Mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles

A better understanding of the positive effect of school average attainment on the professional aspirations of young people in French-speaking Belgium

Virginie Dupont et Dominique Lafontaine

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5538>

DOI : [10.4000/osp.5538](https://doi.org/10.4000/osp.5538)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 5 décembre 2017

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Virginie Dupont et Dominique Lafontaine, « Mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/4 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5538> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5538>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes en Fédération Wallonie- Bruxelles

A better understanding of the positive effect of school average attainment on the professional aspirations of young people in French-speaking Belgium

Virginie Dupont et Dominique Lafontaine

Introduction

- 1 Dans les études portant sur les aspirations scolaires ou professionnelles, deux niveaux d'analyse coexistent : d'une part, le niveau relatif aux caractéristiques de l'élève lui-même et, d'autre part, celui lié au contexte scolaire dans lequel il évolue et plus particulièrement à l'école qu'il fréquente. L'école constitue en effet un cadre de référence auquel le jeune est presque quotidiennement confronté, il ne peut dès lors se construire sans se comparer aux autres. Dès l'enseignement primaire, les élèves sont capables, sur la base des résultats obtenus lors d'évaluations en classe, de se comparer aux autres et d'inférer des conclusions concernant leurs propres aptitudes (Dumas & Huguet, 2011).
- 2 De plus en plus d'études (Dupont & Lafontaine, 2011 ; Dupont, Monseur, Lafontaine, & Fagnant, 2012 ; Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt, & Lafontaine, 2012 ; Nagengast & Marsh, 2012) portent sur ce second niveau d'analyse : les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes dépendent de l'école fréquentée. Plus précisément, deux

aspects de la composition des établissements ont été étudiés : la composition sociale et la composition académique. Les résultats de recherches s'intéressant à la composition sociale (Dupont & Lafontaine, 2011 ; Dupont et al., 2012 ; Dupriez et al., 2012 ; Marks, 2010) identifient un double déterminisme social lié à l'origine sociale et culturelle de l'individu et à la composition de l'école fréquentée. Ainsi, à performances équivalentes, les élèves d'origine socio-économique défavorisée ont des aspirations moins ambitieuses, et celles-ci sont encore plus faibles s'ils fréquentent un établissement scolaire peu prestigieux (en matière de composition sociale). Les résultats des recherches portant sur la composition académique de l'école fréquentée sont, quant à eux, moins clairs : certaines études (Marsh, 1991 ; Marsh & O'Mara, 2010 ; Nagengast & Marsh, 2012) concluent à un effet négatif des performances moyennes de l'école, appelé *Big Fish Little Pond Effect* (BFLPE) ou effet de contraste, alors que d'autres (Dupont et al., 2012 ; Dupriez et al., 2012) mettent en évidence des résultats en sens opposés variant selon la structure du système éducatif étudié. L'hypothèse formulée par ces auteur.e.s est que, dans les systèmes éducatifs différenciés, l'effet positif lié à la fierté de fréquenter une école ou une filière¹ performante, appelé *Reflected Glory Effect* ou effet d'assimilation, est plus important que l'effet négatif engendré par les comparaisons à des pairs plus performants que soi. Cette hypothèse repose sur l'idée que les élèves, conscients des différences entre écoles ou entre filières, peuvent éprouver une certaine fierté dans le cas où ils fréquentent un établissement ou une filière qu'ils perçoivent comme prestigieuse. L'étude de Ferrara et Friant (2014) incite à penser que cela pourrait en effet être le cas. Ces auteur.e.s montrent que les élèves, qu'ils soient au premier ou au dernier degré de l'enseignement secondaire, ont des représentations tranchées des différentes formes d'enseignement. Si l'enseignement général apparaît comme étant supérieur aux autres, l'enseignement professionnel est quant à lui associé à des termes comme « facilité », « métier manuel » et à des jugements de valeur dévalorisants concernant les caractéristiques des élèves le fréquentant (« pas intelligents »). Cette recherche met également en évidence la conscience des élèves de la hiérarchisation des filières et des phénomènes de relégation².

- 3 Ainsi, l'objet de cet article est de tester cette hypothèse pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus précisément, il s'agira de voir si l'effet positif de la composition académique de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles peut s'expliquer par un effet d'assimilation. Dans ce but, deux variables distinctes, présentes dans la base de données PISA 2015 (Programme for International Student Assessment), seront mobilisées : la filière d'enseignement fréquentée et le prestige perçu par l'élève de son école.

Revue de la littérature

Comparaisons sociales et évaluation de soi

- 4 Dans l'étude de l'influence du contexte scolaire sur la construction de soi de l'élève, les recherches sur le *Big Fish Little Pond Effect* (BFLPE) sont incontournables. Il existe un courant de recherches important autour de cet effet « gros poisson dans la petite mare ». Marsh et ses collègues, depuis les années quatre-vingt, ont mis en évidence ce BFLPE qui peut se résumer comme l'effet négatif d'un environnement scolaire performant pour le concept de soi de l'élève (perception que l'élève a de ses capacités

scolaires). Plus précisément, si les performances de l'individu influencent positivement son concept de soi scolaire, sous contrôle des premières, les performances moyennes de la classe ou de l'école ont, quant à elles, une influence négative sur le concept de soi scolaire (Marsh, 1987). Ainsi, à performances égales, plus l'élève se trouve dans une classe ou une école performante, plus son concept de soi scolaire est faible. Cette théorie du BFLPE est robuste, et Marsh la considère comme généralisable à de nombreux contextes, voire universelle. Elle a en effet été confirmée, au départ de données PISA, dans de nombreux pays (Marsh & Hau, 2003 ; Seaton, Marsh, & Craven, 2009), quel que soit le caractère sélectif ou non de la structure du système éducatif mis en place.

- 5 Certain.e.s chercheur.e.s en psychologie sociale (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyppers, 1999 ; Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux, 2001) ont, dans un premier temps, remis en question le BFLPE. Cet effet va à l'encontre des résultats issus des études sur les comparaisons sociales en contexte scolaire qui démontrent un effet positif des comparaisons ascendantes. Pour ces chercheur.e.s, l'effet négatif observé par Marsh et ses collègues ne peut donc résulter de comparaisons sociales. Afin de lever le voile sur cette apparente contradiction, des chercheur.e.s issu.e.s de ces deux courants de recherche (Huguet et al., 2009 ; Marsh, Kuyper, Morin, Parker, & Seaton, 2014) se sont associés. Le fruit de leur collaboration tient en deux constats majeurs. Premièrement, les comparaisons sociales et le BFLPE sont bel et bien liés : si la comparaison de ses notes à celles d'un élève plus performant a un effet positif sur le concept de soi de l'élève, celle-ci n'exclut pas l'existence d'un BFLPE. Deuxièmement, deux types de comparaisons sociales coexistent : les comparaisons libres et les comparaisons forcées.
- 6 Lors des comparaisons libres, les individus choisissent dans la majorité des cas de se comparer à des personnes du même sexe et légèrement plus performantes qu'eux (Huguet et al., 2001). Ces comparaisons libres, même si elles sont ascendantes, s'avèrent être positivement liées à l'évaluation de soi. C'est ce qu'on appelle l'effet d'assimilation. Cet effet positif peut s'expliquer par un processus d'identification aux autres. Plus précisément, Muller, Fayant et Lastrego avancent trois explications à cet effet positif : « (...) la comparaison ascendante peut être inspirante quand nous nous percevons similaires à la cible, lorsque nous avons l'impression de faire partie d'une catégorie commune, ou lorsqu'il nous semble possible d'atteindre sa performance » (2011, p. 22). On parle également de *Reflected Glory Effect* pour désigner la fierté éprouvée par la personne d'appartenir à un groupe considéré comme « prestigieux ».
- 7 Les comparaisons forcées, qui comme leur nom l'indique sont imposées, concernent le cadre de référence fixé par le contexte scolaire dans lequel l'élève est immergé (sa classe, son école) et auquel il est, par la force des choses et de manière inconsciente, obligé de se comparer. Ainsi, les élèves fréquentant des classes ou écoles très performantes se comparent à des élèves plus performants qu'eux, leur autoévaluation s'en trouvant affectée négativement. Ce type de comparaisons met en exergue ce qui nous différencie des autres, on est alors en présence d'un effet de contraste. C'est ce type de comparaisons que l'on retrouve dans le BFLPE.
- 8 *De la nécessité de distinguer l'effet de contraste de l'effet d'assimilation*
- 9 Il importe de distinguer effet de contraste et effet d'assimilation pour bien comprendre ce qui se passe au niveau de l'influence du contexte scolaire sur les individus (Huguet et al., 2009 ; Marsh et al., 2014). Quelques recherches se sont penchées sur cette distinction dans le cadre de l'étude du lien entre la composition académique de la classe

