



HAL
open science

Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille.

Catherine Vermandele, Vincent Dupriez, Christian Maroy, Maud van Campenhoudt

► To cite this version:

Catherine Vermandele, Vincent Dupriez, Christian Maroy, Maud van Campenhoudt. Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille. : Les cahiers de recherche du Girsef n° 87. 2012. hal-00976918

HAL Id: hal-00976918

<https://hal.science/hal-00976918>

Preprint submitted on 10 Apr 2014

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

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

Les Cahiers de recherche du Girsef

RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ : L'INFLUENCE PERSISTANTE DU CAPITAL CULTUREL DE LA FAMILLE

*Catherine Vermandele, Vincent Dupriez, Christian Maroy
et Maud Van Campenhoudt*

N°87 ▪ JANVIER 2012 ▪



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

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

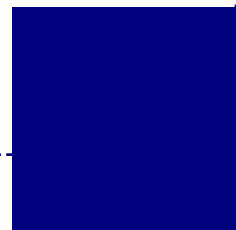
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication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

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ : L'INFLUENCE PERSISTANTE DU CAPITAL CULTUREL DE LA FAMILLE

Catherine Vermandele, Vincent Dupriez, Christian Maroy
et Maud Van Campenhoudt

Cette recherche porte sur l'influence du parcours scolaire des jeunes et du capital culturel (institutionnalisé) des familles sur la réussite en fin de première année à l'université et dans la suite du parcours académique (redoublement, réussite de la première année universitaire au bout de deux ans). L'analyse de données empiriques collectées en Belgique francophone met en évidence une influence du diplôme des parents sur la réussite de la première année universitaire, même après contrôle de variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure. De même, la décision, suite à un premier échec, de redoubler à l'université plutôt que de « partir » vers l'enseignement non universitaire ou le marché du travail, est influencée par le diplôme du père. Ces résultats sont discutés en prenant notamment en considération les spécificités du contexte de l'enseignement secondaire et supérieur en Belgique francophone.

Mots-clés : Réussite universitaire, capital culturel, système éducatif, inégalités

This research relates to the influence of the (institutionalized) cultural capital of the young people and their families on the success at the end of the first year at the university and in the continuation of the academic cursus (repeating, success of the first academic year at the end of two years). The analysis of empirical data collected in French-speaking Belgium highlights an influence of the diploma of the parents on the success of the first academic year, even after control of variables relating to the former school trajectory. In the same way, the decision, following a first failure, to repeat at the university rather than "to leave" towards non university education or towards the job market, is influenced by the diploma of the father. These results are discussed by taking into account specificities of the context of secondary and superior education in French-speaking Belgium.

Keywords : University success, cultural capital, education system, inequalities

Introduction

En Belgique francophone, le phénomène de l'échec dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement à l'université, interpelle par son ampleur. Les données statistiques du Conseil des Recteurs francophones (CRef) indiquent que le taux de réussite de la première année d'études des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'université n'a que peu évolué ces dix dernières années : entre 1994-1995 et 2007-2008, il a oscillé entre 37,5% et 43,8%.

Il n'est donc pas étonnant que de nombreuses recherches se soient penchées sur cette problématique de la réussite (et de l'échec) des études dans l'enseignement supérieur ou universitaire (par exemple, Driesbeke et al., 2001 et 2008) en tentant d'en dégager les facteurs. Toutefois, la plupart de ces recherches ont analysé les déterminants de la réussite en fin de première année, sans se pencher sur ce qui se déroule au-delà de cette première année (Redoublement ? Réorientation ? Réussite de la première année universitaire au bout de deux ans ?). En outre, à défaut bien souvent de données sociologiques, elles ne se

sont pas focalisées sur l'influence du capital culturel des jeunes et des familles sur la réussite dans le supérieur.

La recherche¹ qui fait l'objet du présent article s'attachera donc à combler cette lacune en identifiant à partir d'une base de données inédite dans quelle mesure le capital culturel (appréhendé sous sa forme institutionnalisée à travers le double indicateur du diplôme le plus élevé obtenu par le père et la mère de l'étudiant² ; Bourdieu, 1979) pèse sur la réussite des étudiants de première année universitaire et continue à peser dans la suite de leur parcours académique.

Mais avant de présenter nos propres données et analyses, nous nous pencherons sur les résultats de recherches internationales en matière d'accès à l'enseignement supérieur, nous présenterons la structure de l'enseignement secondaire et supérieur en Belgique francophone et les résultats de recherches nationales en matière d'accès et de réussite au sein de l'enseignement supérieur.

¹ Cette recherche, intitulée « Les inégalités d'accès à l'Université. Analyse et état des lieux en Communauté française de Belgique » a été menée avec le soutien du Fonds de la recherche fondamentale et collective (convention FRFC n° 2.4581.07).

² Eu égard aux données disponibles pour cette recherche, nous ne sommes pas en mesure dans ce travail de prendre en considération d'autres indicateurs du capital culturel que les informations relatives aux diplômes des deux parents des étudiants. En toute rigueur, nous devons donc considérer que nos données portent spécifiquement sur le capital culturel institutionnalisé des parents des étudiants et ne nous permettent pas de prendre en compte les deux autres formes de capital culturel distinguées par Bourdieu, le capital culturel objectivé et incorporé.

1.1 L'accès à l'enseignement supérieur

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

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 aiguë. 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.

A vrai dire, l'influence de l'origine sociale et culturelle des élèves sur leurs trajectoires éducatives est un vieux classique de la sociologie de l'éducation. A la suite des travaux pionniers de Bourdieu & Passeron (1964), de multiples recherches développées dans de très nombreux pays ont porté sur la relation entre l'origine sociale et culturelle des élèves et leurs parcours éducatifs, faisant apparaître non seulement l'influence du diplôme des parents, en tant qu'indicateur de capital culturel institutionnalisé, mais aussi le poids de ce que Bourdieu (1979) a qualifié de capital culturel incorporé (soit, par delà l'effet du diplôme, celui des schèmes de pensée et d'action liée à la socialisation familiale et scolaire).

Inscrits dans une diversité de référents théoriques, des travaux de nature quantitative ont d'un point de vue empirique largement documenté la relation statistiquement significative qui existe entre l'origine sociale et culturelle des élèves et leurs performances scolaires (Monseur & Crahay, 2008 ; Dupriez & Dumay, 2005), leurs parcours éducatifs dans l'enseignement secondaire (Duru-Bellat, 2002 ; Dupriez, Dumay & Vause, 2008) et leur accès à l'enseignement supérieur (e.a. Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Gorard, 2008 ; Noble & Davies, 2009 ; Van De Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003 ; Maroy & Van Campenhoudt, 2010).

En matière d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur, la problématique est à vrai dire traitée de diverses manières, ce qui peut conduire à des conclusions non identiques. Quand il s'agit d'évaluer la place des différentes catégories sociales parmi

les étudiants de l'enseignement supérieur, les résultats sont clairs : dans tous les pays pour lesquels nous disposons de données (cf. Educational Policy Institute, 2005), une importante surreprésentation de jeunes dont les parents sont eux-mêmes diplômés de l'enseignement supérieur ou universitaire est observée. Si par contre l'objectif est d'évaluer l'influence que peut avoir le diplôme des parents sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur de *jeunes qui ont suivi les mêmes voies dans l'enseignement secondaire*, on doit constater une relative diversité de résultats.

