



**HAL**  
open science

## Etudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études

Vincent Dupriez, Christian Monseur, Maud van Campenhoudt

► **To cite this version:**

Vincent Dupriez, Christian Monseur, Maud van Campenhoudt. Etudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. 2009. halshs-00561511

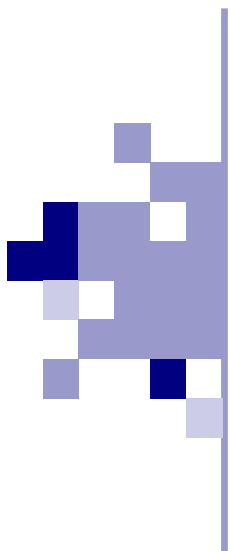
**HAL Id: halshs-00561511**

**<https://shs.hal.science/halshs-00561511>**

Submitted on 1 Feb 2011

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

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



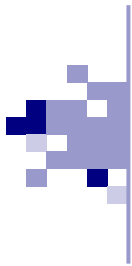
## Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

### Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études <sup>1</sup>

*Vincent Dupriez (GIRSEF, UCL), Christian Monseur (ULG)  
et Maud Van Campenhoudt (GIRSEF, UCL)<sup>2</sup>*

N° 75 • DÉCEMBRE 2009 •





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

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

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

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

Responsable de la publication : Mariane Frenay  
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

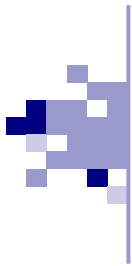
---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier Dominique Lafontaine, Christian Maroy et Catherine Vermandele pour leur lecture attentive et critique des versions antérieures de ce texte.

<sup>2</sup> Le travail réalisé dans cette recherche a été financé par le FRS-FNRS, dans le cadre de la convention FRFC n° 2.4581.07.

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Introduction                                       | 4  |
| 1.L'état de la question                            | 5  |
| 1.1.L'influence de l'origine sociale et culturelle | 5  |
| 1.2.L'influence des pairs                          | 8  |
| 1.3.Le rôle joué par le contexte institutionnel    | 10 |
| 2.Objectifs et méthodologie                        | 12 |
| 3.Les résultats                                    | 14 |
| 3.1.Les inégalités sociales d'aspirations d'études | 14 |
| 3.2.L'influence des pairs                          | 19 |
| 3.3.Le contexte institutionnel                     | 22 |
| 4.Discussion                                       | 24 |
| Références bibliographiques                        | 26 |
| Annexes  | 29 |



## Résumé

La recherche sur les aspirations d'études exprimées par des jeunes de l'enseignement secondaire a mis en évidence l'influence de variables liées au parcours scolaire antérieur des élèves. Mais la recherche a également parfois montré que les aspirations d'études sont, à trajectoire scolaire équivalente, influencées par le capital culturel familial et par les pairs fréquentés à l'école secondaire. Cette influence des pairs semble se manifester à travers divers processus de comparaison entre élèves, de modelage, et d'incorporation dans des réseaux sociaux spécifiques. Dans le prolongement de ces travaux, le premier objectif de cette recherche est d'évaluer pour chacun des pays de l'OCDE (à partir de la base de données PISA 2003) le poids de l'origine sociale et culturelle sur les aspirations d'études. Nous évaluerons ensuite si l'influence du capital culturel familial sur les

aspirations d'études se maintient, après avoir pris en considération le niveau scolaire effectif des élèves, mesuré à partir d'une épreuve externe standardisée. Nous analyserons ensuite, pour cet ensemble de pays, si les caractéristiques sociales et scolaires moyennes des autres élèves fréquentant la même école ont une incidence sur les aspirations d'étude, après avoir pris en considération les caractéristiques individuelles des élèves. Enfin, les variations entre pays dans le poids de ces différentes variables seront étudiées au regard de caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, en particulier le recours à des filières de formation au cours de l'enseignement secondaire inférieur.

Mots-Clés : aspirations d'étude, inégalités sociales, effet de pairs, capital culturel, structures scolaires.

## Introduction

La question de l'accès à l'enseignement supérieur est au cœur des enjeux éducatifs dans la plupart des pays du monde. Cette problématique se pose parfois en termes de volume d'accès à ce niveau d'enseignement. Mais elle peut également être posée en termes d'inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur. C'est en particulier cette dernière question qui sera étudiée dans ce texte, à travers l'analyse des aspirations d'études formulées par des jeunes de l'enseignement secondaire, vers l'âge de 15 ans.

Dans ce texte, on s'intéressera en particulier aux facteurs sociaux qui affectent les aspirations d'étu-

des, exprimées par des jeunes de l'enseignement secondaire. Cette dimension sociale du processus de construction des aspirations a bien entendu été soulignée dans les travaux sociologiques qui inspirent l'essentiel de cet article, mais cette dimension est également présente dans les recherches en psychologie de l'orientation qui ont depuis longtemps acté l'importance de l'environnement familial et du contexte de scolarisation sur les aspirations formulées par les jeunes. Dans cette recherche, la dimension sociale du processus de construction des aspirations sera analysée à trois niveaux différents, qui correspondent aux trois objectifs de cet article. Le premier niveau, principalement étudié par les sociologues, renvoie à

l'analyse de l'influence du capital culturel des familles sur les aspirations d'études. Le second niveau s'intéresse à l'influence des pairs fréquentés à l'école sur de telles aspirations. Des recherches antérieures ont en effet souligné qu'au-delà de la position sociale de chacune des familles d'élèves, les pairs fréquentés à l'école correspondent à un contexte de socialisation majeur, qui va participer au modelage des individus et à la validation de leurs choix personnels. Enfin, les variations entre les pays au regard de l'influence du capital culturel des familles et des pairs fréquentés à l'école seront analysées et discutées en

fonction de caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, en particulier le recours à des filières de formation au cours de l'enseignement secondaire inférieur.

Après une brève revue de la littérature sur cette question, nous présentons la base de données (PISA 2003) qui a permis de tester nos hypothèses dans 28 pays appartenant à l'OCDE et les choix méthodologiques opérés. Les résultats de ces analyses sont ensuite présentés et discutés.

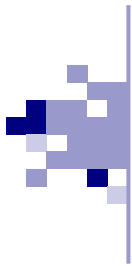
## 1. L'état de la question

### 1.1 L'influence de l'origine sociale et culturelle

Depuis de nombreuses années, de multiples recherches ont largement documenté la relation empirique qui existe entre l'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire et leurs aspirations d'études et de profession. Ces recherches ont à vrai dire mis en évidence un tissu de relations complexes qui se nouent, et qui évoluent avec l'âge, entre l'origine sociale, les parcours éducatifs et l'expression des aspirations. Les psychologues de l'orientation, en particulier, ont mis en évidence que l'influence de l'origine sociale sur les aspirations semble s'accroître à l'adolescence, à un moment où l'expression des aspirations d'études et de profession se détache d'une logique idéaliste pour progressivement prendre en compte des données plus pragmatiques. La sociologie de l'éducation a pour sa part attiré l'attention sur un système complexe de variables qu'il convient de prendre pleinement en considération si l'on veut saisir adéquatement l'influence de l'origine sociale sur les aspirations d'études et/ou les parcours éducatifs effectifs. En effet, en avançant dans leur scolarité, les élèves tendent à se différencier de plus en plus dans leurs parcours scolaires et leurs compétences

scolaires effectives. Ces variables, elles-mêmes influencées par la position sociale des élèves, deviennent progressivement les meilleurs prédicteurs des parcours scolaires futurs et des aspirations d'études. A un stade avancé du parcours éducatif, à l'université par exemple, le poids de ces variables scolaires peut d'ailleurs devenir tellement important qu'il en vient même, potentiellement, à masquer l'influence de l'origine sociale. La configuration des relations entre l'origine sociale, les aspirations d'études (et/ou de profession) et les performances scolaires semble ainsi évoluer en fonction de l'âge des élèves et des étapes du système éducatif. C'est ce système complexe de relations que nous allons quelque peu décrire ci-dessous, en nous intéressant d'abord aux travaux des psychologues de l'orientation et, ensuite, des sociologues de l'éducation.

Dumora (1998, 2004) s'est intéressée à l'évolution de la relation entre les aspirations professionnelles et les professions des parents de jeunes élèves français à quelques années d'intervalle. Elle observe ainsi 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-



re...). De tels choix sont 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. 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 cette évolution avec l'âge : dans leur étude comparative portant sur les aspirations d'études exprimées par des jeunes de 13/14 ans dans 12 pays différents<sup>3</sup>, ils 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, 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, en référence à Bourdieu, 1974). 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. 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 d'une part se concentrer sur les inégalités (brutes) d'aspirations entre les groupes sociaux et faire apparaître de la sorte des différences dans les aspirations exprimées qui varient en fonction du capital culturel des familles (le plus souvent, c'est le diplôme des parents qui est pris en considération en tant qu'indice de capital culturel) ou de leur capital économique (les revenus, par exemple). Mais, le chercheur peut aussi choisir d'évaluer les inégalités sociales qui demeurent après avoir pris en considération les différences de performances scolaires entre élèves. Une telle analyse a été menée dans un certain nombre de systèmes éducatifs et renvoie à ce que les sociologues qualifient généralement d'auto-sélection d'origine sociale, soulignant de la sorte que les différences d'aspirations évaluées ne s'expliquent pas (ou pas uniquement) par les différences de compétences effectives entre élèves, mais renvoient à un processus d'auto-sélection, indépendant des compétences scolaires. Duru-Bellat (2002) constate, par exemple, que les orientations postsecondaires se font différemment selon le milieu social d'appartenance, à baccalauréat pourtant identique. « *Ainsi, avec un baccalauréat scientifique obtenu à l'heure ou en avance [...] plus de la moitié des fils de cadres (contre 30.5% pour les filles) s'orientent en classe préparatoire aux*

<sup>3</sup> 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.

*grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 20.8% des fils d'ouvriers (et 9.3% des filles)» (Duru-Bellat, 2002, p. 88).*

Mais, plus on s'intéresse à une étape avancée du parcours éducatif, plus on risque de constater une influence prédominante des facteurs scolaires (les options ou filières suivies, les scores à des épreuves standardisées ...), comme source d'influence sur les aspirations d'étude, les choix ou les parcours effectifs des jeunes. Une recherche récemment menée en France (Nakhili, 2005) montre en tout cas 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 relative au sexe, à l'origine sociale et à l'origine migratoire n'explique à cet âge que 2,4 % de variance en plus. Enfin, la prise en compte des pairs fréquentés dans l'école permet à son tour d'expliquer 1 % de variance additionnelle.

Au Canada, une recherche 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<sup>4</sup> (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%. Enfin, 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 de 3.7%.

En somme, on peut donc constater à partir de l'adolescence une relation statistiquement significative entre la position sociale des familles et les aspirations des jeunes. Là où le phénomène a été étudié, il semble que dès l'âge de 13/14 ans, cette influence du capital culturel des familles se traduit notamment dans une forme d'auto-sélection des élèves de milieux populaires qui, à compétences égales, apparaissent comme 'moins ambitieux' que d'autres élèves issus de milieux plus favorisés. Progressivement, sous l'influence d'ailleurs d'un tel processus d'auto-sélection, il semble que ce soient les facteurs scolaires qui deviennent les meilleurs prédicteurs des aspirations et choix d'étude des jeunes, qui vont construire un projet professionnel (et d'études supérieures) en fonction de la position qu'ils occupent dans le système éducatif à la fin de l'enseignement secondaire.

D'un point de vue théorique, au-delà des régularités statistiques constatées, la question de l'interprétation de telles différences entre milieux sociaux est au cœur des travaux de la sociologie de l'éducation et d'un débat déjà ancien entre la thèse de Bourdieu et celle de Boudon. Pour Bourdieu et la sociologie de la reproduction, les aspirations d'études sont l'expression de dispositions socialement acquises, en fonction de la position des familles. Dans ce sens (Bourdieu, 1979), les aspirations d'étude renvoient à du capital culturel institutionnalisé (le diplôme des

---

<sup>4</sup> 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.





parents), mais aussi à du capital culturel incorporé (l'habitus, en tant que dispositions durables façonnant une manière de penser, d'être et d'agir), liés tous deux à la position sociale objective des familles. Dans le domaine des processus d'orientation scolaire, en référence à un tel schéma, Dumora (1998) et Duru (1995) montrent bien combien les aspirations s'inscrivent dès l'adolescence dans une « causalité du probable » (cf. Bourdieu, 1974), les espérances subjectives des jeunes s'ajustant de la sorte à leurs probabilités objectives de réussite. Boudon (1973) s'oppose à un tel schéma théorique et propose de lire ces mêmes régularités statistiques comme la résultante globale de la somme des choix rationnels des individus, qui, en fonction de leur position sociale, n'évaluent pas de la même manière les coûts, risques et bénéfiques liés à la poursuite des études.

Par ailleurs, soulignons également – et nous y serons attentifs dans nos propres analyses empiriques – que la plupart de ces recherches traitent simultanément des différences d'aspirations en fonction du genre. Il en ressort que, dans la grande majorité des situations, les filles ont aujourd'hui des aspirations plus fortes que les garçons en matière d'études supérieures ou universitaires. Selon Duru-Bellat (2002) si les inégalités entre sexes (historiquement, à l'avantage des garçons) se sont réduites et que de nos jours les filles accèdent autant, voire davantage à l'université que les garçons, cela est sans doute dû (en tout cas en France) à « *la diversification des filières qui a accompagné l'ouverture du système : les nouvelles orientations professionnelles censées concerner les élèves les plus « en difficulté » auraient freiné l'expansion des scolarités des garçons. Mais au-delà de ces facteurs endogènes au système éducatif, il faut compter [...] avec le poids des facteurs économiques et en particulier l'appel d'air du marché du travail, notamment tertiaire, qui a rendu progressivement « rentables » les études des filles* » (Duru-Bellat, 2002, p. 160).

## 1.2 L'influence des pairs

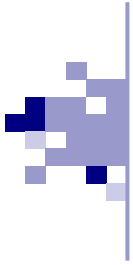
Mais, au-delà de l'influence des caractéristiques socio-culturelles individuelles, cette recherche a également pour objectif d'appréhender l'influence des pairs que côtoie chaque élève au sein de son établissement. Si la plupart des recherches menées aujourd'hui dans le domaine des orientations scolaires et des aspirations d'études prennent en compte une telle influence, il convient d'acter que sa signification théorique fait l'objet de diverses interprétations.

Les psychologues ont tendance à se référer à une perspective contextuelle (Krumboltz, 1979 ; Dumora, 2004) et renvoient notamment à des processus psycho-sociaux d'identification et de socialisation par les pairs. En psychologie toujours, la théorie de la comparaison sociale a également été mobilisée (Marsh, 1991 ; Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk, van der Zee, 2008), mais principalement pour rendre compte des processus de comparaison intra-groupe et de leur influence sur le concept de soi ou la perception de soi dans le domaine académique (*academic self concept*). Dans beaucoup de recherches en sociologie et en sciences de l'éducation, cette influence des pairs est appréhendée comme une variable distincte du capital culturel des familles. Plusieurs chercheurs (Nakhili, 2005 ; Buchman & Dalton, 2002) vont d'ailleurs construire le débat en opposant des facteurs individuels (les performances scolaires, l'origine sociale, des variables motivationnelles ...) à des facteurs scolaires, tels que notamment les autres élèves présents dans l'établissement. Dans une perspective bourdieusienne, notons toutefois qu'une telle interprétation est discutable. Si l'on acte en effet le fait que l'école fréquentée par un enfant n'est pas un phénomène complètement aléatoire et qu'au contraire, l'école fréquentée révèle une forme de stratégie familiale portant directement sur le choix de l'école (là où les familles disposent de marges de liberté dans le choix d'un établissement) ou une stratégie

résidentielle (quand l'affectation d'un enfant dépend principalement, voire exclusivement, du lieu de résidence), on pourrait tout aussi bien considérer l'école fréquentée et les pairs côtoyés comme une forme de capital social dont les familles dotent leurs enfants. Dans une telle perspective, cela n'a dès lors pas de sens d'opposer une influence à travers le capital socioculturel individuel et une influence par les pairs ; ce seraient plutôt des formes de dotation en capital complémentaires, culturel dans un cas, social dans l'autre.

Quoi qu'il en soit, l'influence des pairs sur la formation des aspirations, et son interprétation théorique, demeurent une thématique relativement peu développée dans la littérature spécialisée. L'influence des pairs dans l'école et dans la classe a pourtant fait l'objet d'une littérature très abondante, mais qui, pour l'essentiel s'est concentrée sur les effets en termes de performances scolaires. Malgré l'absence d'un consensus complet au sein de ce vaste champ de recherches, la plupart des auteurs ont constaté qu'il existe bien une influence, souvent qualifiée d'effet de composition. Toutes choses égales par ailleurs, un élève est influencé dans ses apprentissages par la composition de la classe et de l'école qu'il fréquente. Plus ses pairs sont d'un niveau académique et socioculturel élevé, plus il progressera dans la maîtrise des acquis scolaires. Notons également que les études effectuées au niveau de la classe (Slavin, 1987; Slavin, 1990) s'intéressent en particulier à l'influence du niveau scolaire des autres élèves ; les études effectuées au niveau des établissements (cf. Dumay et Dupriez, 2009 ; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002) ont par contre constaté des effets significatifs tantôt associés au niveau scolaire des autres élèves, tantôt au niveau socioculturel moyen de ces autres élèves. Mais l'analyse de la composition de la classe ou de l'école sur la construction des aspirations d'études et/ou de profession a été beaucoup moins étudiée et théorisée.