ou de l'école et le concept de soi scolaire (Marsh, Kong, & Hau, 2000 ; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller, & Baumert, 2006 ; Trautwein, Lüdtke, Marsh, & Nagi, 2009). Trautwein et al. (2009) définissent trois approches pour établir cette distinction.

- 10 Lorsqu'on dispose uniquement d'informations relatives aux performances moyennes de l'école, la première approche consiste à considérer qu'un effet négatif de ces performances traduit un effet de contraste supérieur à l'effet d'assimilation. En d'autres termes, l'effet négatif lié à la fréquentation d'élèves plus performants est supérieur à l'effet positif de fréquenter une école pouvant être perçue comme prestigieuse. À l'inverse, un effet positif refléterait une situation dans laquelle l'effet d'assimilation est plus grand que l'effet de contraste. Cette approche se limite à tirer des conclusions au départ d'une seule analyse et ne permet pas une distinction explicite des deux effets. Les deux approches suivantes permettent d'aller plus loin dans l'analyse.
- 11 La deuxième approche peut être utilisée lorsqu'on dispose d'une information supplémentaire relative à l'école telle que les filières d'enseignement. Dans la mesure où les élèves sont, dans la majorité des cas, assignés à une filière en fonction de leurs performances antérieures, l'appartenance à la plus prestigieuse de ces filières peut être associée à un effet d'assimilation positif : « je fréquente l'enseignement général, c'est que je suis un bon élève ». Cette méthode consiste donc à investiguer l'effet des performances moyennes de l'école sur le concept de soi scolaire en tenant sous contrôle les performances individuelles et la filière fréquentée. Quelques études ont tenté de distinguer effet de contraste et effet d'assimilation en utilisant cette méthode, mais n'arrivent pas aux mêmes conclusions. Marsh, Köller et Baumert (2001) ont observé au départ de données allemandes que, sous contrôle de la filière fréquentée, l'effet négatif de la performance moyenne de l'école fréquentée augmente, tandis qu'un effet positif lié au fait de fréquenter le *Gymnasium* plutôt qu'une autre filière apparaît. Selon ces auteurs, il s'agit du reflet d'un effet d'assimilation associé au fait de fréquenter une filière plus prestigieuse. Si Preckel et Brüll (2010) mettent en évidence des résultats similaires, Lüdtke, Köller, Marsh et Trautwein (2005) ainsi que Trautwein et al. (2006) observent des résultats différents. Lüdtke et al. (2005) ne constatent aucun effet de la filière fréquentée. Trautwein, et al. (2006) réalisent quant à eux des analyses au départ de données allemandes³ en distinguant les écoles secondaires qui correspondent à une filière (*Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*) de celles dans lesquelles les élèves sont assignés dans différentes classes de niveau (*Gesamtschulen*). Dans le cas où les filières sont organisées entre écoles, ils observent un effet négatif lié tant aux performances moyennes de l'école qu'à la filière fréquentée. La fréquentation de la filière la plus prestigieuse n'est donc pas associée à un effet positif au niveau du concept de soi. Dans le cas des classes de niveau organisées au sein des écoles, les auteurs observent un effet négatif lié aux performances moyennes de l'école et un effet positif lié à la fréquentation de la classe de niveau la plus avancée. Trautwein et al. (2006) mettent par ailleurs en évidence que cet effet positif des classes de niveau s'explique par les notes que les enseignants donnent aux élèves : les élèves des classes les plus avancées reçoivent de meilleures notes que ceux des classes les plus faibles (les enseignants ne recréent pas une courbe de Gauss pour chacune des classes de niveau), ce qui permet aux premiers de se sentir davantage compétents que les autres. Chmielewski, Dumont et Trautwein (2013) confirment l'idée que la présence d'un effet d'assimilation, mesuré par l'intermédiaire de la filière fréquentée, varie en fonction du mode d'organisation des filières. Au départ des données PISA 2003, ces chercheur.e.s observent que l'effet

d'assimilation n'est présent que dans le cas où les filières correspondent à des classes de niveau organisées pour certaines matières. Dans le cas où les filières correspondent aux écoles ou sont organisées de manière distincte au sein des écoles, aucun effet d'assimilation n'a pu être observé. Chmielewski et al. (2013) expliquent ces résultats par le fait que les élèves qui fréquentent des classes de niveau pour certains cours sont ceux qui sont les plus « exposés » aux autres élèves ; il est alors plus facile pour eux de distinguer les différents niveaux de « filières ». Dans les deux autres cas, le mode d'organisation des filières ne permet pas des comparaisons aussi explicites. Salchegger (2016) note également que s'il existe un effet d'assimilation dans les systèmes éducatifs différenciés, celui-ci ne permet pas de contrecarrer le BFLPE. Cette auteure n'utilise pas directement la filière d'enseignement dans ses analyses, mais étudie l'ampleur du BFLPE selon l'âge auquel débutent les filières. Elle constate ainsi que plus l'âge de différenciation est précoce, plus l'ampleur du BFLPE est grande. Cette étude met aussi en évidence que ce lien ne s'explique pas par la variance entre écoles plus importante dans ces pays ; selon l'auteure, il s'expliquerait davantage par le caractère plus compétitif des systèmes d'enseignement différenciés.

- 12 La troisième approche consiste à prendre une mesure de la perception de l'élève du prestige de son école. Cette mesure semble être le meilleur moyen de modéliser l'effet d'assimilation. Elle conduit en effet à des résultats plus consistants. Cette perception du prestige de l'école peut à la fois être étudiée au niveau individuel et au niveau école. Dans ce dernier cas, la perception est agrégée au niveau classe ou école afin d'obtenir une mesure des perceptions partagées des élèves de la classe ou de l'école. Marsh et al. (2000) sont les premiers à avoir pris en compte cette mesure de la perception du prestige de l'école dans le but de distinguer effet d'assimilation et effet de contraste. Dans leur étude longitudinale (du niveau d'étude ⁴ 7 au niveau 9) portant sur 7 997 élèves issus de 44 écoles de Hong Kong, ces auteurs mettent en évidence un effet positif de la perception de l'élève du prestige de son école ainsi qu'un effet négatif des performances moyennes de l'école sur le concept de soi académique. Cet effet négatif est d'ampleur plus importante lorsque la perception du prestige de l'école est tenue sous contrôle. Cette méthode permet donc de dissocier BFLPE et *Reflected Glory Effect* et montre que le premier l'emporte sur le second. Trautwein et al. (2009) ont établi le même constat au départ de données allemandes (au niveau d'étude 13). À performances individuelles de l'élève comparables, un élève percevant sa classe (ou son école) comme prestigieuse a un concept de soi scolaire plus élevé. Par ailleurs, les perceptions partagées des élèves de la classe ont également un effet positif sur le concept de soi. Notons cependant que ce constat ne se vérifie pas au niveau de l'école.