Tout d'abord, s'agissant de l'accès, certains chercheurs concluent leurs travaux en considérant qu'à ce stade avancé des parcours éducatifs, le diplôme des parents n'aurait plus d'influence spécifique³ : les aspirations et les orientations seraient surtout le résultat des trajectoires scolaires antérieures (cf. notamment Gorard (2008) en référence à l'Angleterre). D'autres observent au contraire (Duru-Bellat, 2002 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Noble & Davies, 2009 ; Maroy & Van Campenhoudt, 2010) que dans leurs aspirations d'études, les étudiants opèrent des arbitrages entre le « rendement » et le « risque » (d'échec), qui sont fonction pour partie de leurs performances scolaires antérieures et de leur image d'eux-mêmes, mais aussi de leur milieu familial. Ainsi, à trajectoire scolaire

identique, en Belgique, le désir d'aller à l'université plutôt que dans l'enseignement supérieur hors-universités est associé au capital culturel de la famille (cf. Maroy & Van Campenhoudt, 2010), alors qu'en France, la présence dans les « classes préparatoires aux grandes écoles » est plus probable chez les enfants de cadres que ceux d'ouvriers, à baccalauréat identique (Duru-Bellat, 2002). Ces recherches font ainsi apparaître des phénomènes d'auto-sélection dans la construction des passages entre le secondaire et le supérieur, liés à une plus grande aversion au risque des milieux moins favorisés et sans doute aussi à une moindre valorisation et familiarité culturelle avec ces institutions.

Par contre, s'agissant de la réussite de la première année d'université, les études françaises montrent qu'elle est surtout liée au passé scolaire (série du bac suivie, mention au bac) et qu'une origine sociale élevée ne joue qu'un rôle mineur, dans certains programmes seulement, comme les lettres ou le droit mais pas les sciences. Autrement dit, l'origine sociale et culturelle est « en grande partie absorbée par la valeur scolaire accumulée, (et) exerce une influence nette non plus sur la réussite *stricto sensu*, mais essentiellement sur les choix », notamment d'orientations et en cas d'échecs (Duru-Bellat, 2002, p. 91).

³ Afin d'éviter toute ambiguïté, notons toutefois que même dans une telle situation, cela ne signifie pas que l'origine sociale et culturelle n'influence pas l'accès à l'enseignement supérieur (vu qu'elle est liée aux parcours scolaires dans l'enseignement secondaire), mais qu'à parcours scolaire équivalent, son influence devient nettement moins importante, voire non significative.

La diversité relative de ces résultats peut être liée d'une part aux différences dans les modes d'opérationnalisation de ces recherches (notamment dans les modalités d'appréhension des différences de ressources sociales et culturelles des familles), mais elle doit aussi être mise en relation, à nos yeux, avec la diversité des environnements institutionnels dans lesquels ces recherches ont été menées. Bien davantage que l'enseignement obligatoire, la fin de l'enseignement secondaire et surtout l'enseignement supérieur (Karen, 2002 ; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000 ; Doray & Murdoch, 2010) font l'objet de très importantes variations structurelles entre les pays qu'il est nécessaire de prendre en considération si l'on veut mener une analyse fine des processus de perpétuation des inégalités qui les traversent. C'est dans cette perspective que nous proposons ci-dessous, avant la présentation de notre propre recherche, à la fois une brève présentation du contexte de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, mais aussi quelques résultats de recherches relatives à cette thématique menées dans cette région.

1.2 Le contexte et les recherches antérieures en Belgique francophone

La Belgique francophone représente un contexte de recherche particulièrement

intéressant par rapport à la problématique de cet article. En effet, l'accès à l'enseignement supérieur y est *a priori* beaucoup plus ouvert que dans la plupart des autres pays du monde. Les frais d'inscription sont modestes⁴ et toutes les formes d'enseignement supérieur sont ouvertes à tous les étudiants qui disposent d'un CESS (certificat d'enseignement secondaire supérieur). Nous y reviendrons. Ainsi, à l'exception des études d'ingénieur civil, il n'y a pas en Belgique de processus de contingentement ni de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. La loi prévoit d'ailleurs que chacune des institutions doit accueillir tous les étudiants, remplissant les conditions d'admission, qui en expriment la demande.

Dans un tel contexte, on pourrait s'attendre à observer, plus qu'ailleurs, un accès relativement équilibré des différents groupes sociaux aux différentes formes d'enseignement supérieur. Les recherches antérieures, notamment celles menées par notre équipe (Vermandele, Plaigin, Dupriez, Maroy, Van Campenhoudt & Lafontaine, 2010), ont montré que ce n'était pas le cas ou du moins que la situation est beaucoup plus complexe.

Avant d'évoquer les résultats de ces recherches, il importe de préciser quelques paramètres de nature structurelle relatifs à l'organisation de l'enseignement secondaire et supérieur en Belgique franco-

⁴ En Belgique francophone en 2011, les frais d'inscription à l'université s'élèvent à 835 EUR pour les étudiants ne bénéficiant pas de bourse. Ces coûts (traduits en pourcentage du PNB/habitant), en comparaison à ceux de 14 pays de l'OCDE, sont relativement faibles (Educational Policy Institute, 2005).

phone. La fréquentation à temps plein de l'enseignement secondaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans⁵. Les 6 années d'études de l'enseignement secondaire, auquel accèdent normalement les élèves à l'âge de 12 ans, se divisent 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). 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 secon-*

naire 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, au moment de la collecte des données relatives à cette recherche (2001), accès à l'enseignement supérieur hors-universités mais ne permettait pas de se diriger vers l'université.

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 minimum⁶, 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

⁵ 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.

⁶ Depuis lors, le premier cycle (« Bachelier ») compte trois années d'études et le deuxième cycle (« Master ») propose une ou deux années d'études.

de haut 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.

Notons que globalement, un peu moins de 60% des jeunes d'un groupe d'âge (56% pour les jeunes nés en 1984, 57,2% pour les jeunes nés en 1985) accèdent à l'enseignement supérieur en Belgique francophone (ETNIC, 2008 et 2009). La génération 1984 se répartissait de la sorte entre les trois filières : 21% à l'université, 5,6% dans le supérieur hors-universités de type long et 29,4% dans le supérieur hors-universités de type court. Relevons également que les taux d'accès à l'enseignement supérieur varient fortement entre les hommes (50,3% pour la génération 1984, 51,5% pour ceux nés en 1985) et les femmes (61,4% et 62,6% respectivement).

Globalement, ce taux d'accès est 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. Ces taux d'accès varient par ailleurs très fortement en fonction du type de CESS obtenu : parmi les élèves ayant obtenu leur CESS en 2005, ceux qui l'ont obtenu dans le secondaire général sont 100% à accéder à l'enseignement supérieur ; ces taux sont de 75,6% pour le technique de transition, 50,4% pour le technique de qualification et de 11,7% pour la filière professionnelle

(ETNIC, 2009). Ces différences révèlent, au-delà de l'égalité formelle d'accès à l'enseignement supérieur, que les différents parcours de formation dans l'enseignement secondaire ne sont pas égaux en termes de préparation au supérieur.

