également un enseignement supérieur de type long (bachelier de trois ans et master de deux ans) en traduction et interprétation. |
| Institut pédagogique Defré | L'institut Defré se situe à Bruxelles est dispense un enseignement de type supérieur court (bac de trois ans). Plus précisément, elle forme de futurs instituteurs pré-scolaire, instituteurs primaires, agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et des éducateurs spécialisés. |
| Institut Supérieur Industriel de Bruxelles (ISIB) | Cet institut propose, localisé à Bruxelles, propose une formation en sciences de l'ingénieur industriel avec diverses finalités (chimie, électricité, informatique, etc.). Ces formations durent 5 ans et relèvent donc du supérieur hors universitaire de type long. |
| Institut Supérieur Parnasse Deux Alice | Cet institut propose un enseignement supérieur de type court et long, une spécialisation ainsi qu'une formation continue, dans les filières pédagogique (éducation physique), paramédicale (kinésithérapie, ergothérapie, soins infirmiers, podologie, psychomotricité) et sociale (éducateurs). |
| ISFSC | L'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication se situe à Bruxelles et dispense un enseignement de type supérieur court (bac de trois ans) en communication, écriture multimédia et assistant social. |
| ISES | Cet institut localisé à Bruxelles dispense un enseignement supérieur de type court (bac de trois ans) en assistant de direction, secrétaire médical et droit. |
| UCL | L'Université catholique de Louvain a deux implantations, l'une à Louvain-la-Neuve et l'autre à Bruxelles. Elle dispense les trois cycles de l'enseignement universitaire (Bac, Master et doctorat) dans divers domaines : théologie, droit, sciences économiques, sociales, politiques et de communication, médecine, pharmacie, sciences, ingénierie, etc. Sur les deux implantations, il y a un campus universitaire (avec logements étudiants, activités pour les étudiants, cercles des étudiants, etc.). |
| ULB | L'Université Libre de Bruxelles se trouve, comme son nom l'indique, à Bruxelles. Tout comme l'UCL, elle dispense les trois cycles de l'enseignement universitaire dans divers domaines et dispose d'un campus universitaire. |

Ajoutons à ce descriptif une note au sujet de la hiérarchie « perçue » des institutions de l'enseignement supérieur en Belgique. Comme nous l'explicitons au sein de la thèse, les

universités belges véhiculent bien souvent une image plus prestigieuse que les écoles supérieures. Celles-ci sont vues (notamment par les jeunes que nous avons rencontrés) comme étant au haut de la hiérarchie des types d'enseignement supérieur. En outre, parmi les écoles, universités et filières mentionnées ci-dessus, certaines, telles que Solvay, « se distinguent symboliquement » en véhiculant plus fortement une image de prestige, de marque que d'autres. Et ces « réputations » associées à ces écoles, universités ou filières vont de pair avec leur caractère supposément « excellent », « sélectif », etc.

# Annexe 4. Guides d'entretien

### A. Premier guide d'entretien

| **Questions larges ; thématiques larges** | **Thématiques ou questions plus précises ; Relances possibles** | **Lien avec questionnaire (phase quantitative)** |
|---|---|---|
| Pourrais-tu te **présenter** ? | **- Quels mots, quels adjectifs tu utiliserais pour te définir ?** | |
| Pourrais-tu **me retracer ton parcours scolaire ?** | - Réussites et échecs en primaire et secondaire ; redoublement<br>- Difficultés rencontrées<br>- Changement d'école<br>**- Choix des options**<br>- Changement de filières ou d'options<br>- Absence<br>- **Ce qui t'a plu et déplu pendant ta scolarité**<br>- Déroulement de la dernière année secondaire<br>**- Si quelque chose pourrait être changé dans ton parcours scolaire, que changerais-tu ? (Regrets, par exemple, par rapport au choix d'option/de filière)**<br>**- Comment définirais-tu ton parcours scolaire ?** (Par ex : Brillant ? Moyen ? Faible ? Pourquoi ?)<br>**- Quel genre d'élève penses-tu être ?** Comment te définirais-tu (du point de vue scolaire) ?<br>**- Quels mots, quels adjectifs les autres élèves emploieraient s'ils devaient te définir ? Comment crois-tu que les autres élèves te perçoivent ?**<br>**- Quels mots, quels adjectifs les éducateurs et les professeurs utilisent quand ils parlent de toi ? Comment penses-tu qu'ils te voient et qu'ils te définiraient ?**<br>**- Comment penses-tu que ta famille te voit ?**<br>- Comment **définirais-tu la classe** dans laquelle tu es en ce moment ? (Par ex : Faible ? Forte ? Moyenne ?) Et **comment te sens-tu** par rapport au niveau des autres élèves de ta classe ? | **Question 7** : critères pris en compte pour choix des options<br><br>**Question 16** : si oui (redoubler ou se réorienter), peux-tu m'expliquer exactement dans quel contexte cela s'est passé ?<br><br>**Question 17** : si c'était à refaire, choix d'options identiques ?<br><br>**Question 18** (je suis bon élève, j'aime l'école et les études, etc.)<br><br>**Question 48** (ma famille estime que je suis un bon élève, etc.) |
| Parle-moi de ton **avenir, de ce que tu envisages de faire après tes études secondaires…** | - Pourquoi ? Dans quel but ?<br>Qu'est-ce qui t'intéresse dans le fait d'entreprendre ce type d'étude ?<br>- Intérêt pour les études ou plutôt profession ?<br>- Sais-tu déjà la profession que tu voudrais exercer ? Est-ce que cela entre en compte dans le choix des études que tu envisages de faire ? Si oui, en quoi, comment ?<br>- **Avantages et désavantages** de faire des études supérieures ? | **Question 28** |
| **- Timing de la** | - As-tu mis longtemps à te décider pour des études | |

| | | |
|---|---|---|
| **décision** (depuis quand es-tu sûr d'entamer des études, depuis quand es-tu sûr d'entamer ces études précisément, …) | supérieures ?<br>- As-tu mis longtemps à te décider pour ces études supérieures ?<br>**- Hésité avec d'autres études ? Lesquelles ? Pourquoi ? Pourquoi avoir choisi telles études au final ?**<br>**- As-tu pensé ne pas continuer à étudier ? As-tu envisagé de te mettre à travailler directement ?** Pourquoi ? Pourquoi ne pas avoir choisi cette voie au final ? | |
| **- Raconte-moi comment tu es arrivé à faire ce choix d'avenir pour l'année prochaine… Tes réflexions, tes démarches, tes premières idées** (si elles ont changé), **la transformation de ton projet et les causes**, etc. | - Quelles démarches ? (Séances d'informations à l'école, journées « portes ouvertes », amis, jeunes dans le supérieur, etc.)<br>- Quelles informations prises ? (Etudes, filières, bourse, activités possibles, kot, …)<br>- Sais-tu de quoi seront constitués tes cours ? Quels en sont les contenus ? Comment le sais-tu ?<br>- Quand ? (Timing de la prise d'informations)<br>- Où ? Dans quel contexte ?<br>- Comment t'y es tu pris ?<br>**- Sentiments après s'être informé**<br>**- Après démarches, revu projet initial, confirmé projet, nouvelles idées, etc.**<br>**- Si journée « portes ouvertes » : quels cours, sentiments (sentiment d'être à ta place ? de suivre, de comprendre ?** de pouvoir s'intégrer, se faire des amis ? étonné par certaines choses ? **Revu ton projet après cette journée ?**)<br>**- As-tu déjà été sur un campus universitaire ou dans une école supérieure ? Peux-tu me raconter dans quel cadre et comment cela s'est passé ? Qu'as-tu ressenti ?**<br>**- Les sources les plus utiles ? Pourquoi ?**<br>- Penses-tu être suffisamment renseigné quant aux études supérieures que tu pourrais suivre ?<br>- Considères-tu que ton école, tes parents, les conseillers aux études de ton école, … t'ont suffisamment donné d'informations quant aux études supérieures que tu pourrais envisager de faire ?<br>- Il y a-t-il des domaines pour lesquels tu n'as pas eu d'information et pour lesquels tu aurais aimé en avoir ? Si oui, lesquels ? | **Questions 38, 39 et 40** |
| **Institution choisie** (Quelle école supérieure ? Quelle université ? Pourquoi ?) | - Les **critères** qui entrent le plus en jeu dans ce choix ? (Par ex : la distance par rapport au domicile, la qualité de l'enseignement, l'environnement, l'existence d'un campus et la vie universitaire, suivre des amis, mes parents y ont été, etc) ?<br>- **Hésites-tu** entre plusieurs institutions ? Lesquelles ? **Pourquoi ?**<br>**- Les critères qui font que tu ne veux pas choisir tel** | |