En ce qui concerne le Big-Fish-Little-Pond Effect et les aspirations scolaires ou professionnelles

- 13 Si, au départ, le BFLPE concernait essentiellement le concept de soi scolaire, les recherches ont été étendues aux aspirations d'études et de carrière (Marsh, 1991 ; Marsh & O'Mara, 2010 ; Nagengast & Marsh, 2012). Même si les recherches se basent sur des données différentes (données longitudinales nord-américaines pour Marsh, 1991 et Marsh & O'Mara, 2010 et données issues de PISA 2006 pour Nagengast & Marsh, 2012), toutes constatent un BFLPE. À performance individuelle identique, fréquenter une école performante est associé à des aspirations scolaires et professionnelles moins ambitieuses. Cet effet négatif étant en partie médié par le concept de soi scolaire.

Autrement dit, à concept de soi scolaire comparable, l'effet négatif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations diminue. L'impact du concept de soi scolaire dans la formation des aspirations scolaires et professionnelles ne faisant aucun doute (Eccles & Wigfield, 2002), et ce dernier étant dépendant du BFLPE, il est primordial de le tenir sous contrôle afin de pouvoir mettre en évidence un BFLPE spécifique aux aspirations. Ainsi, à performances et concept de soi scolaire égaux, plus l'élève fréquente un établissement performant, moins ses aspirations scolaires et professionnelles sont élevées. Même si le cadre de référence offert par l'environnement scolaire semble avoir moins d'importance dans la formation des aspirations que du concept de soi scolaire (ces auteur.e.s ont également montré que le BFLPE est d'ampleur plus importante pour le concept de soi que pour les aspirations), les élèves, obligés de se comparer à des condisciples plus performants qu'eux reverraient leurs aspirations à la baisse, ne se sentant pas aussi capables qu'eux de les réaliser.

- 14 Alors que Nagengast et Marsh (2012) mettent en évidence cet effet négatif des performances moyennes sur les aspirations dans 31 des 56 systèmes éducatifs étudiés au départ des données PISA 2006, Dupont et al. (2012) ainsi que Dupriez et al. (2012), à partir des données PISA 2003, aboutissent à des résultats plus contrastés. Ces deux études montrent un effet des performances moyennes de l'école sur les aspirations scolaires et professionnelles différent selon les systèmes éducatifs étudiés. Dans les deux cas, le caractère significatif, positif ou négatif du lien semble pouvoir être mis en relation avec le caractère différencié ou non du système éducatif. Dupriez et al. (2012) ont étudié l'effet du niveau moyen des performances de l'école en mathématiques sur les aspirations scolaires des jeunes dans 28 pays de l'OCDE. Ils montrent un effet positif significatif des performances moyennes de l'école sur les aspirations dans tous les pays à structure différenciée étudiés⁵. Dans neuf systèmes éducatifs à tronc commun⁶, l'effet est non significatif, et seuls quatre pays⁷ sont concernés par le BFLPE. Sous contrôle du concept de soi scolaire, Dupont et al. (2012) mettent quant à eux en évidence un BFLPE dans les pays à structure unique tels que l'Australie et les États-Unis. À l'inverse, dans les pays à structure différenciée tels que la France, l'Autriche ou la Hongrie, un effet positif des performances moyennes de l'école sur les aspirations peut être observé. Dans les deux études, cet effet positif, qui semble spécifique aux pays à structure différenciée, laisse penser que l'effet d'assimilation y est plus important que l'effet de contraste. Dans ces systèmes, les élèves fréquentant de « bonnes écoles » peuvent de manière consciente s'identifier au groupe qu'ils fréquentent et tirer bénéfice de cette comparaison : « si je suis dans cette école, c'est que je suis un bon élève ». On retrouve ainsi un *Reflected Glory Effect*. À l'inverse, dans les systèmes à structure unique, il existe moins de différences entre écoles, mais davantage d'hétérogénéité au sein de celles-ci. Peut-être les élèves sont-ils ainsi davantage confrontés à des comparaisons sociales forcées avec des pairs plus performants qu'eux, ce qui les amènerait à s'autoévaluer plus sévèrement et à revoir leurs aspirations à la baisse.
- 15 Pour confirmer cette hypothèse, il est nécessaire de distinguer clairement ce qui, potentiellement, pourrait être lié à un effet de contraste de ce qui serait lié à un effet d'assimilation. Dans cet article, c'est cet objectif qui sera poursuivi grâce aux deux méthodes évoquées ci-dessus : prendre en compte la filière d'enseignement et utiliser une mesure de prestige perçu de l'école.

Objectif et hypothèses de recherche

Objectif

- 16 L'objectif principal de la recherche est de mieux comprendre le rôle de la composition académique de l'école dans la formation des aspirations professionnelles des jeunes. Si la revue de la littérature a permis de constater que l'école fréquentée joue bel et bien un rôle, les résultats contradictoires de certaines recherches amènent à s'interroger sur cet effet de composition académique. Contrairement à l'effet négatif des performances moyennes de l'école sur les aspirations scolaires et professionnelles, observé dans les systèmes compréhensifs⁸ dans la plupart des études, l'effet positif observé dans les systèmes scolaires à structure différenciée (Dupont et al., 2012 ; Dupriez et al., 2012) laisse à penser que l'effet d'assimilation l'emporte parfois sur l'effet de contraste. Cet article se centre plus particulièrement sur la Fédération Wallonie-Bruxelles qui constitue une source d'informations intéressante, puisque l'enseignement y est largement différencié. À travers différents mécanismes tels que le redoublement, les filières ou encore le libre choix de l'école, le système éducatif belge tend au regroupement homogène des élèves. Les élèves sont ainsi regroupés en fonction de leurs aptitudes mais également de leur origine socio-économique. De plus, la logique de quasi-marché en vigueur dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles tend aussi à favoriser la ségrégation scolaire. Un financement des écoles en fonction du nombre d'élèves inscrits, combiné à une liberté des établissements de définir leur offre d'enseignement et à une liberté des parents de choisir l'école de leur enfant, engendre de grandes inégalités entre élèves et entre écoles. Les établissements dont l'offre est diversifiée et hiérarchisée attirent des publics spécifiques (liés à l'origine sociale). Il est à noter que ce regroupement est associé à des différences de performances entre écoles plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles (Monseur & Lafontaine, 2012).
- 17 Ainsi, au départ de données relatives à la Fédération Wallonie-Bruxelles issues de PISA 2015, il s'agit de voir si l'effet positif des performances moyennes de l'école dans les systèmes différenciés s'explique par un effet d'assimilation. Plusieurs modèles statistiques multiniveaux seront testés en mobilisant, dans un premier temps, la variable « filière » et, dans un second temps, la perception par l'élève du prestige de son école.

Hypothèses

- 18 La majorité des études montrent que, à performances scolaires équivalentes, la composition académique de l'école fréquentée joue un rôle dans l'élaboration des aspirations professionnelles. En raison du caractère différencié du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, on peut plus précisément postuler un effet positif (Dupont et al., 2012 ; Dupriez et al., 2012). Sous contrôle des performances de l'élève, de son efficacité perçue en sciences et de son origine socio-économique et culturelle (ESCS), le jeune aura des aspirations professionnelles d'autant plus élevées qu'il fréquente une école aux performances moyennes élevées (hypothèse 1).
- 19 Afin de mettre en évidence l'effet d'assimilation, Trautwein et al. (2009) proposent de contrôler la filière fréquentée par l'élève. Ainsi, nous postulons qu'à performances,

efficacité perçue en sciences, origine sociale et composition académique de l'école équivalentes, fréquenter une filière de transition plutôt que de qualification⁹ est positivement associé aux aspirations professionnelles de l'élève (hypothèse 2). De plus, prendre en compte la filière suivie permettrait d'expliquer, en tout ou en partie, l'effet positif des performances moyennes de l'école. Nous postulons donc que sous contrôle de la filière fréquentée, l'effet des performances moyennes de l'école diminue (hypothèse 3). Par ailleurs, Trautwein et al. (2006) ainsi que Chmielewski et al. (2013) pointent que l'existence d'un effet d'assimilation dépend du mode d'organisation des filières. Dans la mesure où, en Fédération Wallonie-Bruxelles, une école ne correspond pas spécifiquement à une filière, différentes filières pouvant être organisées dans un même établissement, il nous semble opportun de tenir compte de ce mode d'organisation : l'école organise-t-elle une seule filière d'enseignement ou est-elle mixte ? Établir cette distinction permettra de voir si le mode d'organisation des filières peut modifier l'ampleur de l'effet d'assimilation lié à la filière fréquentée. Les résultats obtenus par Trautwein et al. (2006) montrent que l'effet d'assimilation serait davantage présent dans le cas où les comparaisons sociales sont plus explicites, plus locales. Dans notre cas, lorsque les deux filières (transition et qualification) sont organisées dans une même école, les élèves pourraient se comparer plus aisément aux élèves des autres filières. L'effet positif lié au fait de fréquenter une filière prestigieuse serait donc d'autant plus présent si l'on se trouve dans une école organisant les deux filières (hypothèse 4).