Ils le sont d'autant moins si l'on s'intéresse, comme on le fera dans la suite de cet article, à l'université dont moins de 5% des étudiants de première année sont issus de l'enseignement secondaire technique et artistique (cf. Vermandele et al., 2010). De manière plus large, l'université demeure en Belgique francophone une institution relativement fermée où n'accèdent qu'un peu plus de 20% des jeunes d'un groupe d'âge considéré. Les recherches antérieures menées sur ce territoire ont par ailleurs mis en évidence que les enfants d'ouvriers sont clairement sous-représentés (par rapport à leur proportion dans l'ensemble de la population) parmi les étudiants de l'enseignement supérieur. Inversement, les enfants de cadres et de professions libérales sont clairement surreprésentés. Cette tendance est particulièrement notoire si l'on isole l'enseignement universitaire des autres formes d'enseignement supérieur (Donni & Pestiau, 1995 ; de Kerchove & Lambert, 1996). D'autres recherches (De Meulemeester, 2001 ; Alaluf et al., 2003) ont fait apparaître le même phénomène en prenant en considération un autre indicateur, le diplôme le plus élevé obtenu par les parents.

Nos propres recherches (Vermandele et al., 2010), à partir de données collectées dans les trois principales institutions universi-

taires⁷, ont récemment confirmé ces tendances. Nous avons ainsi pu montrer une surreprésentation massive des diplômés de l'enseignement supérieur et en particulier de l'enseignement universitaire chez les parents des étudiants de ces trois institutions. Inversement, alors que 20,1% des femmes de 40 à 64 ans ont au maximum un diplôme du primaire dans la population des Régions wallonne et bruxelloise de Belgique, seules 2,4% des mères des étudiants de première année dans ces institutions n'ont pas été au-delà d'un tel niveau de diplôme. Les comparaisons diachroniques (à travers la construction d'odd ratios) ont par ailleurs révélé qu'entre 1997/98 et 2008/09, la surreprésentation d'étudiants issus de familles fortement diplômées avait tendance à légèrement s'accroître.

Malgré donc un accès formellement très ouvert à l'enseignement supérieur et notamment universitaire, malgré des frais d'inscription relativement modestes, nous observons en Belgique francophone une tendance à l'expansion de l'enseignement supérieur mais dont le segment universitaire continue à privilégier très largement les familles dotées d'un important capital culturel. Commentant cette situation, Maroy & Van Campenhoudt (2010) évoquent, en référence à Merle (2000), une situation de démocratisation ségrégative. Certes, on assiste à une augmentation de l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur considéré globalement (davantage dans l'enseignement non universitaire que universitaire) mais simultanément, on ob-

serve 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 non universitaire). Autrement dit, les étudiants « de première génération » (entendu donc ici comme les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur), qui accèdent pour la première fois à l'enseignement supérieur, s'inscrivent surtout dans le non universitaire et leurs chances d'accès à l'université ne se sont pas améliorées au cours des vingt dernières années. Cette situation semble d'ailleurs assez bien s'expliquer par des phénomènes d'auto-sélection des jeunes de première génération. Enfin, il apparaît que tant à l'Université catholique de Louvain (De Meulemeester, 2001) qu'à l'Université libre de Bruxelles (Arias Ortiz & Dehon, 2008), la réussite en fin de première année universitaire est également significativement influencée par le diplôme des parents des étudiants (la relation est un peu plus forte avec le diplôme de la mère qu'avec le diplôme du père), au bénéfice des familles les plus diplômées.

Dans ce contexte, la présente recherche vise à identifier de manière plus fine et à partir d'une base de données plus large dans quelle mesure l'origine sociale et culturelle des étudiants va continuer à peser dans la suite de leur parcours académique. On pourrait en effet raisonnablement penser que les jeunes moins dotés en capital culturel ayant malgré tout réussi à accéder à l'université vont y réussir au moins aussi bien que les autres, car,

⁷ L'Université catholique de Louvain, l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Liège.

comme le suggère Duru-Bellat (2002) en référence à la situation en France, l'essentiel de l'effet de l'origine sociale aurait été « absorbé » par des mécanismes scolaires antérieurs : des niveaux d'apprentissage plus bas, un retard scolaire plus important et des orientations vers des filières moins

valorisées. Nous tenterons de voir ce qu'il en est en distinguant dans cette recherche l'influence du capital culturel institutionnalisé et du parcours scolaire antérieur sur la réussite *stricto sensu* et sur une étape particulière du parcours académique, la décision à prendre face à un échec.

2. Objectifs et méthodologie

L'objectif de la recherche présentée dans cet article est d'évaluer dans quelle mesure le capital culturel institutionnalisé (appréhendé à travers le double indicateur du diplôme le plus élevé obtenu par le père et la mère de l'étudiant) a une influence sur le parcours académique des étudiants inscrits en première année à l'université. Successivement, nous nous intéresserons à l'influence du diplôme des parents sur la réussite en fin de première année, sur les conséquences d'un éventuel échec en fin de première année et sur la réussite ou l'échec des étudiants qui recommencent leur première année.

2.1 La base de données et les variables

Les données sur lesquelles nous travaillons ici sont issues des deux principales universités belges francophones, l'Université catholique de Louvain et l'Université libre de Bruxelles. Elles correspondent aux étudiants qui ont entamé pour la première fois des études universitaires en septembre 2001. Les données de nature académique

sont des données collectées de manière systématique par les Universités et sont dès lors, sauf exception, disponibles pour tous les étudiants. Les données de nature sociologique, indispensables à notre analyse, sont collectées par voie d'enquête lors de l'inscription des étudiants. La base de données que nous avons élaborée avec ces deux types d'informations couvre 4 445 étudiants qui ont commencé leurs études en 2001 dans une de ces deux institutions, ce qui représente 54,4% de l'ensemble des « nouveaux étudiants » de ces deux institutions et 40% du total des « nouveaux étudiants » dans l'ensemble des universités belges francophones.

Toutefois, au regard des analyses statistiques multivariées qui vont être menées, nous n'avons gardé dans notre base de données que les 2 927 individus pour lesquels nous disposons des informations complètes relatives à leur sexe, au domaine d'études universitaires dans lequel ils se sont inscrits, au nombre d'heures de mathématiques⁸ et de langues an-

⁷ Nous avons considéré les catégories suivantes : pas plus de 3 heures de maths, 4 ou 5 heures de maths et 6 heures de maths ou plus. Pour certaines analyses, les deux premières catégories ont été regroupées pour éviter de se retrouver avec un nombre trop faible d'étudiants.

ciennes⁹ suivies par semaine dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire, au diplôme de leur père et celui de leur mère¹⁰, à leur « retard scolaire » éventuel dans l'enseignement secondaire¹¹, à leur résultat au terme de la première année à l'université et à leur parcours académique dans la même institution durant l'année suivante pour ceux qui choisissent de recommencer leur première année. Au final, ces 2 927 individus représentent 35,8 % des nouveaux étudiants dans ces deux institutions.

Les variables dépendantes de notre analyse, qui caractérisent différentes étapes du parcours académique dans l'enseignement supérieur, sont les variables dichotomiques suivantes :

- la réussite ou l'échec en fin de première année ;
- la décision éventuelle de recommencer sa première année dans la même institution (pour ceux qui sont en échec) ;
- la réussite ou l'échec à la fin d'une première année « redoublée » (pour ceux qui recommencent leur première année dans la même institution).