D'un point de vue théorique, un des auteurs qui a le plus spécifiquement traité cette thématique est Bill 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 du groupe sur la formation des aspirations 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. Notons à ce propos, et cela pourra être testé dans l'analyse empirique présentée ci-dessous, que si l'analyse de Law est pertinente, on peut faire l'hypothèse que l'influence (positive) des pairs sur les aspirations sera davantage liée aux ressources sociales et culturelles des pairs qu'à leur niveau scolaire. C'est d'ailleurs, dans une certaine mesure, ce que Marsh (1991) constate dans une recherche menée aux



Etats-Unis auprès de jeunes qui terminent l'enseignement secondaire. Plus précisément, il observe que le niveau scolaire moyen des élèves fréquentant une même école affecte négativement les aspirations éducationnelles ou professionnelles des jeunes (betas entre -0.08 et -0.18) alors que le niveau socio-culturel moyen des élèves fréquentant une même école affecte positivement (betas entre 0.06 et 0.15) les aspirations éducationnelles et professionnelles. Sans entrer dans les détails de cette étude, l'influence négative du niveau scolaire moyen est expliquée par Marsh à travers le « Big Fish Little Pond Effect » (BFLPE). Le BFLPE permet en effet de comprendre pourquoi la fréquentation d'un établissement au niveau scolaire moyen ou élevé peut avoir une influence négative sur le concept de soi et les aspirations professionnelles et éducationnelles : un jeune fréquentant une école, et surtout une classe, à haut niveau scolaire va se comparer à des jeunes aux compétences élevées, ce qui affectera l'image qu'il a de lui-même (tendance, par exemple, à percevoir ses compétences comme plus faibles) et *in fine* ses aspirations professionnelles et éducationnelles.

Notons également que, en fonction des recherches et des cadres théoriques mobilisés, la définition même et les modalités d'opérationnalisation de la variable « pairs » varient assez largement. Dans de nombreuses recherches (notamment dans les recherches mentionnées ci-dessus s'intéressant à l'influence des pairs sur les performances scolaires), les pairs sont appréhendés à partir d'une information telle que la moyenne des caractéristiques (scolaires ou académiques) des autres élèves de la classe ou de l'école. La recherche présentée dans cet article s'inscrit d'ailleurs dans une telle perspective. Plusieurs auteurs (cf. notamment Lising Antonio, 2004) ont toutefois souligné que l'influence des pairs joue probablement différemment si l'on prend en considération des informations générales sur les élèves qui fréquentent une école ou des informations spécifiques sur les personnes qui sont proches de chaque

élève. Cela nous semble être une affirmation pertinente qui invite dès lors à une lecture attentive des résultats de recherche, en fonction de la manière dont cette variable est définie et opérationnalisée. Dans la recherche de Buchmann et Dalton (2002) mentionnée ci-dessus par exemple, la variable « pairs » est traitée à partir de l'affirmation « Mes amis pensent que c'est important pour moi de bien travailler à l'école en mathématiques ». On perçoit d'emblée que le phénomène appréhendé sous cette forme n'est pas le même que lorsqu'on s'intéresse à des caractéristiques objectives relatives à tous les élèves de la classe ou de l'école, et identifiant leur niveau scolaire moyen ou leur capital culturel moyen.

### 1.3 Le rôle joué par le contexte institutionnel

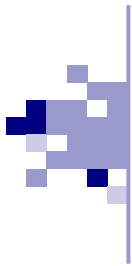
A notre connaissance, très peu d'études sur la question de la construction sociale des aspirations d'études (et/ou de professions) ont comparé à large échelle des données issues de différents pays ou systèmes éducatifs. L'article de Buchmann et Dalton (2002) est le seul que nous ayons répertorié dans les revues scientifiques internationales. Leur recherche est conduite à partir d'une analyse secondaire de la base de données TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) de 1995 et porte sur des échantillons représentatifs d'élèves de plus ou moins 13 ans, dans 12 pays de l'OCDE. Ils s'intéressent en particulier à la relation entre la structure du système éducatif (logique de différenciation précoce à travers le recours à des filières dans le secondaire inférieur versus logique d'intégration à travers un large tronc commun de cours dans le secondaire inférieur) et l'influence de l'opinion (perçue) des amis proches de chaque élève sur ses aspirations d'études. Et ils constatent que l'opinion des pairs n'exerce une influence sur les aspirations d'études que dans certains pays, en particulier ceux qui sont caractérisés par une structure éducative non différenciée (à savoir les USA, la Norvège, l'Espagne, Hong Kong,

la Corée et la Thaïlande). Ils l'interprètent en suggérant que dans les systèmes éducatifs différenciés (tels l'Allemagne par exemple), le classement des élèves a déjà été opéré et leurs aspirations sont essentiellement influencées par la filière dans laquelle ils sont. Dans les systèmes éducatifs à différenciation plus tardive, les élèves sont par contre davantage attentifs à divers signaux qui viennent de leur environnement, notamment l'opinion de leurs amis proches. Ces résultats sont certes intéressants, mais la manière dont la variable « pairs » est appréhendée (à travers un seul item « Mes amis pensent que c'est important pour moi de bien travailler à l'école en mathématiques ») nous semble assez légère et par ailleurs théoriquement très différente d'un indicateur lié au type de population scolarisée dans l'établissement. Comme nous l'avons signalé dans la section précédente, il faut dès lors éviter d'amalgamer les résultats d'études très différentes quant à la manière dont elles appréhendent la question de l'influence des pairs.

Si l'influence des pairs sur les aspirations d'études et les inégalités sociales d'aspirations d'études ont très peu fait l'objet de comparaisons internationales systématiques, il vaut la peine de mentionner que de très nombreuses études comparées ont par contre porté sur la relation entre la structure des systèmes éducatifs et les inégalités sociales dans les performances scolaires. Les résultats de telles recherches se recourent très largement (cf. Hanushek & Woessmann, 2006; Dupriez, Dumay & Vause, 2008 ; Mons, 2007 ; Monseur & Crahay, 2008; Gorard, & Smith,

2004) et peuvent aujourd'hui être considérés comme stabilisés dans la littérature scientifique. Il apparaît clairement que les systèmes scolaires organisant des filières de manière précoce (l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Suisse, la République tchèque ...) accroissent les différences de scores entre élèves, tout en renforçant le déterminisme social mesuré par la corrélation entre la performance scolaire et l'origine sociale. Les inégalités sociales de performance mesurées vers la fin de l'enseignement obligatoire sont, dès lors, plus grandes dans de tels systèmes éducatifs. L'interprétation faite par les auteurs repose généralement sur les deux arguments suivants, qui agissent de manière complémentaire d'ailleurs. D'une part, en offrant une formation commune de longue durée à tous les élèves, les systèmes éducatifs non-différenciés apportent pendant plus longtemps une formation ambitieuse à tous les élèves (même aux plus faibles) et sont dans de meilleures conditions pour atténuer les inégalités culturelles entre les familles. D'autre part, le fait de ne pas offrir aux élèves la possibilité de s'orienter vers des filières moins ambitieuses sur le plan académique (et qui conduisent à des performances plus faibles) permet d'éviter les processus d'auto-sélection qui, précisément, conduisent en plus grand nombre les élèves d'origine modeste vers de telles filières.

Dans cette recherche, nous évaluerons si de telles différences dans la structure des systèmes éducatifs ont également une influence sur les inégalités sociales d'aspirations et sur l'influence des pairs face aux aspirations d'études.



## 2. Objectifs et méthodologie

La présente recherche se centrera sur l'analyse des aspirations d'études, et en particulier sur les aspirations d'études de niveau universitaire (niveaux 5A et 6 de la classification internationale CITE<sup>5</sup>). La principale variable dépendante mobilisée dans cette recherche 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) ?

En relation avec cette variable dépendante, les objectifs poursuivis dans cette recherche sont les suivants :

- Évaluer la relation entre l'origine socioculturelle des élèves et leurs aspirations d'études universitaires (1a) ; évaluer cette même relation après avoir contrôlé le niveau de compétences scolaire des élèves, ce qui correspond à une évaluation de la présence éventuelle et de l'ampleur de l'auto-sélection d'origine sociale (1b)
- Évaluer l'influence des pairs sur les aspirations d'études des élèves, après avoir pris en considération l'origine sociale des élèves et leurs compétences scolaires (2) ;

- Identifier l'influence de la structure institutionnelle des systèmes éducatifs étudiés sur les variations entre pays apparues par rapport aux objectifs (1) et (2).

### Les données

Cette recherche a été menée en s'appuyant sur une analyse secondaire de la base de données PISA 2003. Les analyses ont été réalisées sur l'ensemble des pays de l'OCDE, excepté le Mexique et la Turquie. Ces deux pays n'ont pas été retenus, 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.

PISA fixe à 150 établissements et à 35 élèves par établissement la taille des échantillons nationaux. Les pays qui comptent moins d'établissements que ces minimaux ont donc procédé à un recensement des écoles, voire même des élèves comme au Luxembourg. Il convient toutefois de garder à l'esprit l'unité d'échantillonnage utilisée par les différents pays lors de l'interprétation d'analyses hiérarchiques ou multi-niveaux. Ainsi, dans certains systèmes éducatifs, les élèves de 15 ans se répartissent dans des établissements d'enseignement secondaire inférieur et dans des établissements distincts d'enseignement secondaire supérieur alors que dans d'autres systè-

---

<sup>5</sup> 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.

mes, ces deux niveaux d'enseignement sont offerts dans chaque établissement. Dans certains pays, des unités spécifiques au sein des établissements et non des établissements ont été échantillonnées. Ainsi, en Autriche, en Hongrie, en Italie, au Japon, et en République Tchèque, les établissements dispensant plus d'un programme d'enseignement ont été scindés en unités dispensant chaque programme. De tels choix méthodologiques, qui se justifient sur le plan de la théorie de l'échantillonnage, affectent toutefois la décomposition de la variance entre les niveaux écoles et élèves, de même que les caractéristiques des pairs sélectionnés au sein de « l'établissement ». Il est donc important de garder en mémoire cette différence entre les pays au moment où nous interpréterons les résultats de nos analyses.