- 20 Selon Trautwein et al. (2009), la seconde façon de mettre en évidence l'effet d'assimilation est de disposer d'une mesure de la perception du prestige de l'école. Nous postulons qu'à performances, origine sociale et efficacité perçue en sciences équivalentes, les élèves percevant leur école comme prestigieuse ont des aspirations professionnelles d'autant plus élevées (hypothèse 5). L'effet d'assimilation observé en Fédération Wallonie-Bruxelles s'expliquant selon nous par la fierté d'appartenir à une filière ou à une école plus prestigieuse, tenir sous contrôle le prestige perçu de l'école devrait être associé à une diminution, voire à une disparition, de l'effet des performances moyennes de l'école sur les aspirations professionnelles (hypothèse 6). Enfin, cet effet du prestige perçu de l'école serait d'autant plus important que l'élève fréquente une école n'organisant qu'une seule filière (hypothèse 7).

Méthode et Analyses

- 21 Les analyses seront menées au départ des données PISA 2015 pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enquête internationale PISA évalue tous les trois ans les acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. La procédure d'échantillonnage en application dans PISA comporte deux étapes : d'abord, les écoles sont échantillonnées en fonction de certains critères, ensuite 42 élèves de 15 ans sont tirés au sort dans ces écoles pour participer à l'enquête sur la liste de tous les élèves de 15 ans fréquentant l'école ; ceux-ci peuvent donc fréquenter différentes années d'études et différentes filières (générale, technique, artistique, professionnelle). En 2015, la culture scientifique était le domaine principal d'évaluation. Lors de ce cycle, des données relatives à la perception du prestige de l'école ont été récoltées pour la première fois. On retrouve également des données relatives aux aspirations professionnelles, à l'efficacité perçue en sciences ainsi qu'aux

performances des élèves. Plusieurs modèles d'analyse multiniveaux (niveau élève et niveau école), conduits sous SAS 9.4, vont ainsi être étudiés dans le but d'éclairer chacune des hypothèses formulées.

- 22 L'échantillon est composé de 2 134 sujets répartis dans 84 écoles. Quatre écoles d'enseignement spécialisé et quatre centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA) ont été supprimés ainsi que 11 écoles pour lesquelles il manquait des informations relatives à l'offre d'enseignement.

Variable dépendante

- 23 La variable dépendante prise en compte dans cette étude concerne les aspirations professionnelles. Celles-ci ont été mesurées à l'aide de la question suivante : « Quel type de métier espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans ? » Les réponses à cette question ont été codées selon la classification ISCO-08 et ensuite transformées en une variable continue selon l'Index international du statut socio-économique des professions (ISEI) – méthodologie proposée par Ganzeboom, De Graaf et Treiman (1992) et décrite dans le rapport technique de PISA 2003 (OCDE, 2005).

Variables indépendantes

- 24 **Au niveau de l'élève**, cinq variables ¹⁰ sont incluses dans l'analyse : la performance en sciences, le niveau socio-économique et culturel de l'élève, l'efficacité perçue en sciences, la filière fréquentée et le prestige perçu de l'école.
- 25 Le domaine majeur évalué dans PISA 2015 est la culture scientifique. Dans le cadre conceptuel de PISA 2015 (OCDE, 2016), la culture scientifique se définit selon trois compétences : expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et concevoir des recherches scientifiques et interpréter des données et des faits de manière scientifique. La mesure des performances en sciences est donc plus précisément le reflet de ces trois compétences. Le but est ici de mesurer la maîtrise des processus, la compréhension des concepts et la faculté d'agir dans divers types de situations, en l'occurrence, divers contextes à caractère scientifique de la vie courante. Afin de couvrir le plus largement possible le domaine des sciences, de nombreux items ont été développés et soumis aux élèves. En raison du temps disponible pour la passation de l'épreuve, chaque élève ne répond cependant qu'à une partie de ces items ; un principe de rotation de carnets est appliqué. Sur la base des réponses à ces items et des caractéristiques des élèves (e.g. caractéristiques sociodémographiques), dix valeurs plausibles ont été estimées pour chaque élève. Celles-ci peuvent être considérées comme des valeurs représentatives de la distribution des scores possibles pour chaque élève. Dans nos analyses, la performance correspond à la première valeur plausible qui est la première estimation.
- 26 Le niveau socio-économique et culturel (ESCS) de l'élève se traduit par un indice composite construit sur la base d'informations relatives à la famille : le plus haut niveau d'éducation des parents, le plus haut niveau de profession des parents et le nombre de biens possédés à la maison (livres, ordinateurs, etc.).
- 27 Lors de l'enquête PISA 2015, le concept de soi en sciences n'a hélas pas été mesuré. À défaut, c'est l'efficacité perçue en sciences qui a été utilisée dans les analyses présentées ci-dessous. Celle-ci a été mesurée à partir de huit items demandant à l'élève

de se positionner quant à sa facilité à effectuer seul certaines tâches précises comme par exemple « expliquer pourquoi les tremblements de terre sont plus fréquents dans certaines régions que dans d'autres ». Bien que le concept de soi en sciences ne soit pas contrôlé dans cette recherche, étant donné qu'elle porte sur la base de données PISA 2015, l'avoir remplacé par la variable de l'efficacité perçue peut être considéré comme acceptable. En effet, même s'il est de moindre ampleur que celui observé pour le concept de soi, Marsh, Trautwein, Lüdtke et Köller (2008) ont observé un BFLPE pour l'efficacité perçue. Par ailleurs, il existe une corrélation positive et significative de .40 entre le concept de soi en sciences et le sentiment d'efficacité en sciences mesurés lors de l'enquête PISA 2006.

