

Étude comparative des aspirations académiques et professionnelles entre les différents pays de l'OCDE à travers l'influence des facteurs économiques et scolaires

Auteur : Fort, Sophie

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10609>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Étude comparative des aspirations académiques et
professionnelles entre les différents pays de l'OCDE à
travers l'influence des facteurs économiques et
scolaires

Mémoire présenté par **FORT Sophie**

en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'Éducation, à finalité formation pour
adultes

Promoteur : MONSEUR Christian

Lecteurs : DACHET Dylan & DETROZ Pascal

Année académique 2019-2020

Étude comparative des aspirations académiques et
professionnelles entre les différents pays de l'OCDE à
travers l'influence des facteurs économiques et
scolaires

Mémoire présenté par **FORT Sophie**

en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'Éducation, à finalité formation pour
adultes

Promoteur : MONSEUR Christian

Lecteurs : DACHET Dylan & DETROZ Pascal

Année académique 2019-2020

Le monde de l'éducation et de la formation m'a toujours passionné, ils comprennent des enjeux essentiels pour notre société contemporaine. Après avoir réalisé des études d'éducatrice puis d'institutrice primaire, j'ai voulu prolonger mes études afin d'approfondir mes connaissances et ainsi compléter mon bagage personnel dans l'orientation choisie dès le début du cycle secondaire. Pour ces raisons, j'ai entamé un cursus en Sciences de l'Éducation dans la filière « formation pour adultes ».

Les différents cours théoriques m'ont permis de mieux comprendre les enjeux qui influencent la réussite scolaire, d'identifier les facteurs qui ont une incidence sur l'éducation de manière générale, et d'établir de nombreux liens avec mon vécu tant personnel que professionnel. Mes stages quant à eux m'ont donné l'occasion de bénéficier d'une expérience enrichissante dans différents domaines.

Pour clôturer ce cursus, j'ai décidé de réaliser un mémoire quantitatif pour deux raisons. Premièrement, pour mon attrait pour les mathématiques et deuxièmement, je souhaitais approfondir mes connaissances dans un domaine peu abordé dans la finalité de la formation pour adultes, à savoir les bases de données. Il était à la fois opportun et motivant de sortir des sentiers battus et d'aller de l'avant dans de nouveaux apprentissages.

REMERCIEMENT

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée chacune à leur manière à l'élaboration de ce travail.

Je voudrais dans un premier temps remercier Monsieur Monseur qui grâce à sa grande expertise et ses relectures m'a été d'une aide précieuse.

Je remercie également Monsieur Detroz et Monsieur Dachet pour l'intérêt porté à la lecture de ce présent mémoire.

Je désire remercier les enseignants de l'Université de Liège qui, par leurs différents cours, m'ont permis d'acquérir des compétences essentielles à la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier Claudette Jacmin, Odile Mormont et Sophie Cremer pour leur relecture.

Enfin je remercie mes amis et ma famille pour leur soutien dans la rédaction de ce mémoire ainsi qu'au long de ces années d'études.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PARTIE THÉORIQUE	3
A. Vers une définition des aspirations	4
1. Description de l'aspiration académique	5
2. Description de l'aspiration professionnelle.....	6
3. Liens entre les aspirations académiques et professionnelles	7
4. Évolution des aspirations académiques et professionnelles.	8
5. Analyse coût-bénéfice	9
B. Mesure des aspirations.....	10
1. Mesure des aspirations académiques.....	11
2. Mesure des aspirations professionnelles.....	15
3. Qualité et fiabilité de la mesure	16
C. Déterminants des aspirations académiques et professionnelles	18
1. Variables liées à l'individu	19
1.1. Origine socio-économique et culturelle	19
1.2. Performances scolaires.....	21
1.3. Genre	22
1.4. Motivation	24
2. Variables liées à l'école	24
2.1. Indice socio-économique et culturel moyen de l'école	25
2.2. Performance moyenne de l'école	26
3. Variables liées aux structures des systèmes éducatifs	27
3.1. Le redoublement.....	29
3.2. Les filières et options.....	31
D. Aspirations en lien avec le contexte économique.....	33
E. Efficacité du système éducatif en lien avec le réalisme des aspirations	34
F. Conclusion de la revue de littérature	37
PARTIE PRATIQUE	39
A. Introduction et but de la recherche	40
B. Hypothèses de recherche.....	42
1. Hypothèses liées aux variables des aspirations.....	42
2. Hypothèses liées aux facteurs scolaires.....	43

3.	Hypothèses liées aux facteurs économiques	44
4.	Hypothèses liées au réalisme des aspirations	45
5.	Résumé des hypothèses	47
C.	Méthodologie	48
1.	Méthode et instrument	48
2.	Description des variables utilisées dans la recherche	49
2.1.	Données extraites de PISA 2018	50
a)	Aspiration professionnelle	50
b)	Aspiration académique	51
c)	Pays	52
d)	Identifiant école	53
e)	Identifiant élève	53
f)	Pondération	53
g)	Redoublement	54
h)	Filière	54
2.2.	Données externes à PISA 2018	55
a)	Âge de la première orientation	55
b)	Pourcentages d'élèves diplômés	55
c)	Produit intérieur brut	55
d)	Emplois dans les secteurs d'activité	56
D.	Résultats et interprétations	57
1.	Aspirations académiques et professionnelles	57
2.	Facteurs scolaires	64
2.1.	Redoublement	64
2.2.	Filières	65
3.	Facteurs économiques	68
3.1.	PIB	68
3.2.	Secteurs d'activité	70
4.	Réalisme des aspirations	72
4.1.	Facteurs scolaires	77
a)	Redoublement	77
b)	Filières	77
4.2.	Facteurs économiques	78

a) PIB	78
b) Secteurs d'activité	79
CONCLUSION	81
LIMITES ET PERSPECTIVES.....	86
BIBLIOGRAPHIE.....	88
ANNEXES	96

INTRODUCTION

Les enquêtes PISA donnent la possibilité d'étudier les aspirations professionnelles et académiques des élèves. Au sein du questionnaire destiné aux élèves de quinze ans, il leur est demandé le métier qu'ils espèrent exercer à trente ans, ainsi que le diplôme qu'ils espèrent obtenir. Ces deux questions correspondent aux deux types d'aspirations. L'étude des aspirations a toute son importance dans le domaine des Sciences de l'Éducation puisqu'elles s'intègrent tout au long du parcours scolaire de l'élève. L'expérience scolaire influence les aspirations qui elles-mêmes influencent les choix que ce dernier portera pendant toute sa scolarité (Marcoux-Moisán et al., 2010).

L'étude des aspirations académiques et professionnelles est intéressante, mais complexe, puisqu'une multitude de facteurs les influencent tels que le genre, l'origine sociale et culturelle, la filière fréquentée... De nombreuses études (Duru-Bellat, Mons, & Suchaut, 2004 ; Benhenda & Grenet, 2015 ; Buchmann & Park, 2009 ; Dupont & Lafontaine, 2017 & 2018 ; Dupriez & al., 2012 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2012 ; Litalien & Guay, 2010 ; Gottfredson, 1981 ; etc.) portent en effet sur les déterminants des aspirations liés à l'individu, à l'école, mais également à la structure du système éducatif.

Les aspirations peuvent être étudiées à trois niveaux différents : les élèves, les écoles et le pays. Le premier niveau compare les aspirations des élèves entre eux, le second niveau compare les aspirations moyennes des élèves entre les écoles et le dernier confronte les aspirations moyennes des élèves entre les pays. Dans la plupart des études, les analyses sont réalisées aux deux premiers niveaux.

Néanmoins, la variance des aspirations professionnelles au niveau des pays étant statistiquement significative (selon les données PISA, 2018), il est de ce fait pertinent de l'analyser et de la comprendre à ce niveau. Bien que la nature des variables des aspirations académiques dans les données PISA 2018 ne permette pas de vérifier si la variance est significative au niveau des pays, les deux types d'aspirations seront analysés au vu du lien qu'il existe entre elles (Marcoux-Moisán et al., 2010 ; Marcoux-Moisán, 2015 ; Friant 2006 ; OCDE, 2018 ; Litalien & Guay, 2010).

Dans ce travail de recherche, l'analyse portera premièrement sur les variables susceptibles d'influencer les aspirations des élèves au niveau des pays. Les facteurs liés au système éducatif (système scolaire) ainsi qu'au contexte économique étant des variables spécifiques au pays dans lequel se situe l'élève seront donc pris en considération.

Deuxièmement, ce travail portera sur le réalisme des aspirations sur base du questionnement de Rocher & Donné (2012) : « les aspirations sont-elles des variables fiables et en conformité avec la réalité du marché du travail ? ». Les élèves de certains pays ont-ils des aspirations plus réalistes ? Si tel est le cas, le réalisme des aspirations au niveau des pays pourrait également être un facteur d'influence, lui-même déterminé par des facteurs scolaires et économiques.

Le présent mémoire est composé de deux parties : une partie théorique et une partie pratique. La partie théorique permettra, tout d'abord, de définir le concept d'aspirations. Différents points y seront ensuite détaillés tels que les déterminants des aspirations (liés à l'individu, à l'école ou à la structure du système éducatif), les structures d'un système éducatif efficace, et pour finir, les aspirations liées au contexte économique. La partie pratique explicitera le but de la recherche, les hypothèses, la méthodologie, les résultats et les interprétations. Une conclusion ainsi que les limites et les perspectives finaliseront ce travail.

PARTIE THÉORIQUE

A. Vers une définition des aspirations

De nombreuses recherches scientifiques étudient les aspirations en décrivant les facteurs qui les influencent, mais, sans véritablement définir ce concept d'aspiration. Ce constat est observé dans différents domaines tels que la sociologie, la psychologie ou encore les Sciences de l'Éducation (Marcoux-Moisan, 2015). Il est important de définir les concepts qui seront au centre de cette présente recherche.

D'une part, Larousse (s. d.) propose deux significations prédominantes pour définir le terme « aspiration ». Il faut se pencher sur la deuxième définition proposée par Larousse (s.d.) pour comprendre le concept théorique dont il est question ici : « Force intérieure, tendance profonde qui pousse quelqu'un vers un idéal ou une meilleure situation. » En considérant cette définition, l'aspiration académique d'un élève pourrait se définir comme étant la force qui le pousse à poursuivre ou non ses études afin d'atteindre son projet d'avenir. L'aspiration professionnelle d'un élève serait alors ce qui le pousse à choisir un métier qu'il considère comme adéquat pour sa future vie professionnelle.

D'autre part, les pédagogues définissent les aspirations de manière abstraite, c'est-à-dire qu'ils les décrivent en termes de motivation et en termes de désir, de but à atteindre (Meersseman, 1983). D'ailleurs, la motivation dans le contexte des aspirations est fréquemment étudiée en Sciences de l'Éducation (Dupont, Monseur, Lafontaine, & Fagnant, 2012 ; Litalien & Guay, 2010).

Par ailleurs, les aspirations sont également étudiées dans le domaine de la sociologie. Pour Chombart de Lauwe, (as cited in Marcoux-Moisan et al., 2010), l'aspiration est un processus psychologique qui pousse et attire un individu vers un but. « L'aspiration prendrait la forme d'une image, d'une représentation, d'un symbole qui contribuerait à définir et à orienter les projets élaborés vers un but » (Marcoux-Moisan et al., 2010, p.11).

En outre, les aspirations des jeunes, évoquées par Chombart de Lauwe (as cited in Marcoux-Moisan et al., 2010) sont à la limite entre les individus et la société. En d'autres termes, les aspirations impliquent l'importance d'étudier un individu dans une société donnée. Pour étudier les aspirations, il faut prendre en considération cette limite. Les aspirations des élèves aujourd'hui ne sont plus celles d'il y a 50 ans, les sociétés et les individus

évoluent. Les aspirations se créent dans un environnement social, culturel et historique spécifique. En comprenant cette dynamique, étudier l'influence des structures actuelles des systèmes éducatifs de chaque pays sur les aspirations a toute son importance. Les systèmes éducatifs évoluent, la comparaison de ces systèmes au regard des aspirations est donc à renouveler.

1. Description de l'aspiration académique

Comme cela a été évoqué, l'aspiration académique est le désir ou la formulation du désir d'obtenir un diplôme et d'acquérir un niveau d'études suffisant pour l'obtention d'un emploi (Marcoux-Moisan, 2015). Cette partie sera donc consacrée à définir plus particulièrement la notion d'aspiration académique, également dénommée aspiration scolaire. Elle est caractérisée par un rapport au savoir (les études correspondant à la transmission de ce savoir). Elle permet à l'élève de maintenir sa motivation dans la poursuite de ses études et d'avoir une ligne directrice pour atteindre ce but (Marcoux-Moisan, 2015).

Ces aspirations académiques peuvent être caractérisées comme étant le projet d'études des jeunes. Cela rejoint la notion de but évoquée et définie précédemment par Marcoux-Moisan et al. (2010). Ce projet peut être motivé par plusieurs éléments : « soit de ressentir le besoin de se scolariser davantage, soit dans le but de s'assurer une meilleure préparation professionnelle ou encore de développer ses aptitudes ou sa personnalité » (Marcoux-Moisan et al., 2010, p.11). L'aspiration est une force intérieure qui se construit au fur et à mesure de la vie et qui s'enrichit grâce au milieu de l'élève (social, scolaire, familial) (Marcoux-Moisan, 2015). Les aspirations académiques sont donc « une intention » et « un souhait » exprimés par le jeune dans la poursuite ou non de ses études et en lien avec certaines sources de motivation évoquées ci-dessus (Marcoux-Moisan et al., 2010).

L'ensemble des réflexions et expériences que l'élève vit lui permet de formuler ses ambitions d'études (Marcoux-Moisan, 2015). Par cette idée, l'auteur met en évidence que les activités scolaires influencent et nourrissent les aspirations de l'élève. En gardant à l'esprit son projet professionnel, le jeune pourra mieux comprendre le sens des activités scolaires qui lui sont proposées. Il trouvera, par exemple, plus pertinent d'étudier la biologie en sachant qu'elle lui permettra d'atteindre un certain niveau d'études dans le domaine médical (Marcoux-Moisan et al., 2010).

2. Description de l'aspiration professionnelle

Les aspirations professionnelles sont de plus en plus analysées dans les travaux scientifiques et cela depuis les années 70 lorsque la recherche ASOPE (Aspirations Scolaires et Orientation Professionnelle des Étudiants) a débuté (as cited in Gaudreault et al., 2004).

« Qui n'a jamais demandé à un jeune : "Qu'est-ce que tu veux faire plus tard" ? Généralement, les réponses obtenues ressemblent à pompier, professeur, camionneur, médecin ou "comme maman" chez les plus jeunes » (Gaudreault et al., 2004, p.39). Les enfants imaginent ce que sera leur métier.

Pour Gottfredson (1981) les aspirations professionnelles se créeraient en fonction d'une carte mentale qui relie différentes images des métiers en fonction du niveau du métier, du domaine d'activité ou encore de son association plus ou moins forte à un sexe. L'élève a donc une certaine représentation de chaque métier qui l'aide à construire ses aspirations professionnelles. Plus l'élève grandit, et plus ses aspirations se précisent. Les choix posés durant son parcours scolaire dirigent ses ambitions professionnelles. Cependant, ces choix limitent également l'élève dans le large panel de professions disponibles.

Pour Gaudreault et al. (2004), il n'est pas facile de poser des choix et d'imaginer cet avenir professionnel. Plus les années passent et moins il est accepté d'ignorer son avenir professionnel. Cependant, il faut attendre l'adolescence pour qu'ils structurent leurs « premiers projets d'avenir conscientisés » (Dupont et al., 2012, p.55). Selon Gaudreault et al. (2004), l'adolescence étant une période instable où l'élève passe par de nombreuses remises en question, cela peut créer chez lui de nouvelles indécisions face à la construction d'un projet professionnel. De plus, face à une multitude de professions existantes il peut se sentir également dépassé.

Les aspirations des individus sont souvent étudiées par les sociologues, car cette notion envisage des acteurs sociaux dans un contexte socioculturel précis. Les aspirations s'inscrivent dans une dynamique de type : « personne-environnement », « personne-société » (Assogba, 1990). Swanson & Gore (as cited in Metz, Fouad & Ihle-Helledy, 2008), soulignent l'existence des aspirations et des attentes professionnelles dans un contexte culturel unique.

Les aspirations professionnelles ont donc toute leur importance, car elles « sous-tendent les choix éducatifs effectués par l'élève et présagent de leur situation professionnelle future » (Rocher & Donné, 2012, p.440).