### Les variables

Deux variables critères sont utilisées dans cette recherche: (i) la dichotomie « Aspirer à poursuivre (ou non) des études 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<sup>6</sup> 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.

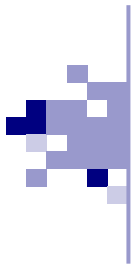
En outre, la moyenne des scores des variables ESCS et PV1MATH ont été calculées par établissement et seront mobilisées dans les modèles relatifs à l'influence des pairs. Pour les analyses centrées sur les pays (troisième objectif), nous mobilisons quatre variables relatives au degré de différenciation au sein des systèmes éducatifs. Ces variables sont (i) l'âge à partir duquel des filières d'étude sont proposées, (ii) le pourcentage d'élèves de 15 ans qui ne sont plus dans l'enseignement général, (iii) le pourcentage de la variance de la performance en mathématiques qui se situe entre établissements et enfin (iv) le pourcentage de la variance du niveau socio-économique et culturel des élèves qui se situe entre établissements. En annexe, un tableau reprend pour chacun des pays les valeurs qui correspondent à chacune de ces quatre variables.

Toutes les analyses ont été conduites en pondérant les données en accord avec la méthodologie recommandée par PISA. Les erreurs-types des modèles logistiques ont été estimées en recourant aux méthodes de rééchantillonnage adoptées par PISA (méthode de Fay). Par contre, les erreurs-types des modèles hiérarchiques proposés par SAS ont été utilisées. De par l'effet des variables de stratifications utilisées par les différents pays, les erreurs types proposées par SAS dans les modèles hiérarchiques peuvent être légèrement surestimées.

---

<sup>6</sup> *Economic, Social and Cultural Status (ESCS)*





### 3. Les résultats

#### 3.1 Les inégalités sociales d'aspirations d'études

##### Note méthodologique : la régression logistique binaire

La régression logistique est un cas particulier du modèle linéaire. Dans le cas d'une régression logistique binaire, la variable dépendante est binaire et l'objectif est de prédire la probabilité qu'un individu soit classé dans l'une ou l'autre catégorie de cette variable dépendante à partir d'un ou de plusieurs prédicteurs (Ex : prédire la probabilité de réussite d'un élève en se basant sur son sexe, son origine socioculturelle, son parcours scolaire, etc.).

Dans une régression logistique, il est possible d'interpréter les paramètres estimés (les coefficients de régression) des variables indépendantes. Cependant, il est souvent plus aisé d'interpréter les odds ratio, obtenus par exponentiation des coefficients estimés.

Pour expliquer à quoi correspondent les odds ratio, nous allons prendre un exemple simple. Imaginons qu'une étude ait été effectuée afin de prédire le risque de développer une maladie en fonction du genre. Le tableau suivant indique le nombre de femmes et d'hommes souffrant de cette maladie.

##### Nombre de cas de maladie chez les hommes et les femmes

|            | Homme | Femme |
|------------|-------|-------|
| Malade     | 100   | 50    |
| Non malade | 900   | 950   |
| Total      | 1000  | 1000  |

La probabilité d'être malade pour un homme est égale à  $100/1000 (= 0,1)$  alors qu'elle s'élève à  $50/1000 (= 0,05)$  pour une femme. Pour évaluer le rapport entre le risque de maladie chez les hommes et chez les femmes, nous avons recours à la notion d'odds (en français, chance ou cote, mais le terme anglais est le plus utilisé). L'odds équivaut au rapport entre la probabilité d'être malade et la probabilité de ne pas l'être. Pour les hommes, cela nous donne  $0,1/0,9 = 0,111$ . Pour les femmes, l'odds =  $0,05/0,95 = 0,053$ .

L'odds-ratio de la maladie relatif au facteur de risque, qui correspond ici au genre, est ensuite défini par :  $OR = Odds(Hommes)/Odds(Femmes) = 0,111/0,053=2,1$

Ainsi, on peut en conclure que la chance (ou le risque) de contracter cette maladie est 2,1 fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes. La valeur socle de 1 correspond à la situation où le risque serait identique chez les hommes et chez les femmes.

Dans un premier temps, nous avons donc 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 1). Concrètement, nous avons introduit dans le premier modèle de régression logistique la variable Genre et la variable ESCS. Nous constatons, à l'aide de la partie gauche du tableau 1, 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. 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.

Cependant, l'université (ou, plus précisément, les niveaux 5A et 6 de la classification internationale CITE) ne recouvre pas la même signification d'un

pays à l'autre. C'est pourquoi nous avons dans la partie droite du tableau effectué les mêmes analyses au niveau des aspirations d'études dans l'enseignement supérieur (incluant donc toutes les formes d'enseignement supérieur, y compris l'université). Nous constatons 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 pour chacune des deux analyses ( $r = 0.83$ ) révèle d'ailleurs une proximité très importante entre ces deux phénomènes.

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. Par rapport à l'enseignement supérieur, les ambitions des filles sont également plus fortes, excepté, en Suisse et en Autriche. En Allemagne et en Corée, les filles et les garçons ne se différencient pas quant à leur souhait de suivre des études supérieures.





**Tableau 1 :** Les inégalités sociales d'aspirations d'études

| Pays                | Université |                    | Pays                | Enseignement supérieur |          |
|---------------------|------------|--------------------|---------------------|------------------------|----------|
|                     | ESCS       | Genre <sup>7</sup> |                     | ESCS                   | Genre    |
| Hongrie             | 4,684***   | 0,381***           | Hongrie             | 5,227***               | 0,349*** |
| République Slovaque | 3,828***   | 0,545***           | Pologne             | 4,288***               | 0,451*** |
| République Tchèque  | 3,627***   | 0,544***           | République Tchèque  | 3,766***               | 0,380*** |
| Suisse              | 3,588***   | 0,933              | République Slovaque | 3,650***               | 0,509*** |
| Pologne             | 3,409***   | 0,442***           | Japon               | 3,175***               | 0,631*** |
| Japon               | 3,397***   | 1,434**            | Norvège             | 3,018***               | 0,447*** |
| Autriche            | 3,390***   | 0,901              | Corée               | 2,982***               | 1,215    |
| Belgique            | 3,039***   | 0,715***           | Allemagne           | 2,941***               | 0,808    |
| Allemagne           | 3,038***   | 0,802*             | Suisse              | 2,813***               | 1,314*** |
| Grèce               | 2,934***   | 0,445***           | Irlande             | 2,791***               | 0,353*** |
| Norvège             | 2,869***   | 0,647***           | Belgique            | 2,728***               | 0,528*** |
| Corée               | 2,738***   | 1,034              | Italie              | 2,644***               | 0,327*** |
| Grande Bretagne     | 2,518***   | 0,654***           | Canada              | 2,634***               | 0,431*** |
| Canada              | 2,515***   | 0,548***           | Etats-Unis          | 2,571***               | 0,610*** |
| Espagne             | 2,511***   | 0,455***           | Suède               | 2,514***               | 0,513*** |
| Australie           | 2,484***   | 0,529***           | Grande Bretagne     | 2,473***               | 0,598*** |
| Italie              | 2,473***   | 0,398***           | Australie           | 2,472***               | 0,449*** |
| Pays-Bas            | 2,458***   | 0,772**            | Pays-Bas            | 2,458***               | 0,772**  |
| Islande             | 2,403***   | 0,547***           | Islande             | 2,451***               | 0,529*** |
| France              | 2,384***   | 0,578***           | Grèce               | 2,412***               | 0,460*** |
| Irlande             | 2,367***   | 0,466***           | Danemark            | 2,359***               | 0,639*** |
| Danemark            | 2,358***   | 0,845*             | Espagne             | 2,313***               | 0,528*** |
| Etats-Unis          | 2,305***   | 0,770***           | Luxembourg          | 2,240***               | 0,818**  |
| Suède               | 2,247***   | 0,631***           | Nouvelle-Zélande    | 2,198***               | 0,643*** |
| Luxembourg          | 2,205***   | 0,927              | Autriche            | 2,136***               | 1,431*** |
| Nouvelle-Zélande    | 2,083***   | 0,875              | Portugal            | 2,035***               | 0,387*** |
| Portugal            | 2,035***   | 0,387***           | Finlande            | 2,006***               | 0,864**  |
| Finlande            | 2,006***   | 0,864**            | France              | 1,926***               | 0,814**  |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* significatif au seuil de 0.001

<sup>7</sup> La variable « Genre » a été codée comme suit : 1 = Garçon ; 0 = Fille. Autrement dit, la modalité de référence est la modalité « Fille ».

**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.

**Mode de lecture pour la variable Genre** : En Pologne, après avoir contrôlé le milieu socioculturel d'appartenance des élèves, les chances pour une fille d'aspirer à aller à l'université sont plus de 2 fois plus élevées ( $1/0.442 = 2.26$ ) que celles d'un garçon.

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 2).

Nous constatons, à l'aide du tableau 2, que les scores en mathématiques et en lecture (reading literacy) exercent dans tous ces pays une influence significative sur les aspirations d'études, 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.