| | | |
|---|---|---|
| | **ou tel type d'université, d'école supérieure ?** | |
| **Effet établissement** | - As-tu déjà **discuté de ton projet avec tes amis**, tes connaissances de ton âge ? Qu'en pensent-ils ?<br>- As-tu l'impression que **la plupart des jeunes** de ton école veulent entamer des **études** supérieures ? Ou au contraire as-tu l'impression que la plupart d'entre eux veulent commencer à **travailler** ? Peux-tu m'en dire plus à ce sujet ?<br>- Est-ce que vous êtes plusieurs dans ta classe à vouloir **entreprendre les mêmes études** ?<br>- Est-ce que l'un ou l'autre d'entre eux **t'a donné envie** de vouloir entamer ce genre d'études ?<br>- Au contraire, est-ce que certains ont eu l'air de vouloir **te freiner à réaliser ton projet** ?<br>- Considères-tu que ton école, tes professeurs, les conseillers aux études de ton école, … t'ont **suffisamment donné d'informations** quant aux études supérieures que tu pourrais envisager de faire ?<br>- **Poussé** par les professeurs et éducateurs à **se renseigner** ?<br>- **Poussé** par les professeurs et éducateurs à **entamer des études supérieures** ?<br>- **Assez de soutien** de la part des professeurs et éducateurs dans **recherche d'informations et construction du projet d'avenir** ? | **Question 19** |
| **Représentations** par rapport à l'université ou l'enseignement supérieur | **- D'après toi, en quoi l'université ou l'enseignement supérieur est-il différent de l'enseignement secondaire ?**<br>- Craintes et peurs : Distance avec amis/famille l'année prochaine, surcharge de travail, indépendance prématurée, difficulté pour comprendre la matière, intégration, se faire de nouveaux amis, participer à de nouvelles activités, vivre en kot, etc.<br>**- Quelles sont pour toi les qualités nécessaires à tout étudiant du supérieur pour réussir, les exigences universitaires auxquelles tout étudiant doit répondre ?**<br>**- Raconte-moi ce que sera une de tes journées types l'année prochaine…** | **Questions 29 et 30** (période des études perçue comme très agréable à désagréable. Pourquoi ?)<br><br>**Question 41 et 42** (Difficultés qui pourraient être rencontrées dans le supérieur) |
| **Autosélection** | | **Question 32**<br>(Si le jeune a répondu « oui » à cette question, il faut l'interroger à ce sujet) |
| **Monde du travail** (débouchés, craintes, etc.) | - Penses rouver facilement du travail après études supérieures ?A joué dans le choix des études supérieures ?<br>- Craintes par rapport au monde du travail ? A joué dans le fait d'entamer des études supérieures ? | |
| **Aide/soutien** et **influence durant le** | **- Conseils des parents concernant les choix d'options ou de filières ?** | **Questions 45, 46, 49 et 51** |

| | | |
|---|---|---|
| **parcours secondaire** (parents, frères et sœurs, amis, professeurs, etc.) | - **poussé à suivre telle ou telle option, telle ou telle filière** par l'une ou l'autre personne?<br>- Idem **choix des écoles**<br>- As-tu déjà eu l'impression d'être en **désaccord avec ce que tes parents, professeurs, amis, etc. attendaient de toi** (au niveau de ta scolarité) ? | |
| **Aide/soutien** et **influence par rapport au projet d'avenir** (parents, frères et sœurs, amis, professeurs, etc.) | - Aide d'une personne **dans la construction du projet** d'avenir ? En quoi ?<br>- Aide de quelqu'un **dans la recherche d'informations** ?<br>- **Aurais-tu aimé que tes parents (ou tes professeurs, tes frères et sœurs, etc.) t'aident plus à t'informer** quant aux études qui sont envisageables pour toi ?<br>- As-tu l'impression que certaines personnes ont **influencé tes choix quant à ton projet futur ?** En quoi ?<br>- Est-ce que **ton projet est en accord avec celui que tes parents ont pour toi** ? Est-ce que ces derniers t'ont **poussé à aller dans ce sens ? Ou au contraire, ils te poussent à faire autre chose ?**<br>- Est-ce que **tes parents t'encouragent à poursuivre ton projet autant que tu le désirerais ?**<br>- As-tu déjà discuté de ton projet avec l'un ou l'autre de tes **professeurs** ? Qu'en pense(nt)-(t)-ils ?<br>- Est-ce qu'un **professeur t'a donné envie** de vouloir entamer, voire t'a poussé à entamer, des études supérieures (ou certaines études supérieures) ?<br>- Est-ce qu'un **professeur** t'a **freiné** à entamer des études supérieures (ou certaines études supérieures) ? | **Questions 47, 50 et 52** |
| **Entourage : jeunes dans l'enseignement supérieur VS qui n'ont pas fait d'études** | - **Connais-tu des jeunes**, dans ton entourage proche, qui étudient déjà **à l'université, en école supérieure** ? Dans quelles filières ?<br>- Connais-tu, dans ton entourage proche, des jeunes qui, après leurs études secondaires, **ont directement commencé à travailler** ? | |
| **Origine économique et culturelle** | - Profession parents<br>- Parcours des frères et sœurs<br>- Description maison et quartier<br>- Financement des études supérieures (parents, job, etc.)<br>- Financement kot, frais extra-scolaires (sorties, nourriture, …) | |
| **Activités extra-scolaires durant cette année ? Lesquelles ?** | | |

**B. Deuxième guide d'entretien**

| **Questions larges ; thématiques larges** | **Thématiques ou questions plus précises ; Relances possibles** |
|---|---|
| **Raconte-moi ce qu'il t'est arrivé, ce qu'il s'est passé dans ta vie depuis notre dernière rencontre…** | - Il y a-t-il eu des **changements** ?<br>- Et dans ta **vie « d'étudiant »** plus précisément ? |
| Maintenant tu es dans l'enseignement supérieur…<br><br>As-tu le sentiment d'avoir **trouvé ta voie, d'avoir fait le bon choix** d'études ? Pourquoi ? | *Au niveau des cours et de l'apprentissage :*<br>- Qu'est-ce qui est **nouveau/comme avant** ? En **comparaison de quoi** ? [→ Chercher quelle est la réalité de référence du jeune]<br>- **Facile/difficile** ?<br>**Difficultés** rencontrées (As-tu certaines difficultés ? Lesquelles ? Parviens-tu à suivre les cours ? Comprends-tu bien les cours ? Parviens-tu à prendre note ?). As-tu **l'impression que les cours sont faciles ou difficiles ?** Qu'est-ce qui te parait difficile ? **Est-ce que tu as l'impression que les autres s'en sortent mieux/moins bien que toi ? Qu'est-ce qui te faire dire ça ?**<br>- **Etonnant** ? Pourquoi ? En quoi ? Par rapport à quoi ?<br>- **Plaisant/déplaisant ?** Pourquoi ? En quoi ? Par rapport à quoi ?<br>Ce qui te **plaît et déplaît** dans l'enseignement supérieur ou à l'université… Par rapport à quoi ? **Quand tu compares à l'enseignement secondaire**, est-ce qu'il y a des choses qui te plaisent ou déplaisent plus dans le supérieur ?<br>- Peux-tu me **raconter l'une ou l'autre chose qui t'a marqué** dans l'enseignement supérieur…<br>- Absence/présence aux cours<br>**- Comment se passent les cours ? Que penses-tu des cours ?**<br>- As-tu des **regrets** ? Es-tu **content** de ton choix ? **Si c'était à refaire, ferais-tu le même choix ? Pourquoi ?**<br>**- Te sens-tu bien dans ce nouvel environnement ? As-tu le sentiment d'être à ta place ?** Pourquoi ? Penses-tu que tu aurais finalement été **mieux (« plus à ta place ») si tu avais fait un autre choix pour l'avenir** ? Si oui lequel ? Et pourquoi ?<br><br>*Au niveau de l'environnement*<br>- Comment se sont passées **tes premières semaines de cours** (à l'université ou dans cette nouvelle école) ?<br>- Comment se **déroulent tes semaines** ? Par ex, la semaine dernière, raconte-moi ce qu'il s'est passé (lundi… vendredi)<br>- Que penses-tu de ta nouvelle école (ou de l'université) ? Es-tu content ? Comment trouves-tu **l'ambiance** au sein de ton école supérieure ou à l'université ? Il y a-t-il des **différences avec l'enseignement secondaire** ? Si oui, lesquelles ?<br>- **Est-ce que tu te sens bien dans ta nouvelle école ou à l'université ?** Peux-tu m'en dire plus à ce sujet ? Pourquoi ?<br>[→ Essayer de **comprendre ce qui fait qu'un jeune se sent bien ou non dans ce nouvel environnement**]<br>- **Que fais-tu en dehors des cours** ? As-tu des **activités** dans ta nouvelle école ou dans ton université ? |