- 28 Dans PISA 2015, l'information disponible la plus précise concernant la *filière* est la forme d'enseignement suivie : transition ou qualification. Dans notre échantillon, 80 % des élèves fréquentent un enseignement de transition et 20 % un enseignement de qualification.
- 29 La variable prestige perçu de l'école a été mesurée dans l'enquête PISA pour la première fois en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2015 ¹¹. Cette dimension a été mesurée à partir de quatre items : « Mon école est généralement considérée comme une bonne école », « Nous apprenons beaucoup dans mon école », « Dans mon école, les élèves réussissent particulièrement bien », « L'enseignement dans mon école est d'un très bon niveau ». Le mode de réponse était une échelle de Likert à quatre niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». L'alpha de Cronbach de cette échelle s'élève à .82. Les quatre items ont donc été combinés en un seul score pour chaque élève. Ce score correspond à la moyenne des réponses pour les quatre items.
- 30 **Au niveau de l'école**, l'environnement scolaire fréquenté par l'élève sera représenté par les performances moyennes de l'école et l'offre d'enseignement de l'école.
- 31 Les performances moyennes de l'école correspondent à la moyenne des performances des élèves ayant participé à l'enquête PISA dans chacune des écoles. Il s'agit donc d'une variable agrégée.
- 32 L'offre d'enseignement a, quant à elle, été opérationnalisée selon la définition des modes d'organisation des filières donnée par Chmielewski et al. (2013). Selon ces auteurs, *between-school streaming* correspond au cas de figure dans lequel tous les élèves de l'école fréquentent une même filière (écoles non mixtes), tandis que *within-school streaming* fait référence aux écoles dans lesquelles les élèves fréquentent des filières différentes (écoles mixtes). Au départ des informations relatives aux strates utilisées pour sélectionner les écoles dans PISA, ces dernières ont pu être classées selon l'un ou l'autre de ces modes d'organisation. En effet, les écoles sont, entre autres, sélectionnées en fonction des formes d'enseignement qu'elles organisent : mixte, de transition ou de qualification. Les écoles qui n'organisent qu'une seule forme d'enseignement ont facilement pu être codées comme étant des écoles non mixtes, c'est-à-dire n'accueillant que des élèves d'une seule et même filière. Ces écoles sont au nombre de 42. Dans le cas des écoles mixtes, c'est-à-dire pour les 53 écoles restantes, un travail de codage plus précis a été réalisé. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, certains établissements scolaires organisent plusieurs formes d'enseignement, mais dans des implantations distinctes, de sorte que les élèves sont géographiquement et donc physiquement séparés en fonction de la filière fréquentée. Treize écoles sont dans ce cas et sont donc codées comme non mixtes, puisque les élèves des différentes implantations ne se côtoient pas. Parmi les 40 écoles restantes, 29 peuvent être

qualifiées de mixtes, au sens où les élèves de différentes filières s'y côtoient quotidiennement, et 11 ont été supprimées en raison du manque d'informations permettant de les coder précisément dans l'une ou l'autre catégorie.

- 33 Dans notre échantillon, 29 écoles, soit 35 % des écoles, peuvent être considérées comme mixtes, tandis que les 55 autres sont des écoles non mixtes.

Résultats

Analyses préliminaires

- 34 Les corrélations bivariées pour les variables étudiées sont présentées dans le tableau 1. Celui-ci permet de constater que les différentes variables sont liées significativement et positivement entre elles. Seule la corrélation entre le prestige perçu de l'école et le sentiment d'efficacité n'est pas significative.

TABLEAU 1. *Corrélation entre les variables étudiées*

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Performance en sciences	-					
2. ESCS	.41***	-				
3. Sentiment d'efficacité	.21***	.15***	-			
4. Prestige perçu	.21***	.16***	.08	-		
5. Performance moyenne de l'école	.61***	.47***	.12***	.33***	-	
6. Aspirations professionnelles	.41***	.26***	.14***	.14***	.41***	-

- 35 *Note.* * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

TABLE 1. *Correlations between variables studied*

Analyses multiniveaux

- 36 Dans un premier temps, nous présenterons les résultats issus du modèle vide. Ceux-ci permettent de voir dans quelle mesure les aspirations professionnelles dépendent de l'école fréquentée, puisque ce modèle consiste en une décomposition de la variance entre les différents niveaux. Dans un deuxième temps, nous analyserons les effets de la performance moyenne de l'école lorsque la filière d'enseignement est tenue sous contrôle. Enfin, nous terminerons par une analyse de ces effets lorsque le prestige perçu de l'école est pris en compte.
- 37 Le modèle vide, qui permet d'étudier la décomposition de la variance entre écoles (2548.61) et à l'intérieur des écoles (7652.49), met en évidence que 25 % de la variance totale des aspirations professionnelles se situe entre les écoles, tandis que les 75 %

restants se situent entre les élèves au sein des écoles. En comparaison aux performances des élèves pour lesquelles plus de 50 % de la variance se situe entre écoles (Monseur & Lafontaine, 2012), ce pourcentage de 25 % peut sembler assez faible. Pourtant, c'est un pourcentage relativement élevé quand on considère que dans les systèmes éducatifs sans filière avant 15 ans, comme les États-Unis, l'Australie ou l'Islande, moins de 10 % de la variance des aspirations professionnelles se situe entre écoles (Dupont et al., 2012).

- 38 Les premières analyses multiniveaux ont ensuite été réalisées afin d'étudier l'effet des performances moyennes de l'école d'une part, et celui de la filière, d'autre part (voir tableau 2). Dans le premier modèle, les performances de l'élève, son origine sociale, son efficacité perçue ainsi que les performances moyennes de l'école qu'il fréquente ont été introduites. Le coefficient de régression obtenu est positif pour les performances moyennes de l'école. Autrement dit, en Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes choses égales par ailleurs, les élèves fréquentant une école aux performances moyennes plus élevées ont des aspirations professionnelles plus ambitieuses. Dans le deuxième modèle, c'est l'effet de la filière fréquentée par l'élève (transition ou qualification) qui a été examiné. Cette analyse montre qu'à performances scolaires, origine sociale et efficacité perçue équivalentes, les élèves fréquentant l'enseignement de transition ont des aspirations plus élevées que les élèves de qualification. L'écart-type des aspirations professionnelles ayant été fixé à 100, une différence de plus d'une moitié d'écart-type (65.20) est observée entre les aspirations des premiers et des seconds. Dans la mesure où l'effet de la filière et l'effet des performances moyennes de l'école pourraient être liés, intégrer ces deux variables dans une même analyse permet de dissocier l'effet net de chacune d'entre elles. C'est ce qui a été fait dans le troisième modèle. Il apparaît que l'effet des performances moyennes de l'école diminue de manière relativement importante (de $b = 39.59$ à $b = 25.65$) lorsque la filière est introduite dans la régression. Par contre, l'effet très puissant de la filière fréquentée ne diminue que faiblement lorsque les performances moyennes de l'école sont tenues sous contrôle (le coefficient b diminue de 4.68 points : coefficient de régression de la filière dans le modèle 2 [65.20] moins le coefficient de régression de la filière dans le modèle 3 [60.52]). Dans le dernier modèle, l'offre d'enseignement ainsi que l'interaction entre l'offre d'enseignement et la filière d'enseignement ont été intégrées à l'analyse. L'absence de significativité du terme d'interaction met en évidence que l'effet de la filière est de même ampleur quelles que soient les filières organisées dans l'école fréquentée. Pour terminer, une analyse des pourcentages de variance entre écoles, expliquée par les différents modèles, permet de constater que les variables prises en compte dans nos modèles expliquent plus de 80 % de cette variance.

TABLEAU 2. Résultats de la régression multiniveau avec la filière d'enseignement

Modèles	1	2	3	4
Intercepte	498.06	446.86	450.94	449.57
Niveau élève				
Performance élève	23.83***	24.53***	20.93***	20.92***

	(2.40)	(2.25)	(2.37)	(2.37)
ESCS	6.35**	6.66**	4.53*	4.52*
	(2.20)	(2.12)	(2.15)	(2.15)
Efficacité perçue	5.11**	4.28*	4.57*	4.56*
	(1.92)	(1.89)	(1.88)	(1.89)
Filière (0 = qualification ; 1 = transition)		65.20***	60.52***	57.84***
		(5.45)	(5.51)	(6.72)
Niveau école				
Performance école	39.59***		25.65***	23.42***
	(6.21)		(5.35)	(5.82)
Offre (0 = mixte ; 1 = non mixte)				-1.05 (10.22)
Filière*offre				7.37 (11.11)
% de variance entre écoles expliquée par le modèle	71.50	80.90	85.40	85.90

39 *Note. L'erreur standard est entre parenthèses. *p < .05 ; **p < .01 ; ***p < .001*