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. A l'inverse, aux Pays-Bas, au Portugal et en Nouvelle-Zélande, l'auto-sélection est moins prégnante.

Cependant, comme nous l'avons déjà dit, l'université ne recouvre pas la même signification dans chacun de ces 28 pays. C'est pourquoi nous avons à nouveau effectué les mêmes analyses au niveau des aspirations d'études supérieures. Nous ne présentons toutefois pas ces analyses parce que, après les avoir réalisées, nous avons constaté que les paramètres obtenus étaient fortement corrélés aux résultats (influence de la variable ESCS) lorsque nos analyses portent sur les aspirations d'études universitaires ( $r = 0.816$ ).



**Tableau 2 :** L'auto-sélection d'origine sociale (face à l'université)

| 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*** | 1,090    |
| 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 au seuil de 0.05 ; \*\* significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* significatif au seuil de 0.001

**Mode de lecture pour la variable Math (même interprétation pour Lecture) :** En Hongrie, le déplacement d'une unité sur l'échelle (standardisée) de performances en mathématiques s'accompagne, toutes choses égales par ailleurs, d'une multiplication par 2.720 des chances d'aspirer à aller à l'université.

**Mode de lecture pour la variable ESCS :** En Hongrie, lorsque l'on contrôle le niveau de compétences scolaires

des élèves en mathématique et en lecture ainsi que le genre, le déplacement d'une unité sur l'échelle de l'indice socioéconomique et culturel s'accompagne d'une multiplication par 2.963 des chances d'aspirer à aller à l'université.

**Mode de lecture pour la variable Genre :** En Hongrie, toutes choses étant égales par ailleurs, les chances pour une fille d'aspirer à aller à l'université sont près de 3 fois plus élevées ( $1/0.343 = 2.91$ ) que celles d'un garçon.

### 3.2 L'influence des pairs

Les analyses statistiques menées jusqu'à présent l'ont été à partir d'un modèle classique de régression multiple, appliqué à chaque fois pour chacun des pays. Pour les analyses qui suivent (relatives à l'influence des pairs), il était important de respecter la structure hiérarchisée des données et la variation des degrés de liberté en fonction du niveau des variables, certaines correspondant à des caractéristiques des individus, d'autres à des caractéristiques des écoles auxquelles appartiennent ces individus (dans notre cas, les caractéristiques moyennes des élèves qui fréquentent la même école). Le recours à des modèles d'analyse multiniveaux était donc la solution la plus adéquate pour traiter correctement ces données.

Un premier modèle (à nouveau, pour chacun des pays) nous a permis de constater que dans tous les pays, après avoir pris en considération les variables individuelles introduites jusqu'à présent (cf. tableau 2), il demeure des variations significatives entre les écoles (d'un même pays) quant aux aspirations exprimées par les élèves qui les fréquentent. Ce premier constat rend donc légitime l'exploration de modèles plus complexes, dans lesquels nous allons introduire (au niveau des établissements) des informations relatives aux caractéristiques moyennes des élèves de l'école.

Dans un premier temps, au-delà de la prise en considération des variables individuelles retenues dans l'analyse précédente, nous avons ajouté au modèle la variable « Niveau moyen de l'école en mathématiques » afin d'évaluer l'influence du niveau scolaire

des pairs sur les aspirations d'études des élèves (Tableau 3). Nous observons, à l'aide du tableau 3, que dans bon nombre des 28 pays, le niveau moyen de l'école en mathématiques influence positivement les aspirations d'études universitaires. En effet, dans ces pays, plus le niveau moyen de l'école en mathématiques est élevé, plus les jeunes inscrits dans cette école auront tendance à souhaiter faire des études universitaires. En Belgique, par exemple, le déplacement d'une unité sur le niveau moyen de l'école en mathématiques, après avoir pris en considération les variables caractérisant les individus, à savoir le genre, l'origine sociale des élèves et leurs compétences scolaires, s'accompagne d'une multiplication par 1.63 des chances d'aspirer à faire des études universitaires. Il faut par ailleurs constater que dans 9 pays, le niveau moyen en mathématiques des autres élèves de l'école n'exerce pas d'influence significative. Ces 9 pays correspondent à des systèmes éducatifs caractérisés par le recours tardif à des filières d'enseignement (au plus tôt à 15 ans) et, simultanément, par une faible variance entre écoles au regard des performances académiques des élèves. Il est donc relativement logique d'observer qu'une variable qui dans ces pays varie peu (le niveau moyen des élèves en mathématiques) ne produit pas de différence significative sur les aspirations. Enfin, dans 4 pays, on observe un effet « négatif » (de taille modeste) du niveau moyen de l'école sur les aspirations.

Dans un second temps (tableau 4), nous avons fait la même analyse, mais en remplaçant la variable relative au niveau moyen de l'école en mathématiques par une mesure du niveau socioculturel moyen dans l'établissement (ESCS moyen des élèves de l'école).



**Tableau 3 :** Influence des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'école (niveau en mathématiques) sur les aspirations d'études universitaires

| Pays                | Caractéristiques individuelles<br>(Variables de niveau 1) |          |          |          | Caractéristiques de l'école<br>(Variable de niveau 2) |
|---------------------|---|----------|----------|----------|---|
|                     | ESCS  | Genre    | Math     | Lecture  | Niveau moyen de l'école en math                       |
| Hongrie             | 2,111***  | 0,446*** | 1,871*** | 1,196*   | 5,205***  |
| Grèce               | 1,998***  | 0,427*** | 2,138*** | 1,218*** | 4,415***  |
| Corée               | 1,724***  | 0,799    | 1,660*** | 1,338*** | 3,898***  |
| Japon               | 1,815***  | 2,344*** | 1,504*** | 1,240*** | 3,830***  |
| Autriche            | 1,884***  | 0,909    | 1,675*** | 0,984    | 3,692***  |
| Pays-Bas            | 1,467***  | 0,884    | 1,544*** | 1,606*** | 2,955***  |
| Luxembourg          | 1,381***  | 0,940    | 1,955*** | 1,211**  | 2,897***  |
| République Slovaque | 2,216***  | 0,530*** | 2,077*** | 1,796*** | 2,426***  |
| France              | 1,546***  | 0,578*** | 1,729*** | 1,372*** | 2,160***  |
| Allemagne           | 1,852***  | 0,885    | 1,641*** | 1,274**  | 2,103***  |
| Belgique            | 1,891***  | 0,777*** | 1,742*** | 1,318*** | 1,634***  |
| République Tchèque  | 2,359***  | 0,530*** | 2,408*** | 1,544*** | 1,564***  |
| Portugal            | 1,582***  | 0,389*** | 2,212*** | 1,764*** | 1,550***  |
| Italie              | 1,717***  | 0,558*** | 1,303*** | 1,431*** | 1,493***  |
| Suisse              | 2,232***  | 0,921    | 1,747*** | 1,264*** | 1,487***  |
| Finlande            | 1,734***  | 0,851**  | 1,552*** | 1,045    | 1,277   |
| Australie           | 1,821***  | 0,556*** | 1,552*** | 1,696*** | 1,178   |
| Islande             | 2,055***  | 0,679*** | 1,672*** | 1,400*** | 1,158   |
| Grande Bretagne     | 1,770***  | 0,644*** | 2,012*** | 1,546*** | 1,036   |
| Irlande             | 1,798***  | 0,460*** | 1,527*** | 1,660*** | 1,031   |
| Norvège             | 2,288***  | 0,707*** | 1,389*** | 1,377*** | 0,895   |
| Suède               | 1,868***  | 0,671*** | 1,324*** | 1,255*** | 0,889   |
| Pologne             | 2,642***  | 0,410*** | 2,116*** | 1,315*** | 0,801   |
| Danemark            | 1,798***  | 0,917    | 1,423*** | 1,691*** | 0,792   |
| Canada              | 2,050***  | 0,486*** | 2,006*** | 1,159*** | 0,750***  |
| Nouvelle-Zélande    | 1,634***  | 0,867    | 1,706*** | 1,234*** | 0,720**   |
| Etats-Unis          | 1,934***  | 0,889    | 1,109    | 1,729*** | 0,719***  |
| Espagne             | 2,023***  | 0,439*** | 2,499*** | 2,206*** | 0,628***  |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* Significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* Significatif au seuil de 0.001

**Mode de lecture pour la variable « Niveau moyen de l'école en mathématiques » :** En Hongrie, après avoir pris en considération le genre, l'origine sociale des élèves et leurs compétences scolaires, le déplacement d'une unité

sur l'échelle du niveau moyen de l'école en mathématiques s'accompagne d'une multiplication par 5.2 des chances d'aspirer à aller à l'université.