| | |
|---|---|
| | - Est-ce que tu as **des regrets par rapport à ton choix d'établissement ?** Est-ce que si c'était à refaire, tu choisirais un autre établissement ? Pourquoi ?<br><br>*Au niveau du rapport aux professeurs :*<br>- Comment ça se passe **avec les professeurs** ? As-tu des contacts avec eux ? |
| **Représentations** par rapport à l'université ou l'enseignement supérieur | **D'après toi, en quoi l'université ou l'enseignement supérieur est-il différent de l'enseignement secondaire ?**<br>*[→ Question posée également lors du premier entretien, ce qui permettra de comparer les réponses avant/après]* |
| **Les pairs** | *Nouveaux amis*<br>- Comment ça se passe avec **les autres étudiants** ? **Avec qui es-tu en contact** dans cette nouvelle école ? **Comment les as-tu connus** ? Est-ce que tu considères certains d'entre eux comme des **amis** ?<br>- Est-ce que ça a été **difficile pour toi d'entrer en contact** ? En quoi ? Pourquoi ? Est-ce que tu t'es fait de nouveaux **contacts** facilement ?<br>- En cas d'**absence** à un cours, que fais-tu ? (Est-ce que tu essayes de trouver des notes du cours et si oui, est-ce que tu trouves facilement qqn qui accepte de te les passer ?) Est-ce que vous vous **entraidez** pour les cours ?<br>- **De quoi parlez-vous** avec les autres étudiants à l'intercours, à midi, après les cours ?<br>- Il y a-t-il eu des **activités organisées par l'école/l'université pour favoriser les contacts** entre étudiants et avec les profs ?<br>- Est-ce que tes **nouvelles connaissances s'en sortent bien aux cours** ? Mieux/moins bien que toi ? Qu'est-ce qui te faire dire ça ?<br>- Sais-tu **ce qu'ils pensent de l'école/l'université et des cours ?**<br>- **Comment penses-tu que ces nouvelles connaissances te perçoivent** ? (Quels mots, quels adjectifs les autres emploieraient pour te définir ?)<br>- Est-ce qu'il y a des jeunes de ta classe ou de ton auditoire qui ont **abandonné** leurs études ? Il y en a-t-il beaucoup qui ont abandonné ? **Sais-tu pourquoi ? Qu'en penses-tu ?**<br><br>*Amis de secondaire*<br>- Et **tes anciens amis, les vois-tu encore** ? Quand ? As-tu des **nouvelles des élèves de ton ancienne école** ? As-tu **encore des contacts** avec certains d'entre eux ?<br>- Est-ce **que tout se passe bien** pour eux ? Est-ce qu'ils **s'en sortent** dans leur nouvelle école ou à l'université ? (abandon des études, difficultés rencontrées, etc.). Est-ce que les élèves (s'il y en avait) qui voulaient commencer leur vie professionnelle cette année ont **trouvé du travail** ? Est-ce qu'ils s'en sortent ? |
| **Et ta relation avec tes parents ? Des changements ?** | - Est-ce que **certaines choses ont changé** depuis que tu es dans l'enseignement supérieur ? (ex : meilleure entente VS nouveaux désaccords) Est-ce que **vous parlez de ces changements ?** Pourquoi ? **Leur racontes-tu comment ça se passe dans le supérieur ?** Pourquoi ?<br>- Est-ce que **tes parents (ou ta famille au sens large) t'encouragent,** |

| | |
|---|---|
| | **te soutiennent au niveau de tes études autant que tu le désirerais ?**<br>- Est-ce qu'ils **t'aident** par rapport à certains cours ? Est-ce qu'ils te **conseillent** (par exemple au niveau des méthodes de travail) ? |
| **Et ton avenir ?** | - **T'imagines-tu encore ici l'année prochaine** ? T'imagines-tu **poursuivre les études** que tu as entamées ? Oui ? Pourquoi ? As-tu des **doutes** à ce sujet ? Pourquoi ?<br>- Est-ce que **ton idée de l'avenir professionnel a changé** ? Est-ce que tu **te vois dans le monde professionnel** ? As-tu une **idée plus claire** de ce que tu feras après tes études ? |
| **Contexte familial** | - Est-ce que la **situation professionnelle de tes parents** a changé depuis notre dernière rencontre ?<br>- Comment vont **tes frères et sœurs** ? Que font-ils maintenant (quelle année, réussite/échec, vie professionnelle, etc.) ?<br>- **Où vis-tu** depuis que tu as entamé tes études supérieures ?<br>- Finalement **qui a financé** tes études supérieures ? |

**C. Troisième guide d'entretien**

| Questions larges ; thématiques larges | Thématiques ou questions plus précises ; Relances possibles |
|---|---|
| Raconte-moi **ce qu'il t'est arrivé, ce qu'il s'est passé dans ta vie** depuis notre dernière rencontre… | - Il y a-t-il eu des **changements** ?<br>- Et dans ta vie « d'étudiant » plus précisément ? |
| - Que me dirais-tu si je te demandais de faire **le bilan de l'année écoulée** ? | - **Points positifs/points négatifs** de l'année écoulée (au niveau des cours, de la matière, des profs, des nouvelles connaissances/des autres étudiants, de l'ambiance, des loisirs, de l'horaire/timing/organisation, du rapport aux parents, etc.)<br>- Ce qui te **plaît et déplaît** dans l'enseignement supérieur ou à l'université… Pourquoi ? En quoi ? Par rapport à quoi ?<br>- **Etonnant** ? Pourquoi ? En quoi ? Par rapport à quoi ?<br>- Peux-tu me raconter **l'une ou l'autre chose qui t'a marqué** dans l'enseignement supérieur…<br>- **Difficultés rencontrées** ; qu'est-ce qui t'a paru facile/difficile ? As-tu l'impression que les autres s'en sortaient mieux/moins bien que toi ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? |
| Comment as-tu vécu **ta première session d'examens** ? Comment s'est-elle déroulée ? | - Peux-tu me raconter **comment tu t'y es pris** pendant ton blocus ? **Comment s'organisait concrètement** ta journée ? (Tu te levais vers quelle heure ? Tu travaillais en moyenne combien d'heures par jour ? Tu avais un planning fixe ? Tu travaillais jusque quelle heure ? Avais-tu une organisation bien précise : par ex, de telle heure à telle heure, tu bossais… ou pendant x jours tu bossais tel cours, etc.).<br>- Est-ce que tu as continué tes activités extrascolaires pendant le blocus et la session (ex : activités sportives) ?<br>- **Difficultés rencontrées** ? Facile/difficile au niveau de la matière, de l'horaire/timing/organisation, etc. Difficultés à gérer le stress ?<br>- Durant ton blocus, **as-tu vu d'autres étudiants** ? Avais-tu l'habitude de travailler avec d'autres étudiants ? Ou as-tu travaillé seul chez toi ?<br>- Ce serait à refaire, t'y serais-tu pris autrement pour préparer cette session ou durant la session elle-même ? As-tu tiré des **leçons** du déroulement de cette première session pour les autres sessions ? |
| Comment as-tu vécu ta **deuxième session d'examens** ? Comment s'est-elle déroulée ? | Idem que pour la première session<br>- En comparaison à la première session, **as-tu fait des choses différemment** ? As-tu tiré des leçons du déroulement de la première session pour les autres sessions ? |
| Comment as-tu vécu ta **troisième session d'examens** ? Comment s'est-elle déroulée ? | Idem que pour la première session<br>- En comparaison à la première/deuxième session, **as-tu fait des choses différemment** ? As-tu tiré des leçons du déroulement de la première/deuxième session pour les autres sessions ? |
| Au final, **as-tu réussi** ton année ? Et as-tu le **sentiment d'avoir trouvé ta voie**, d'avoir fait le bon choix d'études ? Pourquoi ? | - **Comment expliquerais-tu ton échec/ta réussite** ? A quoi, selon toi, cet échec ou cette réussite est du(e) ?<br>- Es-tu **content, satisfait** de l'année écoulée ? En quoi ? Pourquoi ?<br>- As-tu des **regrets** ? Si c'était à refaire, ferais-tu **le même choix d'études** ? Pourquoi ? **Le même choix d'université**/d'école supérieure ? Pourquoi ?<br>- **Te sens-tu bien** dans cet environnement (au niveau études mais aussi |

| | |
|---|---|
| | école/unif) ? As-tu le sentiment **d'être à ta place** ? Pourquoi ? Penses-tu que tu aurais finalement été mieux (« plus à ta place ») si tu avais fait un autre choix pour l'avenir ? Si oui lequel ? Et pourquoi ?<br>- Que penses-tu de **l'ambiance** universitaire ou de l'ambiance au sein de ta nouvelle école supérieure ? As-tu des regrets par rapport à ton choix d'école/d'unif ? |
| **Les pairs** | *Nouveaux amis*<br>- **Comment ça s'est passé avec les autres étudiants cette année** ?<br>→ *Voir ce qu'il m'avait dit à ce sujet lors du dernier entretien et compléter les questions en fonction*<br>- Est-ce que les personnes avec qui tu restais cette année ont **réussi ou raté** leur année ? Les personnes qui ont raté **recommencent-elles** leur année ou changent-elles de voie ? Si elles changent de voie, elles comptent faire quoi ?<br>- Est-ce qu'il y a des jeunes de ta classe ou de ton auditoire qui ont **abandonné leurs études** avant la première session/juste après la première session/avant la deuxième session/avant la troisième session? Il y en a-t-il beaucoup qui ont abandonné ? Sais-tu pourquoi ? Qu'en penses-tu ?<br>- Voyais-tu les jeunes de ta classe/auditoire **en dehors des cours** ? Par ex, pendant les **vacances** ? As-tu leur **numéro de tel** ? Les appelais-tu durant l'année ? Durant les vacances ? Pourquoi ? Des raisons liées aux études ou pour autre chose ?<br>- Organisiez-vous des **sorties de classe/auditoire, des soirées** ? Qui organisait cela ? Tu y as été ? Avec qui ? Qu'en as-tu pensé ?<br><br>*Amis de secondaire*<br>- **Comment ça s'est passé avec tes anciens amis de secondaire cette année** ? Les vois-tu encore ? Quand ? As-tu encore des contacts avec certains d'entre eux ?<br>→ *Voir ce qu'il m'avait dit à ce sujet lors du dernier entretien et compléter les questions en fonction*<br>- Est-ce que tout se passe bien pour eux ? Est-ce qu'ils s'en sortent dans leur nouvelle école ou à l'université ou dans leur vie professionnelle ? (abandon des études, difficultés rencontrées, emploi, etc.). |
| **Activités extrascolaires** | - Avais-tu des **activités extrascolaires à l'intérieur/extérieur de ton école/université** ? Lesquelles ? A raison de combien d'heures/semaine ? Tu as réussi à maintenir cette activité pendant toute l'année ? Pendant ton blocus/session ?<br>- **Job d'étudiant** ? Lequel ? A raison de combien d'heures/semaine ? Tu as réussi à poursuivre ce job pendant toute l'année ? Pendant ton blocus/session ? |
| **Et ta relation avec tes parents ? Des changements ?** | - Est-ce que **certaines choses ont changé** depuis la dernière fois que je t'ai vu ? (ex : meilleure entente VS nouveaux désaccords) Est-ce que vous parlez de ces changements ? Pourquoi ?<br>- **Tes parents se sont-ils intéressés à tes études** ? **A tes sessions d'examens** ? **Comment se déroulaient tes sessions d'examens** ? Est-ce que **tes parents t'ont aidé** ? En quoi ? Pourquoi ? Comment ? Est-ce qu'ils te **soutenaient/t'encourageaient** ? Comment ? En quoi ?<br>**- Leur as-tu raconté** comment ça se passait pour toi dans le supérieur ? |