2.2 La méthode statistique d'analyse

S'agissant à chaque fois de variables dichotomiques, l'influence du capital culturel sur ces variables-critères sera analysée à travers différents modèles de 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. Un R^2 proche de 0 signifie que l'apport des variables explicatives est extrêmement faible ; au contraire, 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

⁹ Nous avons distingué les étudiants selon que la section qu'ils fréquentaient en dernier degré du secondaire comportait ou non des cours de langues anciennes.

¹⁰ Trois modalités de niveau de diplôme ont été considérées : pas de diplôme du supérieur, diplôme du supérieur hors-universités (SHU) et diplôme universitaire. ; les deux premières modalités ont souvent été regroupées en une seule (pas de diplôme universitaire) pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats.

Pour certaines analyses, le niveau de diplôme des deux parents a été envisagé conjointement au travers d'une variable (appelée « Diplôme des parents ») définie soit selon trois modalités (aucun parent diplômé du supérieur ; au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur, mais aucun parent universitaire ; au moins un parent universitaire), soit sous une forme binaire obtenue en regroupant, selon le cas, les deux premières ou les deux dernières modalités.

¹¹ La variable prise en compte indique si l'étudiant a obtenu son CESS « à l'heure » (à 18 ans ou moins) ou en retard (à 19 ans ou plus).

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*) de réussite d'un étudiant comme étant le rapport entre sa probabilité de réussite et sa probabilité d'échec. 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 » de réussite 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 $OR(X_1)$ est strictement supérieur à 1, c'est-à-dire que la « chance » de réussite 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 $OR(X_1)$ est strictement inférieur à 1 et donc que la « chance » de réussite 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 de réussite d'une fille est deux fois supérieure à celle d'un garçon ayant les mêmes caractéristiques par ailleurs.

3. Analyses

3.1 Réussite ou échec en fin de première année

Dans une perspective essentiellement descriptive et exploratoire, nous présentons dans le tableau 1, pour chacune des variables retenues, les pourcentages de

réussite en fin de première année associés à chacune des modalités de ces variables. Un test de χ^2 a également été réalisé afin d'évaluer la relation entre la variable « réussite » et chacune des autres variables, l'intensité de cette relation étant mesurée à travers le V de Cramer¹².

¹² Dans la mesure où le test du χ^2 ne permet pas d'apprécier l'intensité de la relation entre deux variables nominales (il permet par contre de trancher entre l'hypothèse de dépendance versus l'hypothèse d'indépendance), on recourt ici au V de Cramer pour apprécier cette intensité. Le V de Cramer est une mesure associée au χ^2 qui, par construction, varie entre 0 et 1. Plus V est proche de zéro, plus on se rapproche de la situation d'indépendance entre les deux variables étudiées ; plus V est proche de 1, plus forte est l'association entre les deux variables (V atteint sa valeur maximale 1 en cas de dépendance complète entre les variables).

Tableau 1 : Taux de réussite observés dans l'échantillon

	Effectif	% de réussite	V de Cramer	p-valeur*
Garçons	1260	32,4%	0,109	0,000
Filles	1667	43,1%		
CESS à l'heure	2741	40,6%	0,169	0,000
CESS en retard	186	7,0%		
Math[0-3]	184	28,3%	0,160	0,000
Math[4-5]	1414	31,8%		
Math[6+]	1329	47,0%		
Pas de langues anc.	2018	31,3%	0,219	0,000
Langues anc.	909	54,3%		
Père <= sec.	1031	29,1%	0,148	0,000
Père SHU	718	40,3%		
Père univ.	1178	45,6%		
Mère <= sec.	1076	28,5%	0,164	0,000
Mère SHU	1161	41,8%		
Mère univ.	690	48,4%		
Total	2927	38,5%		

* pour le test chi-carré d'indépendance

Ces données font ainsi apparaître que dans notre échantillon le taux de réussite de la première année à l'université est de 38,5% (32,4% parmi les garçons, mais 43,1% parmi les filles). Nous pouvons également constater que prises séparément, chacune des variables apparaît comme significativement liée à la réussite de la première année universitaire (cf. p-valeur) :

- Les filles ont un taux de réussite significativement supérieur à celui des garçons.
- Les étudiants – très minoritaires – qui ont obtenu leur Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) « en retard » ont un taux de réussite très largement inférieur aux autres étudiants qui n'ont pas pris de retard dans l'enseignement obligatoire (7,0% contre 40,6%).
- Le fait d'avoir reçu une formation forte en mathématiques dans l'enseignement secondaire semble très nettement favoriser la réussite en début de parcours universitaire (taux

de réussite de 47,0% pour les étudiants issus de maths fortes, contre environ 30% pour leurs collègues issus de maths moyennes ou de maths faibles).

- Les étudiants qui ont suivi des cours de langues anciennes jusqu'à la fin du secondaire réussissent plus fréquemment que les autres (54,3% contre 31,3%).
- Les étudiants dont le père est universitaire ont un taux de réussite (45,6%) supérieur à celui des étudiants dont le père est diplômé du supérieur hors-universités (40,3%). Les étudiants dont le père n'est pas diplômé du supérieur ont un taux de réussite bien inférieur (à peine 29,1%).
- On observe le même type de phénomène lorsqu'on considère les étudiants selon le niveau d'études de leur mère (les écarts observés entre

les groupes sont même légèrement plus élevés).

Ces tendances ne sont guère étonnantes ; elles vont dans le même sens que les résultats des recherches antérieures. Nous présentons maintenant (cf. tableau 2) les résultats des analyses de régression logistique, à travers trois modèles considérés successivement. Le premier modèle, dans lequel seule la variable binaire « Diplôme des parents »¹³ est introduite comme variable explicative, confirme que les étudiants dont au moins un des parents a un diplôme universitaire ont une probabilité de réussite significativement plus élevée. Plus précisément, la « chance » (odd) de réussir leur première année à l'université (plutôt que d'échouer) est près de 1,7 fois plus élevée pour ces étudiants que pour les autres.

Tableau 2 : Facteurs associés à la réussite en fin de première année

Réf.	Modalités	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR
Garçon	Fille							,499 ***	,000	1,647
CESS à l'heure	Retard CESS				-1,740 ***	,000	,176	-1,654 ***	,000	,191
Math[0-5]	Math[6+]				,636 ***	,000	1,888	,726 ***	,000	2,067
Pas de langues anc.	Langues anc.				,924 ***	,000	2,518	,870 ***	,000	2,386
Pas de parent univ.	Parent univ.>=1	,520 ***	,000	1,682	,396 ***	,000	1,486	,439 ***	,000	1,550
		R2 = 0,021			R2 = 0,136			R2 = 0,151		

N.B. : *Significatif à 0,05 ; **Significatif à 0,01 ; ***Significatif à 0,001

¹³ Les deux modalités prises en compte sont « aucun parent universitaire » (Pas de parent univ.) et « au moins un parent universitaire » (Parent univ.>=1).