3. Liens entre les aspirations académiques et professionnelles

Les aspirations académiques et professionnelles sont toutes deux liées dans la plupart des sociétés industrielles. Un jeune qui désire effectuer un métier dans un certain domaine poursuivra des études dans ce même domaine. Pour certains métiers, le lien est très évident, un apprentissage en coiffure va permettre de devenir coiffeur. En revanche pour d'autres métiers, le lien entre le parcours académique et professionnel est plus difficile à déterminer. En effet, certains types d'études offrent la possibilité d'une multitude de métiers.

Dans la plupart des cas, les auteurs considèrent que le but correspond à l'aspiration professionnelle et le chemin pour y parvenir fait référence à l'aspiration académique. « Cette dernière serait représentée par le parcours scolaire prévu et symbolisé par le niveau d'études ou diplôme d'études souhaité » (Marcoux-Moisin, 2015, p.34).

Selon divers auteurs, les aspirations sont de bons prédicteurs des réalisations scolaires et professionnelles (Marcoux-Moisin et al., 2010 ; Marcoux-Moisin, 2015 ; Friant 2006 ; OCDE, 2018 ; Litalien & Guay, 2010). En d'autres mots, ce que les élèves disent vouloir faire plus tard correspond souvent à ce que les élèves feront plus tard. (Marcoux-Moisin et al., 2010). Généralement, ils réalisent des études dans le désir de faire carrière dans ce domaine (Marcoux-Moisin, 2015). Leur futur diplôme est généralement en lien avec leurs perspectives professionnelles. Autrement dit, les aspirations scolaires seront déterminantes pour les aspirations professionnelles et inversement.

Comme il a été dit précédemment, l'élève aspire d'abord à un métier qui est davantage concret et puis imagine les études qu'il convient de suivre afin d'atteindre cet objectif. Lorsqu'il est demandé à un enfant ce qu'il veut faire plus tard, sa réponse s'articule autour d'un métier et non d'une ambition académique. Cependant, parfois, l'élève n'imagine pas concrètement son futur métier, il fait le choix de filières assez prestigieuses et ouvertes. De cette manière, il peut changer d'aspiration, et élargir encore le choix des possibles (Duru-Bellat et al. as cited in Friant 2006).

Les ambitions professionnelles des jeunes permettent de donner un sens à leur scolarité. En effet, le projet professionnel donne aux élèves la capacité de mieux comprendre le sens des activités scolaires et de se motiver dans la poursuite de leurs études (Marcoux-Moisan, 2015). Les aspirations académiques découlent donc des aspirations professionnelles qui représentent des buts et des objectifs à long terme (Litalien & Guay, 2010).

En somme, il est possible de constater que l'aspiration professionnelle influence grandement l'aspiration scolaire. Toutes deux sont liées du fait que l'aspiration professionnelle canaliserait la motivation de poursuivre des études. En d'autres termes, l'aspiration scolaire se verrait comme un tremplin pour faire progresser l'élève vers la réalisation d'un projet professionnel (Marcoux-Moisan et al., 2010, p.35).

Dupont & al. (2012) confirme encore ce lien. En effet, si un élève aspire à un métier socialement prestigieux, l'entrée à l'université est alors nécessaire. De plus, Berthelot (1993) appuie cette idée, en insistant sur le prestige de l'orientation qui amènera l'élève à avoir plutôt des aspirations académiques si cette orientation est prestigieuse. Litalien & Guay (2010, p.733) vont même plus loin en disant : « les aspirations professionnelles élevées favoriseraient chez l'individu le désir de poursuivre des études universitaires ».

Comme le souligne l'OCDE (2018) la prolongation des études d'un élève dépend des aspirations professionnelles de celui-ci. De plus, « un diplôme universitaire ouvre souvent la voie à une rémunération plus élevée et à de meilleures perspectives professionnelles » (OCDE, 2018, p.108).

4. Évolution des aspirations académiques et professionnelles.

Précédemment, il a été question de définir les aspirations académiques et professionnelles ainsi que de développer le lien qui existe entre elles. Au sein de cette partie, y est développée la manière dont les aspirations académiques et professionnelles peuvent évoluer dans le temps.

Si l'élève aspire à un moment donné à un certain type d'études et un certain type de métier, ces aspirations ne sont pas figées, elles évoluent avec le temps. Les aspirations exprimées à l'âge de 15 ans ne seront peut-être pas identiques à celles exprimées à 16 ans ou

plus tard. Elles sont en continuelle évolution (OCDE, 2018). Ce que l'élève dit vouloir faire comme étude ou comme métier, ne sera peut-être pas ce qu'il fera en réalité comme étude ou comme métier.

Alors que les travaux de Rojewski et Yang (as cited in Marcoux-Moisan et al., 2010) montrent que les aspirations seraient relativement stables entre le début et la fin de l'adolescence. Helwig (2001) a quant à lui étudié l'évolution des aspirations grâce à une étude longitudinale sur une durée de 10 ans. Les résultats de ses recherches montrent que le niveau des aspirations professionnelles des enfants a tendance à augmenter au début de l'enseignement secondaire. Puis, les aspirations diminuent et se stabilisent vers la fin de l'école secondaire, car le jeune va doucement apprendre à connaître ses capacités, ses limites et prendre connaissance du monde du travail. Helwig (2001) décrit les aspirations en début de secondaire comme étant des fantasmes qui évoluent ensuite pour devenir de plus en plus réalistes. Comme le dit Guichard (1993), à 14 ans, le fait d'aimer un métier ne suffit pas pour le choisir, il faut également être bon dans ce domaine.

Lorsque les jeunes arrivent à la période de l'adolescence, leur avenir se dessine et se trace de plus en plus précisément. Ils ajustent leurs ambitions en fonction de « leurs intérêts, leurs aptitudes et les possibilités qui s'offrent à eux » (OCDE, 2018, p.106).

Généralement, les aspirations sont plutôt régressives (Marcoux-Moisan et al., 2010), les élèves se rendent compte que leurs aspirations initiales ne sont pas atteignables et les revoient donc à la baisse afin de les rendre plus réalistes. Le parcours scolaire a toute son importance dans la construction des aspirations académiques et professionnelles grâce à l'expérience scolaire qu'il procure aux élèves.

5. Analyse coût-bénéfice

Durant la période où l'élève revoit ses aspirations afin qu'elles deviennent plus atteignables et plus réalistes, il réalise une analyse que l'on nomme « coût-bénéfice ». Cet outil d'aide à la décision est détaillé par l'UNESCO (2004) dans un article écrit par Woodhall. Il s'agit pour l'élève d'ajuster ses aspirations en fonction des coûts demandés et des bénéfices apportés. Dans le cadre de ses aspirations, l'élève va systématiquement s'interroger sur ce que cela va lui coûter, tout en estimant ce que cela va lui apporter comme bénéfices. Ces

derniers pourront être directs ou indirects, soit l'élève reçoit directement le bénéfice ou soit il doit passer par plusieurs étapes avant d'en percevoir les avantages. L'élève élabore alors une technique qui lui permet dans un premier temps d'analyser uniquement les coûts des différentes options qui s'offrent à lui. Woodhall (UNESCO, 2004) donne comme exemple le fait d'évaluer les coûts financiers.

Dans un second temps, il évalue les bénéfices que peuvent avoir différentes options qui s'offrent à lui. L'étudiant va pour chaque option envisagée (que ce soit en termes d'aspirations académiques ou professionnelles) calculer implicitement le ratio entre les coûts et les bénéfices liés à chaque aspiration. Cette analyse lui permettra de choisir parmi les études et les professions imaginées, l'orientation qui est la plus avantageuse pour lui. Selon l'UNESCO (2004) cette analyse est assez laborieuse pour l'élève malgré tout. En ce qui concerne les coûts, l'élève doit avoir une bonne capacité d'auto-évaluation quant aux bénéfices, ils peuvent être difficiles à estimer.

Pour mieux comprendre ces propos, en voici une illustration : avoir un diplôme universitaire diminue le risque d'être au chômage (OCDE, 2016c). Malgré cela, certains considèrent que le coût demandé par ces études est trop élevé. L'obtention d'un diplôme universitaire demande un investissement important ainsi qu'un laps de temps supplémentaire avant de rentrer dans la vie professionnelle. « Pour certains élèves, le coût d'opportunité d'une formation universitaire et les difficultés à surmonter pour la réussir risquent de ne pas compenser les avantages qu'ils en retireraient » (OCDE, 2018, p.108). Tous, n'ont pas besoin de passer par l'université pour trouver leur place dans la société, et s'épanouir professionnellement (OCDE, 2018).

B. Mesure des aspirations

Jusqu'ici il a été question de comprendre et de définir les aspirations académiques et professionnelles, leur lien étroit, leur évolution ainsi que leur élaboration. Pour traiter et étudier les aspirations, il faut avant tout les mesurer et vérifier si ces données sont fiables et réalistes. Cette partie s'intéressera donc à la mesure des aspirations.

Les aspirations académiques et professionnelles se mesurent chacune de deux manières différentes. Il n'est pas simple de mesurer des données très larges comme les aspirations. Ces

données demandent une certaine réflexion afin de pouvoir créer des questions adéquates ainsi que le codage de celles-ci. De cette manière, la récolte de données sera au plus près de la réalité. Les aspirations représentent le désir des étudiants de réaliser certaines études, et un certain métier. Ce n'est donc pas un choix figé, comme cela a été stipulé précédemment. Ces aspirations peuvent évoluer et être encore floues pour l'élève.

Chaque chercheur a sa particularité pour définir cette mesure, mais l'idée globale reste la même : regrouper les aspirations assez similaires afin de pouvoir concevoir des catégories en niveaux d'aspirations que ce soit académiques ou professionnelles.

Au sein de cette partie, il sera d'abord question de présenter la manière dont Marcoux-Moisan et al. (2010) ont envisagé leur démarche. Ensuite, certaines classifications validées de manière internationale seront abordées. En effet, au vu de cette présente recherche, l'accent sera mis sur la manière internationalement reconnue de mesurer les **aspirations académiques**.

Enfin, dans la plupart des recherches réalisées à ce jour, les **aspirations professionnelles** sont mesurées selon une classification internationale également. Seule cette mesure reconnue y sera détaillée. Le dernier point sera consacré à la qualité et à la fiabilité de ces mesures.

1. Mesure des aspirations académiques

Marcoux-Moisan et al. (2010) ont réalisé une enquête sur « l'évolution des aspirations scolaires », celle-ci a été réalisée auprès des élèves fréquentant l'enseignement secondaire. Pour mesurer les aspirations académiques de ces derniers, les auteurs ont eu recours à un questionnaire. Deux questions étaient proposées, la première permettait de mesurer les aspirations réalistes : « étant donné la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre ? » (Marcoux-Moisan et al., 2010, p.13). La seconde était relative aux aspirations dites idéalistes : « quel est le plus haut niveau de scolarité que vous aimeriez atteindre ? » (Marcoux-Moisan et al., 2010, p.13). La différence entre ces deux types d'aspirations sera spécifiée dans le troisième point de cette section (qualité, fiabilité de la mesure). Marcoux-Moisan et al. (2010) notent l'importance de poser les questions dans cet ordre, afin que la réponse idéaliste n'influence pas la réponse réaliste. Pour faciliter le

traitement des données, les auteurs ont proposé différentes possibilités de réponses qu'ils ont ensuite classées en cinq catégories. Ces réponses possibles et ces catégories sont extraites de la « note 5 » de la revue « Transitions » écrite par Marcoux-Moisan et al. (2010, p.16). Afin de permettre une meilleure compréhension des données, elles ont été réorganisées sous forme de tableau.

Tableau 1 : cinq catégories pour mesurer les aspirations académiques

Catégories	Numéros de la réponse à la question
Diplôme d'études secondaires ou moins	✓ Moins qu'un diplôme d'études secondaires ✓ Diplôme d'études secondaires ou équivalent
Études collégiales (diplôme ou non)	✓ Études postsecondaires non terminées, sans certificat, diplôme ou grade ✓ École commerciale privée ou institut de formation privé — certificat ou diplôme ✓ Collège, Cégep (études postsecondaires précédent l'université), école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré — certificat ou diplôme
1 ^{er} cycle universitaire	✓ Baccalauréats universitaires (p. ex., B. A., B.Sc., B. Ed.) ✓ Premier grade professionnel universitaire (p. ex., médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie) ;
2 ^e ou 3 ^e cycle universitaire	✓ Maîtrise universitaire ✓ Ph. D. universitaire (doctorat acquis)
Ne sait pas	✓ Ne sait pas

Deux autres possibilités de réponses sont à ajouter au tableau : « autre-précisez » et « non-déclaré ». Cette étude réalisée au Canada est adaptée au système éducatif de ce pays. Cette classification ne peut donc pas être utilisée lors de comparaison entre différents pays, car chaque pays a ses propres caractéristiques. Par exemple, en Belgique, le Cégep n'existe pas. Dans ce cas, il serait plus adéquat d'utiliser une mesure standardisée qui permettrait alors de comparer les pays entre eux.

En conséquence, l'UNESCO a créé une classification permettant de comparer les différents niveaux d'études de ces pays :

La structure et le contenu des programmes d'enseignement variant selon les systèmes éducatifs nationaux, il peut s'avérer difficile de comparer les performances d'un pays à l'autre dans le temps, ou d'évaluer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs nationaux et internationaux. Afin de comprendre et d'interpréter correctement les intrants, les processus et les produits des systèmes éducatifs dans une perspective mondiale, il est essentiel de veiller à ce que les données soient comparables. Cette comparabilité peut être obtenue en ayant recours à la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), cadre normalisé pouvant être utilisé pour classer et présenter des statistiques relatives à l'éducation qui seront de nature comparable à l'échelle internationale (UNESCO, 2013, p.5).

La CITE est donc une classification qui permet de répertorier les « programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études » (UNESCO, 2013, p.7). Cette classification a été créée par la Conférence générale des États membres de l'UNESCO lors d'un accord international dès 1970. Or les systèmes éducatifs ne cessent d'évoluer à travers le monde. Il est donc important de revoir cette classification. Les états membres l'ont révisée une première fois en 1997 et une seconde, qui est la dernière à ce jour, en 2011. Ces mises à jour permettent de mieux comprendre l'évolution de ces niveaux et d'adapter la CITE en fonction de celle-ci (UNESCO, 2013).

L'UNESCO (2013) propose une série de critères très précis permettant de catégoriser tous les programmes éducatifs et certificats de l'enseignement. Ces critères sont notamment l'âge, le caractère obligatoire ou non, la durée de l'enseignement, etc. Chaque catégorie a des critères spécifiques (UNESCO, 2013). Plus concrètement, la CITE, révisée en 2011, comporte neuf niveaux :

Tableau 2 : les niveaux de la CITE.

Enseignement supérieur	Niveau de la CITE	Niveau compatible avec tous les pays membres.
	Niveau 0 de la CITE	Éducation de la petite enfance
	Niveau 1 de la CITE	Enseignement primaire
	Niveau 2 de la CITE	Premier cycle de l'enseignement secondaire
	Niveau 3 de la CITE	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
	Niveau 4 de la CITE	Enseignement post-secondaire non supérieur
	Niveau 5 de la CITE	Enseignement supérieur de cycle court
	Niveau 6 de la CITE	Niveau licence ou équivalent
	Niveau 7 de la CITE	Niveau master ou équivalent
	Niveau 8 de la CITE	Niveau doctorat ou équivalent

Tableau créé à partir d'informations provenant de l'UNESCO (2013, p.5)

Ces niveaux se détaillent en sous-catégories ce qui permet notamment de différencier l'enseignement général et professionnel dans le deuxième et troisième niveau deux et trois de la CITE, par exemple (UNESCO, 2013).

Cette classification peut être utilisée pour comparer différents programmes et niveaux d'enseignement en fonction des pays. Elle est utilisée dans les enquêtes PISA pour comparer les aspirations académiques de façon standardisée, ce qui permet d'avoir accès à des données comparables. Dans les tests PISA, le terme « ISCED » est utilisé pour parler de cette classification internationale de type d'enseignement. Ce terme est l'acronyme de la traduction anglaise : International Standard Classification of Education.

Pour finir, le terme aspiration académique désigne souvent le niveau d'étude auquel les élèves aspirent, pour preuve, la question posée dans les tests PISA : « lequel des diplômes suivants comptez-vous obtenir ? » (OCDE, 2014a). Cet item ne questionne pas le domaine de diplôme désiré par les élèves, mais seulement leur niveau d'étude désiré. Il questionne également l'aspiration académique réaliste. C'est-à-dire, ce que les élèves comptent obtenir comme diplôme et non ce qu'ils aimeraient atteindre dans l'idéal.