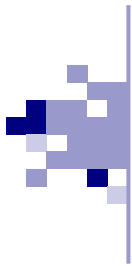
**Tableau 4 : Influence des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'école (niveau socioculturel moyen) sur les aspirations d'études universitaires**

| Pays                | Caractéristiques individuelles<br>(Variables de niveau 1) |          |          |          | Caractéristiques de l'école<br>(Variable de niveau 2) |
|---------------------|---|----------|----------|----------|---|
|                     | ESCS  | Genre    | Math     | Lecture  | Niveau ESCS moyen de l'école                          |
| Japon               | 1,705***  | 2,419*** | 1,531*** | 1,260*** | 20,307***   |
| Autriche            | 1,731***  | 1,002    | 1,789*** | 0,981    | 7,128***  |
| Hongrie             | 1,965***  | 0,449*** | 2,023*** | 1,209**  | 6,595***  |
| Corée               | 1,680***  | 0,849    | 1,752*** | 1,376*** | 4,103***  |
| Italie              | 1,645***  | 0,569*** | 1,258*** | 1,404*** | 3,717***  |
| Suisse              | 2,083***  | 0,939    | 1,731*** | 1,255*** | 3,516***  |
| Pays-Bas            | 1,447***  | 0,867    | 1,698*** | 1,674*** | 3,475***  |
| Grèce               | 1,937***  | 0,426*** | 2,264*** | 1,254*** | 3,429***  |
| République Slovaque | 2,133***  | 0,534*** | 2137***  | 1,795*** | 3,256***  |
| Luxembourg          | 1,373***  | 0,938    | 1,953*** | 1,210**  | 3,197***  |
| Allemagne           | 1,757***  | 0,884    | 1,705*** | 1,283**  | 2,552***  |
| République Tchèque  | 2,269***  | 0,536*** | 2,415*** | 1,541*** | 2,335***  |
| Belgique            | 1,832***  | 0,782*** | 1,768*** | 1,316*** | 2,184***  |
| France              | 1,507***  | 0,571*** | 1,859*** | 1,432*** | 1,908***  |
| Islande             | 1,915***  | 0,678*** | 1,686*** | 1,396*** | 1,598***  |
| Norvège             | 2,161***  | 0,706*** | 1,371*** | 1,373*** | 1,484***  |
| Australie           | 1,785***  | 0,557*** | 1,549*** | 1,691*** | 1,454***  |
| Canada              | 1,998***  | 0,486*** | 1,965*** | 1,148*** | 1,286***  |
| Finlande            | 1,702***  | 0,853*   | 1,565*** | 1,051    | 1,242*  |
| Portugal            | 1,594***  | 0,386*** | 2,336*** | 1,853*** | 1,093   |
| Suède               | 1,854***  | 0,671*** | 1,314*** | 1,251*** | 1,045   |
| Irlande             | 1,791***  | 0,461*** | 1,528*** | 1,658*** | 1,041   |
| Espagne             | 1,965***  | 0,438*** | 2,431*** | 2,163*** | 1,028***  |
| Grande Bretagne     | 1,776***  | 0,644*** | 2,018*** | 1,549*** | 0,966   |
| Nouvelle-Zélande    | 1,605***  | 0,857    | 1,670*** | 1,222*** | 0,961   |
| Etats-Unis          | 1,898***  | 0,890    | 1,063    | 1,706*** | 0,921   |
| Danemark            | 1,804***  | 0,913    | 1,410*** | 1,675*** | 0,887   |
| Pologne             | 2,674***  | 0,410*** | 2,101*** | 1,309*** | 0,834   |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* Significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* Significatif au seuil de 0.001

**Mode de lecture pour la variable « Niveau ESCS moyen de l'école » :** En Autriche, après avoir pris en considération le genre, l'origine sociale des élèves et leurs compétences scolaires, le déplacement d'une unité sur

l'échelle du niveau socioculturel moyen des élèves de l'école s'accompagne d'une multiplication par 7 des chances d'aspirer à aller à l'université.



Les résultats font apparaître que là où le niveau socioculturel moyen a une influence statistiquement significative (dans 20 pays sur 28), celle-ci va toujours dans le même sens : les élèves aspirent davantage à réaliser des études universitaires s'ils sont scolarisés dans une école favorisée sur le plan socioculturel. De fortes différences apparaissent toutefois entre les pays quant au poids de cette variable, avec une influence particulièrement forte observée au Japon, en Autriche et en Hongrie. Pour comprendre l'influence particulièrement forte des pairs au sein de certains pays, dont les trois cités ci-dessus, il importe cependant de se souvenir de la définition de l'unité d'échantillonnage école adoptée dans ces pays. En effet, ces pays ont considéré comme des établissements distincts des entités appartenant au même établissement, mais qui organisent chacune une filière spécifique. Ces pays se caractérisent dès lors artificiellement par une très grande variance entre écoles des performances des élèves et du milieu socioculturel d'appartenance des élèves. Par rapport à l'analyse de l'influence des pairs, un tel mode de caractérisation n'est pas inapproprié, mais la différence de procédures entre les pays aide sans doute à comprendre certains des écarts observés dans les tableaux 3 et 4. Tout comme dans l'analyse précédente, nous pouvons par ailleurs relever que les pays pour lesquels nous n'observons pas d'influence statistiquement significative du niveau socioculturel moyen des pairs correspondent à des systèmes éducatifs où il n'existe pas de filières avant 15 ans.

Globalement, les résultats présentés dans les tableaux 3 et 4 font clairement apparaître qu'il n'y a pas que les caractéristiques individuelles d'un jeune qui influent sur ses aspirations d'études universitaires. Le milieu scolaire dans lequel le jeune évolue, ou plus précisément les pairs qu'il côtoie, ont également de l'influence. Relevons également que, parmi les caractéristiques des pairs prises en considération, le niveau socioculturel moyen des pairs a, en moyenne, une influence un peu plus forte que le niveau académique des pairs ; il a également une influence statistiquement significative dans un plus grand nombre de pays.

### 3.3 Le contexte institutionnel

Jusqu'à présent, toutes les analyses ont été présentées en juxtaposant les résultats obtenus pour chacun des pays. Pour la majorité de ces analyses, les tendances sont semblables dans tous les pays, même si des variations sont présentes dans l'ampleur des phénomènes observés. Dans la section qui suit, les analyses vont maintenant porter sur ces variations entre les pays afin de saisir dans quelle mesure elles peuvent être rapportées à des caractéristiques de ces pays, en particulier à des variations dans les modalités d'organisation des systèmes éducatifs.

Comme cela a été développé ci-dessus, notre projet est notamment d'évaluer dans quelle mesure une logique de différenciation dans l'enseignement secondaire inférieur s'accompagne d'un accroissement des inégalités sociales face à l'école et de l'influence des pairs sur les aspirations d'études.

Différents indicateurs de différenciation des systèmes éducatifs ont été retenus, à savoir : (i) l'âge de la première différenciation dans le parcours scolaire des élèves (Age), (ii) le pourcentage d'élèves de 15 ans qui ne suivent plus un enseignement général (% non général), (iii) le pourcentage de la variance de performance en mathématiques des élèves qui se situe entre établissements (ICC math) et enfin (iv) le pourcentage de la variance relative au niveau socio-économique et culturel des élèves qui se situe entre établissements (ICC socioculturel). En quelque sorte, nous retenons donc deux indicateurs directement liés aux filières (l'âge de la première bifurcation et le pourcentage d'élèves hors enseignement général à 15 ans) et deux indicateurs relatifs aux différences entre écoles, différences qui sont bien sûr influencées par la présence éventuelle de filières, mais aussi par d'autres caractéristiques liées notamment à la ségrégation résidentielle et au mode d'affectation des élèves aux écoles. Il convient de noter que ces différents indicateurs de différenciation corréleront fortement entre eux. Ainsi, la moyenne des corrélations d'une variable avec toutes les autres est, en valeur absolue, toujours supérieure à 0.58.



Le tableau 5 présente les corrélations entre d'une part, ces différents indicateurs de différenciation et, d'autre part, les odds ratio des principales analyses précédentes. Comme les différents pays de l'OCDE retenus dans le cadre de cette recherche ne peuvent en aucun cas être assimilés à un échantillon aléatoire et simple, aucun test inférentiel ne sera proposé

pour ces analyses « pays ». Néanmoins, afin de ne pas interpréter des variations qui pourraient être considérées comme aléatoires, toute corrélation inférieure au seuil de .40 ne sera pas rapportée dans le tableau 5. Ce seuil correspond par ailleurs au niveau de signification requis pour un échantillon de 28 sujets.

**Tableau 5 :** Différenciation des systèmes éducatifs et inégalités d'aspirations

|  | Age   | % non général | ICC math | ICC socio-culturel |
|--|-------|---------------|----------|--------------------|
| Inégalité sociale d'aspiration à l'égard de l'université (tableau 1)                     | -0.65 | 0.55          | 0.52     | 0.66               |
| Inégalité sociale d'aspiration à l'égard de l'enseignement supérieur (tableau 1)         | -0.40 |               |          | 0.51               |
| Auto-sélection sociale à l'égard de l'université (tableau 2)                             | -0.49 | 0.40          |          | 0.48               |
| Influence du niveau moyen de performance en mathématiques de l'établissement (tableau 3) |       | 0.41          | 0.50     | 0.42               |
| Influence du niveau socio-culturel moyen de l'établissement (tableau 4) <sup>8</sup>     | -0.72 | 0.79          | 0.72     | 0.69               |

Les trois premières lignes du tableau font apparaître que là où la différenciation de l'enseignement est forte, les inégalités sociales d'aspirations d'études sont davantage prononcées, de même que l'auto-sélection d'origine sociale. La mesure de l'inégalité sociale à l'égard de l'université, qui, pour rappel, représente le poids de l'origine socio-économique et culturelle des élèves sur leurs aspirations d'études universitaires en l'absence de tout contrôle des performances scolaires des élèves est, parmi ces trois premiers indices, celle qui corrèle le plus avec les variables de différenciation. Ce renforcement du

poids de l'origine sociale est d'autant plus élevé que cette différenciation pédagogique apparaît tôt dans le parcours scolaire (variable âge) des élèves et qu'elle concerne un pourcentage important d'élèves. Par ailleurs, l'auto-sélection d'origine sociale apparaît également comme étant fortement corrélée avec les caractéristiques des systèmes éducatifs.