Dans le deuxième modèle, l'introduction des trois caractéristiques du parcours scolaire antérieur comme variables explicatives provoque une forte augmentation du pouvoir explicatif du modèle (R^2 passe de 0,021 à 0,136). Chacune de ces trois caractéristiques ressort comme étant fortement significative. Toute autre chose étant égale par ailleurs, la « chance » de réussir la première année universitaire est 5,7 (=1/0,176) fois plus élevée lorsqu'on a obtenu son CESS « à l'heure », 1,9 fois plus élevée pour un étudiant sortant de « maths fortes » et 2,5 fois plus élevée pour un étudiant issu d'une section du secondaire avec des langues anciennes. Mais il est aussi particulièrement intéressant de constater que, même en contrôlant ces caractéristiques du parcours scolaire, le niveau d'études des parents continue à avoir un impact positif significatif sur la probabilité de réussite ; à même situation en ce qui concerne l'âge d'obtention du CESS, à même formation en mathématiques et en langues anciennes, les étudiants dont le père et/ou la mère est

universitaire ont davantage de « chance » de réussir leur première année à l'université que ceux dont les parents ne sont pas universitaires.

Le troisième modèle fait apparaître que l'introduction de la variable « sexe » comme variable supplémentaire permet d'améliorer encore quelque peu le pouvoir explicatif du modèle (R^2 passe de 0,136 à 0,151) et ne modifie pas l'influence des autres variables explicatives. Toute chose étant égale par ailleurs, la « chance » de réussir la première année à l'université est 1,6 fois plus élevée pour une fille que pour un garçon.

Enfin, dans le tableau 3, nous avons répliqué le dernier modèle, mais en travaillant sur la variable « Diplôme des parents » avec trois modalités plutôt que deux. Ce changement ne modifie pas les conclusions ci-dessus, mais permet d'affiner le résultat concernant l'impact du niveau d'études des parents : toute autre chose étant égale

Tableau 3 : Facteurs associés à la réussite en fin de première année – Modèle 3bis

Réf.	Modalités	Coeff.		Sig.	OR
Garçon	Fille	,507	***	,000	1,661
CESS à l'heure	Retard CESS	-1,609	***	,000	,200
Math[0-5]	Math[6+]	,713	***	,000	2,040
Pas de langues anc.	Langues anc.	,853	***	,000	2,347
Univ.	Sec.	-,718	***	,000	,488
	Sup.	-,257	**	,006	,774
		$R^2 = 0,157$			

N.B. : *Significatif à 0,05 ; **Significatif à 0,01 ; ***Significatif à 0,001

par ailleurs, la probabilité de réussite de la première année à l'université d'un étudiant ayant au moins un parent universitaire est non seulement significativement plus élevée que celle d'un étudiant n'ayant aucun parent diplômé de l'enseignement supérieur (modalité « Sec. »), mais aussi significativement plus élevée que celle d'un étudiant ayant au moins un parent diplômé du supérieur, mais aucun parent universitaire (modalité « Sup. »). Le fait d'avoir au moins un parent *universitaire* semble donc, toute autre chose étant égale par ailleurs, être un atout important pour la réussite d'un jeune au début du parcours à l'université.

3.2 Comportement face à l'échec de la première année universitaire : redoublement ou sortie de l'institution

Nous avons vu que, parmi les 2 927 étudiants de l'échantillon, 38,5% (soit 1 126 étudiants) ont réussi leur première année passée à l'université, tandis que 61,5% (soit 1 801 étudiants) ont terminé cette première année sur un échec.

Deux possibilités existent pour les étudiants en échec : soit ils recommencent leur première année dans la même institution universitaire (« redoublement »), soit ils quittent l'institution (« sortie »). Dans ce cas-là, nous ne savons pas ce qu'ils deviennent. Il est possible que certains recommencent une première année dans une autre université, mais la majorité d'entre eux prend sans doute une des deux voies suivantes : soit ils se réorientent vers l'en-

seignement supérieur non universitaire, soit ils mettent un terme à leurs études supérieures et entrent sur le marché du travail. Les analyses présentées ci-dessous ont pour objectif d'essayer de cerner les variables susceptibles d'affecter la décision de recommencer son année dans l'institution choisie par l'étudiant ou au contraire de la quitter pour un autre horizon.

Tout comme pour l'analyse précédente, nous commençons par présenter dans le tableau 4 des analyses essentiellement descriptives, lesquelles nous permettent de constater que :

- Les pourcentages de redoublement et de sortie sont presque identiques chez les filles et les garçons.
- La décision de redoubler ou, au contraire, de quitter l'institution, prise par un étudiant confronté à l'échec de sa première année universitaire ne semble dépendre du parcours scolaire antérieur qu'au travers des variables « retard pour l'obtention du CESS » (le pourcentage d'étudiants qui recommencent leur année est supérieur chez les étudiants qui ont obtenu leur CESS « à l'heure ») et « formation en langues anciennes » (le pourcentage d'étudiants qui redoublent est supérieur chez les étudiants issus d'une section du secondaire avec langues anciennes). Alors que la formation en mathématiques avait une influence marquée sur le résultat au terme de la première année universitaire, elle ne semble pas avoir d'influence significative sur la décision face à un échec.

Tableau 4 : Taux de « redoublement » et de « sortie » observés parmi les étudiants de l'échantillon qui ont raté leur première année à l'université

	Effectif	% de redoublement	% de sortie	V de Cramer	p-valeur*
Garçons	852	60,2%	39,8%	0,012	0,604
Filles	949	59,0%	41,0%		
CESS à l'heure	1628	60,6%	39,4%	0,062	0,009
CESS en retard	173	50,3%	49,7%		
Math[0-3]	132	55,3%	44,7%	0,029	0,467
Math[4-5]	964	59,2%	40,8%		
Math[6+]	705	60,9%	39,1%		
Pas de langues anc.	1386	58,2%	41,8%	0,050	0,033
Langues anc.	415	64,1%	35,9%		
Père <= sec.	731	57,3%	42,7%	0,072	0,010
Père SHU	429	56,4%	43,6%		
Père univ.	641	64,3%	35,7%		
Mère <= sec.	769	58,1%	41,9%	0,054	0,074
Mère SHU	676	58,4%	41,6%		
Mère univ.	356	64,9%	35,1%		
Total	1801	59,6%	40,4%		

* pour le test chi-carré d'indépendance

- La décision de redoubler ou de sortir de l'institution apparaît également influencée par le niveau d'études des parents. Les étudiants dont le père et/ou la mère est (sont) universitaire(s) décident plus fréquemment que les autres étudiants en échec de redoubler leur année (dans la même institution). Toutefois, cette association liant la décision suite à un échec et le niveau d'études des parents n'est statistiquement significative (au seuil de 0,05) qu'en référence au niveau d'études du père.

Nous présentons ensuite dans le tableau 5 les résultats d'une analyse de régression logistique très semblable à celle proposée plus haut. Toutefois, eu égard aux différences de résultats constatées en référence aux diplômes des pères et des mères des étudiants, nous avons gardé ici deux variables relatives aux diplômes des parents et nous avons choisi de présenter à la suite d'une analyse globale sur l'ensemble de l'échantillon deux analyses semblables, déclinées séparément pour les filles et pour les garçons.