2. Mesure des aspirations professionnelles

Concernant les aspirations professionnelles, il existe différentes manières de les mesurer. Comme pour les aspirations académiques, il faut trouver des catégories qui permettent de classer les aspirations professionnelles par niveau. Cependant, les aspirations professionnelles sont détaillées en termes de domaine et plus particulièrement de métiers. Cela décuple le nombre de catégories possibles contrairement aux niveaux d'études qui sont assez restreints.

Ces multiples possibilités entraînent une difficulté supplémentaire à classer les aspirations professionnelles de façon à pouvoir comparer les différents pays. Pour ce faire, il existe une Classification Internationale des Types des Professions (CITP) qui aide notamment à catégoriser les aspirations professionnelles.

« La Classification Internationale des Types des Professions (CITP) est une nomenclature servant à organiser les professions en des séries de groupes clairement définis, en fonction des tâches exécutées » (Service Public Fédéral Belge, 2017). La CITP aide les chercheurs dans divers domaines liés aux emplois, dont l'orientation professionnelle. Elle permet notamment d'optimiser la recherche statistique (Organisation Internationale du Travail, 2004). Depuis la première version publiée en 1988, la CIPT a été mise à jour plusieurs fois afin d'être en adéquation avec les évolutions mondiales. La dernière version de la CITP a été adoptée en 2008 (Service Public Fédéral Belge, 2017).

La CIPT-08 (ou ISCO-08) a été utilisée dans les tests PISA afin d'étudier le statut professionnel des parents et également le type de métier que l'élève espère exercer lorsqu'il aura 30 ans (OCDE, 2017). Pour ces deux items, l'élève répond à des questions ouvertes, qui sont ensuite codées selon la CIPT, puis traitées en fonction d'un index international du statut socio-économique des professions créé par Ganzeboom et al. (as cited in OCDE, 2017). Cette

double classification permet à la fois d'ordonner les professions en fonction des types de tâches à effectuer, mais également en fonction du niveau socio-économique de cet emploi.

Il est à noter que les recherches scientifiques utilisent souvent l'acronyme anglais de cette nomenclature que l'on nomme ISCO c'est-à-dire « International Standard Classification of Occupations » (OCDE, 2016 b, p.23).

3. Qualité et fiabilité de la mesure

Après avoir défini les aspirations académiques et professionnelles, la manière dont celles-ci pouvaient être mesurées a été brièvement décrite. Mais, comment s'assurer de la qualité de ces mesures et du réalisme de celle-ci ? L'aspiration (académique ou professionnelle) est-elle une variable fiable et en conformité avec la réalité du marché du travail ? (Rocher & Donné, 2012).

Les aspirations et ambitions changent fréquemment pour certains adolescents (OCDE, 2018). À 15 ans, lors des tests proposés par PISA, l'élève donne ses aspirations à un moment donné. Elles ont évolué et peuvent, dans une certaine mesure, encore évoluer par la suite.

Le rapport de l'OCDE (2012 b) montre, néanmoins que les aspirations de l'élève peuvent fonctionner comme des prophéties autoréalisatrices parce que l'élève s'investit amplement dans celles-ci. Comme cela a déjà été spécifié dans l'évolution des aspirations, elles peuvent donc être changeantes, mais également restées assez stables.

Une enquête menée par Gaudreault et al. (2004), propose des questionnaires qui mettent en évidence deux types d'aspirations : « idéales » et « réalistes ». Marcoux-Moisin et al. (2010) et Marcoux-Moisin (2015) définissent ces deux notions. En exprimant des aspirations « idéales », l'étudiant ne prend pas en compte les contraintes qu'elles nécessitent.

À ce moment, l'élève ne tient pas nécessairement compte des tâches à accomplir et peut même ne pas les percevoir ; il/elle ne connaît pas ou ne reconnaît pas les avantages et inconvénients liés au domaine désiré, n'identifie pas les obstacles possibles et susceptibles de freiner la réalisation du projet scolaire (Marcoux-Moisin, 2015, p.40).

Pour ce qui est des aspirations « réalistes », l'élève prend en compte toutes les contraintes « personnelles et structurelles pouvant faire obstacle » à la réalisation des aspirations (Marcoux-Moisan et al. 2010, p.2). Elles tiennent compte du contexte existant, c'est-à-dire de l'environnement, du milieu social et culturel, du parcours scolaire, ou encore de l'emploi désiré. Lorsque le jeune exprime une aspiration réaliste, il anticipe les problèmes qu'il pourrait devoir surmonter afin d'atteindre le niveau et le type d'études souhaité en fonction de son contexte personnel et environnemental (Marcoux-Moisan, 2015).

Richard (2020) définit ces aspirations idéales et réalistes sous forme de buts. Le but « idéal » représente le but que l'élève voudrait atteindre. Le but « réaliste » correspond au but que l'élève veut atteindre. L'auteur met en exergue l'utilisation du terme « niveau d'aspiration » lorsqu'on évoque les aspirations et les buts réalistes. Les tests PISA questionnent donc les aspirations réalistes de l'élève par ces deux questions (OCDE, 2014 c, pp.26-27) :

- ✓ Aspiration académique : Lequel des diplômes suivants comptez-vous obtenir ?
- ✓ Aspiration professionnelle : Quel type de métier espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans ?

Ces aspirations peuvent être surestimées ou sous-estimées. En tenant compte des études de Gaudreault et al. (2004) et Marcoux-Moisan et al. (2010), les aspirations « idéales » peuvent être surestimées, car les contraintes liées aux aspirations ne seraient pas prises en compte. D'ailleurs, l'enquête de Gaudreault et al. (2004) révèle que les aspirations dites « idéales » sont dans 13,4 % des cas plus élevées que les aspirations dites « réalistes ». L'aspiration idéale d'un élève est revue à la baisse lorsque l'on demande à celui-ci d'être davantage réaliste. En outre, il est intéressant de faire un lien avec l'analyse coût-bénéfice expliquée précédemment. Elle permet à l'élève d'analyser ses aspirations « idéales » en termes de coût-bénéfice. De cette manière, il pourra évaluer cette aspiration « idéale » et déterminer si elle est « réaliste » ou pas.

Pour Rocher et Donné (2012), la question des aspirations n'est pas toujours évidente pour des adolescents de 15 ans. Leur projet tant académique que professionnel n'est pas toujours bien défini et il leur est parfois difficile de répondre précisément. Dans les tests PISA, il y a un taux de non-réponses qui varie très fortement en fonction des pays. Cela affecte donc la haute fiabilité que peuvent avoir des tests comme PISA.

Les recherches de Rocher et Donné (2012) montrent que « le niveau des ambitions de l'élève de 15 ans est supérieur au niveau réel des situations professionnelles de la population active » (p.22). Il y a donc plus d'élèves qui aspirent à des professions intellectuelles, scientifiques, etc. que de personnes qui les exercent réellement. Ce constat est d'autant plus important chez les filles qui aspirent beaucoup plus à ces emplois sans les exercer par la suite. Donc, les aspirations professionnelles de l'élève ne représentent pas toujours la réalité de terrain en particulier pour les filles (Rocher & Donné, 2012).

C. Déterminants des aspirations académiques et professionnelles

Afin de comprendre les aspirations académiques et professionnelles dans leur globalité, il est capital d'identifier les variables qui peuvent influencer celles-ci. Le choix a été d'associer les variables influençant à la fois les aspirations académiques et professionnelles dans le but d'éviter trop de redondances. Ces deux aspirations étant fortement liées, il n'aurait pas été judicieux de les dissocier dans cette partie.

Entre les pays et au sein de chaque pays, les aspirations sont influencées par de multiples variables. L'influence de celles-ci est complexe dans le sens où certaines de ces variables interagissent entre elles.

Dans un premier temps, les variables les plus communément étudiées dans la littérature vont être développées, en détaillant les déterminants des aspirations au niveau individuel, puis au niveau de l'école. Dans un second temps, une partie sera consacrée aux déterminants des aspirations au niveau du système éducatif, à un niveau plus général.

Ce dernier point en relation avec les aspirations est le moins étudié par le monde scientifique. Il est donc intéressant de s'y attarder, de mieux comprendre l'influence de ce niveau et de développer davantage cette théorie et son influence.

1. Variables liées à l'individu

1.1. *Origine socio-économique et culturelle*

L'origine socio-économique et culturelle de l'élève est un facteur influençant de nombreuses variables dans le domaine de l'éducation. Il est essentiel de la prendre en compte, car elle a un impact considérable sur les aspirations comme le montre une multitude de recherches (Rocher & Donné, 2012 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2012 ; Gottfredson, 1981 ; Assogba, 1990 ; Dupont & al., 2012 ; Duru-Bellat & al. 2004 ; Friant 2006).

Le calcul de l'indice du statut socio-économique et culturel est un concept très complexe qui regroupe diverses caractéristiques de l'élève. Pour donner un exemple, dans l'enquête PISA 2015, cet indice est créé à partir de différentes variables relatives aux élèves comme : le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents ; le nombre et le type d'éléments constituant leur patrimoine familial ; ainsi que le nombre de ressources éducatives disponibles chez eux (OCDE, 2016 a).

D'après Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt (2012) les recherches menées depuis plusieurs années démontrent l'existence d'un lien entre l'origine sociale de l'élève de l'enseignement secondaire et ses aspirations académiques et professionnelles. L'influence de l'origine socio-économique et culturelle s'accroît lorsque l'élève arrive à l'adolescence et exprime des aspirations de plus en plus réalistes. Vers 12 ans, l'élève aspire à des métiers relativement prestigieux, idéalistes et fortement indépendants de son milieu socio-économique et culturel. Au cours de l'adolescence, l'élève va progressivement intégrer les contraintes liées à ses résultats scolaires d'une part et son capital culturel d'autre part. C'est donc à ce moment que l'impact de l'origine sociale sur les aspirations académiques et professionnelles est le plus marquant. Comme le dit Gottfredson (1981), plus l'élève grandit et plus il est limité dans ses aspirations et in fine dans son choix académique et professionnel.

Des études montrent que selon le diplôme des parents, même s'il existe des différences entre pays, les probabilités d'orientation seront différentes. Ils ont en effet plus de chance de réaliser des études supérieures si leurs parents ont eux-mêmes obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur (Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012). De même, pour Daverne & Masy (2012) les chances de s'orienter vers des études supérieures sont plus

grandes pour les enfants de cadres que d'ouvriers. Ainsi, le diplôme des parents est souvent utilisé comme un indice du capital socio-économique et culturel et constitue un déterminant des aspirations (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2012).

Différents chercheurs (Assogba, 1990 ; Dupont & al., 2012) confirment ces affirmations en détaillant que l'élève aura un plus haut niveau d'aspiration s'il provient d'un milieu plus favorisé. Boudon (as cited in Friant 2006) lui aussi exprime que les aspirations « scientifiques » sont beaucoup plus nombreuses chez les enfants ayant un statut socio-économique élevé.

D'après Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt (2012), à compétences égales, les élèves de milieux populaires auraient des aspirations moins « prestigieuses » que ceux issus des milieux plus favorisés. Il s'agit donc d'un phénomène d'autosélection d'origine sociale.

Autrement dit, leurs aspirations vont progressivement prendre en considération les probabilités objectives de leur réalisation, ce qui va se traduire, chez les jeunes de milieux défavorisés, par des formes de renoncement subjectif à des études ou des professions peu courantes pour des jeunes de milieux populaires. (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt 2012, p.3)

Les résultats des tests PISA, en 2015, vont dans le même sens. Dans tous les pays et économies, les élèves ont beaucoup moins de chance d'obtenir un diplôme universitaire s'ils proviennent d'un milieu défavorisé (OCDE, 2018). Cela s'explique notamment par le manque de moyen financier et de modèles sur qui les élèves peuvent s'identifier.

À noter également que ce constat est confirmé par les études de Duru-Bellat et al. (2004). Les élèves d'écoles favorisées ont en général des aspirations professionnelles plus élevées que les élèves d'écoles défavorisées. Le choix de l'établissement est donc considéré comme un facteur individuel lié au milieu familial des élèves. Il représente une sorte de capital social et culturel que les familles donnent à leurs enfants (Dupriez & al., 2012). C'est pourquoi les familles favorisées mettent en général leurs enfants dans des écoles favorisées.

Dans ce chapitre, il est intéressant de noter le point de vue de Boudon (as cited in Theillier, 2013) quant à l'influence de l'origine sociale sur les aspirations. Il affirme qu'une partie importante des individus échappent à la théorie du déterminisme social énoncée par Bourdieu

(as cited in Theillier, 2013). Boudon (as cited in Theillier, 2013) défend la théorie de l'autonomie, de l'intention et de la rationalité des choix de tout individu. Pour ce sociologue (as cited in Dupriez & al., 2012), les inégalités sociales de l'école ne sont pas expliquées par l'origine sociale, mais pas les stratégies et les analyses coûts/bénéfices que l'individu développe. Ce qu'il fait est rationnel dans le sens où l'individu « a des raisons de faire ce qu'il fait et de croire ce qu'il croit » (Theillier, 2013).

1.2 Performances scolaires

De nombreuses études rapportent l'influence importante des performances académiques sur les aspirations des élèves.

Les recherches de Dupont & al. (2012) montrent que toutes choses égales par ailleurs, plus les performances en mathématiques augmentent plus les aspirations professionnelles augmentent également. De plus, selon Dupriez & al. (2012), dans la majorité des cas, plus les performances en mathématiques sont élevées, plus l'élève a des chances d'aspirer à aller à l'université. Les auteurs arrivent aux mêmes conclusions pour les performances en lecture. Rocher et Donné (2012) vont dans le même sens lorsqu'ils démontrent que dans la plupart des pays, les performances en sciences ont aussi un effet positif sur les ambitions de l'élève.

Litalien & Guay (2010) résument en disant que les notes scolaires prédiraient les aspirations professionnelles.

Dupriez & al. (2012) nuancent cette influence des performances sur les aspirations en exprimant qu'elle est moindre lorsque l'on tient compte du statut socio-économique. Un élève avec un statut socio-économique plus élevé aura des aspirations plus hautes que ses pairs ayant un statut moins élevé et à performances égales.

Comme évoqué précédemment, le milieu socio-culturel influence les aspirations. Cette influence sera majorée en fonction des performances des élèves. Ainsi, un élève qui a de bonnes performances scolaires et est issu d'un milieu social et culturel favorisé a 9 chances sur 10 d'avoir des aspirations élevées (Assogba, 1990).

Les performances scolaires sont elles-mêmes influencées par une quantité de facteurs comme « l'engagement, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche » (Pintrich et al. as cited in Barbeau, Montini & Roy, 1997, p.24).

Certaines recherches mettent l'accent sur les aspirations académiques et d'autres sur les aspirations professionnelles, les différentes performances mériteraient d'être analysées sous ces deux types d'aspirations.

1.3. *Genre*

Dans notre société actuelle où l'on met de plus en plus en avant l'égalité entre les hommes et les femmes, il est incontournable de parler de l'influence du genre sur les aspirations.

Dupriez et al., (2012) affirment que pour la plupart des recherches menées, les filles ont des aspirations plus élevées que les garçons lorsque l'on parle d'études supérieures et cela toutes choses égales par ailleurs. Cela est confirmé dans la majorité des pays de l'OCDE (Dupriez & al., 2012 ; Rocher & Donné, 2012...). Cet écart peut s'expliquer par le parcours académique des filles, par rapport aux garçons. En effet, elles réalisent souvent un meilleur parcours scolaire et se trouvent dans des filières plus prestigieuses que les garçons au moment du questionnaire sur leurs aspirations.

Dubet (2010) explique différents paradoxes liés au sexe de l'élève, et notamment au succès féminin :

Les filles ne convertissent pas leurs avantages scolaires dans les filières les plus efficaces et les plus prestigieuses, notamment dans les filières scientifiques, et surtout leurs diplômes sont bien moins rentables sur le marché du travail que ne le sont ceux des garçons. Elles sont en effet plus souvent précaires, chômeuses, mal payées et bloquées dans leurs carrières. [...] L'égalité progressive des filles à l'école n'a pas sensiblement atténué le caractère sexué et inégal des filières scolaires et des métiers sur lesquels elles débouchent. Il se maintient et parfois se renforce une sorte de développement séparé, même si l'on ne peut ignorer l'existence de fortes minorités féminines dans les mondes masculins, et de plus faibles minorités masculines dans les filières à dominante

féminine : il y a plus de femmes « ingénieures » que d'hommes « infirmiers » (Dubet, 2010, pp.79-80).