| | |
|---|---|
| | **Leur parlais-tu souvent des cours, des profs, de tes facilités/difficultés, de tes rencontres**, etc. ? Pourquoi ? |
| **Et ton avenir ?** | - **T'imagines-tu encore ici l'année prochaine** ? T'imagines-tu poursuivre les études que tu as entamées ? Oui ? Pourquoi ? As-tu des **doutes** à ce sujet ? Pourquoi ?<br>- Est-ce que **ton idée de l'avenir professionnel** a changé ? Est-ce que tu te vois dans le monde professionnel ? As-tu une idée plus claire de ce que tu feras après tes études ? |
| **Contexte familial** | - Est-ce que la situation professionnelle de tes parents a changé depuis notre dernière rencontre ?<br>- Comment vont **tes frères et sœurs/petit(e) copain(ine)** ? Que font-ils maintenant (quelle année, réussite/échec, vie professionnelle, etc.) ?<br>- **Où vis-tu** depuis le mois de septembre ? As-tu changé de domicile ? Si oui, pourquoi ? Vis-tu toujours chez tes parents ou as-tu pris un kot pour ta deuxième année ? |

## Annexe 5. Complément de l'Analyse des correspondances multiples (Chapitre 4)

**Figure A : Projection des modalités des variables actives et illustrative selon les axes 1 et 2 de l'ACM au sein de laquelle nous avons conservé les non-réponses (La taille des points est relative aux cosinus carrés)**

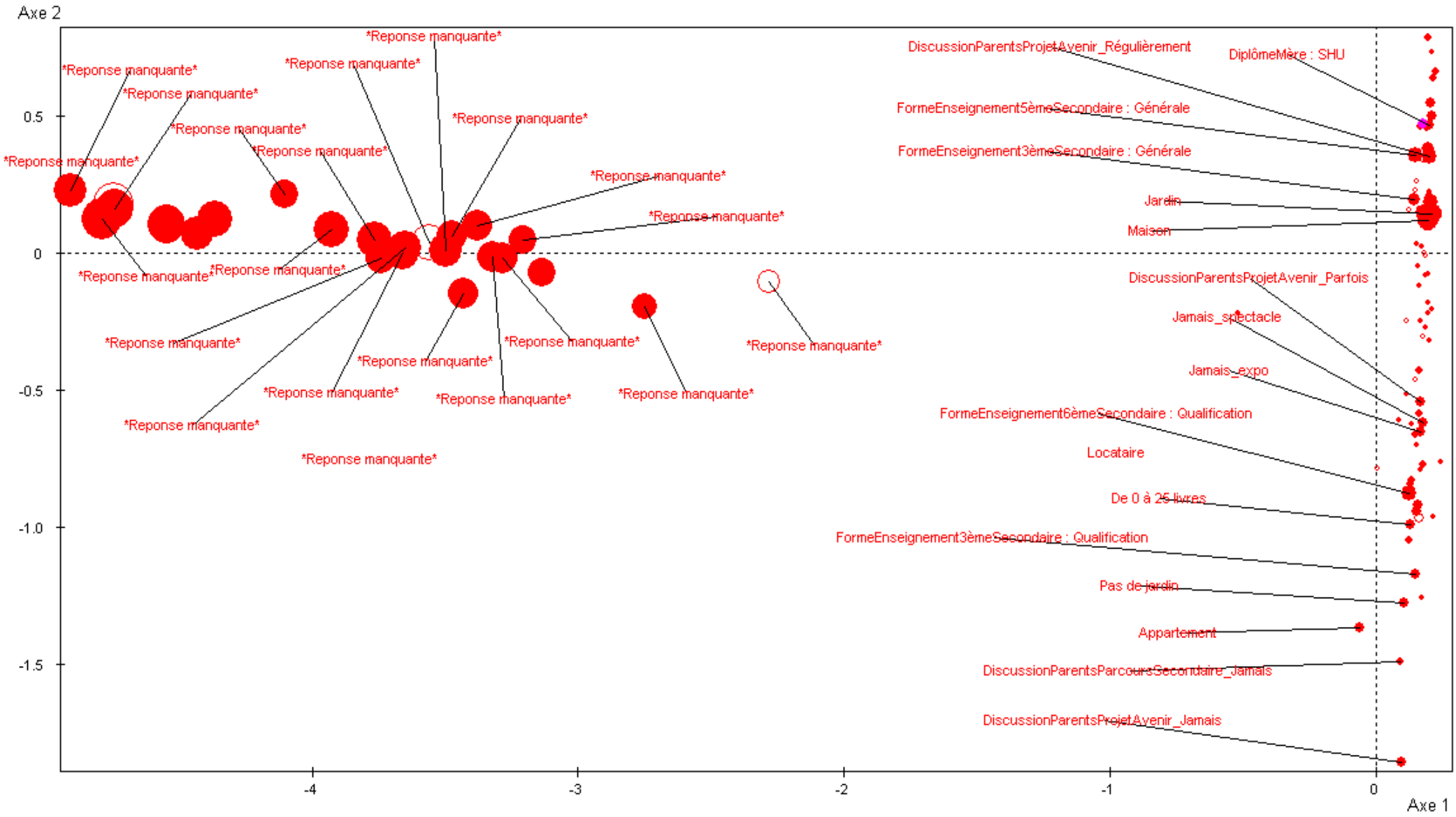

Axe 2
0.5
0
-0.5
-1.0
-1.5
-4
-3
-2
-1
0
Axe 1
*Reponse manquante*
DiscussionParentsProjetAvenir_Régulièrement
DiplômeMère : SHU
FormeEnseignement5èmeSecondaire : Générale
FormeEnseignement3èmeSecondaire : Générale
Jardin
Maison
DiscussionParentsProjetAvenir_Parfois
Jamais_spectacle
Jamais_expo
FormeEnseignement6èmeSecondaire : Qualification
Locataire
De 0 à 25 livres
FormeEnseignement3èmeSecondaire : Qualification
Pas de jardin
Appartement
DiscussionParentsParcoursSecondaire_Jamais
DiscussionParentsProjetAvenir_Jamais

**Tableau A : Histogramme des valeurs propres**

| NUMERO | VALEUR PROPRE | POURCENTAGE | POURCENTAGE CUMULE | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.1626 | 8.33 | 8.33 | ********** |
| 2 | 0.1246 | 6.38 | 14.71 | ******** |
| 3 | 0.0909 | 4.65 | 19.36 | ****** |
| 4 | 0.0844 | 4.33 | 23.69 | ***** |
| 5 | 0.0762 | 3.90 | 27.59 | ***** |
| 6 | 0.0719 | 3.69 | 31.28 | ***** |
| 7 | 0.0678 | 3.47 | 34.75 | ***** |
| 8 | 0.0650 | 3.33 | 38.08 | ***** |
| 9 | 0.0629 | 3.22 | 41.30 | ***** |
| 10 | 0.0615 | 3.15 | 44.46 | ***** |
| 11 | 0.0591 | 3.03 | 47.48 | ***** |
| 12 | 0.0572 | 2.93 | 50.41 | ***** |
| 13 | 0.0539 | 2.76 | 53.17 | ***** |
| 14 | 0.0505 | 2.59 | 55.76 | ***** |
| 15 | 0.0493 | 2.53 | 58.29 | ***** |
| 16 | 0.0479 | 2.45 | 60.74 | ***** |
| 17 | 0.0473 | 2.42 | 63.17 | ***** |
| 18 | 0.0466 | 2.39 | 65.55 | ***** |
| 19 | 0.0432 | 2.21 | 67.77 | ***** |
| 20 | 0.0426 | 2.18 | 69.95 | ***** |
| 21 | 0.0425 | 2.18 | 72.13 | ***** |
| 22 | 0.0393 | 2.02 | 74.15 | ***** |
| 23 | 0.0378 | 1.94 | 76.08 | ***** |
| 24 | 0.0367 | 1.88 | 77.96 | ***** |
| 25 | 0.0351 | 1.80 | 79.76 | ***** |
| 26 | 0.0339 | 1.73 | 81.50 | ***** |
| 27 | 0.0336 | 1.72 | 83.22 | ***** |
| 28 | 0.0323 | 1.65 | 84.87 | ***** |
| 29 | 0.0317 | 1.62 | 86.49 | ***** |
| 30 | 0.0305 | 1.56 | 88.06 | ***** |
| 31 | 0.0297 | 1.52 | 89.58 | ***** |
| 32 | 0.0275 | 1.41 | 90.98 | ***** |
| 33 | 0.0260 | 1.33 | 92.31 | ***** |
| 34 | 0.0251 | 1.28 | 93.60 | ***** |
| 35 | 0.0235 | 1.20 | 94.80 | ***** |
| 36 | 0.0227 | 1.16 | 95.97 | ***** |
| 37 | 0.0202 | 1.04 | 97.00 | ***** |
| 38 | 0.0164 | 0.84 | 97.84 | ***** |
| 39 | 0.0153 | 0.78 | 98.62 | ***** |
| 40 | 0.0148 | 0.76 | 99.38 | ***** |
| 41 | 0.0121 | 0.62 | 100.00 | ***** |