Tableau 5 : Facteurs associés à la décision de redoubler après un échec de la première année universitaire**Tous**

Réf.	Modalités	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4				
		Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR		
Garçon	Fille														
CESS à l'heure	Retard CESS											-,062	,533	,940	
Math[0-5]	Math[6+]											-,354 *	,033	,702	
Pas de langues anc.	Langues anc.											,024	,817	1,024	
Père non univ.	Père univ.	,306 **	,003	1,358				,254 *	,022	1,289		,215	,071	1,239	
Mère non univ.	Mère univ.				,280 *	,023	1,323	,157	,243	1,170		,245 *	,028	1,277	
R2 = 0,007				R2 = 0,004				R2 = 0,008				R2 = 0,015			

N.B. : *Significatif à 0,05; **Significatif à 0,01; ***Significatif à 0,001

Garçons

Réf.	Modalités	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4				
		Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR		
CESS à l'heure	Retard CESS											-,264	,218	,768	
Math[0-5]	Math[6+]											-,122	,405	,885	
Pas de langues anc.	Langues anc.											,501 *	,012	1,650	
Père non univ.	Père univ.	,381 **	,008	1,463				,313 *	,045	1,368		,325 *	,040	1,384	
Mère non univ.	Mère univ.				,348 *	,042	1,416	,207	,265	1,230		,179	,340	1,196	
R2 = 0,011				R2 = 0,007				R2 = 0,013				R2 = 0,029			

N.B. : *Significatif à 0,05; **Significatif à 0,01; ***Significatif à 0,001

Filles

Réf.	Modalités	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4				
		Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR		
CESS à l'heure	Retard CESS											-,498	,062	,608	
Math[0-5]	Math[6+]											,186	,203	1,204	
Pas de langues anc.	Langues anc.											,037	,807	1,037	
Père non univ.	Père univ.	,228	,113	1,256				,194	,219	1,214		,182	,250	1,200	
Mère non univ.	Mère univ.				,200	,262	1,221	,100	,608	1,106		,072	,714	1,075	
R2 = 0,004				R2 = 0,002				R2 = 0,004				R2 = 0,012			

N.B. : *Significatif à 0,05; **Significatif à 0,01; ***Significatif à 0,001

Les données du tableau 5 viennent affiner ce que les analyses bivariées avaient mis en évidence. Au niveau du parcours scolaire antérieur, dans le 4e modèle multivarié, seul le retard scolaire accumulé dans l'enseignement obligatoire a un impact (au seuil de 0,05) sur la décision d'éventuellement recommencer une année échouée. Et encore, ce paramètre n'a une influence statistiquement significative que lorsque nous travaillons sur tout l'échantillon. En effet, lorsque nous menons

des analyses séparées pour les filles et les garçons, l'influence de cette variable n'est plus significative (mais la variable langues anciennes le devient au seuil de 0,05 pour les garçons), ce qui s'explique en partie par la réduction de la taille de l'échantillon. Par rapport à l'influence du niveau de diplôme des parents, nous observons un effet significatif du niveau de diplôme du père sur la décision de recommencer cette année tant dans l'ensemble de l'échantillon qu'au sein du groupe des garçons. Cette

influence spécifique du niveau de diplôme du père qui s'exerce en particulier sur les garçons laisse apparaître un effet de genre, qui resterait à élucider davantage. Y aurait-il une incitation accrue à « faire l'université » et à redoubler à l'université chez les fils que chez les filles d'universitaires ?

3.3. Réussite ou échec des étudiants qui redoublent leur première année

Les données présentées dans le tableau 6 font apparaître que le taux de réussite global des étudiants qui redoublent leur

première année (dans la même institution) est de 47,7%, soit près de 9% supérieur au taux de réussite des nouveaux entrants.

Tout comme le taux de réussite au terme de la première année passée à l'université, celui observé à l'issue de l'année redoublée est fortement lié au sexe (le taux de réussite des filles est supérieur à celui des garçons de plus de 14%), au retard éventuel pris dans l'enseignement obligatoire ainsi qu'au type de formation (en mathématiques et en langues anciennes) suivie dans le dernier degré du secondaire. Le parcours scolaire dans l'enseignement secondaire

Tableau 6 : Taux de réussite observés parmi les étudiants de l'échantillon qui redoublent leur première année à l'université (dans la même institution)

	Effectif	% de réussite	V de Cramer	p-valeur*
Garçons	513	40,2%	0,145	0,000
Filles	560	54,6%		
CESS à l'heure	986	49,5%	0,120	0,000
CESS en retard	87	27,6%		
Math[0-3]	73	30,1%	0,118	0,001
Math[4-5]	571	45,9%		
Math[6+]	429	53,1%		
Pas de langues anc.	807	42,3%	0,190	0,000
Langues anc.	266	64,3%		
Père <= sec.	419	38,7%	0,151	0,000
Père SHU	242	57,0%		
Père univ.	412	51,5%		
Mère <= sec.	447	43,0%	0,084	0,022
Mère SHU	395	49,9%		
Mère univ.	231	53,2%		
Réorientation	181	38,1%	0,087	0,005
Pas de réor.	892	49,7%		
Total	1073	47,7%		

conserve donc une influence très marquée sur la réussite des étudiants universitaires qui redoublent leur première année. Ce résultat est par ailleurs confirmé par les différents modèles logistiques que nous avons estimés (cf. tableau 7) : l'impact des variables caractérisant le parcours scolaire antérieur est statistiquement significatif, même lorsqu'on contrôle le niveau d'études des parents.

Il semble que le fait de se réorienter au cours du redoublement (c'est-à-dire recommencer une première année dans un autre domaine d'études) n'ait pas d'influence positive sur la réussite. Au contraire même, le taux de réussite de l'année redoublée observé pour les

étudiants qui se sont réorientés est plus faible que celui atteint par les étudiants qui n'ont pas changé de domaine d'études.

Qu'en est-il de l'influence du niveau d'études des parents sur la réussite de l'année redoublée ? On observe surtout une grande différence entre le taux de réussite des étudiants dont aucun parent n'est diplômé du supérieur et celui des étudiants dont au moins un parent est diplômé du supérieur. Cette dernière constatation nous a poussés à considérer, dans les modèles logistiques (cf. tableau 7), le niveau d'études des parents au travers de la variable dichotomisée : « Aucun parent diplômé du supérieur » vs « Au moins un parent diplômé du supérieur »).

Tableau 7 : Facteurs associés à la réussite de l'année redoublée

Réf.	Modalités	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR	Coeff.	Sig.	OR
Garçon	Fille							,626 ***	,000	1,870
CESS à l'heure	Retard CESS				-,672 **	,008	,511	-,543 *	,035	,581
Math[0-5]	Math[6+]				,374 **	,004	1,453	,477 ***	,000	1,611
Pas de langues anc.	Langues anc.				,874 ***	,000	2,397	,843 ***	,000	2,323
Pas de parent sup.	Parent sup. >=1	,507 ***	,000	1,660	,442 **	,002	1,555	,507 ***	,001	1,660
		R2 = 0,016			R2 = 0,083			R2 = 0,109		

N.B. : *Significatif à 0,05; **Significatif à 0,01; ***Significatif à 0,001

Le fait d'avoir au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) a un effet positif marqué sur la probabilité de réussite de l'année

redoublée, même lorsqu'on contrôle les caractéristiques du parcours scolaire antérieur.

4. Discussion

En somme, et de manière très concise, nous avons constaté que le diplôme des parents des étudiants a une influence statistiquement significative sur la réussite en fin de première année d'étude à l'université, même après la prise en considération des indicateurs du parcours scolaire antérieur des étudiants. Nous avons également constaté qu'en cas d'échec en fin de première année, la décision de recommencer cette année est plus fréquente chez les étudiants dont le père est détenteur d'un diplôme universitaire. Enfin, si l'on suit un an de plus ces étudiants qui ont choisi de recommencer leur première année, on observe à nouveau une influence statistiquement significative du diplôme des parents sur la réussite en fin d'année.