Deux arguments peuvent expliquer ce paradoxe. L'école conserve encore des inégalités de genre et des stéréotypes de modèles culturels. L'école oriente donc les garçons et les filles vers des disciplines et professions fortement sexuées (Dubet, 2010). « Des jeux sexuels de l'école maternelle aux choix d'orientation proposés aux élèves, une myriade d'interactions scolaires orienterait insidieusement chaque sexe vers son genre, et chaque genre vers son destin professionnel » (Dubet, 2010, p.80). Méron, Okba et Viney (as cited in Rocher & Donné, 2012) soulignent que les filles anticipent cette ségrégation des emplois et revoient donc leurs aspirations professionnelles à la baisse.

Gottfredson (1981) étudie les aspirations professionnelles et classe chaque métier en fonction de son niveau de « masculinité-féminité ». Il répertorie, par exemple, le métier d'infirmier ou de bibliothécaire comme des professions féminines ou encore le métier de géologue et physicien comme des emplois masculins. Il faut toutefois être prudent sur cette classification faite en 1981 qui peut avoir changé en fonction de l'évolution de notre société. Il reste, malgré tout, des métiers plutôt féminisés ou masculinisés. Cette notion influence le choix de l'élève pour un métier, il aura plus tendance à aspirer à un métier dit plutôt masculin ou plutôt féminin en fonction de son genre (Gottfredson, 1981).

Pour Dupriez et al. (2012) la perspective professionnelle et académique de l'élève à 13 ans se détermine par le degré de masculinité — féminité des études ou du métier, mais également par le prestige de la profession. Les recherches menées par Rocher & Donné (2012) mettent en exergue l'influence du caractère genré du métier sur les aspirations professionnelles. Certains emplois tels qu'athlètes ou sportifs sont plus espérés par les garçons que par les filles. Au contraire, le métier de coiffeuse est en majorité espéré par des filles.

Dans une étude américaine de Metz, Fouad et Ihle-Helledy (2008), les filles et les garçons suivent le modèle traditionnel, c'est-à-dire que les femmes se dirigent vers des emplois dits plus sociaux, alors que les hommes choisissent plutôt des métiers basés sur la recherche. Un métier sera davantage espéré lorsqu'il correspond au caractère sexué du jeune (Rocher & Donné, 2012). Cependant, Reyes Kobus et Gillock (in cited as Metz, et al. 2008) rapportent que 87 % des filles aspireraient à des emplois que 51 % des garçons occupent.

1.4. *Motivation*

Pour Dupriez & al., (2012), il est évident que la motivation a un impact positif sur les aspirations. Dans le cadre de cette recherche, les auteurs ont étudié la motivation liée aux mathématiques, celle-ci étant le domaine majeur en 2003 dans les tests PISA. Les auteurs entendent par variables motivationnelles : « la motivation instrumentale (liée à l'utilité), la perception de ses capacités personnelles, et dans une moindre mesure, la perception de soi » (Dupriez & al., 2012, p.9). En d'autres mots, la motivation des performances scolaires a un impact positif sur les aspirations professionnelles. Cette conclusion pourrait également être transposée aux aspirations académiques.

En outre, la perception de sa compétence scolaire permet d'accroître sa motivation et influence positivement les aspirations professionnelles (Litalien & Guay, 2010). Pour Lent (as cited in Dupont & al., 2012), les aspirations académiques et/ou professionnelles liées à un certain domaine sont associées à l'intérêt personnel qu'a l'élève pour celui-ci.

L'influence de la motivation sur les aspirations des élèves va aussi dépendre « de leur perception de leur capacité d'atteindre leurs objectifs » (OCDE, 2018, p.106). Si les élèves ont de bonnes perceptions d'eux-mêmes alors leurs aspirations seront plus élevées.

2. **Variables liées à l'école**

Lieu d'apprentissages, d'échanges et de vivre-ensemble, l'école a de par sa « vocation » d'éducation une influence essentielle sur les aspirations qu'elles soient académiques ou professionnelles. Comme le disent Picard et Masdonati, (2012, p.24) « L'école contribue de manière explicite et implicite à la préparation des jeunes à orienter leur vie d'adulte. »

Dupont et Lafontaine (2016) relèvent d'après plusieurs études que les aspirations académiques et professionnelles des jeunes dépendent de l'école fréquentée.

Il est donc intéressant dans un premier temps de s'intéresser à l'indice socio-économique moyen de l'école, puis, dans un second temps, de comprendre l'impact des performances moyennes de l'école sur ses aspirations.

2.1. Indice socio-économique et culturel moyen de l'école

L'origine sociale et culturelle des élèves ayant un fort impact sur les aspirations, dès lors, le point suivant détaillera l'indice socio-économique et culturel moyen au niveau des écoles. Dans les tests PISA, cet indice a pour acronyme anglais « economic, social and cultural status » (ESCS) qui se traduit par le statut économique, social et culturel.

Selon Dupriez & al. (2012, p.9), « plus les pairs d'un élève sont d'un niveau académique élevé, plus il progressera dans la maîtrise des acquis scolaires ». Le niveau socio-économique et culturel d'une école influence donc directement l'élève. Et comme cela a été formulé précédemment, l'origine sociale et culturelle de l'élève est directement liée aux aspirations. Plus l'élève sera dans une école avec des élèves d'un niveau socioculturel élevé, plus ses aspirations seront élevées. Le prochain point expliquera plus en détail cette influence des élèves dans un établissement.

Selon Dupriez & al. (2012), le ESCS moyen de l'école a une influence positive et statistiquement significative dans 20 pays sur les 28 étudiés. Notamment au Japon, où lorsque l'élève se déplace d'une unité sur l'échelle du niveau socio-économique de l'école alors, il augmente ses chances par 20 d'aspirer à aller à l'université. En ce qui concerne la Belgique, l'élève a deux fois plus de chance d'aspirer à aller à l'université dès que le ESCS de l'école augmente d'une unité. Pour les deux exemples, les données ont été calculées sous le contrôle du genre, de l'origine sociale individuelle et de la compétence des élèves. Les élèves aspirent donc davantage à aller à l'université dans la plupart des pays, lorsqu'ils sont dans une école socioculturellement favorisée. Il existe de très grands écarts d'influence sur les aspirations en fonction de la structure des systèmes éducatifs propre à chaque pays (tronc commun, filières). Cette variable au niveau de l'organisation des filières sera explicitée plus en détail dans une partie de ce mémoire qui s'intitule : « filières et options ».

2.2. Performance moyenne de l'école

L'école est un lieu de rassemblement où les élèves se côtoient et se comparent à leurs pairs. La théorie du « *Big Fish Little Pond Effect* » (BFLPE) proposé par Marsh (as cited in Dupont et al., 2012) développe cette idée de comparaison entre élèves. En fonction du niveau moyen de performance d'une école, le sentiment de performance d'un individu sera soit augmenté ou diminué. « Ainsi, à compétences égales, un élève performant peut se sentir "moyen" s'il fréquente une classe ou une école de haut niveau. Un élève de même niveau se sentira nettement meilleur s'il fréquente une école de niveau faible ou moyen. » (Dupont et al., 2012, p.57)

L'idée de ce BFLPE est valable à la fois pour les performances, la motivation, ou encore les aspirations. D'ailleurs, Marsh et O'Mara (as cited in Dupont et al., 2012) ont montré que les aspirations professionnelles étaient elles aussi influencées par la performance moyenne de l'école fréquentée. : « À performances individuelles comparables, les étudiants fréquentant des écoles performantes auraient tendance à présenter des aspirations moins élevées que leurs pairs fréquentant des écoles moins performantes » (Dupont et al., 2012, p.57).

En revanche, d'autres études comme celle de Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt (2012) utilisant les données PISA 2003, ont trouvé des résultats plus contrastés. À compétences égales, dans les systèmes éducatifs où l'on organise des filières avant 15 ans, les aspirations seront d'autant plus élevées si l'élève fréquente un établissement où les performances sont élevées. Les auteurs désignent cela comme un effet miroir du prestige de l'école. L'élève prend l'école en modèle et aligne ses aspirations à ce prestige d'établissement. Cependant, l'étude révèle que dans quatre pays (Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande, Espagne), l'effet du BFLPE est bien présent. C'est-à-dire que plus l'établissement est prestigieux, plus les aspirations des élèves ont tendance à diminuer.

3. Variables liées aux structures des systèmes éducatifs

Le troisième point à aborder dans le chapitre relatif aux variables qui influencent les aspirations concerne les variables liées au système éducatif. Afin de faciliter la compréhension de ces variables, il sera expliqué ce que l'on entend par structures des systèmes éducatifs et leurs liens avec les aspirations.

Ce que l'on appelle « système éducatif » désigne tous les liens qu'il existe entre les éléments et acteurs de l'enseignement. (Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement, 2019).

La structure des systèmes éducatifs désigne la manière dont les élèves sont regroupés de par les choix structurels et pédagogiques posés par les décideurs en matière de politiques éducatives, elle varie donc d'un pays à l'autre. La structure des systèmes éducatifs désigne les choix éducatifs en termes d'organisation de l'enseignement (Commission européenne, 2017).

Tout système éducatif peut être caractérisé par sa manière d'intégrer ou de séparer les élèves. La logique d'intégration vise à appliquer un long tronc commun, et à pratiquer le redoublement seulement de manière exceptionnelle, voire inexistante, de cette manière le niveau des écoles est assez similaire et homogène (Lafontaine, 2017 a & b).

La logique de séparation quant à elle vise à séparer certains élèves de leur groupe d'âge ou encore groupe d'appartenance, entraînant dès lors beaucoup de variances entre les écoles (Lafontaine, 2017 a & b).

Lafontaine (2017 a, pp.6-7) évoque dans un consensus sur la différenciation pédagogique une liste des mécanismes les plus pratiqués de la différenciation structurelle :

- ✓ *enseignement ordinaire versus spécialisé ;*
- ✓ *classes de niveau constituées sur la base des résultats antérieurs ;*
- ✓ *écoles de niveau ou de réputations différentes (surtout dans les systèmes éducatifs où le choix d'école est libre, sans sectorisation) ;*
- ✓ *filières liées à une orientation (académique, technique, artistique, sportive, professionnelle...);*
- ✓ *options dont la difficulté relative ou la rareté engendre de facto des hiérarchies et donc des regroupements par aptitude (par exemple : enseignement immersif, choix des langues anciennes ou du chinois) ;*
- ✓ *redoublement (les élèves moins performants sont regroupés avec des élèves plus jeunes, moins avancés) (Lafontaine, 2017a, pp.6-7).*

Ces mécanismes sont organisables en deux catégories : la stratification verticale et la stratification horizontale. La première « vise essentiellement la pratique pédagogique du redoublement qui a pour effet de distribuer des élèves du même âge en années d'études de niveaux différents » (Lambert, J.-P. ,2018, p.1). La seconde reprend tous les autres points cités précédemment (excepté le redoublement). Cela définit la manière dont les élèves sont regroupés au sein de chaque année scolaire. Ces mécanismes sont relativement permanents au cours d'une année scolaire.

Les enquêtes PISA fournissent un certain nombre de données relatives à ces structures des systèmes éducatifs par pays et permettent ainsi de comparer les pays de l'OCDE. Afin de catégoriser les structures des systèmes éducatifs, il est important de comprendre en quoi consiste la pratique de ces mécanismes de classification.

3.1. *Le redoublement*

Les données PISA permettent d'observer si les élèves ont déjà eu recours au redoublement. Le traitement de ces données permet de définir un taux de redoublement par pays et de comparer les résultats des différents pays entre eux.

Le redoublement est le fait d'effectuer une seconde fois une année scolaire. La pratique du redoublement est variable en fonction du pays concerné (Duru-Bellat & al., 2004). Par exemple, le taux de redoublement en Belgique est de 33,6 % alors qu'en Islande, en Slovénie, au Royaume-Uni, en Finlande..., il est inférieur à 5 % (Lafontaine, 2017 c). Chaque système éducatif a ses stratégies quant aux difficultés scolaires des élèves. Et certains ont recours au redoublement « dans le but de leur donner davantage de temps pour assimiler le programme et rattraper le retard qu'ils ont pris sur leurs camarades » (OCDE, 2014 b, p.1).

La pratique du redoublement, non seulement n'améliore pas les résultats des élèves, mais tend à les amoindrir, quand on les mesure chez les élèves d'un âge donné. Ceci vaut en particulier pour les élèves les plus faibles dont le poids est d'autant plus important que les taux de redoublement dans le secondaire sont élevés (Duru-Bellat & al., 2004, p.65).

Les études de Caille et de Pirus (as cited in Benhenda & Grenet, 2015) mettent en exergue la possibilité d'avoir des aspirations moins élevées en cas de redoublement. D'ailleurs, le redoublement a des conséquences sur les projets académiques et professionnels des élèves notamment en termes de motivation. Il pourrait également inciter les enseignants à rediriger les élèves vers des filières moins ambitieuses également (Benhenda & Grenet, 2015). Les élèves qui redoublent ont une formation inférieure aux élèves n'ayant jamais redoublé et une augmentation de leur durée moyenne d'études (Benhenda & Grenet, 2015).

L'étude de Dupont & Lafontaine (2011) interpelle par ce chiffre : les élèves qui ne redoublent pas ont deux à trois fois plus de chances de s'orienter vers des études universitaires. Pour Gaudreault et al. (2004), il est évident que le retard scolaire soit associé aux aspirations, et cela pour plusieurs raisons. Il peut entraîner en effet : une perception négative de l'enseignement, des doutes sur ses aptitudes, une diminution de la motivation scolaire, etc.. D'après les études de Gaudreault et al. (2004) réalisées au Québec, les élèves

qui redoublent en primaire ont 12 fois plus de chance de ne pas poursuivre des études supérieures pour les garçons et 16 fois plus pour les filles. Les élèves qui redoublent en secondaire ont six fois plus de chance de ne pas poursuivre d'études supérieures pour les garçons et 10 fois plus de chance pour les filles. Le redoublement a donc un impact très important sur les aspirations académiques et il sera d'autant plus majoré, lorsque le redoublement se produit en primaire.

L'OCDE (2018 a) confirme cette idée à l'aide des résultats des données PISA 2015. Selon l'OCDE (2018 a), le redoublement peut avoir des conséquences négatives importantes sur les ambitions scolaires des élèves. Selon Entwistle et Dauber (as cited in OCDE, 2018), les élèves qui doublent seraient moins attachés à l'école et auraient plus tendance à arrêter leurs études que leurs pairs n'ayant jamais doublé. Dans la plupart des pays de l'OCDE, « les élèves sont moins susceptibles d'espérer décrocher un diplôme universitaire s'ils ont redoublé, et ce, même après contrôle des différences de sexe, de statut socio-économique, et de performance en sciences et en compréhension de l'écrit » (OCDE, 2018, p.113).

De plus, la recherche de Nicolas (2009) sur les déterminants des ambitions des élèves évoque une diminution d'un dixième d'écart-type des aspirations professionnelles lorsque l'élève redouble lors de son parcours scolaire. Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur (2012) stipulent l'augmentation de manière significative des chances d'aspirer à aller directement travailler sans réaliser d'études supérieures lorsque l'élève a redoublé.

La stratification verticale n'est pas le seul facteur de la structure des systèmes éducatifs qui impacte les aspirations. La stratification horizontale permet également de regrouper les élèves, mais d'une manière différente. Le point suivant explicitera les caractéristiques de cette seconde stratification.

3.2. *Les filières et options*

Cette partie aborde uniquement les filières et options et leurs effets sur les aspirations académiques et professionnelles.

Certains pays pratiquent l'orientation par filières plus au moins tôt dans l'enseignement obligatoire. Ces filières permettent de faire déjà un premier choix en termes d'aspirations académiques. De plus, celles-ci auront un impact sur les aspirations académiques futures.