TABLE 2. *Results of the multilevel regression with subject stream*

TABLEAU 3. *Résultats de la régression multiniveau avec le prestige perçu*

Modèles	5	6	7
Intercepte	497.18	498.08	491.57
Niveau élève			
Performance élève	27.36***(2.30)	23.82***(2.40)	23.85***(2.40)
ESCS	8.70***(2.18)	6.39**(2.20)	6.33**(2.20)
Efficacité perçue	4.64*(1.93)	5.01**(1.93)	4.78*(1.93)
Prestige perçu	4.13*(2.07)	2.13(2.08)	-1.64(3.41)
Niveau école			

Performance école		38.41***(6.33)	35.39***(6.77)
Offre (0 = mixte ; 1 = non mixte)			9.07(8.06)
Prestige*offre			5.86(4.28)
% de variance entre écoles expliquée par le modèle	54.90	71.10	72.10

40 *Note. L'erreur standard est entre parenthèses. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$*

TABLE 3. *Results of the multilevel regression with perceived school standing*

41 L'étape suivante des analyses a été de prendre en considération le prestige perçu par l'élève de son école (voir tableau 3). Cette variable a tout d'abord été intégrée dans un modèle avec la performance de l'élève, son origine sociale et son sentiment d'efficacité. Plus les élèves considèrent leur école comme « prestigieuse », plus ils ont des aspirations professionnelles ambitieuses. Cet effet prévisible est toutefois à considérer avec circonspection. En effet, dans le modèle suivant, le prestige perçu et les performances moyennes de l'école ont été intégrés conjointement à l'analyse. Ce modèle permet de constater, d'une part, que l'effet du prestige perçu de l'école n'est plus significatif lorsque les performances moyennes de l'école sont tenues sous contrôle et, d'autre part, que l'ampleur de l'effet des performances moyennes de l'école ne diminue quasiment pas sous contrôle du prestige perçu. En d'autres termes, le prestige perçu de l'école est lié aux performances moyennes de l'école (la corrélation entre ces deux variables s'élève à .33, voir tableau 1). Le dernier modèle testé dans les analyses intègre un effet d'interaction entre l'offre d'enseignement et le prestige perçu de l'école. Ce modèle montre que l'effet du prestige perçu sur les aspirations professionnelles ne diffère pas significativement en fonction de l'offre d'enseignement de l'école fréquentée. Enfin, l'analyse du pourcentage de variance entre écoles, expliquée par les différents modèles, met en évidence l'apport marginal du prestige perçu de l'école dans l'explication des aspirations professionnelles. Ajouter le prestige perçu de l'école au niveau des variables individuelles ne permet pas d'expliquer de la variance entre écoles supplémentaire.

Discussion

42 Les résultats contrastés, concernant l'effet des performances moyennes de l'école sur les aspirations professionnelles, obtenus par les études antérieures posent question. Alors que Marsh et ses collaborateurs (Marsh, 1991 ; Marsh & O'Mara, 2010 ; Nagengast & Marsh, 2012 ; Salchegger, 2016) ont constaté un effet négatif dans une majorité des pays étudiés, des résultats plus nuancés, et apparemment dépendants du caractère différencié du système scolaire (Dupont et al., 2012 ; Dupriez et al., 2012), nous ont poussé à tenter de cerner davantage cet effet. Les théories de la comparaison sociale laissent penser que l'effet positif observé dans les systèmes différenciés pourrait s'expliquer par un effet d'assimilation lié à la fierté d'appartenir à une filière ou à une

école prestigieuse. À partir des données PISA 2015 et pour la première fois dans l'étude des aspirations professionnelles, l'approche proposée par Trautwein et al. (2009) a ainsi été mobilisée dans le but de mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école sur les aspirations dans les systèmes d'enseignement différenciés, plus précisément en Fédération Wallonie-Bruxelles.

- 43 En cohérence avec les résultats de Dupriez et al. (2012) et Dupont et al. (2012), cette recherche a permis de confirmer la première hypothèse selon laquelle, dans un système éducatif différencié comme celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves fréquentant une école aux performances moyennes plus élevées ont des aspirations professionnelles plus ambitieuses. Afin de mieux comprendre ce résultat et de montrer si cet effet positif est lié à un effet d'assimilation correspondant à la fierté de l'élève de fréquenter une « bonne » filière ou une école « prestigieuse », nous avons contrôlé, d'une part, la filière fréquentée et, d'autre part, le prestige de son école tel que perçu par l'élève (Trautwein et al., 2009).
- 44 Contrôler la filière d'enseignement a permis plusieurs constats. Premièrement, comme nous l'avons formulé dans notre deuxième hypothèse, les élèves de l'enseignement de transition ont des aspirations plus ambitieuses que les élèves de l'enseignement de qualification. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné que la filière d'enseignement fréquentée par l'élève lui donne des informations claires sur le type de professions auquel il peut raisonnablement aspirer. En Fédération Wallonie-Bruxelles, même si les différentes filières d'enseignement donnent en principe accès à l'enseignement supérieur (moyennant néanmoins une année supplémentaire dans le cas de l'enseignement professionnel), la finalité première de l'enseignement de transition est de préparer les élèves aux études supérieures, et celle de l'enseignement de qualification est de préparer les élèves à l'entrée dans la vie active (Eurydice, 2008). Buchmann et Park (2009) ont d'ailleurs montré que, dans les systèmes scolaires différenciés, les élèves ont des aspirations plus réalistes que les élèves issus des systèmes scolaires plus compréhensifs dans lesquels le champ des possibles reste très ouvert. Deuxièmement, l'intégration dans un même modèle des performances moyennes de l'école et de la filière d'enseignement fréquentée permet de confirmer la troisième hypothèse selon laquelle contrôler la variable « filière » conduit à une diminution de l'effet des performances moyennes de l'école. Selon nous, deux interprétations sont possibles pour expliquer ce constat. Tout d'abord, cette diminution pourrait être liée au simple fait que les écoles qui organisent des filières d'enseignement de qualification sont également des écoles aux performances moyennes moins élevées. Deuxièmement, comme Trautwein et al. (2009) le suggèrent, cette diminution pourrait également être le reflet d'un effet d'assimilation dû à la filière d'enseignement fréquentée. Dans le cas où ils fréquentent une filière d'enseignement de transition, les élèves pourraient éprouver une certaine fierté les conduisant à avoir une bonne image d'eux-mêmes et à nourrir des aspirations plus ambitieuses. Dans la mesure où, comme l'ont montré Ferrara et Friant (2014), les élèves sont bien conscients de la hiérarchie des filières, cette explication semble plausible. Néanmoins, pour confirmer cette hypothèse, il serait nécessaire d'interroger les élèves de manière plus précise quant à leur perception de la filière qu'ils fréquentent. Si l'effet d'assimilation semble pouvoir expliquer une partie de l'effet des performances moyennes de l'école, il persiste un effet positif non négligeable de ces performances, même sous contrôle de la filière. L'effet des performances moyennes de l'école ne

s'explique donc pas uniquement par des processus de comparaison sociale, comme la revue de la littérature aurait pu le laisser penser (effet de contraste et effet d'assimilation). Pour le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les résultats de la présente étude amènent à considérer cette idée avec circonspection. Buchmann et Dalton (2002) ont d'ailleurs mis en évidence que les systèmes d'enseignement différenciés laissent moins de place à l'effet des relations interpersonnelles. Lorsque les filières d'enseignement sont organisées de manière précoce, les aspirations des élèves sont davantage déterminées par la filière fréquentée que par l'opinion de leurs pairs quant au métier auquel ils pourraient aspirer. De plus, les élèves étant regroupés de manière assez homogène, ils n'ont pas l'occasion de se comparer à des pairs aux aspirations complètement différentes qui stimuleraient l'apparition de nouvelles aspirations. Dès lors, l'effet positif des performances moyennes pourrait être lié à d'autres facteurs plus institutionnels. Par exemple, dans les écoles les plus performantes, les informations fournies aux élèves concernant les métiers et les professions ou encore le soutien et les feedbacks donnés par l'enseignant pourraient également amener les élèves à développer des aspirations plus ambitieuses. Enfin, les résultats conduisent à infirmer la quatrième hypothèse relative à l'interaction entre la filière et l'offre d'enseignement dans l'école : quelles que soient les filières organisées dans l'école, l'effet de la filière sur les aspirations professionnelles est d'ampleur équivalente. La présence de plusieurs filières d'enseignement au sein d'une même école n'amplifie pas l'effet positif de l'appartenance à la filière de transition. Des comparaisons plus locales, au sein de la même école, avec les élèves de la filière de qualification auraient pu exacerber la fierté d'appartenir à la filière de transition, autrement dit, augmenter l'effet d'assimilation. Dans le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles, s'il n'en est rien, cela peut sans doute s'expliquer par la présence de représentations très claires et figées des différentes filières dans le chef des élèves, que celles-ci soient ou non présentes dans leur environnement local.