**Tableau B : Modalités apportant les plus grandes contributions (négatives et positives) à l'axe 1[228]**

| Modalités apportant une contribution négative | Contributions absolues à la… | Modalités apportant une contribution positive |
|---|---|---|
| | **Première dimension** | |
| Forme d'enseignement en dernière année secondaire : Qualification | **6.38** | |
| Jardin : Non | **4.86** | |
| Logement : Appartement | **4.69** | |
| Forme d'enseignement en 3ème secondaire : qualification | **4.33** | |
| Parents locataires | **3.92** | |
| Soutien parents : Non | **3.62** | |
| Fréquentation expositions/musées : Jamais | **3.59** | |
| Nombre de livres : De 0 à 25 | **3.52** | |
| Discussion projet d'avenir avec parents : Parfois | **3.28** | |
| Fréquentation spectacles : Jamais | 2.99 | |
| Choix d'avenir approuvé par les parents : indifférence | 2.97 | |
| Discussion projet d'avenir avec parents : Jamais | 2.67 | |
| Discussion avec parents parcours secondaire : Parfois | 2.47 | |
| | 2.38 | Nombre de livres : Plus de 200 |
| | 2.36 | Discussion avec parents parcours secondaire : Régulièrement |
| Les élèves se dirigent pour la plupart vers l'ES : Plutôt pas d'accord | 2.36 | |
| | 2.27 | Discussion projet d'avenir avec parents : Régulièrement |
| | 2.26 | Forme d'enseignement en dernière année secondaire : Générale |
| Dernier diplôme mère : Secondaire | 2.22 | |
| | 2.20 | Discussions sujets politiques et sociaux avec parents : Régulièrement |
| Soutien amis : Non | 2.11 | |
| | 1.85 | Dernier diplôme père : Université |

[228]La moyenne des contributions absolues des modalités de la première dimension s'élève à 1.60 ; le double de la moyenne est donc 3.20. Les modalités qui ont une contribution égale ou supérieure à 3.20 sont indiquées en gras au sein du tableau A.

| | | |
|---|---|---|
| | 1.81 | Fréquentation spectacles : Régulièrement |
| Dernier diplôme père : Secondaire | 1.72 | |
| Discussion avec parents parcours secondaire : Jamais | 1.71 | |
| | 1.70 | Dernier diplôme mère : Université |
| Discussions sujets politiques et sociaux avec parents : Jamais | 1.60 | |

**Tableau C : Modalités apportant les plus grandes contributions (négatives et positives) à l'axe 2[229]**

| **Modalités apportant une contribution négative** | **Contributions absolues à la…** | **Modalités apportant une contribution positive** |
|---|---|---|
| | **Deuxième dimension** | |
| | **8.69** | Discussion projet d'avenir avec professeurs : Jamais |
| | **8.41** | Discussion parcours secondaire avec profs : Jamais |
| | **6.21** | Soutien Professeurs : Non |
| Choix d'avenir soutenu par profs : Oui | **6.09** | |
| | **5.09** | Choix d'avenir soutenu par profs : Indifférence |
| Discussion parcours secondaire avec profs : Régulièrement | **4.62** | |
| Discussion projet d'avenir avec professeurs : Régulièrement | **4.58** | |
| Forme d'enseignement en dernière année secondaire : Qualification | **4.42** | |
| Discussion projet d'avenir avec professeurs : Parfois | **3.51** | |
| Soutien Professeurs : Oui | **3.39** | |
| | 2.97 | Discussion projet d'avenir avec parents : Parfois |
| | 2.94 | Discussion parcours secondaire avec parents : Parfois |
| Discussion parcours secondaire avec parents : Régulièrement | 2.74 | |
| | 2.68 | Soutien Parents : Non |
| Discussion parcours secondaire avec profs : Parfois | 2.63 | |
| Forme d'enseignement en 3ème année secondaire : Qualification | 2.32 | |

[229]La moyenne des contributions absolues des modalités de la première dimension s'élève à 1.60 ; le double de la moyenne est donc 3.20. Les modalités qui ont une contribution égale ou supérieure à 3.20 sont indiquées en gras au sein du tableau B.

| | | |
|---|---|---|
| Dernier diplôme père : Secondaire | 2.04 | |
| Discussion projet d'avenir avec parents : Régulièrement | 1.77 | |
| | 1.87 | Forme d'enseignement en dernière année secondaire : Générale |
| | 1.80 | Discussion parcours secondaire avec parents : Jamais |

## Annexe 6. Régressions logistiques (Chapitre 5)

**Tableau A : Rapports de cotes du pré-modèle 1**

| | **Pré-Modèle 1 Exp (B)** |
|---|---|
| **Constante** | 0.438** |
| **Sexe** | |
| Homme | 0.882 |
| Femme | Référence |
| **Filière d'enseignement en dernière année secondaire** | |
| Technique/artistique de qualification | 0.114** |
| Technique/artistique de transition | 0.419** |
| Générale | Référence |
| **Filière d'enseignement en 3ème second.** | |
| Technique/artistique de qualification | 0.235** |
| Technique/artistique de transition | 0.345** |
| Générale | Référence |
| **Nombre redoublements secondaire** | |
| Plus de deux | 0.256** |
| Deux | 0.319** |
| Un | 0.458** |
| Aucun | Référence |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | 0.275 |

**Tableau B : Rapports de cotes du pré-modèle 2**

| | **Modèle 2 Exp (B)** |
|---|---|
| **Constante** | 1.622** |
| **Filière d'enseignement en dernière année secondaire** | |
| Technique/artistique de qualification | 0.109** |
| Technique/artistique de transition | 0.367** |
| Générale | Référence |
| **Filière d'enseignement en 3ème second.** | |
| Technique/artistique de qualification | 0.229* |
| Technique/artistique de transition | 0.390* |
| Générale | Référence |
| **Nombre redoublements secondaire** | |
| Plus de deux | 0.256* |
| Deux | 0.311** |
| Un | 0.532** |
| Aucun | Référence |
| **Dernier diplôme de la mère** | |
| NSP ou sans diplôme ou primaire | 0.391** |
| Secondaire | 0.381** |
| Supérieur hors universitaire | 0.594** |
| Université | Référence |
| **Dernier diplôme du père** | |
| NSP ou sans diplôme ou primaire | 0.424** |
| Secondaire | 0.458** |
| Supérieur hors universitaire | 0.438** |
| Université | Référence |
| **Grand-mère diplômée du supérieur** | |
| NSP ou non | 1.112 |
| Oui | Référence |
| **Grand-père diplômé du supérieur** | |
| NSP ou non | 0.753 |
| Oui | Référence |
| **$R^2$ de Nagelkerke** | 0.350 |

**Tableau C : Association entre le sexe et le parcours scolaire antérieur (forme d'enseignement suivie en dernière année secondaire et nombre de redoublements en secondaire)**

| ***Variables*** | ***V de Cramer*** |
|---|---|
| Forme d'enseignement suivie en dernière année secondaire | 0.124** |
| Nombre de redoublements en secondaire | 0.186** |

Les variables « forme d'enseignement suivie en dernière année secondaire » et « nombre de redoublements vécu en secondaire » sont toutes les deux associées significativement au sexe. En effet, les filles (75.9%) ont davantage tendance que les garçons (65.9%) à se trouver dans l'enseignement général (plutôt que dans l'enseignement technique ou artistique) en dernière année secondaire. De même, elles sont plus nombreuses à ne jamais avoir vécu de redoublement en secondaire (70.5% des filles n'ont jamais vécu de redoublement en secondaire contre 54.5% des garçons de notre échantillon).