Selon Buchmann & Park (2009), plus les filières sont organisées tôt, et plus l'élève va aspirer à des métiers plutôt réalistes en adéquation avec la filière. Au contraire, plus les filières sont organisées tardivement, plus l'élève va pouvoir accéder à un large éventail de trajectoires éducatives et cela jusqu'à l'âge adulte. Deux types d'enseignement sont à distinguer pour l'organisation des filières : les systèmes d'enseignement compréhensif ou différencié (Buchmann & Park, 2009). Le premier est un système d'enseignement « où l'apparition des filières d'enseignement est plus tardive, c'est-à-dire pas avant l'âge de 16 ans » (Dupont & Lafontaine, 2017, p.21). L'élève est alors plutôt influencé par les options de ses pairs (Buchmann & Park, 2009). Le second quant à lui, est un système d'enseignement qui propose des filières et options de manière précoce. En conséquence, le type d'école a un impact important sur les aspirations et cela en fonction des filières que l'école peut proposer. L'élève fréquentant des filières à orientation académique, c'est-à-dire des filières qui préparent à un parcours scolaire futur, aura plus de chance de poursuivre des études supérieures et d'obtenir un métier dit « prestigieux ». Au contraire, l'élève inscrit dans une filière professionnelle s'orienterait plutôt directement vers une profession, sans réaliser d'études supérieures (Buchmann & Park, 2009). Certains jeunes fréquentant l'enseignement qualifiant, à travers leurs difficultés vécues dans leur parcours scolaire, ont de moins grandes aspirations professionnelles que leurs condisciples de l'enseignement général, et cela à compétences égales (Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012). Ces élèves n'entreprennent pas d'études alors qu'ils le pourraient au vu de leurs compétences (Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012).

Les systèmes d'enseignement compréhensif quant à eux offrent la possibilité aux élèves de changer d'avis concernant leurs aspirations en fonction de l'avancée dans leur parcours scolaire (Anders et Micklewright as cited in OCDE, 2018).

Alors que pour les systèmes d'enseignement différencié, les élèves peuvent moins facilement changer d'ambitions une fois qu'ils ont choisi leur filière. On a déjà jugé si le but était ou non de les préparer à l'université (OCDE, 2018). « Les systèmes d'éducation qui repartissent les élèves entre différentes filières d'enseignement leur envoient un signal fort concernant leurs perspectives professionnelles et canalisent leurs ambitions ; ils donnent aussi aux élèves peu performants les moyens d'entrer dans la vie active » (OCDE, 2018, p.111).

Dupont & Lafontaine (2017) le confirment par leur recherche en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les élèves ont des aspirations professionnelles plus ambitieuses lorsqu'ils suivent une filière de transition (dite académique) plutôt qu'un enseignement de qualification (dite professionnelles). Les recherches de Nicolas (2009) vont également dans ce sens, la fréquentation de filières qualifiantes diminue les aspirations professionnelles des élèves d'un écart-type. Selon Lafontaine, Felouzis, Crahay et Monseur (2012), les élèves ont pratiquement douze fois plus de chances d'aspirer à aller directement travailler par rapport aux élèves de l'enseignement général. Ce chiffre montre l'impact considérable qu'a la filière fréquentée sur les aspirations.

En outre, Buchmann & Park (2009) montrent que les systèmes d'enseignement différencié permettent aux élèves d'avoir des aspirations plus réalistes en conformité avec ce qu'ils feront plus tard. La filière fréquentée donnerait donc aux élèves des informations adéquates et spécifiques sur les métiers auxquels il pourrait aspirer.

De plus, selon Dupont & Lafontaine (2011), la filière d'enseignement a un impact considérable sur les aspirations d'études supérieures. Par exemple, en Fédération Wallonie — Bruxelles, les élèves qui suivent une filière d'enseignement général ont plus de chance d'aspirer à des études universitaires, et cela comparativement aux élèves suivant une filière de l'enseignement technique de transition et encore plus que ceux de l'enseignement technique de qualification. Par ailleurs, cette étude montre que la filière est la variable qui pèse le plus sur le choix d'études en Fédération Wallonie — Bruxelles.

Friant (2006) confirme ces affirmations. Sa recherche montre qu'il y a une très forte association entre les filières et les aspirations. Par exemple, en Fédération Wallonie-Bruxelles, 46,6 % des étudiants suivant une filière générale aspirent à des études supérieures de type long alors que, ceux étant dans une filière technique de transition sont 9,1 % à aspirer à ce genre d'études.

Dupont et Lafontaine (2017) mettent en exergue que si les filières sont précoces alors les aspirations des élèves sont davantage influencées par la filière fréquentée que par l'option fréquentée. « 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 » (Dupont & Lafontaine 2017, p.16). Dans les systèmes d'enseignement compréhensif, les aspirations des élèves sont plutôt influencées par l'option dans laquelle ils se trouvent (Dupriez & al., 2012).

D. Aspirations en lien avec le contexte économique

Les aspirations académiques et professionnelles s'insèrent dans le contexte économique du pays dans lequel se trouve l'élève. Compte tenu de ce contexte, un jeune adulte habitant en Belgique n'aura peut-être pas les mêmes aspirations tant académiques que professionnelles qu'un jeune vivant en Colombie. Cette comparaison est à titre d'exemple et ne doit en rien faire l'objet d'une généralité. Le cours de sociologie de la coopération internationale donné par Monsieur Pirotte (2019) à l'Université de Liège, permet d'étudier les caractéristiques des pays développés et de ceux qui le sont moins. La notion de pays développés a fortement évolué avec le temps. Avant, les pays du Nord étaient considérés comme des pays développés et les pays du Sud, en voie de développement.

Actuellement, certaines statistiques comme le PIB (Produit Intérieur Brut) permettent d'avoir une idée du poids économique du pays et donc de son développement (Brasseul et Lavrard-Meyer, 2016). Le PIB est la richesse produite sur le territoire d'un pays donné au cours d'une certaine période (le plus souvent une année). Pour reprendre l'exemple précédent, en 2018, la Belgique avait un PIB par tête (c'est-à-dire par personne) de 47 852 dollars américains alors que pour les mêmes paramètres, pour l'année 2018, la Colombie avait un PIB de 13 819 dollars américains par tête (OCDE, 2020 c).

Le PIB aide à avoir une idée globale du poids économique d'un pays. Cependant, le PIB n'est pas le seul indicateur du niveau économique d'un pays. La répartition des différents secteurs d'activité est également un indicateur intéressant du développement économique. Dans les pays les plus pauvres, par exemple, il y a une prédominance du secteur agricole, les besoins primaires étant essentiels (Brasseul et Lavrard-Meyer, 2016). La notion de secteur d'activités désigne les trois secteurs : primaire, secondaire et tertiaire. Dupray (2019) développe ces trois secteurs d'activité. Le secteur primaire fait référence aux activités dans le domaine des exploitations des ressources naturelles. Le secteur secondaire représente les activités dans le domaine de la transformation des matières premières. Et enfin le secteur tertiaire désigne les services marchands (activités de commerce, activités financières...) et non marchands (enseignement, santé...).

La partie pratique de ce présent travail va permettre de comparer le PIB des différents pays ainsi que la répartition des différents secteurs d'activité avec le niveau des aspirations.

E. Efficacité du système éducatif en lien avec le réalisme des aspirations

La dernière partie concernant les déterminants des aspirations a mis en avant l'influence de la structure des systèmes éducatifs sur les aspirations. Par ailleurs l'efficacité du système éducatif peut être déterminée en évaluant le réalisme des aspirations au niveau des pays.

Les pays s'interrogent à deux niveaux concernant leur système éducatif : la compétitivité et la cohésion sociale. Chaque pays tente de réaliser les meilleures performances tout en gardant une égalité pour tous. D'ailleurs en 2006, l'efficacité et l'équité étaient l'objet d'une communication de la Commission Des Communautés Européennes (2006). Cette communication avait pour but de rendre compte des défis à relever qui se basent à la fois sur une efficacité et une équité à moindre coût, tout en tenant compte de quatre éléments : « la mondialisation, la démographie, l'évolution rapide de la nature du marché du travail et l'innovation technologique » (Demeuse & Baye, 2007, p.105).

Sall et De Ketele (1997) décrivent l'étude de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs comme pouvant « permettre un meilleur pilotage des systèmes éducatifs » (p.120). Cependant, cette étude s'intéressera uniquement à l'efficacité du système éducatif. L'équité ne fera pas l'objet de recherches, mais elle serait intéressante à étudier en sachant que

l'origine sociale et culturelle a énormément de poids sur les aspirations tant au niveau des élèves qu'au niveau des écoles.

Un système éducatif efficace est pour Dumay (2009) un système qui favorise l'apprentissage des élèves et qui accroît leurs performances. Pour l'auteur, l'efficacité dépend de tous les facteurs susceptibles d'influencer la qualité et la quantité de l'éducation des élèves. Ces facteurs étant multiples, il est intéressant d'étudier les variables prédominantes dans cette influence. Par exemple, Dumay (2009) énonce le peu d'impact de l'action des enseignants ou des directions dans la différence de performances d'un système éducatif. L'auteur met en avant l'importance de s'attarder sur des facteurs d'efficacité qui sont dépendants de la gestion et du pilotage des systèmes éducatifs. Il énonce l'importance de la dimension politique dans les différentes recherches scientifiques. De plus en plus, dans l'enseignement, des politiques standardisées voient le jour afin de trouver un consensus et de plus en plus d'efficacité.

La Commission Des Communautés Européennes (2006) définit l'efficacité différemment. L'efficacité des systèmes éducatifs est « la relation, dans un processus, entre les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus » (p.2). Pour Demeuse et Baye (2007), cette définition est le reflet de la notion d'efficience, le but est d'obtenir les meilleurs résultats à moindre coût. Dans la définition que propose la Commission, la notion d'efficacité pédagogique est peu présente. Cela rejoint donc, en partie, la définition de Dumay (2009) qui énonçait le peu d'impact que pouvaient avoir les décisions pédagogiques. De plus, les résultats de tests tels que PISA peuvent être utilisés comme point d'appui pour évaluer l'efficacité des systèmes éducatifs (Commission Des Communautés Européennes, 2006).

Selon Sall et De Ketele (1997), l'efficacité d'un système éducatif peut être de deux types : externe ou interne. Tout d'abord, l'efficacité interne se traduit par les résultats obtenus sur le plan interne du système, par exemple, l'effet de la motivation de l'élève sur sa performance. En d'autres mots, lorsque l'on considère l'efficacité du système éducatif interne, l'accent est mis sur les conséquences du système éducatif au sein même de celui-ci. Toujours selon Sall et De Ketele (1997), l'efficacité externe quant à elle est l'effet produit par le système éducatif sur des éléments externes à celui-ci. L'efficacité externe correspond à ce que produit le système éducatif pour fournir aux élèves les ressources sociales et économiques utiles à la vie

future des individus. Cela correspond également à leur développement : cognitif, affectif, psychomoteur, relationnel ou artistique. L'efficacité externe prend en compte « des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelles » (p.125). Autrement dit, l'efficacité externe d'un système éducatif tient compte des éléments extérieurs qu'il est susceptible d'impacter. Par exemple, « déterminer le nombre d'étudiants sans emploi quelque temps après leur sortie de l'université » (p.125).

Enfin, Sall et De Ketele (1997) relèvent deux types d'efficacités externes : **quantitative** et **qualitative**. L'efficacité externe **quantitative** est, par exemple, le rapport entre le nombre d'emplois désirés dans un secteur particulier et le nombre de personnes qui occupent réellement ces emplois. Cela correspond au rapport entre les aspirations professionnelles des élèves et les emplois occupés dans un environnement donné. Alors que l'efficacité externe **qualitative** s'intéresse plutôt à la nature en termes de qualité du diplôme, le rapport entre les compétences des diplômés et celles requises pour leur future vie professionnelle.

Pour résumer, l'efficacité externe **quantitative** peut donc être considérée comme étant le réalisme du système éducatif qui permet aux jeunes d'atteindre les demandes et besoins de leur vie professionnelle future (Sall et De Ketele, 1997). Qui plus est, cela peut correspondre également au réalisme des élèves quant à leur projection de réaliser des études.

Pour améliorer les systèmes éducatifs, l'OCDE (2018 a) propose différents éléments. Parmi ces propositions, certaines sont relatives aux ambitions des élèves : « L'école devrait proposer des services d'orientation scolaire et professionnelle à tous les élèves pour qu'ils puissent se fixer des objectifs ambitieux – mais réalistes – concernant la poursuite de leurs études et leur carrière » (p.113). Cette dernière idée rejoint celle de Sall et De Ketele (1997) quant au lien entre l'efficacité d'un système éducatif et le réalisme des aspirations des élèves.

F. Conclusion de la revue de littérature

Cette revue de littérature aborde le sujet des aspirations académiques et professionnelles par le biais des facteurs qui les influencent. L'aspiration peut se définir comme suit : elle est sa force intérieure, sa motivation, son désir d'atteindre un but, un objectif (Larouse, s.d. ; Meersseman, 1983).

L'aspiration professionnelle étant le but et l'aspiration académique le chemin pour y arriver, cela démontre que ces deux types d'aspirations sont intimement liés. L'ambition académique est influencée par l'ambition professionnelle (Marcoux-Moisan, 2015). Étudier les aspirations académiques et professionnelles implique l'étude d'un individu dans une société donnée dans un contexte particulier (Chombart de Lauwe as cited in Marcoux-Moisan et al., 2010).

Ces aspirations évoluent tout au long de la vie, et particulièrement à certains moments. Idéalistes au début de l'adolescence elles se concrétisent par la suite pour prendre un caractère plus réaliste (Helwig, 2001 ; Marcoux-Moisan et al., 2010). Ce passage nécessite la prise en compte d'obstacles d'ordre personnel et structurel que l'élève devra évaluer pour exprimer ses aspirations réalistes (Marcoux-Moisan et al. 2010). Par exemple, à 14 ans, l'élève ne va pas seulement prendre en considération son affinité pour le métier, mais va prendre en compte s'il est bon ou non dans ce domaine d'activités (Guichard, 1993). De plus, l'analyse « coût-bénéfice » peut aider l'élève à définir ses aspirations.

Afin de mieux comprendre les aspirations des élèves et cela de manière globale, il est intéressant de les mesurer afin d'en tirer des conclusions. La revue de littérature a permis de détailler les mesures des deux types d'aspirations. Pour chacune des aspirations, il existe une méthode internationale afin de pouvoir comparer les aspirations entre pays. Les aspirations académiques se mesurent avec la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), tandis que les aspirations professionnelles se mesurent avec la Classification Internationale des Types des Professions (CITP). Cette dernière est ensuite traitée en fonction d'un index international du statut socio-économique des professions créé par Ganzeboom et al. (as cited in OCDE, 2017).

Les aspirations tant académiques que professionnelles sont influencées par différents facteurs :

- Ceux liés à l'individu comme l'origine économique, sociale et culturelle, la performance, le genre, la motivation... ;
- Ceux liés à l'école comme l'indice économique, social et culturel de l'école, la performance moyenne de l'école... ;
- Ceux liés au système éducatif comme le redoublement, la filière fréquentée, l'option choisie en secondaire...

Pour finir, les facteurs économiques sont également à prendre en compte lorsqu'il est question de comparer les différents pays, car ils sont également susceptibles d'influencer les aspirations.

PARTIE PRATIQUE

A. Introduction et but de la recherche

La revue de littérature a permis de définir les aspirations tant académiques que professionnelles qui se construisent tout au long de l'enfance et de l'adolescence jusqu'au choix d'études et/ou de métier. Elle a permis également de mettre en lumière et de détailler quelques variables susceptibles de les influencer. La diversité des déterminants et leurs interactions démontrent que les aspirations s'insèrent dans un système complexe d'influence.

Le but principal de cette recherche est de mieux comprendre les facteurs pouvant influencer les aspirations académiques et professionnelles. Comme spécifié dans la revue de littérature, les travaux de recherches sur les aspirations étudient le plus souvent les aspirations entre les élèves. Par exemple, l'étude de Dupont & Lafontaine (2011) analyse les différences d'aspirations entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant jamais redoublé. D'autres études portent sur les différences d'aspirations entre écoles. Par exemple, l'étude de Duru-Bellat et al. (2004) compare la différence d'aspirations entre les écoles favorisées et défavorisées.

Afin de mieux comprendre la différence qui existe entre les aspirations, il est intéressant de réaliser la variance (de ces aspirations), mais également sa décomposition à trois niveaux (élèves, écoles, pays). Cela permettra de déterminer si les aspirations varient à chaque niveau. Cette décomposition est possible pour la variance des aspirations professionnelles, car la variable est continue, contrairement à la variable des aspirations académiques qui est une variable dichotomique. La variance totale des aspirations professionnelles qui est de 423,86 (ce qui équivaut à un écart-type de 20,58) peut être décomposée en trois niveaux : la variance des aspirations entre élèves au sein des écoles qui est de 330,14 (ce qui représente 77,88 % de la variance totale), la variance entre les écoles qui s'élève à 73,19 (ce qui représente 17,27 % de la variance totale) et la variance de ces aspirations entre pays qui est de 20,53 (autrement dit, elle explique 4,8 % de la variance totale).