Au-delà des données présentées jusqu'à présent, le tableau 8 fait apparaître l'influence cumulée de ces différents processus sur l'ensemble des étudiants de notre échantillon, en comparant le profil des

étudiants à l'entrée avec celui des étudiants qui ont réussi leur première année en deux ans au maximum. Les filles représentaient 57% de l'échantillon à l'entrée en première année. Elles correspondent à 62,5% du groupe des étudiants qui réussissent (en un an ou en deux ans). De la même manière, les étudiants qui avaient obtenu leur CESS à l'heure (et n'avaient donc pas doublé dans l'enseignement obligatoire), les étudiants qui ont suivi dans le dernier degré du secondaire au moins 6 heures de math, ceux qui ont suivi des cours de langues anciennes et ceux dont au moins un des parents est diplômé de l'université sont proportionnellement davantage présents dans le groupe d'étudiants qui ont réussi que parmi l'ensemble des étudiants (de notre échantillon) à l'entrée de l'université. Au contraire, les étudiants dont aucun parent n'est diplômé du supérieur sont sous-représentés dans le groupe des étudiants en réussite par rapport à leur présence dans l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 8 : Profil des étudiants à l'entrée de l'université (2 927 étudiants) et des étudiants qui ont réussi leur première année d'études en 2 ans au maximum (1 638 étudiants)

	A l'entrée		Étudiants «en réussite»	
	Eff.	%	Eff.	%
Filles	1667	57,0%	1024	62,5%
CESS "à l'heure"	2741	93,6%	1601	97,7%
Maths[6+]	1329	45,4%	852	52,0%
Langues anciennes	909	31,1%	665	40,6%
Au moins un parent univ.	1333	45,5%	840	51,3%
Aucun parent dipl. du sup.	690	23,6%	289	17,6%

Comment, à présent, peut-on comprendre et interpréter ces résultats et en particulier le fait que dans les universités francophones belges, le capital culturel (institutionnalisé) produise encore des effets directs sur la réussite ou l'échec d'une part, sur les décisions en matière de réorientation ou de redoublement de l'autre. Nous distinguerons ces deux cas de figure, car la littérature scientifique suggère que les effets du capital culturel sur les choix d'orientation semblent davantage perdurer tout au long de la scolarité y compris tertiaire, par comparaison avec ses effets sur la réussite stricto sensu.

Les choix d'orientation ou de réorientation ne sont pas simplement le reflet des performances et orientations scolaires passées. Nous l'avons déjà signalé : à trajectoire scolaire apparemment identique, les aspirations d'aller à l'université ne sont pas les mêmes selon le diplôme des parents (Maroy & Van Campenhout, 2010). Dans les données présentées supra sur les décisions, suite à un premier échec, de redoubler à l'université plutôt que de « partir » vers l'enseignement hors-universités ou le marché du travail, nous retrouvons une influence nette du diplôme du père, à passé scolaire donné : les enfants d'universitaires tendent davantage à recommencer leur

première année¹⁴. Cela pourrait signifier à nouveau que les étudiants « de première génération » (plus spécifiquement ici les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés de l'université), à passé scolaire identique, ont une « aversion au risque » plus forte (ici le risque de recommencer et d'échouer une seconde fois) et préféreront prendre une option plus « assurée » du point de vue des chances de réussite, en allant vers l'enseignement non universitaire. Une autre interprétation serait bien entendu que la famille ou le jeune ne souhaite plus (ou ne puisse plus¹⁵) financer une année d'études supplémentaire et pousse le jeune vers le marché du travail. A cet égard, il faut aussi prendre en considération que nous ne disposons pas dans cette recherche d'indicateur du capital économique des étudiants et de leurs familles. Il est dès lors possible que notre indicateur de capital culturel joue le rôle d'un indicateur approximatif du revenu des familles.

Comment interpréter par contre le poids persistant du diplôme des parents s'agissant de la réussite à l'université, alors que nous l'avons vu, c'est beaucoup moins vrai ailleurs (notamment en France) où l'influence est davantage médiée et « absorbée » par le passé scolaire ? Plusieurs hypothèses, mutuellement compatibles, peuvent être avancées à ce propos.

¹⁴ Malheureusement, nous ne disposons pas des notes d'évaluation de fin de première année, ce qui permettrait de contrôler aussi les performances académiques à l'université (soit l'ampleur de l'échec).

¹⁵ Signalons à ce propos que les étudiants boursiers ne reçoivent en Belgique francophone pas de bourse pour une année échouée qu'ils choisiraient de recommencer (une exception peut néanmoins être accordée en cas de redoublement de la première année d'étude).

- Une première hypothèse serait que les étudiants « de première génération » n'ont pas la même familiarité et socialisation anticipée au métier d'étudiant que les enfants de diplômés universitaires (Coulon, 2005). Autrement dit, la famille d'origine (de par l'influence des parents universitaires, mais aussi plus largement sans doute d'une fratrie ou d'un milieu de vie également universitaire) contribuerait plus ou moins à développer des connaissances (sur le contenu des études, leurs exigences, les formes pédagogiques et d'évaluation) et des habiletés (gestion du temps, de sa santé, de ses relations...) qui favoriseraient l'intégration institutionnelle et académique que Coulon juge décisive pour la réussite et la persévérance universitaires. Néanmoins, une telle influence pourrait être tempérée par la progressive désinstitutionnalisation et individualisation des familles (augmentation des divorces, familles recomposées, etc.) et la prise d'autonomie plus forte des jeunes à leur égard.
- Il est également possible que le diplôme des parents masque en fait un effet du parcours scolaire antérieur, qui n'est pas pris en compte dans notre base de données. En effet, au-delà des différences de retard scolaire ou d'options choisies au 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 et 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 réussite et la persévérance à l'université, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui. De plus, par rapport à la question spécifique du choix d'études supérieures, Draelants et Artoisenet (2011) ont d'ailleurs récemment mis en évidence l'ampleur des différences entre écoles secondaires dans leurs stratégies d'information et d'accompagnement des élèves face à ce choix. Si cette hypothèse est valide, cela signifierait donc que le poids du capital culturel familial ne s'exerce pas uniquement au sein de la famille mais aussi par la médiation des choix d'établissements fréquentés et leurs effets d'apprentissage différenciés. L'effet de l'établissement fréquenté pourrait être particulièrement important pour différencier les élèves sortant de l'enseignement général, qui constitue la majorité des étudiants. Pour les autres, l'effet de la filière fréquentée (encore fort marquée en Belgique par rapport à d'autres contextes éducatifs) se conjugue sans doute à l'effet établissement dans la

construction des aspirations d'études et des habiletés favorables à la réussite dans l'enseignement universitaire.