Ainsi, si dans notre analyse de régression logistique, la variable « sexe » s'avère non significative lorsque l'on introduit des variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure, c'est parce qu'il y a association entre le sexe et la trajectoire scolaire antérieure. Autrement dit, l'influence du sexe correspond en fait à une influence du parcours scolaire antérieur, parcours qui est donc différencié selon les filles et les garçons

**Tableau D : Associations (V de Cramer) entre les variables indépendantes qualitatives utilisées dans les régressions logistiques[230]**

| | Sexe | Forme d'ens. 3ème | Forme d'ens. 5ème | Nombre de redoublements | Grand-père diplômé du supérieur | Grand-mère diplômée du supérieur | Dernier diplôme père | Dernier diplôme mère | Important famille université | Famille capable réussir |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sexe** | / | 0.026 | 0.124** | 0.186** | 0.084** | 0.028 | 0.051 | 0.087** | 0.081** | 0.027 |
| **Forme enseignement en 3ème** | 0.026 | / | **0.507**** | 0.118** | 0.090** | 0.065* | 0.121** | 0.140** | 0.143** | 0.160** |
| **Forme enseignement en 5ème** | 0.124** | **0.507**** | / | 0.233** | 0.094** | 0.051 | 0.137** | 0.152** | 0.165** | 0.206** |
| **Nombre de redoublements en secondaire** | 0.186** | 0.118** | 0.233** | / | 0.087** | 0.062 | 0.104** | 0.124** | 0.086 | 0.133 |
| **Grand-père diplômé du supérieur** | 0.084** | 0.090** | 0.094** | 0.087 ** | / | **0.453**** | 0.334** | 0.326** | 0.132** | 0.150** |
| **Grand-mère diplômée du supérieur** | 0.028 | 0.065* | 0.051 | 0.062 | **0.453**** | / | 0.187** | 0.233** | 0.094** | 0.097** |
| **Dernier diplôme père** | 0.051 | 0.121** | 0.137** | 0.104** | 0.334** | 0.187** | / | **0.424**** | 0.125** | 0.100** |
| **Dernier diplôme mère** | 0.087** | 0.140** | 0.152** | 0.124** | 0.326** | 0.233** | **0.424**** | / | 0.136** | 0.117** |
| **Important pour ma famille que j'aille à l'université** | 0.081** | 0.143** | 0.165** | 0.086 | 0.132** | 0.094** | 0.125** | 0.136** | / | 0.189** |
| **Ma famille m'estime capable de réussir à l'université** | 0.027 | 0.160** | 0.206** | 0.133** | 0.150** | 0.097** | 0.100** | 0.117** | 0.189** | / |

[230] Sont en gras dans le tableau les valeurs supérieures à 0.4.

## Annexe 7. Rappel concernant le profil des interviewés

**Tableau A : Profil des interviewés rencontrés à trois reprises selon le sexe et le fait d'être ou non un jeune de première génération dans le supérieur**

| | **Sexe** | | **Total** |
|---|---|---|---|
| | **Femme** | **Homme** | |
| **Pas de 1ère génération** | 1 | 7 | 8 |
| **De 1ère génération** | 4 | 5 | 9 |
| **Total** | 5 | 12 | |

## Annexe 8. Comparaison des trois groupes de jeunes au capital culturel institutionnalisé similaire, mais au projet d'avenir différencié (Chapitre 6)

**Tableau A : Forme d'enseignement selon les trois groupes**

| **Forme d'enseigmt en dernière année secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Qualification | 81,4% | 40,7% | 4% |
| Transition | 5,5% | 8,4% | 3,4% |
| Général | 13,1% | 50,9% | 92,7% |
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau B : « Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre des ES » selon les trois groupes**

| **Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre des ES** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Pas d'accord | 71,8% | 17,5% | 4% |
| D'accord | 28,2% | 82,5% | 96% |
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau C : « J'aime assez bien l'école et les études » selon les trois groupes**

| **J'aime assez bien l'école et les études** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Pas d'accord | 67,6% | 43,6% | 32,4% |
| D'accord | 32,4% | 56,4% | 67,6% |
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau D : « Les élèves se dirigent, pour la plupart, vers l'ES » selon les trois groupes**

| **Les élèves se dirigent, pour la plupart, vers le supérieur** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Pas d'accord | 53,8% | 21,6% | 8% |
| D'accord | 46,2% | 78,4% | 92% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau E : « Les professeurs poussent les élèves à entamer des ES » selon les trois groupes**

| **Les professeurs poussent les élèves à entamer des études supérieures** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Pas d'accord | 38,9% | 26,1% | 23,4% |
| D'accord | 61,1% | 73,9% | 76,6% |
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau F : « Important pour ma famille que je fasse des Es (universitaires) » selon les trois groupes**

| **Important pour ma famille que je fasse des études universitaires** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Pas d'accord | 86,8% | 77,8% | 34,7% |
| D'accord | 13,2% | 22,2% | 65,3% |
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

## Annexe 9. Comparaison des deux groupes de jeunes au même projet pour l'avenir (l'université), mais au capital culturel institutionnalisé différencié (Chapitre 6)

**Tableau A : Comparaison de la forme d'enseignement**

| **Forme d'enseigmt en dernière année secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Qualification | 4% | 2,3% |
| Transition | 3,4% | 3,4% |
| Général | 92,7% | 94,3% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.511 | | |

**Tableau B : Comparaison sur base de la variable « Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre des ES »**

| **Vu mon parcours scolaire, il me semble naturel de poursuivre des ES** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Pas d'accord | 4% | 9,3% |
| D'accord | 96% | 90,7% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.025<br>V de Cramer : 0.083 | | |

**Tableau C : Comparaison du rapport à l'école et aux études**

| **J'aime assez bien l'école et les études** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | 6,3% | 8,4% |
| Plutôt pas d'accord | 26,1% | 20,3% |
| Plutôt d'accord | 50,6% | 58,2% |
| Tout à fait d'accord | 17% | 13,1% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.124 | | |

**Tableau D : Comparaison du comportement des pairs par rapport à l'enseignement supérieur**

| **Les élèves se dirigent pour la plupart vers l'ES** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Pas d'accord | 8% | 6,8% |
| D'accord | 92% | 93,2% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.195 | | |

**Tableau E : Comparaison du comportement des professeurs par rapport aux études supérieures**

| **Les professeurs poussent les élèves à entamer des études supérieures** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Pas du tout d'accord | 7,4% | 4,7% |
| Plutôt pas d'accord | 16% | 11,7% |
| Plutôt d'accord | 49,7% | 54,8% |
| Tout à fait d'accord | 26,9% | 28,9% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.195 | | |

**Tableau F : Comparaison sur base de la variable « Important pour ma famille que je fasse des études universitaires »**

| **Important pour ma famille que je fasse des études universitaires** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un des parents a fait des ES et qui souhaitent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Pas d'accord | 34,1% | 34,7% |
| D'accord | 65,9% | 65,3% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.880 | | |

## Annexe 10. Analyse descriptive complémentaire sur les différents groupes (Chapitre 6)

**Tableau A : Nombre de redoublements selon les trois groupes au même capital culturel institutionnalisé**

| **Nombre de redoublements** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent chercher du travail l'an prochain** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|---|
| Plus de deux | 7,6% | 4,7% | 1,2% |
| Deux | 23,4% | 12,7% | 4,7% |
| Un | 37,9% | 34,6% | 27,3% |
| Aucun | 31% | 48,1% | 66,9% |
| Total | 100% (145 individus) | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau B : Nombre de redoublements selon les deux groupes au même projet d'avenir**

| **Nombre de redoublements** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un parent est diplômé du supérieur et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Plus de deux | 1,2% | 0,4% |
| Deux | 4,7% | 2,9% |
| Un | 27,3% | 14,2% |
| Aucun | 66,9% | 82,6% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.000<br>V de Cramer : 0.166 | | |

**Tableau C : « J'ai fait du latin en première secondaire » selon les deux groupes au même capital culturel institutionnalisé et qui veulent entreprendre des études supérieures**

| **J'ai fait du latin en première secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Oui | 66,3% | 77,1% |
| Non | 33,7% | 22,9% |
| Total | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau D : « J'ai fait du latin en première secondaire » selon les deux groupes au même projet d'avenir**

| **J'ai fait du latin en première secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un parent est diplômé du supérieur et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Oui | 77,1% | 87,3% |
| Non | 22,9% | 12,7% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.001<br>V de Cramer : 0.121 | | |

**Tableau E : « J'ai fait du latin en deuxième secondaire » selon les deux groupes au même capital culturel institutionnalisé et qui veulent entreprendre des études supérieures**

| **J'ai fait du latin en deuxième secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Oui | 37,4% | 53,4% |
| Non | 62,6% | 46,6% |
| Total | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau F : « J'ai fait du latin en deuxième secondaire » selon les deux groupes au même projet d'avenir**

| **J'ai fait du latin en deuxième secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un parent est diplômé du supérieur et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| Oui | 53,4% | 72,2% |
| Non | 46,6% | 27,8% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.000<br>V de Cramer : 0.172 | | |

**Tableau G : Nombre d'heures de mathématiques en 3ème secondaire selon les deux groupes au même capital culturel institutionnalisé et qui veulent entreprendre des études supérieures**

| **Nombre d'heures de mathématiques en 3ème secondaire** | **Jeune dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers le SHU** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| 2 à 3h | 1,2% | 1,7% |
| 4 à 5h | 78,7% | 89,7% |
| 6 ou plus | 1,9% | 8,6% |
| Non concernés | 18,2% | 0% |
| Total | 100% (490 individus) | 100% (177 individus) |

**Tableau H : Nombre d'heures de mathématiques en 3ème secondaire selon les deux groupes au même projet d'avenir**

| **Nombre d'heures de mathématiques en 3ème secondaire** | **Jeunes dont aucun parent n'a fait d'ES et qui veulent se diriger vers l'université** | **Jeunes dont au moins un parent est diplômé du supérieur et qui veulent se diriger vers l'université** |
|---|---|---|
| 2 à 3h | 1,7% | 0,4% |
| 4 à 5h | 89,7% | 92,6% |
| 6 ou plus | 8,6% | 6,5% |
| Non concernés | 0% | 0,5% |
| Total | 100% (177 individus) | 100% (560 individus) |
| Sig du Chi-carré : 0.136 | | |

# *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., IMATOUCHAN, N., MARAGE, P., PAHAUT, S., SANVURA, R., VALKENEERS, A. & VANHEERSWYNGHELS, A. (2003). *Les filles face aux études scientifiques – Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

ANDRE, G. (2011). Les tensions du jugement professoral. Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe. *Education et Formation*, pp. 27-43.