Étudier les aspirations au niveau des pays présente donc une certaine valeur relative puisque 5 % de la variation se situent à ce niveau. Cette présente recherche tentera de comprendre cette variation des aspirations professionnelles. Au vu de la nature des variables des aspirations académiques (dichotomiques), les calculs des variances et de leur décomposition n'ont pas de sens. Cependant, les aspirations professionnelles et académiques

étant liées, l'existence d'une variation des aspirations académiques au niveau des pays peut être présumée. Beaucoup de recherches étudient un seul type d'aspiration à la fois. Ici, le but est d'observer si les mêmes conclusions peuvent être tirées, et ce, en fonction du type d'aspirations (académiques ou professionnelles) utilisé pour l'analyse. Cependant, la nature des variables étant très différente, certaines analyses ne seront pas possibles pour les aspirations professionnelles.

Ensuite, l'objectif secondaire sera de déterminer si les aspirations académiques sont réalistes. Dès lors, l'hypothèse selon laquelle le réalisme des aspirations affecte les aspirations au niveau du pays peut être émise. Le chapitre suivant détaillera la démarche de questionnement qui s'appuiera sur la revue de littérature et qui sera la base de l'analyse statistique.

B. Hypothèses de recherche

D'un pays à l'autre, les aspirations peuvent différer, notamment, en fonction de certains facteurs économiques, mais également en fonction de certains facteurs scolaires. Cette présente étude, au travers ces deux axes, tentera de déterminer les facteurs susceptibles d'expliquer la variation des aspirations qui existe entre pays. De plus, comme le décrit Sall et De Ketele (1997), l'efficacité externe d'un système éducatif peut s'évaluer selon le degré de réalisme des aspirations des élèves. Pour évaluer ce réalisme, les auteurs comparent les aspirations des élèves avec la réalité du terrain (élèves diplômés ou métiers réellement exercés). Ce degré de réalisme est susceptible de faire varier les aspirations entre pays. Pour ce faire, le réalisme par pays sera vérifié. Il sera également question de déterminer les facteurs susceptibles de faire varier cette différence de réalisme entre des pays. Ces facteurs auront donc un impact indirect sur les aspirations.

1. Hypothèses liées aux variables des aspirations

Tout d'abord, afin de prendre conscience de la variation des aspirations entre pays, les moyennes des aspirations professionnelles et les pourcentages d'élèves par pays désirant poursuivre des études supérieures et/ou universitaires (correspondant aux aspirations académiques des élèves) seront analysés. Ensuite, les différences d'aspirations professionnelles et académiques entre les pays tenteront d'être expliquées au sens statistique. Afin d'approfondir ce sujet, le lien entre les aspirations professionnelles et académiques sera vérifié au niveau des pays.

Hypothèse 1 : Les aspirations professionnelles en moyenne varient entre pays.

Hypothèse 2 : Les pourcentages des aspirations académiques varient entre pays.

Hypothèse 3 : Plus un pays présente un pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et/ou universitaires par pays, plus le pays présente des aspirations professionnelles élevées en moyenne par pays.

2. Hypothèses liées aux facteurs scolaires

La structure des systèmes éducatifs/scolaires est différente d'un pays à l'autre. Ainsi, les pays du nord de l'Europe ont adopté un tronc commun jusqu'au terme de la scolarité secondaire inférieure alors que d'autres, comme l'Allemagne ou l'Autriche, orientent les élèves à un âge précoce. Or, ces structures ne sont pas immuables puisqu'elles résultent des politiques éducatives du pays. Bien que certaines politiques soient ancrées dans plusieurs pays depuis des années, comme le redoublement pour la Fédération-Wallonie-Bruxelles (Belgique), les politiques peuvent changer à travers de nouveaux textes de loi pour évoluer et devenir plus efficaces.

Dans ce travail, l'intérêt sera porté sur les politiques éducatives prises dans les différents pays concernés. L'accent sera principalement mis sur la structure des systèmes éducatifs, c'est-à-dire les choix éducatifs en termes d'organisation de la scolarité, comme l'organisation de filières professionnelles (Commission européenne, 2017). Cette présente recherche tentera d'étudier les liens qui existent entre les caractéristiques des systèmes éducatifs et les aspirations (académiques et professionnelles).

Selon différents auteurs susmentionnés (Benhenda & Grenet, 2015 ; Dupont & Lafontaine, 2011 ; Gaudreault et al., 2004 ; OCDE, 2018 ; Nicolas, 2009 ; Crahay, 2012), le redoublement a un effet négatif sur les aspirations de l'élève. Les élèves qui doublent ont des aspirations moins élevées que leurs pairs qui ne doublent pas. Dès lors, plus un pays pratique le redoublement, plus le pourcentage d'élèves qui revoient leurs aspirations à la baisse sera élevé et plus la moyenne nationale des aspirations professionnelles diminuera.

Hypothèse 4 : Plus un pays pratique le redoublement et plus la moyenne et/ou le pourcentage des aspirations des élèves par pays seront faibles.

De nombreuses études ont montré que les aspirations des élèves varient en fonction des filières dans lesquelles ils se trouvent (Buchmann & Park, 2009 ; Dupont & Lafontaine, 2011 ; Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012 ; Nicolas, 2009 ; Friant, 2006 ; Dupriez & al., 2012). Pour rappel, les élèves qui fréquentent l'enseignement professionnel ont des aspirations largement inférieures à leurs condisciples de l'enseignement général. Ce constat conduit naturellement à émettre l'hypothèse suivante.

Hypothèse 5 : Plus les pays orientent tardivement les élèves et plus la moyenne et/ou le pourcentage des aspirations des élèves par pays seront élevés.

Hypothèse 6 : Plus un pays compte d'élèves inscrits dans des filières professionnelles et plus la moyenne et/ou le pourcentage des aspirations des élèves par pays seront faibles.

3. Hypothèses liées aux facteurs économiques

Comme évoqué dans la revue de littérature, le PIB ainsi que la répartition dans les trois secteurs d'activité sont des indicateurs du développement des pays (Brasseul et Lavrard-Meyer, 2016). La différence d'aspirations pourrait s'expliquer par la différence de développement économique du pays.

Hypothèse 7 : Plus un pays possède un PIB élevé et plus la moyenne et/ou le pourcentage des aspirations des élèves de ce pays seront élevés. En effet, plus un pays a une économie développée, plus il a besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et plus les élèves souhaitent exercer un métier socialement et financièrement valorisé.

Hypothèse 8 : Plus le secteur tertiaire est développé dans un pays et plus la moyenne et/ou le pourcentage des aspirations des élèves de ce pays seront élevés. En effet, plus un pays compte d'individus actifs dans le secteur tertiaire, plus il a besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et plus les élèves souhaitent exercer un métier socialement et financièrement valorisé.

4. Hypothèses liées au réalisme des aspirations

Le but de ces dernières hypothèses est de vérifier si les élèves ont des aspirations réalistes en lien avec la réalité de leur pays. Comme l'exposent Sall et De Ketele (1997), un système éducatif est efficace lorsqu'il permet aux élèves d'avoir les aspirations les plus réalistes par rapport à la réalité de leur environnement. À la lecture de la revue de littérature sur la qualité et la fiabilité de la mesure, les aspirations des élèves à 15 ans sont considérées comme assez réalistes. Plus les élèves avancent dans leur scolarité et plus leurs aspirations se rapprochent de la réalité du marché (Rocher & Donné, 2012). Par ailleurs, le réalisme des aspirations d'un pays pourrait influencer les aspirations académiques des élèves de ce même pays. À la lumière des théories de Sall et De Ketele (1997), le réalisme des aspirations académiques est la différence entre les aspirations (académiques des élèves de 15 ans) et les réels accomplissements en termes de diplômes des élèves d'un pays.

Hypothèse 9 : Les aspirations académiques des élèves des pays de l'OCDE ont des aspirations assez réalistes. A savoir, il existe peu de différence par pays entre les pourcentages d'élèves désirant poursuivre des études supérieures en 2018 et les pourcentages d'individus diplômés de cet enseignement de cette même année.

Hypothèse 10 : Il existe un lien entre la différence de réalisme des aspirations académique par pays et le niveau des aspirations académiques par pays. Plus un pays compte d'élèves avec des aspirations académiques irréalistes (surestimation) et plus ce pays détient un pourcentage élevé d'élèves désirant poursuivre des études supérieures.

Bien qu'il aurait été intéressant de comparer le réalisme des deux types d'aspirations par pays, les hypothèses de cette partie ne portent pas sur les aspirations professionnelles. La variable des aspirations professionnelles ne peut pas être comparée aux différents métiers étant donné que cette variable est recodée selon l'index international du statut socio-économique des professions créé par Ganzeboom et al. (as cited in OCDE, 2017). Par conséquent, la comparaison entre les aspirations professionnelles et le marché du travail s'avère extrêmement difficile, voire impossible.

Pour finir, si l'hypothèse 10 est vérifiée, alors les variables susceptibles d'influencer les aspirations pourraient également influencer le réalisme des aspirations par pays. Cela voudrait dire que ces variables influencent indirectement les aspirations.

Hypothèse 11 : Le réalisme des aspirations académiques des élèves d'un pays est influencé par le taux de redoublement de ce pays.

Hypothèse 12 : Le réalisme des aspirations académiques des élèves d'un pays est influencé par l'âge de la première orientation scolaire dans les systèmes scolaires de ce pays.

Hypothèse 13 : Le réalisme des aspirations académiques des élèves d'un pays est influencé par le pourcentage d'élèves inscrits à 15 ans dans des filières professionnelles des systèmes scolaires de ce pays.

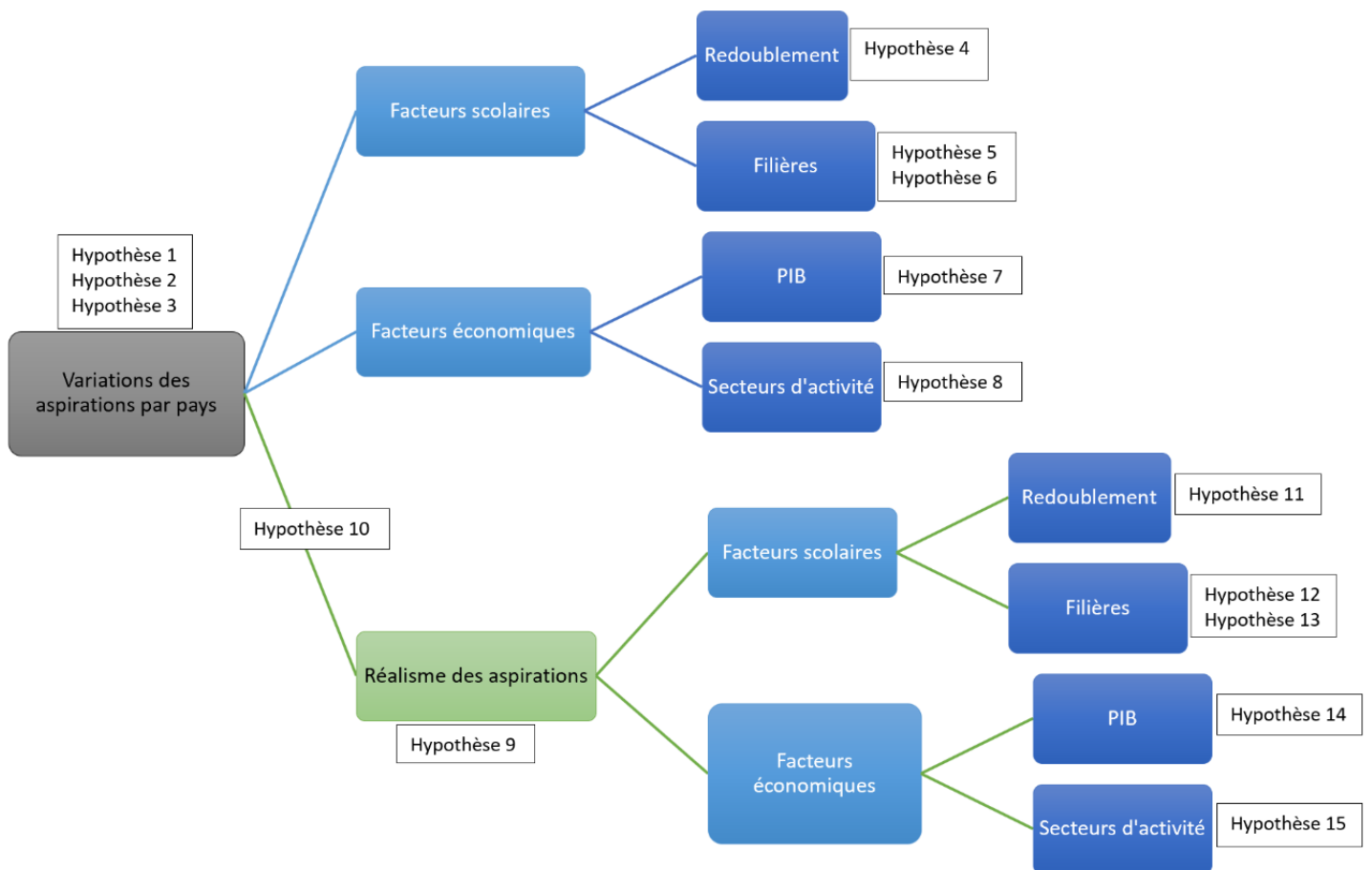
Hypothèse 14 : Le réalisme des aspirations académiques des élèves d'un pays est influencé par le PIB de ce pays.

Hypothèse 15 : Le réalisme des aspirations académiques des élèves d'un pays est influencé par la répartition des secteurs d'activité de ce pays

5. Résumé des hypothèses

La figure 1 permet de synthétiser les hypothèses à confirmer ou infirmer. Elle permet également de visualiser tous les liens à analyser.

Figure 1 : synthèse visuelle de toutes les hypothèses



C. Méthodologie

1. Méthode et instrument

Afin de pouvoir confirmer ou infirmer les hypothèses décrites précédemment, les données PISA 2018 seront exploitées. Pour rappel, PISA est l'acronyme de « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves », il interroge différents acteurs de l'enseignement tels que les directions, les enseignants ou encore les élèves dans différents pays du monde.

Tout d'abord, ces données ont été choisies puisque toutes les années n'offrent pas la possibilité d'analyser les deux types d'aspirations existantes (académiques et professionnelles). Ensuite, ce sont les dernières données disponibles et publiées par l'OCDE, le 3 décembre 2019. Cela permet d'avoir réellement une analyse très récente de la situation actuelle. Les aspirations évoluent avec les époques, il est donc intéressant de pouvoir proposer des résultats actualisés.

Les données de 2018 permettent d'analyser jusqu'à 76 pays. Cependant, pour pouvoir comparer les pays entre eux, il est préférable de sélectionner des pays relativement similaires ou du moins des pays qui ont la même avancée en termes de développement économique et social. Pour ce faire, seuls les pays faisant partie de l'OCDE seront étudiés (Organisation de Coopération et de Développement Économiques). Se limiter à ce groupement de pays permet de comparer des pays à économie semblable. Effectivement, pour devenir membres de cette organisation, une convention est signée par les pays. Ils doivent respecter certains objectifs et lignes directrices notamment dans leur gestion économique. Ces pays membres doivent par exemple : « favoriser la formation professionnelle » (OCDE, 1960).

Pour information et pour éviter les répétitions, les sources et toutes les données brutes ont été tirées de la base de données téléchargeable en format SAS (Statistical Analysis System) sur le site de l'OCDE (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

Pour sélectionner les données intéressantes pour la recherche, réduire la grandeur du fichier et réaliser les calculs statistiques désirés, le logiciel SAS sera utilisé.

Concernant les analyses statistiques, le coefficient de corrélation de Spearman sera utilisé afin de vérifier le lien entre deux variables au niveau des pays. Le coefficient de corrélation permet d'observer si deux variables ont tendance à changer ensemble (Minitab, 2019). Plus précisément, le coefficient de Spearman permet de travailler avec un nombre limité de données, car il n'est pas affecté par les données atypiques. De plus, il est également moins affecté par la non-linéarité d'une relation.

Les corrélations ne permettront pas de présenter des relations de causalité, cependant, lorsqu'une hypothèse est confirmée grâce à la revue de littérature alors, il sera possible d'envisager ce lien de causalité.