- 45 Dans un second temps, nous avons tenté de voir si un effet d'assimilation pouvait être mis en évidence en mobilisant le prestige perçu de l'école. Cette approche semblait prometteuse au vu des résultats observés lors de l'étude du BFLPE (Marsh et al., 2000 ; Trautwein et al., 2009). Les résultats des différentes analyses menées ici sont toutefois peu concluants. Premièrement, l'hypothèse concernant l'effet positif du prestige perçu de l'école sur les aspirations professionnelles n'a pu être qu'en partie confirmée. Certes, un effet positif du prestige perçu de l'école sur les aspirations professionnelles est observé, mais lorsque les performances moyennes de l'école sont tenues sous contrôle, cet effet disparaît, se confondant totalement avec les performances moyennes de l'école. Ensuite, aucune diminution de l'effet des performances moyennes de l'école n'a pu être constatée sous contrôle du prestige perçu, contrairement à ce que nous postulions. Autrement dit, aucun effet d'assimilation spécifiquement lié à la fierté que pourraient éprouver les élèves d'appartenir à une « bonne » école n'explique l'effet positif de fréquenter une école aux performances moyennes élevées sur les aspirations professionnelles. Deux pistes d'explication nous semblent pouvoir être évoquées. Premièrement, dans l'enseignement de transition, il est possible que la répartition des élèves dans les classes se fasse selon les options qu'ils ont choisies. Ainsi, les élèves pourraient davantage percevoir le prestige de leur classe ou de leur option plutôt que de leur école. Cela nous amène à considérer que le niveau auquel le prestige perçu est mesuré devrait être le niveau « filière » ou « classe » plutôt que le niveau « école ». Deuxièmement, les recherches portant sur le BFLPE et ayant mobilisé le prestige perçu

de l'école portaient sur l'étude du concept de soi scolaire. Or, notre variable d'intérêt est ici constituée par les aspirations professionnelles et, à cet égard, les filières et options fréquentées peuvent se trouver plus déterminantes dans la formation des aspirations que l'école fréquentée. Enfin, l'absence d'effet du prestige perçu se vérifie quelle que soit l'offre d'enseignement dans l'école.

Limites et perspectives

- 46 Réaliser des analyses secondaires en utilisant les données PISA 2015 a permis de mobiliser simultanément les performances moyennes de l'école, la filière d'enseignement fréquentée et le prestige perçu de l'école. Cependant, l'utilisation de ces données comporte un certain nombre de limites. Tout d'abord, il s'agit d'une enquête internationale pour laquelle nous n'avons pas de prise sur les variables mesurées. Ainsi, contrairement à nos attentes, le concept de soi n'est pas disponible pour l'année 2015, alors qu'il a été mesuré lors de cycles précédents, ce qui nous a conduit à utiliser l'efficacité perçue, un concept proche mais néanmoins distinct et notamment moins sensible aux comparaisons sociales. Nous avons pris le soin de répliquer une partie de nos analyses en utilisant la base de données PISA 2006, dans laquelle le concept de soi en sciences était mesuré (voir Annexe A). Des résultats similaires ont été mis en évidence : à performances, origine sociale et concept de soi équivalents, plus le jeune fréquente une école aux performances moyennes élevées, plus ses aspirations sont élevées. De plus, comme nous l'avons observé avec les données PISA 2015, ce lien positif, même s'il reste significatif, diminue lorsque la filière d'enseignement suivie est tenue sous contrôle. Ensuite, la littérature (Zell & Alicke, 2009) montre que les individus ont davantage tendance à utiliser les informations les plus locales dans les processus de comparaison sociale, c'est ce qu'on appelle l'effet de la dominance locale. Selon Marsh et al. (2014), le BFLPE au niveau de l'école est éliminé sous contrôle des performances moyennes de la classe. Ce constat suggère que l'effet du contexte de l'école observé jusqu'ici serait le reflet d'un effet classe, les écoles performantes étant constituées de classes elles-mêmes performantes. Il s'avérerait, dès lors, plus adéquat d'étudier les effets de comparaisons sociales à un niveau classe et non à un niveau école. Toutefois, l'enquête PISA échantillonne des écoles et non des classes, ce qui rend l'analyse au niveau classe impossible.
- 47 Au vu de ces limites, la première des perspectives serait de réaliser une recherche avec des données récoltées au niveau classe et non au niveau école et où l'on pourrait contrôler le concept de soi plutôt que l'efficacité perçue. Cela permettrait sans doute de mettre en avant de manière plus précise ce qui touche aux comparaisons sociales. Si le souhait est de travailler sur un système éducatif en particulier afin de comprendre précisément l'effet des performances moyennes de l'école sous contrôle de la filière ou du prestige perçu, il pourrait être intéressant de valider nos résultats pour d'autres systèmes éducatifs différenciés. Cela a notamment été fait en Allemagne dans le cas de l'étude du concept de soi (Chmielewski et al., 2014 ; Lüdtke et al., 2006), mais pas pour les aspirations professionnelles. Enfin, les filles et les garçons n'étant pas sensibles de la même manière aux comparaisons sociales (Cross & Madson, 1997 ; Guimond, Chatard, Martinot, Crisp, & Redersdorff, 2006), il serait intéressant d'étudier l'effet des performances moyennes et de la filière sur les aspirations en tenant compte du sexe de l'élève.

Conclusion

- 48 L'originalité de cet article réside dans la tentative de mieux comprendre l'effet des performances moyennes de l'école sur les aspirations professionnelles en mobilisant la filière d'enseignement fréquentée et le prestige perçu par l'élève de son école. Cette approche a tout d'abord permis de constater l'importance de la filière fréquentée dans les aspirations des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce résultat peut sans conteste s'expliquer à la lumière des caractéristiques de ce système éducatif. L'organisation de filières relativement précoces et les attestations d'orientation hiérarchisant celles-ci renvoient aux élèves un message clair en matière de professions auxquelles il leur est possible d'aspirer. Dans la mesure où nos résultats s'observent à performances égales et que les choix de filières ne sont pas toujours des choix positifs, c'est-à-dire des choix volontaires, on peut s'interroger sur cet impact de la filière. Les filières conditionnant ainsi l'avenir des jeunes, il semble clair qu'un tronc commun plus long permettrait aux jeunes de faire des choix plus raisonnés et moins dépendants d'un parcours scolaire qui leur est parfois imposé. De plus, le fait qu'il existe un lien significatif entre performances moyennes de l'école et aspirations professionnelles, et cela même à performances, origine sociale et sentiment d'efficacité équivalents, nous incite à plaider en faveur de plus de mixité au sein des écoles afin que la seule fréquentation d'une école plutôt qu'une autre n'impacte pas lourdement l'avenir des jeunes.
- 49 Par ailleurs, notre approche visant à mieux comprendre le lien positif entre performances moyennes de l'école et aspirations professionnelles s'est soldée par des résultats peu concluants. Celui-ci ne tient que très partiellement à un effet d'assimilation. S'il semble que le sentiment de fierté de fréquenter la filière de transition peut expliquer une partie de l'effet des performances moyennes de l'école, il reste néanmoins que l'essentiel de celui-ci tient à d'autres facteurs inexpliqués par les variables du modèle testé et sans doute plus institutionnels. Lesquels exactement ? Cela reste difficile à déterminer, mais investiguer les relations avec les enseignants ou encore les campagnes d'information pour les études supérieures organisées dans les écoles pourrait constituer une perspective intéressante. En effet, des démarches contrastées au sein des écoles pourraient expliquer des différences d'aspirations professionnelles chez les élèves. Il semble donc nécessaire de poursuivre l'étude des facteurs permettant d'expliquer ce lien entre composition académique de l'école fréquentée et aspirations professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyppers, H. (1999). When better-than-others compare upward: choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430.

- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- Buchmann, C., & Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(4), 245-267.
- Chmielewski, A. K., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: an international comparison of students' mathematics self-concept. *American Educational Research Journal*, 50(5), 925-957.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Dumas, F., & Huguet, P. (2011). Le double visage de la comparaison sociale à l'école. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (éd.), *L'Évaluation, une menace ?* (pp. 95-103). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 461-478.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, 181, 55-70.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivation beliefs, value and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eurydice (2008). L'éducation à l'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire à temps plein en Europe. Bruxelles : Commission européenne – Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ».
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 497-524.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Sciences Research*, 21(1), 1-56.
- Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R., & Redersdorff, S. (2006). Social comparison, self-stereotyping, and gender differences in self-construals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 221-242.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 557-578.
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H. W., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., Seaton, M., & Nezlek, J. (2009). Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond effect (BFLPE): an integrative study. *American Psychology Association*, 97(1), 156-170.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263-285.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.

- Marsh, H. W. (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.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality & Social Psychology*, 78(2), 337-349.
- Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 38(2), 321-350.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). « Social Comparison and Big-Fish-Little-Pond Effects on self-concept and other self-belief constructs: role of generalized and specific others ». *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510-524.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. J. (2010). Long-term total negative effects of school-average ability on diverse educational outcomes. Direct and indirect effects of the Big-Fish-Little-Pond effect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 51-72.
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50-66.
- Marks, G. N. (2010). Meritocracy, modernization and students' occupational expectations: cross-national evidence. *Research in Social Stratification and Mobility*, 8(3), 275-289.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (éd.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 185-219). Bruxelles : De Boeck.
- Muller, D., Fayant, M.-P., & Lastrego, S. (2011). Évaluation et comparaison sociale. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (éd.), *L'Évaluation, une menace ?* (pp. 15-23). Paris : Presses Universitaires de France.
- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish little ponds aspire more: mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in sciences. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033-1053.
- OCDE (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2016). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015. Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*. Paris : Éditions OCDE.
- Preckel, F., & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.
- Salchegger, S. (2016) Selective school systems and academic self-concept: how explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 405-423.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: universality of the Big-Fish-Little-Pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403-419.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: using group composition and status to predict self-concept and interest in Ninth-Grade Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., & Nagy, G. (2009). Within-School social comparison: how students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853-866.

Zell, E., & Alicke, M. D. (2009). Contextual neglect, self-evaluation, and the frog-pond effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), 467-482.

NOTES

1. . Dans ce texte, les filières font référence aux différentes formes d'enseignement organisées dans les systèmes éducatifs. On parle le plus souvent de filière académique et de filière professionnalisante.
2. . En Fédération Wallonie-Bruxelles, au terme de chaque année scolaire, les élèves se voient délivrer une attestation d'orientation. Les AOA sont des attestations de réussite permettant d'accéder à l'année supérieure, les AOB permettent d'accéder à l'année supérieure en acceptant une restriction (changement d'option ou de filière), et les AOC sont des attestations d'échec impliquant un redoublement. Ces attestations conditionnent donc la réussite des élèves et mettent à jour la hiérarchisation de filières.
3. . Le système d'enseignement secondaire allemand comporte deux formes d'organisation possibles. La plus fréquente est celle où trois types d'écoles coexistent : les *Hauptschule*, les *Realschule* et le *Gymnasium*. Les *Hauptschule* proposent une formation générale théorique et pratique de cinq ans et permettent l'accès à un travail ou à une formation professionnelle. Les *Realschule* proposent une formation générale plus approfondie de six ans qui permet l'accès à une formation professionnelle ou aux lycées techniques. Le *Gymnasium* propose une formation générale approfondie de huit ou neuf ans et débouche sur le baccalauréat allemand qui donne accès à l'enseignement supérieur. À côté de cette forme d'organisation, il existe plus rarement des écoles qui regroupent tous les élèves, sans orientation précoce, où les cours sont organisés selon les niveaux pour certaines matières.
4. . Le niveau d'étude correspond au grade dans la littérature anglaise. Le grade 1 correspond à la première année d'enseignement obligatoire (première primaire en Belgique, CP en France).
5. . Hongrie, Grèce, Corée, Japon, Autriche, Pays-Bas, Luxembourg, République slovaque, France, Allemagne, Belgique, République tchèque, Portugal, Italie, Suisse.
6. . Finlande, Australie, Islande, Grande-Bretagne, Irlande, Norvège, Suède, Pologne, Danemark.
7. . Canada, Nouvelle-Zélande, États-Unis, Espagne.
8. . À l'opposé des systèmes d'enseignement différenciés, les systèmes compréhensifs sont des systèmes d'enseignement où l'apparition des filières d'enseignement est plus tardive, c'est-à-dire pas avant l'âge de 16 ans.
9. . En Fédération Wallonie-Bruxelles, à partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, deux filières d'enseignement se côtoient : la filière de transition et la filière de qualification. La finalité de ces deux filières est différente : l'enseignement de transition a pour finalité première la préparation à l'enseignement supérieur, tandis que la section de qualification prépare prioritairement à l'entrée dans la vie active.
10. . Les variables « performances », « ESCS », « concept de soi » et « prestige perçu de l'école » ont été standardisées avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1.
11. . Il s'agit d'une échelle ajoutée à titre d'option « nationale », non présente dans les autres pays.

RÉSUMÉS

L'article étudie le lien entre l'école fréquentée et les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles. À partir des données PISA 2015, des analyses de régression multiniveau ont été réalisées afin de voir si l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations pouvait s'expliquer par la filière d'enseignement fréquentée d'une part, par le prestige perçu par l'élève de son école, d'autre part. Les résultats mettent en évidence un effet important de la filière d'enseignement fréquentée et des résultats relatifs à l'effet du prestige perçu nettement moins concluants.

The purpose of this study is to further investigate the effect of school average attainment on 15 year olds' professional aspirations. Data from PISA 2015 in French-speaking Belgium was used to create multilevel regression models in order to test whether the positive effect of school average attainment could be explained by the subject stream followed by the student on one hand, or by the perceived standing of the school on the other. Results show that the subject stream followed has a significant impact on students' aspirations, while the model testing the impact of perceived school status produces much less conclusive results.

INDEX

Mots-clés : Performances moyennes de l'école, aspirations professionnelles, comparaisons sociales, filière

Keywords : School average attainment, professional aspirations, social comparisons, subject stream

AUTEURS

VIRGINIE DUPONT

est Assistante, Université de Liège, Belgique. Thèmes de recherche : aspirations professionnelles, effets école, comparaisons sociales. Contact : Université de Liège. Quartier Agora – Place des Orateurs, 2 (B32) – 4000 Liège, Belgique. Courriel : virginie.dupont@ulg.ac.be

DOMINIQUE LAFONTAINE

est Professeure, Université de Liège, Belgique. Thèmes de recherche : enquêtes internationales, lecture, efficacité et équité des systèmes éducatifs. Courriel : dlafontaine@ulg.ac.be