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

ARCHER, C. (2008). L'enseignement supérieur : un double filtre social ?, *Education et Formation*, pp. 43-53.

BALL, S. J., DAVIES, J., DAVID, M. & REAY, D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures, *Revue française de pédagogie, 136*, Juillet-Septembre.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : the Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

BAROU J. (2004). Extension des stratégies de contournement, *Diversité Ville École Intégration, 139*, pp. 143-148.

BARTHON, C. & MONFROY, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille, *Sociétés contemporaines*, 59-60.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.

BEAUD S. (2002). *80% au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte.

BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C. STRAUSS, A. L. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*, Chicago: University of Chicago Press.

BEGUIN, 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-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

BEGUIN, A. (1991). *1968 : une révolution inutile ?*. Louvain-la-Neuve : socio.

BENZECRI, J.-P. (1973). *L'analyse des Données, Tome 1 : La taxinomie, Tome 2 : L'Analyse des Correspondances*, Paris : Dunod.

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.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.

BIDART, C. & LAVENU, D. (2003). *Les transformations des réseaux relationnels de jeunes au moment du passage de seuils biographiques : une lecture des processus de socialisation*, Communication présentée aux Premières rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée Marseille, 22-23-24 Octobre 2003.

BODSON, X. (1999). *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature à l'UCL*, Mémoire de sociologie, Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

BOLOGNINI, M., PLANCHEREL, B., BETTSHART, W. & HALFON, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, *19*, 233-245.

BONNAL, F. & BOY, D. (1978). « Avenir social et univers politique », *in* PERCHERON, A., *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la FNSP, pp. 95-137.

BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

BOUDON, R., BULLE, N. & CHERKAOUI, M. (dir.) (2001). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France.

BOUDRENGHIEN, G., FRENAY, M., NEUVILLE, S., NOEL 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* FRENAY, M., RAUCENT, B. & WOUTERS, P. (Dir.) *Les pédagogies actives : enjeux et conditions (pp.887-900) (Tome II).* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, *7*(3), pp. 325-347.

BOURDIEU, P. (1979a). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30*, pp. 3-6.

BOURDIEU, P. (1979b), La distinction, critique sociale du jugement. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*, Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*, Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Le Seuil.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.

BOURDIEU, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1992). Les exclus de l'intérieur, Paris : *Actes de la recherche en sciences sociales*, *91*, pp. 71-75.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.

BOYER, R., CORIDIAN, C. & ERLICH, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage, *Revue Française de Pédagogie*, *136*, pp. 97-105.

BUCHMAN, C. & DALTON, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context. *Sociology of Education, 75*(2), pp. 99-122.

CAYOUETTE J. (2009). Comment choisissent les « non-choisissants, *Diversité Ville École Intégration*, *157*, pp. 139-145.

CHENARD, P., FRANCOEUR, E. & DORAY, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*, CIRST, Note de recherche, *4*.

CHOUINARD, R., VEZEAU, C., BOUFFARD, T. & JENKINS, B. (1999). Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in Education*, *32*, 184-192.

CHOWDRY, H., CRAWFORD, C., DEARDEN, L., GOODMAN, A. & VIGNOLES, A. (2008). *Widening participation in higher education using linked administrative data*. London.

CIBOIS, P. (1984). *L'analyse des données en sociologie*, Paris : PUF.

CIUF (Commission "Politique et sociale des étudiants"). (2000). *Conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté Wallonie-Bruxelles. Chiffres clés et chiffres phares*. Belgique : Publications du CIUF.

Conseil de l'Education et de la Formation. (1999). *Qu'en est-il aujourd'hui de l'égalité des chances entre filles et garçons dans notre système éducatif ?*. Belgique : Publication du CEF (Avis n°65).

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant*, Paris : PUF.

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*, [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF

CREF. (Page consultée le 19 Août 2008). *Annuaire statistique 2007*, [en ligne]. Adresse URL : http://www.cref.be/Annuaire_2007.htm

DAVIES, P., MANGAN, J. & HUGHES, A. (2008). Participation, financial support and the marginal student. *Higher Education, 58*(2), pp. 193-204.

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*, *35*(4).

DELVAUX, B. (2004). *La démocratisation de l'accès aux études supérieures. Le point de vue statistique.* Communication à la journée d'étude du 1er 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 : J.-E. Charlier. Louvain : Université catholique de Louvain.

Direction générale de la politique sur l'apprentissage. Politique stratégique et planification. Ressources humaines et Développement des compétences (2004). *Les aspirations des jeunes canadiens à des études avancées*. Québec : Direction générale de la politique sur l'apprentissage.

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

DORAY, P. & MURDOCH, J. (2010). Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire. Présentation. Dossier « Nouveaux étudiants, nouveaux parcours », *Éducation et Société*, *26*(2), pp. 5-12.

DRAELANTS, H. & ARTOISENET, J. (2012). Le rôle de l'établissement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les cahiers de recherche du Girsef, 84*, pp. 1-39.

DROESBEKE, J.-J., HECQUET, I. & WATTELAR, C. (Eds.). (2001). *La population étudiante : Description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Editions Ellipses.

DU BOIS-REYMOND, M. (1998). « I Don't Want to Commit Myself Yet » : Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, *1*(1), pp. 63-79.

DUMAY, X., DUPRIEZ V. & MAROY, C. (2010) Ségrégation, effets de composition et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie, 51*(3), pp. 461-480.

DUMORA, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 19*, pp. 111-127.

DUMORA, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27*(2), pp. 211-234.

DUMORA, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations, 10,* pp. 249-262.

DUPRIEZ, V. & DUMAY, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire, *Revue française de pédagogie*, *150*, pp. 5-17.

DUPRIEZ, V., MONSEUR, C. et VAN CAMPENHOUDT, M. (2010). Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, *75,* pp. 3-26.

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.

DUPRIEZ, V. & VERHOEVEN, M. (2007). « Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : les avatars de la démocratisation scolaire », *in* FRENAY, M. & DUMAY, X. (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, pp. 19-44.

DURU-BELLAT, M. (1990). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan.

DURU-BELLAT, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université. *Savoirs*, *3*, pp. 399-416.

DURU-BELLAT, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2ème partie ; la construction scolaire des différences entre les sexes, *Revue française de pédagogie, 110*, pp. 75-109.

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.

DURU-BELLAT, M. (2004). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

DURU-BELLAT, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : SciencesPo Les Presses.

DURU-BELLAT, M. & JAROUSSE, (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *Economie et Statistiques*, *293*, pp. 77-93.

DURU-BELLAT, M. & KIEFFER, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, *63*(1), pp. 123-158.

DURU-BELLAT, M. & LEBASTARD-LANDRIER, S., (page consultée le 22 Janvier 2007), *Les effets de la tonalité sociale du public des lycées sur les représentations des élèves*, [en ligne], Adresse URL : http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/410.pdf

DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1979), Comportement des bacheliers: modèles de choix de disciplines, *Consommation-Annales du CREDOC*, *3-4*, pp. 245-262.

DUVOUX, N. (page consultée le 26 mars 2012), *La fabrication sociale d'un individu. Entretien avec Bernard Lahire,* [en ligne], Adresse URL : http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un.html

ECCLES, J. S. & WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109-132.

ECCLES, J. S., WIGFIEL, A. & SCHIEFELE, U. (1998). Motivation to succeed, *in* DAMON (Series Ed.) & EISENBERG, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley.

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

ERLICH, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation,* Paris : Armand Colin.

ETNIC (2006). Les Indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

ETNIC (2007). Les Indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

ETNIC (2008). Les Indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

ETNIC (2009). Les Indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

ETNIC (2010). Les Indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

EURYDICE (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe - Édition 2007*. Bruxelles : Eurydice.

EUROSTUDENT (2002). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000*. Hannover : Hochschul-Informations-System.

FELOUZIS, G., (2000). Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires, *Sociétés contemporaines*, *38*, pp. 67-98.

FELOUZIS, G. & PERROTON, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *180*, pp. 92-101.

FORSE, M. (1981). La sociabilité, *Economie et statistique*, *132*, pp.39-48.

FORSE, M. (1991). Les réseaux de sociabilité : un état des lieux, *L'année sociologique*, *41*, pp.247-262.

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

GALAND, B., NEUVILLE, S. & 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.

GALLAND, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology* Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*, Chicago : Aldine.

GOFFMAN, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris : Editions de Minuit.