- Une troisième hypothèse serait que le diplôme universitaire des parents pourrait avoir une influence moins importante si on *pouvait* tenir compte de la condition de l'étudiant (vie matérielle, ressources socio-économiques, conciliation travail/études/famille ; Chenard et al., 2007) et de son incidence sur la réussite. En effet, dans la mesure où nous ne disposons pas d'indicateurs des conditions socio-économiques des étudiants et de leurs familles, nous ne pouvons pas exclure que le diplôme des parents traduise, en partie du moins, une influence de paramètres socio-économiques non documentés dans la base de données et en relation avec ce diplôme.
- Enfin, il se pourrait aussi qu'une des hypothèses de Bourdieu dans les

Héritiers (1964) soit encore valide. Les enfants d'universitaires auraient un habitus qui favorise leur reconnaissance, notamment lors des évaluations par des professeurs d'université. Par exemple, le goût pour le travail universitaire et le savoir comme forme de réalisation de soi et d'intérêt intellectuel (plutôt que pour son utilité ou par obligation morale). Autrement dit, si à l'université, les professeurs sont dans leur majorité des « héritiers », il se pourrait qu'ils aient tendance à reconnaître et valoriser ceux qui leur ressemblent, en raison de leur passé autant social que scolaire. Une telle hypothèse, que les chercheurs français ou québécois par exemple considéreraient comme dépassée au moins partiellement, vu le mode de recrutement de leurs enseignants universitaires, serait-elle encore valide en Belgique francophone ?

5. Conclusion

Des modèles d'analyse de régression multivariés ont été appliqués à une base de données portant sur 2 927 étudiants de la Communauté française de Belgique entrés à l'université en 2001. L'objectif était d'expliquer le parcours académique des étudiants inscrits en première année à l'université en s'interrogeant prioritairement sur l'impact du capital culturel institutionnalisé des jeunes et des familles. Plus précisément, nous nous sommes penchés sur l'influence du

diplôme des parents sur la réussite en fin de première année universitaire, les conséquences d'un éventuel échec en fin de première année (le redoublement dans la même institution et la réorientation) et sur la réussite ou l'échec des étudiants qui recommencent leur première année.

L'étude a, tout d'abord, mis en évidence une meilleure réussite des jeunes dont au moins un parent est universitaire. A âge, filière et options équivalentes, un jeune

aura davantage de chances de réussir sa première année universitaire si son père ou/et sa mère est (sont) diplômé(s) de l'université. En outre, le niveau d'études des parents exerce également une influence sur la réussite de la deuxième année passée en première année universitaire suite à un échec. Ces différences de réussite selon le capital culturel institutionnalisé des familles ont été interprétées de différentes manières. Notre première hypothèse porte sur la socialisation anticipée au métier étudiant des jeunes « de première génération ». Nous pensons qu'il est probable que ces derniers parviennent plus difficilement à endosser le métier étudiant que les enfants de diplômés universitaires (Coulon, 2005), ce qui aurait des répercussions sur leur réussite. Nous avons également considéré la possibilité que ce poids du capital culturel masque un « effet établissement » qui n'est pas pris en compte dans notre base de données et qui nous pousserait à dire que le poids du capital culturel familial ne s'exerce pas directement mais par la médiation des choix d'établissements fréquentés dans l'enseignement secondaire et leurs effets d'apprentissage différenciés. Nous avons aussi estimé que cette influence du capital culturel des familles pourrait perdre de son importance si l'on parvenait à prendre en compte la condition de l'étudiant (vie matérielle, ressources socio-économiques, conciliation travail/études/famille ; Chenard et al., 2007) au sein

de nos analyses et son incidence sur la réussite. Enfin, il se pourrait que les enfants d'universitaires aient un habitus proche de celui des académiques qui les évaluent, ce qui favoriserait leur reconnaissance, notamment lors des évaluations par des professeurs d'université (Bourdieu, 1964).

Par ailleurs, concernant la décision de redoubler suite à un premier échec à l'université plutôt que de « partir » vers l'enseignement non universitaire ou le marché du travail, nous avons repéré une influence nette du diplôme du père : à passé scolaire donné, les enfants d'universitaires tendent davantage à recommencer leur première année. Notre interprétation de cette situation repose d'une part sur l'« aversion au risque » des étudiants « de première génération » et d'autre part sur une possible influence du capital économique des familles, non observé dans cette recherche, et qui, dès lors, se manifesterait peut-être à travers l'indicateur de capital culturel.

Pour terminer, la présente étude comporte un certain nombre de limites qu'il convient de souligner au moment de conclure. La base de données utilisée est la plus large que l'on puisse à l'heure actuelle mobiliser pour la Communauté française de Belgique, dans la mesure où les bases de données complètes disponibles auprès des universités ne comportent pas de données sociologiques. Nous avons

donc dû travailler sur un nombre limité d'institutions (qui représentent toutefois à elles deux plus de la moitié de la population universitaire en Belgique francophone¹⁶) et au sein de celles-ci sur un échantillon d'étudiants qui ont été sollicités et qui ont accepté de répondre à une enquête par questionnaire. De même, l'absence d'indicateur du capital économique des étudiants et de leurs familles est une limite qui ne nous a pas permis, lorsque c'eût été

utile, de faire la part des choses entre les influences culturelles et économiques des ressources familiales.

Dans le futur, un tel indicateur des revenus des étudiants ou de leurs familles serait certainement utile pour mieux comprendre les processus sous-jacents à certaines décisions, en particulier la possibilité de recommencer une année s'étant soldée par un échec.

¹⁶ En 2001-2002, l'Université catholique de Louvain et l'Université libre de Bruxelles accueillaient en première année un peu plus de 52% des jeunes qui entamaient des études universitaires en Communauté française de Belgique.

Références bibliographiques

- 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.
- Annuaire statistique du CRef, Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique. CRef, Commission « Statistiques universitaires ». <http://www.cref.be/Statistiques.htm>
- Arias Ortiz, E. & Dehon, C. (2008). What are the factors of success at University? A case study in Belgium. *CESifo Economic studies*, 54, 121-148.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Chenard, P., Francoeur, E. & Doray, P. (2007). Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes. *Note de recherche du CIRST 2007-04*.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- 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.
- 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.
- Donni, O. & Pestieau, P. (1995). Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ? *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 34, 415-427.
- Doray, P. & Murdoch, J. (2010). Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire. Présentation. *Éducation et Société*, 26(2), 5-12.

- Droesbeke, J.-J., Hecquet, I. & Wattelar, C. (Eds.). (2001). *La population étudiante : Description, évolution, perspectives*. Bruxelles: Editions Ellipses.
- Droesbeke, J.-J., Lecrenier, C., Tabutin, D. & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université – Trajectoires des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Dumay, X., Dupriez V. & Maroy, C. (2010) Ségrégation, effets de composition et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie*, 51(3), 461-480.
- 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, 5-17.
- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? A reanalysis of PISA 2003. *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Dupriez, V., Monseur, C. & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 75, 3-31.
- Draelants, H. & Artoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 84,1-39.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-158.
- Educational Policy Institute (2005). *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Washington, Toronto : EPI.
- 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.
- Gorard, S. (2008). Who is missing from higher education? *Cambridge Journal of Education*, 38, 421-437.
- Karen, D. (2002). Changes in access to higher education in the United States: 1980-1992. *Sociology of education*, 75(3), 191-210.
- Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et

- des familles. *Education et Sociétés*, 26(2), 89-106.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-66.
- Noble, J. & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation*. Paris : Ocdé.
- Van der Werfhorst, H., Sullivan, A. & Cheung, S.Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62.
- 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, 3-58.