Les deux dernières lignes du tableau 6 font par ailleurs apparaître que l'influence des pairs est également plus forte dans les systèmes éducatifs différenciés. Cette relation est particulièrement évidente lors-

<sup>8</sup> Au regard du score obtenu par le Japon dans le tableau 4, et de la méthode statistique utilisée s'appuyant sur les Moindres Carrés Ordinaires (MCO), nous avons choisi de considérer, pour les analyses relatives à cet indice, le Japon comme un *outlier*, qui ne sera donc pas pris en compte dans les analyses de corrélation.





qu'on s'intéresse au niveau socioculturel moyen des pairs, mais est également manifeste lorsqu'on s'intéresse au niveau académique des autres élèves de l'établissement. Au-delà du constat empirique éloquent, l'interprétation de ces résultats requiert toutefois une certaine prudence. D'une part, dans les systèmes différenciés, par définition, les différences de composition entre écoles sont plus importantes et, dès lors, davantage susceptibles de produire un effet. D'autre part, au moment de donner une significa-

tion à cet effet, il faut prendre en considération que le niveau moyen des pairs, dans les systèmes à filières, est dans une certaine mesure un indice indirect du programme d'étude suivi par l'élève; dès lors, la variable « Influence du niveau moyen de performances » ou « Influence du niveau socioculturel moyen » révèle sans doute conjointement le poids des pairs stricto sensu et celui du programme de formation suivi par les élèves.

## 4. Discussion

Le principal objectif de cet article était d'analyser les inégalités sociales d'aspirations d'études universitaires exprimées par des jeunes de 15 ans. Cet objectif a été déployé à travers trois analyses successives.

Premièrement, nous avons évalué l'influence du capital culturel des familles sur les aspirations d'études exprimées par les élèves. Nos résultats nous amènent à souligner le fait que dans tous les pays étudiés, l'origine socioculturelle a une influence sur les aspirations d'études. Ce premier résultat nous permet de confirmer qu'à l'âge de 15 ans, les jeunes sont sortis d'un rapport idéalisé à leurs aspirations d'études. Au contraire, comme l'a souligné Dumora, ils rentrent à cet âge dans une logique « probabiliste » (Dumora, 1990) où les aspirations sont réévaluées en fonction notamment des performances scolaires effectives et de l'origine sociale et culturelle. Nos analyses soulignent en effet que ce processus de « réévaluation » n'est pas seulement influencé par les compétences scolaires. À compétences scolaires égales, nos analyses montrent qu'on observe dans tous les pays des différences d'aspirations en fonction de l'origine socioculturelle

des élèves. C'est ce que les sociologues qualifient d'auto-sélection d'origine sociale. Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'interprétation de cette auto-sélection peut se faire au moins de deux façons, en ayant recours aux théories de Bourdieu et de Boudon. Ces deux théories ont en commun qu'elles expliquent les inégalités sociales devant la formation par les différences de caractéristiques individuelles et familiales des élèves. Cependant, elles divergent sur plusieurs points. Dans la théorie de Bourdieu, la notion d'habitus, définie comme « ensemble des habitudes et des dispositions, propre à une culture ou à un milieu social, inculqué à l'individu au cours de la socialisation » (Akoun et Ansart (dir.), 1999), est centrale puisque c'est cet habitus qui est perçu comme orientant les choix des jeunes. Plus précisément, Bourdieu et Passeron estiment que selon leur classe sociale d'appartenance, les étudiants héritent de traits culturels qui vont plus ou moins leur permettre de s'en sortir facilement au sein du système scolaire et qui vont les influencer lors des choix d'orientation. Dans cette perspective, l'auto-sélection ou le fait que des jeunes pouvant accéder à l'enseignement supérieur ne le font pas s'explique par le fait que leur ha-

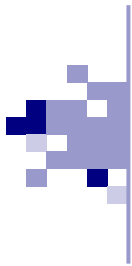
bitus est trop éloigné de celui qui est légitimé au sein de l'enseignement supérieur et des sections de l'enseignement secondaire qui y préparent. Ces jeunes ont donc le sentiment qu'ils ne seraient pas à leur place dans l'enseignement universitaire. Les jeunes dont l'habitus familial ne concorde pas 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 ce niveau d'enseignement. La théorie de Boudon offre un deuxième cadre d'analyse. Dans celui-ci, le contexte social et familial de socialisation des jeunes de milieux sociaux défavorisés n'est pas considéré comme étant le premier facteur influençant les inégalités sociales de formation et les processus d'auto-sélection 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 à l'institution scolaire). 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 seconde perspective, l'auto-sélection ou le fait que des jeunes pouvant accéder à l'enseignement supérieur ne le font pas s'explique par le fait que les avantages perçus au suivi d'une formation supérieure ne font pas le poids par rapport aux coûts et risques perçus. Bien sûr, nos données ne permettent pas, et ce n'était pas l'objectif, d'arbitrer entre ces deux interprétations. Et même, nous pensons, tout comme Duru-Bellat qu'« *on ne saurait 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).

Ensuite, nous avons étudié l'influence des pairs sur les aspirations d'études des jeunes, après contrôle de certaines variables individuelles (le genre, le niveau scolaire et l'origine socioculturelle). Nous avons mesuré cet effet des pairs à l'aide de deux variables, à savoir le niveau socioculturel moyen des élèves de l'école et le niveau scolaire moyen en mathématiques des jeunes de l'école. Cela nous a amené à constater qu'il n'y a pas que les caractéristiques individuelles d'un jeune qui ont une influence sur ses aspirations d'études universitaires. Le milieu scolaire dans lequel le jeune évolue a également de l'influence.

Par rapport à cette seconde analyse, il est toutefois important de circonscrire les résultats obtenus. Comme nous l'avons souligné dans la revue de la littérature, il y a de multiples manières de s'intéresser à la variable « pairs »; nous l'avons fait à partir de deux indices correspondant au niveau moyen d'un groupe d'élèves sélectionnés de manière aléatoire dans l'établissement. Il faut donc éviter de faire des généralisations abusives à partir de ces résultats et des recherches ultérieures devront veiller à appréhender l'influence des pairs à un autre niveau d'analyse, par exemple, en s'intéressant aux élèves de la classe ou en s'intéressant plus particulièrement aux personnes proches de l'élève (autres significatifs).

Enfin, nous avons voulu examiner si les variations entre les pays au regard de l'influence du capital culturel des familles et des pairs fréquentés à l'école sur les aspirations d'études peuvent s'expliquer par certaines caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, en particulier le recours à des filières de formation au cours de l'enseignement secondaire inférieur. Les tests statistiques effectués ont permis



de constater que les différentes variables illustrant une logique de différenciation au sein des systèmes éducatifs (des filières à un âge précoce, une proportion importante d'élèves qui à 15 ans ne sont plus dans l'enseignement général et un indice de ségrégation entre établissements élevé) co-varient de manière presque systématique avec les mesures d'inégalités sociales d'aspirations d'études universitaires et supérieures. Dans une large mesure, il apparaît également que les systèmes éducatifs particulièrement différenciés sont des lieux où l'auto-sélection d'origine sociale est plus forte et où le poids des pairs (au niveau académique et socioculturel) est plus important.

Par rapport à ces différences de résultats entre pays, il importe également de rester prudent. Même si les paramètres relatifs à la différenciation dans les systèmes éducatifs expliquent une part importante de la variance observée, des différences entre les pays demeurent et s'expliquent probablement par d'autres paramètres non pris en considération dans cette recherche. Dans cette perspective, il conviendrait, dans des études complémentaires éventuellement centrées sur un plus petit nombre de pays, de prendre en considération d'autres variables telles que les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, la plus-value sur le marché de l'emploi d'un diplôme de ce niveau où des paramètres plus culturels tels que le statut symbolique de l'enseignement supérieur ou encore la place de la méritocratie dans les systèmes éducatifs.

Mais, malgré les limites de cette recherche, les résultats présentés dans ce texte viennent accroître la base de connaissances sur cette problématique et les différences observées entre les systèmes éducatifs aident à cerner la nature des processus qui influencent les inégalités sociales d'aspirations d'études.