GOUX, D. & MAURIN, E. (1995). Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelles 1970, 1977, 1985 et 1993, *Revue française de sociologie*, XXXVI, I, pp. 81-121.

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

GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28*, pp. 545-579.

GRIGNON, PASSERON, J.-C. (1989). *Le Savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris : Seuil – Gallimard.

HANUSHEK, E. A. & WOßMANN, L. (2005). Does Education Tracking Affect Performance and Inequality ? Differences-In-Differences Evidence Across Countries. *Discussion Papers 04-027, Stanford Institute for Economic Policy Research*.

HODKINSON P. & SPARKES A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, *18*(1), pp. 29-44.

JARRAUD, F. (page consultée le 4 Septembre 2011), *Choisir son école : Au cœur des stratégies familiales avec Agnès van Zanten*, [en ligne], Adresse URL : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/105_AVanZanten.aspx

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.

LAACHER, S. (1990). L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, *3*(12), pp. 25-37.

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

LAFONTAINE, D., FELOUZIS, G., CRAHAY, M. & MONSEUR, C. (A paraître). « Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives », *in* CRAHAY, M. (dir), *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles : Boeck, pp. 109-143.

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil, Collection « Hautes Etudes ».

LAHIRE, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse, *Ville-Ecole-Intégration*, *114*, pp. 104-109.

LAHIRE, B. (2002). *Répéter ou inventer*, Le monde du 25.01.2002.

LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La découverte.

LALLEMENT, M. (1993). *Histoire des idées sociologiques. Tome 2 : De Parsons aux contemporains*, Paris : Nathan.

LAMBERT, J.-P. (2003). *Faut-il introduire un examen d'entrée à l'université ?*, Exposé présenté dans le cadre des Midis de l'éthique, Chaire Hoover d'éthique économique et sociale, UCL Louvain-la-Neuve, 8 avril 2003.

LAPEYRONNIE, D. & MARIE, J.-L. (1992). *Campus Blues : les étudiants face à leurs études,* Paris : Le Seuil.

LAW, B. (1981). Community Interaction: a "Mid-Range" Focus for Theories of Career Development in Young Adults. *British Journal of Guidance and Counselling, 9*, pp. 142-158.

LEBON, F. (Page consultée le 25 Août 2011). *L'excellence scolaire en milieu populaire, Notes pour une recherche*, [en ligne]. Adresse URL : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/saco/content/Colloque%20Poitiers%20Francis%20Lebon.pdf

LECLERCQ, D., CONTI, C., DEKETELE, J.-M., DELHAXHE, M., DUPONT, P., LAMBERT, J.-P., LAMBOTTE, J.-P., NOEL, B., ROMAINVILLE, M. & WOLFS, J.-L. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'Université*. Projet MOHICAN. Liège : Presses de l'Université.

LE GALES, P. (1995). « Les étudiants et leurs familles : entre dépendance et autonomie négociée, un idéal de cadre », *in* GALLAND, O., CLEMENCON, M., LE GALES, P. & OBERTI, M., *Le monde des étudiants*, Paris, PUF.

LEMAIRE, S. (2004). *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Evolutions 1996-2002*, Note d'information du MEN, n°04-14.

Le Robert Seuil (sous la direction de Akoun et Ansart). (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Le Robert/Seuil.

LEVY-LEBOYER, C. (1971). *L'ambition professionnelle et la mobilité sociale*, Paris : Presses Universitaires de France.

LITT, J.- L. (1980). *Origine sociale et scolarité, les processus générateurs d'inégalité scolaire : analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*, UCL, Louvain-la-Neuve : Ciaco éditeur.

MAROY, C. (2008), Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur, *Revue nouvelle*, *63*(10), pp. 78-89.

MAROY, C. (mis en ligne le 27 janvier 2012). (Page consultée le 15 Mars 2012). « La méritocratie : seule en cause ? », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, Le Mérite contre la justice, mis en ligne le 27 janvier 2012. Adresse URL : http://sociologies.revues.org/3779

MAROY, C. & VAN CAMPENHOUDT, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. Dossier « Nouveaux étudiants, nouveaux parcours », *Education et Sociétés*, *26*(2), pp. 89-106.

MASUY-STROOBANT, G. (2001-2002). *Cours d'Analyse multivariée II - Appliquée à la démographie et aux sciences sociales (DEMO3544),* Université Catholique de Louvain (Faculté des sciences économiques, sociales et politiques), Syllabus de cours, Année académique 2001/2002.

MAUGER, G. (1991). Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, *6*, pp. 125-143

MAUGER, G. (2001). « Election parentale, élection scolaire », *in* HUERRE, P. & RENARD, L., *Parents et adolescents. Des interactions au fil du temps*, pp. 99-115.

MERLE, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, *55*(1), pp. 15-50.

MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte, coll. Repères.

MONTANDON, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan

NAKHILI, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures, *Revue Education et Formation, 72*, pp. 155-167.

NAKHILI, N. (2007). *L'environnement scolaire, quels effets sur les choix d'études individuels, le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Iredu – CNRS/Université de Bourgogne.

NKOUM, B. A. (2010). *De l'évaluation scolaire à l'évaluation des pratiques professionnelles en santé*, Cameroun : L'Harmattan.

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

OBERTI, M. (1995). « Les étudiants et leurs études », *in* GALLAND, O., CLEMENCON, M., LE GALES, P. & OBERTI, M., *Le monde des étudiants*, Paris : PUF.

OBERTI, M. (2004). Offre et choix scolaires : inégalités sociales et territoriales, *Diversité Ville Ecole Intégration*, *139*, pp. 81-89.

OCDE (2010). *Regards sur l'éducation.* Paris : Ocdé.

PARMENTIER, Ph., GATHY, Ph., DENEF, J.-F. & DE KETELE, J.-M. (1991). *La gestion du temps comme facteur associé à la réussite en première candidature médecine*, Actes du colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Québec, pp. 607-627.

PESSIN, A. (2004). *Un sociologue en liberté. Une lecture de Howard S. Becker*, Québec : Les presses de l'Université Laval, Collection « Lectures ».

POURTOIS, J.-P. & DESMET, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, *Revue française de pédagogie*, *96*, pp. 5-15.

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.

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris : Dunod.

REMY, J., VOYE, L. & SERVAIS, E. (1978). *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne*, tome 1, Bruxelles : Editions Vie Ouvrière.

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* FRENAY, M, RAUCENT, B. & WOUTERS, P. (Dir.) *Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (pp.873-885). *(Tome II).* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

SEIDAH, A., BOUFFARD, T. & VEZEAU, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons, *Enfance*, *56*, pp. 405-420.

SIROUX, J.-L. (2008). *La socialisation scolaire par les relations de langage. Une enquête ethnographique dans deux établissements contrastés*. Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Statistics Belgium. (Page consultée le 05 Juillet 2011). *Enquête sur les forces de travail 1999-2010,* [en ligne]. Adresse URL : http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications/statistiques/marche_du_travail_et_conditions_de_vie/enquete_sur_les_forces_de_travail_1999-2010.jsp

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

TERRAIL, J.-P. (1983). *Les ouvriers et l'école, le sens de la réussite*, Société française, *3*.

TERRAIL, J.-P. (1984). De quelques histoires de transfuges, *Cahiers du LASA*, *2*, pp. 35-75.

TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: University of Chicago Press.

TORRES, J. & SOLBERG, V. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, *59*, pp. 53-63.

VAN CAMPENHOUDT, L. (2001). *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Paris : Dunod.

VAN CAMPENHOUDT, M., DELL'AQUILA, F. & DUPRIEZ, V. (2009). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Cahier de recherche en éducation et formation, 65*.

VAN CAMPENHOUDT, M. & MAROY, C. (Mars 2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, *77*.

VAN GENNEP, A. (1987). Les rites de passage : étude systématique des rites. Paris : Picard.

VAN ZANTEN, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales.* Paris : Presses Universitaires de France, Collection le Lien Social.

VAN ZANTEN, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *180,* pp. 24-35.

VERMANDELE, C., PLAIGIN, C., DUPRIEZ, V., MAROY, C., VAN CAMPENHOUDT, M. & LAFONTAINE, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, *78*, pp. 3-58.

VERMANDELE, C., DUPRIEZ, V., MAROY, C. & VAN CAMPENHOUDT, M. (2012). Réussir à l'université. Un avantage persistant du capital culturel ?. *Les cahiers de recherche du Girsef, 87,* pp. 1-28.

WEBER, M. (1965). Essais sur la théorie de la science (1904-1917). Recueil d'articles publiés entre 1904 et 1917. Paris : Plon, Collection : Recherches en sciences humaines, *19*.

WEBER, M. (1995). *Economie et société. Tome 1 : Les Catégories de la sociologie*, Paris : Plon.

WIGFIELD, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, *6***,** pp. 49–78.

YOHANA, E. (1995). Relations d'enquête et positions sociales, *Genèses*, *20*, pp. 126-142.

ZEROULOU, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue européenne de migrations internationales*, *1*(2), pp. 107-117.

ZEROULOU, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, *29*(3), pp. 447-470.

ZUNE, M. (2010-2011). *Récolte et analyse de données qualitatives*, Université Catholique de Louvain (Faculté des sciences économiques, sociales et politiques), Syllabus de cours, Année académique 2010-2011.