2. Description des variables utilisées dans la recherche

La description des variables utilisées et extraites de la base de données PISA 2018 permettra de comprendre les analyses qui seront faites. Cela permet de mieux visualiser ce qui va être exploité dans ce travail. La nature des variables et les caractéristiques de celles-ci aideront également à la compréhension. Certaines variables doivent être légèrement adaptées pour être exploitées. Ces adaptations seront détaillées ci-dessous.

Les deux premières variables à présenter sont les variables des aspirations académiques et professionnelles. Comme cela a déjà été détaillé dans la revue de littérature, il y a différentes manières de mesurer ces aspirations. Dans les données PISA, les aspirations professionnelles et académiques sont mesurées grâce à deux méthodes distinctes citées précédemment.

Ensuite, les différentes variables utiles à l'analyse seront présentées. Pour finir, les variables choisies et susceptibles d'influencer les aspirations académiques et/ou professionnelles y seront détaillées. À noter, au vu de la sélection des variables, seul le « fichier élève » a été retenu et travaillé. Aucune variable présente dans un autre fichier de données PISA n'a été nécessaire.

Cependant, les variables concernant l'âge de la première orientation, le pourcentage de personnes diplômés de l'enseignement supérieur ou encore les variables relatives à l'économie des pays sont extraites d'autres sources que le fichier de données PISA 2018.

2.1. Données extraites de PISA 2018

a) Aspiration professionnelle

Différents questionnaires existent pour interroger les différents acteurs liés à l'enseignement et à la formation. L'aspiration professionnelle des élèves est mesurée grâce à une question ouverte dans le questionnaire des élèves de PISA 2018.

Cette question est la suivante :

Q46

ST114

Quel type de métier espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans ?

ST114Q01TA

(Écrivez le nom de ce métier.) _____ 011

Les élèves doivent donc détailler la profession à laquelle ils aspirent. La variable des aspirations académiques est une variable continue, elle a une valeur minimum de 11,01 et maximum de 88,96. Comme évoqué précédemment, ces valeurs sont calculées à partir du CITP (Classement International type des professions) et puis adaptées avec l'index international du statut socio-économique des professions créé par Ganzeboom et al. (as cited in OCDE, 2017). Cette adaptation permet de comparer de rendre cette variable comparable à tous les pays. L'index est calculé à partir de différentes variables telles que le revenu de la profession, l'âge, mais aussi le niveau d'éducation à atteindre (Ganzeboom, De Graaf & Treiman (1992).

Comme l'annexe 1 en témoigne, un certain nombre de données manquantes existent pour la variable des aspirations professionnelles. Lorsque le pourcentage de données manquantes par pays est réalisé, il peut atteindre jusqu'à 68 % pour la Belgique. D'ailleurs, c'est le pays où il y a le plus de données manquantes. Ces dernières peuvent impacter les résultats des analyses qui vont suivre.

b) Aspiration académique

L'aspiration académique des élèves est, quant à elle, mesurée grâce à une question à choix multiples.

Q45		Lequel des diplômes suivants <u>comptez-vous</u> obtenir ?
ST225	<i>(Sélectionnez toutes les réponses qui conviennent.)</i>	
ST225Q01HA	<Niveau CITE 2>	☐ 01
ST225Q02HA	<Niveau CITE 3B ou C>	☐ 02
ST225Q03HA	<Niveau CITE 3A>	☐ 03
ST225Q04HA	<Niveau CITE 4>	☐ 04
ST225Q05HA	<Niveau CITE 5B>	☐ 05
ST225Q06HA	<Niveau CITE 5A ou 6>	☐ 06

Ces six propositions correspondent chacune à un niveau d'apprentissage. La dernière version (2011) de la CITE a été détaillée dans le point « mesure des aspirations académiques ». Alors que cette version comporte huit niveaux, PISA 2018 a opté pour l'ancienne version de la CITE, c'est-à-dire celle de 1997 qui n'en comporte que six. Cette critique peut être faite à PISA 2018 de ne pas avoir pris en compte les dernières mises à jour disponibles.

Seules les deux dernières variables qui concernent les élèves souhaitant poursuivre des études dans l'enseignement supérieur (CITE 5B ou CITE 5A ou CITE6), et plus particulièrement la dernière variable qui concerne les élèves souhaitant poursuivre des études universitaires (CITE 5A ou CITE6) seront exploitées.

Le fichier SAS propose six variables dichotomiques qui correspondent aux six propositions d'aspirations académiques. Lorsque l'élève coche une proposition dans le questionnaire, la variable concernée prend la valeur un. Contrairement à la variable « aspirations professionnelles », la variable « aspirations académiques » n'est pas continue. Les données brutes ne peuvent donc pas être conservées, la variance de la moyenne par pays serait trop faible. Étant donné que la variable ne peut prendre que zéro et un (variable dichotomique), le pourcentage d'élèves par pays aspirant à poursuivre des études supérieures et le pourcentage d'élèves par pays aspirant à poursuivre des études universitaires seront utilisés. La variable des aspirations académiques va être quelque peu transformée afin de pouvoir réaliser ces pourcentages. Pour ce faire, les six variables des aspirations académiques sont recodées en

une seule nommée « ISCED ». Cette variable prend le chiffre 5 si l'élève a coché le niveau CITE 5B ou le chiffre 6 s'il a coché le niveau CITE 5A ou CITE6. À partir de cela, une variable « Supe » est créée, elle correspond aux élèves désirant poursuivre des études supérieures, c'est-à-dire « ISCED=5 ou 6 ». De plus une deuxième variable « Unif » est créée, et équivaut quant à elle seulement aux élèves voulant poursuivre des études universitaires, c'est-à-dire « ISCED= 6 ».

Contrairement aux aspirations professionnelles, les aspirations académiques ne présentent que très peu de données manquantes. Comme l'annexe 2 en témoigne, le pays avec le plus de données manquantes est l'Allemagne avec 17,23 % pour les données du niveau CITE 5B et le même pourcentage de données pour le niveau CITE 5A ou 6. Dans la plupart des pays, le pourcentage de données manquantes pour ces deux niveaux est identique. Cette constatation est logique, au vu de la construction et du codage de ces différentes variables. Si l'élève ne répond pas ou répond mal à la question, toutes les variables liées à cette question peuvent-être considérées comme manquantes. Cependant, l'annexe 2 met en évidence trois exceptions : la Finlande, la Grèce et les Pays-Bas. Pour ces trois pays, les données manquantes pour la CITE 5B sont répertoriées comme des questions qui n'ont pas été administrées aux élèves.

c) Pays

Le but de cette recherche est de comprendre l'existence de la variance qui existe entre les pays et non entre les écoles ou les élèves. Il est donc important d'utiliser la variable pays qui permet de trier et d'analyser chaque procédure par pays. Cette variable est codée « CNT » dans les données PISA 2018. Comme cela a été mentionné précédemment dans l'introduction de la description des variables, seuls les pays faisant partie de l'OCDE seront retenus. Néanmoins, une analyse demandera d'étendre le nombre de pays, cela sera spécifié dans l'analyse en question.

Afin de ne pas écrire l'entièreté des noms de pays, ils seront remplacés par des abréviations. Elles correspondent à celles utilisées dans les données PISA.

Tableau 3 : Pays de l'OCDE et leur abréviation

AUS	Australie	FIN	Finlande	LUX	Luxembourg
AUT	Autriche	FRA	France	LVA	Lettonie
BEL	Belgique	GBR	Royaume-Uni	MEX	Mexique
CAN	Canada	GRC	Grèce	NLD	Pays-Bas
CHE	Suisse	HUN	Hongrie	NOR	Norvège
CHL	Chili	IRL	Irlande	NZL	Nouvelle-Zélande
CZE	République tchèque	ISL	Islande	POL	Pologne
DEU	Allemagne	ISR	Israël	PRT	Portugal
DNK	Danemark	ITA	Italie	SVK	République slovaque
ESP	Espagne	JPN	Japon	SVN	Slovénie
EST	Estonie	KOR	Corée	SWE	Suède
AUS	Australie	LTU	Lituanie	TUR	Turquie

d) **Identifiant école**

L'identifiant-école permet de vérifier la variabilité entre les écoles. Il sera également utilisé lors d'analyses dans « SAS » avec « Macro » qui demandent des réplifications.

e) **Identifiant élève**

L'identifiant-élève a été conservé pour vérifier le nombre de données. En effet, le nombre d'élèves correspond au nombre de lignes présentes dans le fichier élève. Il est donc intéressant de garder cette variable afin de vérifier, par exemple, l'exactitude du calcul d'un pourcentage.

f) **Pondération**

Les enquêtes PISA n'interrogent pas tous les élèves, mais bien un échantillon représentatif de l'ensemble de la population. Cependant, certains élèves ou certaines écoles ont plus de chances que d'autres d'être sélectionnés. Pour annuler l'effet de ces probabilités variables, lors de toutes analyses statistiques, il est important de pondérer les données. Ces pondérations, par définition, sont équivalentes à l'inverse de la probabilité de sélection. En

pondérant les données, on neutralise l'effet des probabilités variables de sélection, ce qui permet d'obtenir des estimations non biaisées des paramètres de population.

g) Redoublement

La variable utilisée pour étudier l'effet du redoublement est la variable « repeat ». Celle-ci est créée à partir d'une question à choix multiples (voir ci-dessous). Elle est ensuite recodée en une variable dichotomique avec comme valeur un, si l'élève a redoublé et elle prend la valeur zéro, si l'élève n'a jamais redoublé.

Q18		Vous est-il arrivé de redoubler un <grade> ?		
(Sélectionnez une réponse par ligne.)				
		Non, jamais	Oui, une fois	Oui, deux fois ou plus
ST127				
ST127Q01TA	Au <niveau CITE 1>	☐ ₀₁	☐ ₀₂	☐ ₀₃
ST127Q02TA	Au <niveau CITE 2>	☐ ₀₁	☐ ₀₂	☐ ₀₃
ST127Q03TA	Au <niveau CITE 3>	☐ ₀₁	☐ ₀₂	☐ ₀₃

Pour analyser l'effet du redoublement au niveau des pays, le pourcentage d'élèves ayant redoublé par pays est utilisé (annexe 9).

h) Filière

Le « questionnaire élève » permet de récolter les données concernant le programme de cours fréquenté par l'élève. Chaque pays adapte les réponses de cette question aux différentes possibilités existant dans les programmes de cours (OCDE, 2017).

Q02		Lequel de ces <programmes> suivez-vous ?	
(Sélectionnez une réponse.)			
ST002			
ST002Q01TA	<Programme 1>		☐ ₀₁
ST002Q02TA	<Programme 2>		☐ ₀₂

Tous les programmes nationaux sont codés selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) (OCDE, 2017). La création de la variable ISCEDO permet de standardiser l'orientation des élèves, c'est-à-dire le type de filières fréquentées par les élèves. L'ISCEDO comprend quatre types de filières : générale, préprofessionnelle, professionnelle et mixte. Seuls les pourcentages d'élèves inscrits dans les programmes professionnels sont sélectionnés puisqu'ils donnent directement accès au monde du travail (annexe 11).

2.2. Données externes à PISA 2018

a) Âge de la première orientation

Les données PISA 2018 renseignent si les élèves sont ou ne sont pas dans des filières professionnelles et donc il est possible de déduire si le pays organise ou pas des filières avant l'âge de 15 ans. Afin d'aller plus loin dans les analyses, les données concernant l'âge de la première orientation par pays sont utilisées (annexe 10). Ces données ne sont pas fournies par les données PISA.

Ces données sont extraites principalement des résultats de PISA 2009 publiés par l'OCDE (2012). Un autre document écrit par Demeuse et Baye (2008) sera utilisé pour compléter les données manquantes pour trois pays.

b) Pourcentages d'élèves diplômés

Afin de pouvoir comparer les aspirations académiques des élèves d'un pays et la réalité du terrain, le pourcentage d'élèves diplômés de l'enseignement supérieur sera utilisé comme point de repère par pays. Ces variables seront extraites de la base de données de l'OCDE (2020 a). Le pourcentage d'individus diplômés parmi les 25-34 ans sera sélectionné.

c) Produit intérieur brut

Le PIB (produit intérieur brut) est la richesse produite dans un territoire et au cours d'une certaine période. Le PIB à prix constants sera utilisé, car, il permet de supprimer les variations de l'inflation. De plus, le PIB (à prix constants) en dollars américains à parité du pouvoir d'achat constant sera retenu, il permet de convertir équitablement la monnaie de chaque pays.

Pour l'analyse des données, le « PIB par tête, \$ É-U, prix constants, PPA constantes, année de référence 2015 » sera utilisé (OCDE, 2020 c). Sélectionner le PIB de 2018 pour chaque pays de l'OCDE permet de comparer ces chiffres avec les données PISA de la même année. Les données concernant le PIB sont extraites du site OCDE-Stat (2019) afin d'être organisées dans un document Excel puis importées dans SAS dans le but de pouvoir réaliser les analyses statistiques.

Ce paragraphe permet de comprendre les paramètres utilisés pour détailler le PIB. Plus le pays a un nombre élevé d'habitants, plus la production sera grande et donc le PIB sera élevé. Afin de pouvoir comparer le niveau de vie entre différents pays, quelle que soit la grandeur du pays en termes d'habitants, le PIB par tête est utilisé, c'est-à-dire que le produit intérieur brut est divisé par le nombre d'habitants, afin d'avoir un ratio comparable pour chaque pays. Le PIB par tête permet de neutraliser l'impact du nombre d'habitants.

Ensuite, pour pouvoir comparer la richesse des personnes dans différents pays, il faut prendre en compte le PIB à Parité du Pouvoir d'Achat (PPA). Cette dernière permet de convertir la monnaie de chaque pays et ainsi d'établir un « rapport entre la quantité d'unités monétaires nécessaires dans des pays différents pour se procurer le même "panier" de biens et de services » (Institut national de la statistique et des études économiques, 2018). De plus, le dollar américain est utilisé comme monnaie de comparaison internationale. Pour finir, le PIB et la PPA sont décrits comme étant constants. Cela signifie que ces deux indices sont exprimés en valeur réelle. Autrement dit, les valeurs (du PIB et de la PPA) sont ajustées en fonction des variations des prix par rapport à une année de référence, en l'occurrence 2015 pour ces données. Contrairement au PIB et au PPA courants, qui se calculent avec l'augmentation des prix de production, le PIB et la PPA constants s'efforcent d'éviter de prendre en considération cette augmentation (Lacronique, 1990).

En annexe 3 se trouve un tableau reprenant pour chaque pays en 2018 le « PIB par tête, \$ É-U, prix constants, PPA constantes, année de référence 2015 » (OCDE-Stat, 2019),

d) Emplois dans les secteurs d'activité

Les données publiées par l'OCDE (2020 b) seront utilisées pour extraire la répartition des emplois de 2018 dans les différents secteurs d'activité (primaire, secondaire et tertiaire). Les données sont aussi organisées dans Excel puis importées dans SAS dans le but de pouvoir réaliser les analyses statistiques.

Les données, fournies par l'OCDE (2020 b), permettent de récolter le nombre de personnes travaillant dans chacun des trois secteurs. En organisant ces données dans Excel, cela permet de pouvoir calculer le pourcentage de personnes travaillant dans chaque

secteur d'activité et de visualiser plus facilement la répartition des travailleurs dans les secteurs d'activité de chaque pays.

Le tableau de la répartition des secteurs d'activité est représenté en annexe 4.

Ces secteurs d'activité sont répartis suivant une classification internationale appelée Classification Internationale Type, par Industrie, de toutes les branches d'activité économique (CITI) (Eurostat, 2015). Cette classification permet une comparaison internationale.

D. Résultats et interprétations

La présentation des résultats a pour but de comprendre la raison pour laquelle les aspirations tant académiques que professionnelles ne sont pas semblables dans tous les pays de l'OCDE et également d'expliquer la part de variance des aspirations au niveau des pays. Avant toute chose, détaillons les différences de moyennes des aspirations professionnelles et de pourcentages des aspirations académiques entre les pays.

Dans les tableaux présentés ci-après, la moyenne des aspirations professionnelles est dénommée « Aspipro », le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures correspond à « pct_supe » et pour finir, le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires est représenté par « pct_unif »

1. Aspirations académiques et professionnelles

Le tableau 4 ci-dessous présente la moyenne des aspirations professionnelles des élèves par pays. Ayant une économie semblable puisqu'ils font tous partie de l'OCDE, les différentes moyennes des aspirations professionnelles par pays permettent de confirmer qu'il existe effectivement une différence entre les pays. Cette affirmation confirme l'**hypothèse 1**. Ces données sont ordonnées de la moyenne la plus faible à la plus élevée afin de distinguer plus facilement les différences de moyennes entre pays.