En particulier, nous retiendrons que la différenciation précoce et intensive des élèves s'accompagne d'inégalités sociales particulièrement prononcées. Pourquoi en va-t-il ainsi ? Nous avons évoqué dans la

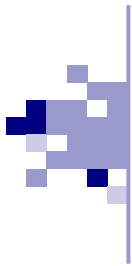
revue de la littérature un fait bien connu : des filières précoces sont presque toujours le creuset d'inégalités sociales accrues en matière de performances scolaires et ce sont, en proportion plus grande, des jeunes des milieux populaires qui se retrouvent dans les filières les moins valorisées. Dans ce contexte, deux processus concourent probablement à affecter leurs aspirations d'étude :

- dans les filières « académiquement » moins valorisées, ces jeunes sont objectivement confrontés à des programmes d'étude qui les préparent moins à l'enseignement supérieur et universitaire. Après quelques années d'exposition à ces programmes, la distance se fait de plus en plus grande avec les prérequis de l'enseignement universitaire, ce dont les élèves et leurs enseignants ont probablement conscience. Quand, dans certains pays, ces filières sont clairement des filières de formation professionnelle, l'accès à l'enseignement universitaire n'est probablement même plus envisagé par les élèves.
- par ailleurs, avec Law (1981), rappelons que le contact dans ces programmes avec d'autres élèves, dont peu de parents sont eux-mêmes des diplômés universitaires et dont la majorité n'envisage pas de faire des études universitaires, a bien entendu une influence en termes de « modelage », d'identification et d'accès aux réseaux sociaux qui rendent possible la construction d'un projet d'étude supérieure.

En quelque sorte, on observerait conjointement un effet des filières (à travers les contenus de formation et les objectifs qui les caractérisent) et un effet des pairs, à travers des processus de socialisation, de modelage et d'identification. Ces différents processus dont les effets sont cumulatifs aident à comprendre pourquoi dans les systèmes à différenciation précoce, les inégalités sociales d'aspiration d'étude sont plus grandes. Ce constat est d'autant plus problématique qu'il se maintient, même en tenant sous contrôle les performances scolaires des élèves.

## Références bibliographiques

- Akoun, A. & Ansart, P. (dir.) (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil.
- Antonio, A. L. (2004). The Influence of Friendship Groups on Intellectual Self-Confidence and Educational Aspirations in College. *Journal of Higher Education* , 75(4), 446-471.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15, 3-42.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3-6.
- Buchman, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P. & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: a review. *Review of educational research*, 78(4), 828-879.
- 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.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (Eds.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orienta-tion Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orienta-tion Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 211-234.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organi-sations*, 10, 249-262.
- 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.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'univer-sité. *Savoirs*, 3, 399-416
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.



- Gorard, S. & Smith, E. (2004). An International Comparison of Equity in Education Systems. *Comparative Education*, 40, 15-28.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Hanushek, E. A. and L. WöBmann (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality ? Differences-in-Differences Evidence across Countries, *Economic Journal*, 116, C63-C76.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston: The Carroll Press.
- Law, B. (1981). Community Interaction : a "Mid-Range" Focus for Theories of Career Development in Young Adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 142-158.
- Marsch, H. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their student's ability levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale, *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Revue Education et Formation*, 72, 155-167.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 60, 471-499.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects: *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.

## Annexes

### Annexe A : Analyses pour la Belgique, Communauté française et Communauté flamande prises séparément

**Tableau 1:** Les inégalités sociales d'aspirations d'études

|                      | Université |          | Enseignement supérieur |          |
|----------------------|------------|----------|------------------------|----------|
|                      | ESCS       | Genre    | ESCS                   | Genre    |
| Communauté flamande  | 3,363***   | 0,661*** | 3,284***               | 0,445*** |
| Communauté française | 2,684***   | 0,789*** | 2,287***               | 0,638*** |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* Significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* Significatif au seuil de 0.001

**Tableau 2:** L'auto-sélection d'origine sociale (face à l'université)

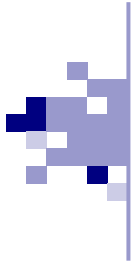
|                      | ESCS     | Genre    | Math     | Lecture  |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|
| Communauté flamande  | 2,269*** | 0,597*** | 2,439*** | 1,598*** |
| Communauté française | 1,870*** | 0,797*** | 1,735*** | 1,375*** |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* Significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* Significatif au seuil de 0.001

**Tableau 3:** Influence des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'école (niveau en mathématiques) sur les aspirations d'études universitaires

|                      | Caractéristiques individuelles<br>(Variables de niveau 1) |          |          |          | Caractéristiques de l'école<br>(Variable de niveau 2) |
|----------------------|---|----------|----------|----------|---|
|                      | ESCS  | Genre    | Math     | Lecture  | Niveau moyen de l'école en math                       |
| Communauté flamande  | 1,967***  | 0,687*** | 1,912*** | 1,373*   | 2,452***  |
| Communauté française | 1,765***  | 0,866    | 1,581*** | 1,317*** | 1,423***  |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* Significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* Significatif au seuil de 0.001



**Tableau 4:** Influence des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de l'école (niveau socioculturel moyen) sur les aspirations d'études universitaires

|                      | Caractéristiques individuelles<br>(Variables de niveau 1) |          |          |          | Caractéristiques de l'école<br>(Variable de niveau 2) |
|----------------------|---|----------|----------|----------|---|
|                      | ESCS  | Genre    | Math     | Lecture  | Niveau ESCS moyen de l'école                          |
| Communauté flamande  | 1,901***  | 0,699*** | 1,986*** | 1,384*** | 3,211***  |
| Communauté française | 1,742***  | 0,863    | 1,606*** | 1,325*** | 1,472***  |

\* Significatif au seuil de 0.05 ; \*\* Significatif au seuil de 0.01 ; \*\*\* Significatif au seuil de 0.001

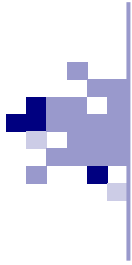
## Annexe B : Informations relatives aux pays

|                     | Age Filières | % non général <sup>9</sup> | ICC Math | ICC ESCS | % aspirations 'université' | % aspirations 'supérieur' |
|---------------------|--------------|----------------------------|----------|----------|----------------------------|---------------------------|
| Allemagne           | 10           | 57,3                       | 52       | 31       | 34,4                       | 37,6                      |
| Australie           | 16           | 2,9                        | 21       | 26       | 63,3                       | 71,7                      |
| Autriche            | 10           | 73,6                       | 53       | 32       | 26,1                       | 42,7                      |
| Belgique            | 12           | 47,5                       | 51       | 32       | 37,4                       | 62,0                      |
| Canada              | 13           | 0                          | 17       | 18       | 64,5                       | 83,5                      |
| Corée               | 14           | 28,4                       | 41       | 30       | 77,5                       | 94,7                      |
| Danemark            | 16           | 0                          | 13       | 19       | 27,4                       | 47,2                      |
| Espagne             | 16           | 0                          | 19       | 25       | 57,4                       | 72,0                      |
| Etats-Unis          | 16           | 0                          | 26       | 22       | 64,9                       | 77,0                      |
| Finlande            | 16           | 0                          | 5        | 11       | 52,1                       | 52,1                      |
| France              | 15           | 7,4                        | 5        | 28       | 36,1                       | 53,7                      |
| Grande Bretagne     | 16           | 1                          | 2        | 18       | 37,7                       | 45,9                      |
| Grèce               | 15           | 19,9                       | 36       | 28       | 63,2                       | 83,2                      |
| Hongrie             | 11           | 58,6                       | 58       | 44       | 52,8                       | 61,5                      |
| Irlande             | 15           | 1,1                        | 16       | 21       | 55,8                       | 70,5                      |
| Islande             | 16           | 0                          | 4        | 17       | 36,5                       | 52,3                      |
| Italie              | 14           | 58,9                       | 53       | 29       | 48,7                       | 54,4                      |
| Japon               | 15           | 25,3                       | 53       | 26       | 50,1                       | 72,1                      |
| Luxembourg          | 13           | 11,7                       | 31       | 23       | 45,1                       | 59,5                      |
| Norvège             | 16           | 0                          | 7        | 12       | 26,1                       | 56,4                      |
| Nouvelle-Zélande    | 16           | 0                          | 17       | 17       | 40,4                       | 54                        |
| Pays-Bas            | 12           | 61,4                       | 58       | 23       | 59,8                       | 59,8                      |
| Pologne             | 15           | 0                          | 12       | 23       | 32,2                       | 47                        |
| Portugal            | 15           | 8,8                        | 34       | 24       | 58,8                       | 58,8                      |
| République Slovaque | 11           | 45,5                       | 43       | 32       | 46,3                       | 52,1                      |
| République Tchèque  | 11           | 41,7                       | 48       | 30       | 44,0                       | 54,4                      |
| Suède               | 16           | 1,5                        | 10       | 12       | 34,4                       | 60,1                      |
| Suisse              | 12           | 8,8                        | 33       | 19       | 18,7                       | 26,6                      |

« Age Filières » : âge à partir duquel des filières d'étude sont proposées ; « % non général » : pourcentage d'élèves de 15 ans qui ne sont plus dans l'enseignement général ; « ICC math » : pourcentage de la variance de la performance des élèves en mathématiques qui se situe entre établissements ; « ICC ESCS » : pourcentage de la variance du niveau socio-économique et culturel des élèves qui se situe entre établissements ; « % aspirations 'université' » : pourcentage de jeunes de 15 ans qui aspirent à aller à l'université ; « % aspirations 'supérieur' » : pourcentage de jeunes de 15 ans qui aspirent à entamer des études supérieures

<sup>9</sup> Ces données sont issues de la variable « International Standard Classification of Education », disponible dans l'enquête PISA 2003, excepté pour l'Allemagne, pays pour lequel nous nous sommes référés à la variable « unique national programme code ».





## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

### Déjà Parus :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## **Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

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

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

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

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

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

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

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

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

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

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