Tableau 4 : Moyennes des aspirations professionnelles par pays

CNT	Moyennes des aspirations professionnelles	CNT	Moyennes des aspirations professionnelles	CNT	Moyennes des aspirations professionnelles
HUN	54,6	ITA	62,25	GRC	66,35
CZE	55,58	POL	62,87	PRT	66,57
JPN	57,35	NLD	63,28	IRL	66,93
CHE	57,93	LTU	63,29	GBR	67,19
DEU	58,75	LVA	63,56	DNK	67,28
SVK	59,1	NZL	64,26	ESP	67,53
AUT	59,42	AUS	64,43	USA	67,79
FIN	60,05	SWE	64,46	CHL	68,21
SVN	61,26	EST	64,53	CAN	69,48
FRA	61,3	LUX	64,87	ISR	71,16
KOR	62,06	ISL	65	TUR	72,09
NOR	62,18	BEL	65,76	MEX	72,9

En sachant que la variable peut avoir un minimum de 11,01 et un maximum de 88,96, tous les pays faisant partie de l'OCDE sont dans la moyenne supérieure aux valeurs possibles pour la variable des aspirations professionnelles. La moyenne des aspirations professionnelles de l'OCDE est de 63,93. La Belgique fait donc partie des pays ayant une moyenne d'aspirations professionnelles assez haute. Comme spécifié précédemment, la variance des aspirations professionnelles au niveau des pays explique 5 % de la variance totale. D'ailleurs, la moyenne la plus faible et la moyenne la plus élevée diffèrent de 18,3, ce qui est assez élevé. En fonction du pays dans lequel l'individu se trouve, il aura un niveau d'aspirations professionnelles différent.

Ensuite, le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et/ou universitaires par pays est calculé. Il est à noter que les élèves voulant poursuivre des études universitaires font également partie du pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures. Les résultats présentés au tableau 5, présentent les pourcentages par pays des deux types d'aspirations académiques. Le pourcentage des élèves désirant poursuivre des études supérieures est représenté par « pct_supe » et celui des élèves désirant aller à l'université est exprimé par « pct_unif ». L'**hypothèse 2** est confirmée, il existe bien une différence des aspirations académiques entre les pays. En outre, les deux types d'aspirations,

à savoir le pourcentage d'élèves par pays qui désirent poursuivre des études supérieures et le pourcentage d'élèves par pays qui désirent poursuivre des études universitaires, varient différemment en fonction du pays.

Tableau 5 : Pourcentages d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et universitaires par pays.

CNT	pct_supe	pct_unif	CNT	pct_supe	pct_unif
AUS	60,05	54,75	ISR	71,95	63,12
AUT	46,49	34,00	ITA	58,71	53,40
BEL	63,87	43,14	JPN	73,96	58,33
CAN	79,66	65,02	KOR	89,18	77,76
CHE	49,51	35,08	LTU	69,73	54,40
CHL	78,52	68,96	LUX	60,14	47,83
CZE	62,70	56,98	LVA	62,81	34,09
DEU	27,69	25,30	MEX	68,13	56,20
DNK	58,00	51,46	NLD	58,03	58,03
ESP	74,51	56,14	NOR	65,50	28,32
EST	68,62	47,52	NZL	59,40	50,69
FIN	61,73	61,73	POL	56,51	55,36
FRA	76,88	57,45	PRT	69,28	58,37
GBR	61,77	49,58	SVK	63,01	52,71
GRC	73,70	73,70	SVN	63,88	34,32
HUN	50,64	43,66	SWE	67,97	46,99
IRL	78,90	57,12	TUR	86,66	83,24
ISL	58,91	44,04	USA	87,13	79,56

En Finlande, en Grèce et aux Pays-Bas, le pourcentage est identique pour l'enseignement supérieur et universitaire. Ces chiffres indiquent un système différent des autres où le niveau de la CITE 5B n'existerait pas. En regardant dans les bases de données, il y a effectivement pour ces trois pays des données manquantes pour l'entièreté de la colonne (CITE 5B). Ces données manquantes sont désignées de type « . N », c'est-à-dire que cette proposition à la question des aspirations n'a pas été administrée dans ces trois pays.

De plus, sept pays (Belgique, Estonie, Irlande, Lettonie, Slovaquie, Suède, Norvège) se démarquent par un écart de 20 % ou plus entre les élèves souhaitant poursuivre des études supérieures et ceux souhaitant poursuivre des études universitaires. Cet écart équivaut au pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures non universitaires. Seule la

Norvège a plus d'élèves désirant poursuivre des études supérieures non universitaires que d'élèves voulant aller à l'université. Et cela, contrairement à la Turquie, la Pologne et l'Allemagne qui ont moins de 5 % d'élèves désirant poursuivre des études supérieures non universitaires.

Avant de vérifier le lien qui pourrait exister entre les aspirations académiques et professionnelles par pays, il est judicieux de comprendre la manière dont les variables sont calculées pour permettre une meilleure interprétation des résultats. La manière dont sont calculées les aspirations académiques a déjà été exposée précédemment dans la partie sur la description des variables, le codage de ces aspirations est assez élémentaire.

Par contre, les aspirations professionnelles sont calculées au départ du Classement International type des professions et puis adaptées avec l'index international du statut socio-économique des professions (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Cet index comprend différentes variables : le revenu de la profession, l'âge et le niveau d'éducation à atteindre. Cette dernière est donc très similaire aux variables des aspirations académiques qui sont également calculées sur base du niveau d'éducation, non pas à atteindre, mais désiré par le jeune. Une corrélation positive par pays entre les aspirations professionnelles et académiques devrait donc être observée puisque la variable des aspirations est calculée en fonction du diplôme à obtenir pour atteindre la profession. Autrement dit, plus un emploi demande un niveau de formation élevé et plus l'aspiration professionnelle des élèves sera élevée.

Selon OCDE (2018 a), Marcoux-Moisan (2015), Litalien & Guay (2010) et Dupont & al. (2012) ce lien existe au niveau des élèves. Dès lors, le but est de vérifier s'il existe également un lien au niveau des pays entre la moyenne des aspirations professionnelles d'un pays et le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures ou universitaires. Pour ce faire, des coefficients de corrélation de Spearman sont réalisés, ils permettent de travailler avec un nombre limité de données.

Vérifier le lien entre ces deux aspirations permet de déterminer si parmi les pays de l'OCDE : plus un pays compte des élèves désirant aller à l'université ou poursuivre des études supérieures et plus la moyenne des aspirations professionnelles du pays est élevée. Le tableau 6 présente les différentes corrélations de Spearman de tous les types d'aspirations.

Pour rappel, si la probabilité de dépassement est inférieure à 0,05 alors la corrélation est considérée comme significative.

Tableau 6 : Coefficients de corrélation de Spearman des différentes aspirations

Coefficients de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement		
	Pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires	Moyenne des aspirations professionnelles
Pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures	0.68 <.0001	0.49 0.0022
Pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires		0.42 0.019

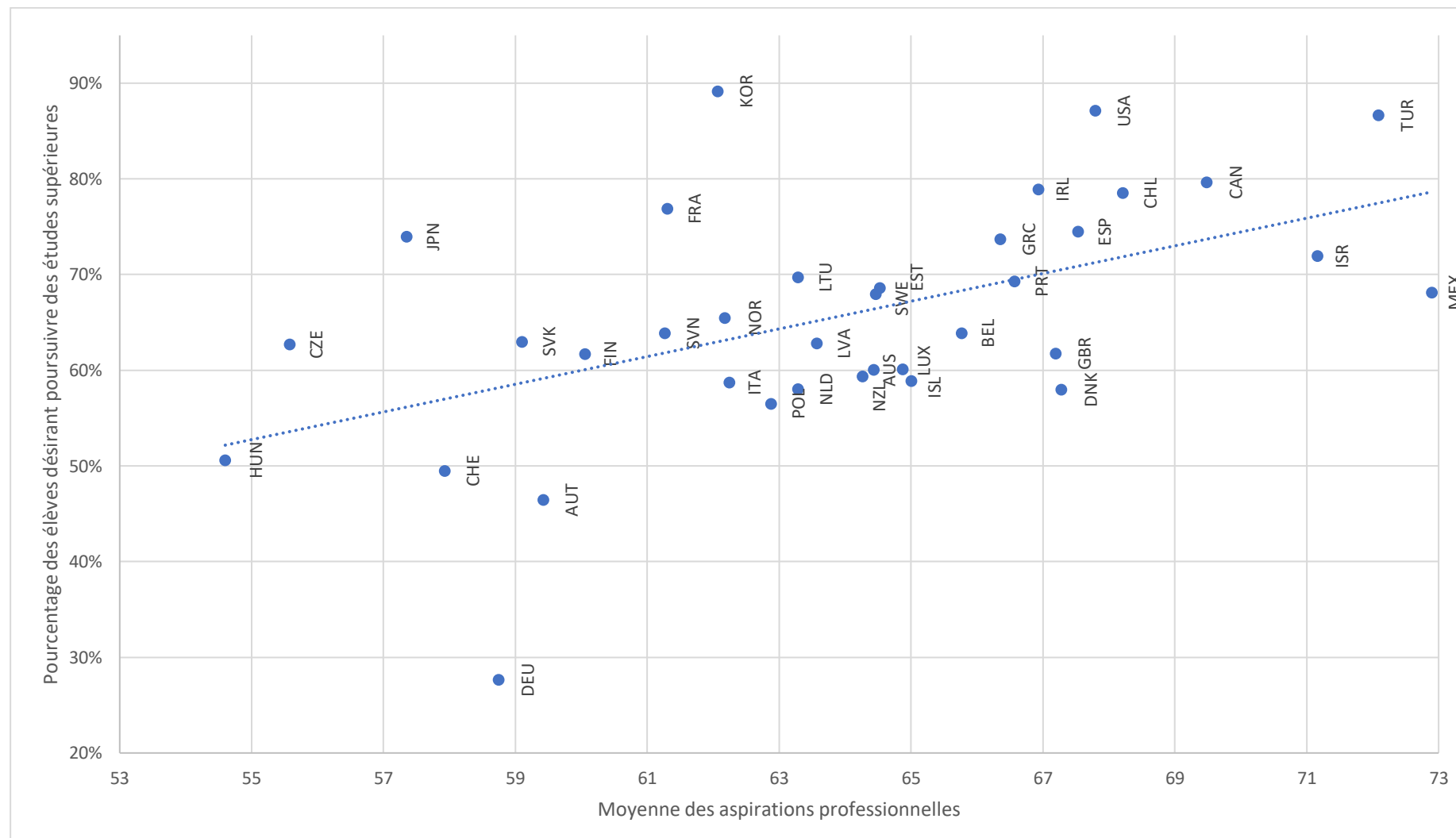
Tous les coefficients sont statistiquement significatifs. **L'hypothèse 3** est donc confirmée. La corrélation la plus élevée concerne le lien entre les deux types d'aspirations académiques. Ce lien est particulièrement fort puisque, pour rappel, le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures comprend également le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires. De plus, les liens entre les aspirations professionnelles et les deux types d'aspirations académiques corréleront également de manière significative. Par conséquent, plus un pays compte d'élèves désirant aller à l'université ou poursuivre des études supérieures, et plus la moyenne des aspirations professionnelles est élevée. La corrélation n'étant pas un lien de causalité, elle ne peut pas prouver, suite à ces chiffres qu'une variable est dépendante de l'autre. Cependant, d'après la littérature (OCDE, 2018 ; Marcoux-Moisin, 2015 ; Litalien & Guay, 2010 ; Dupont & al., 2012), ce serait davantage la variable des aspirations professionnelles qui influencerait celle des aspirations académiques. La variable indépendante serait donc l'aspiration professionnelle, car elle permet généralement aux élèves d'orienter leurs aspirations académiques. L'aspiration professionnelle est l'objectif final à atteindre. Ce lien est justifiable, puisque généralement lorsque l'aspiration professionnelle est élevée, l'élève doit obtenir un diplôme pour exercer ses ambitions professionnelles.

Ensuite, afin de détailler un peu plus cette corrélation, les résultats sont présentés sous forme de trois graphiques en nuage de points. Ils représentent les trois liens possibles entre les différents types d'aspirations. La figure 2 correspond au lien entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et la moyenne des aspirations professionnelles par pays. Les deux autres figures se trouvent en annexe 5 et 6

Dans la figure 2, quelques pays se démarquent de la tendance du nuage. Prenons l'exemple de la Corée qui a des aspirations académiques beaucoup plus élevées que la moyenne des aspirations professionnelles comparativement aux autres pays. Les données de 2015 publiées par l'OCDE (2018 b) montrent que 75 % des élèves aspirent à aller à l'université en Corée. Ces données sont encore en augmentation, puisqu'en 2018, 78 % des élèves y aspirent. La Corée est très donc très compétitive au niveau international. De plus, ses besoins du marché dans la production de biens et de services demandent un certain niveau de qualification (Gauthier, 2002). Ce pays entretient une certaine culture de l'enseignement qui pousse les élèves à réaliser des études supérieures.

L'Allemagne quant à elle a, en moyenne, des aspirations professionnelles plus élevées que le pourcentage d'élèves aspirant à poursuivre des études supérieures comparativement aux autres pays. Cependant, lorsque l'on regarde uniquement les aspirations universitaires, l'Allemagne se rapproche plus de la tendance des autres pays. Globalement, l'Allemagne, la Slovaquie, la Lettonie et la Norvège sont des pays ayant une moyenne des aspirations professionnelles supérieures aux pourcentages d'élèves désirant poursuivre des études universitaires comparativement aux autres pays.

Figure 2 : nuage de points entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et la moyenne des aspirations professionnelles par pays



Toutes ces constatations permettent de mieux visualiser les tendances des aspirations tant académiques que professionnelles d'un pays. Ces observations serviront de base à l'étude des différents facteurs influençant ces différentes aspirations à savoir les facteurs scolaires, économiques et ceux liés aux réalismes des aspirations.

2. Facteurs scolaires

Dans un premier temps, les facteurs scolaires sont étudiés afin de déterminer s'ils influencent les aspirations académiques et professionnelles au niveau des pays. Pour rappel, deux caractéristiques des systèmes éducatifs seront analysées à savoir, le redoublement et l'organisation de filières d'enseignement. Ces deux caractéristiques sont supposées être des facteurs qui pourraient expliquer la différence de moyennes des aspirations des pays, puisqu'elles reviennent souvent dans les recherches sur les aspirations des élèves. De plus, la pratique du redoublement et l'organisation de l'enseignement en différentes filières ne sont pas mises en œuvre de la même manière dans tous les pays, cela pourrait donc expliquer les différences des aspirations entre les pays.

2.1. Redoublement

Un certain nombre d'auteurs (Benhenda & Grenet, 2015 ; Dupont & Lafontaine, 2011 ; Gaudreault et al., 2004 ; OCDE, 2018 ; Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012) mettent en avant le lien négatif entre le redoublement et les aspirations des élèves. Les « doublants » ont des aspirations moins élevées que ceux n'ayant jamais eu recours au redoublement. La variation entre élèves s'explique donc en partie par ce facteur. Cette section est consacrée à l'étude de l'impact du redoublement sur les aspirations entre les pays, puisque certains pays pratiquent beaucoup le redoublement et d'autres moins. Le tableau 7 présente les coefficients de Spearman entre les différentes aspirations et le taux de redoublement.

Tableau 7 : Coefficients de corrélation de Spearman entre les aspirations et le taux de redoublement d'un pays

Coefficients de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement	
	Taux de redoublement par pays
Asipro	0.08 0.67
Pct_supe	0.01 0.92
Pct_unif	0.07 0.71

Ces corrélations ne sont pas significatives, la probabilité de dépassement est largement supérieure à 0.05. Alors qu'au niveau individuel le redoublement impacte directement et indirectement les aspirations de l'élève, il n'existe a priori pas de lien entre les aspirations et le taux de redoublement au niveau du pays. En définitive, la pratique importante du redoublement n'influence pas la moyenne des aspirations professionnelles des élèves ni le pourcentage d'élèves souhaitant poursuivre des études supérieures ou/et universitaires. **L'hypothèse 4** est donc rejetée.

2.2. Filières

Après l'analyse de l'effet du redoublement, une autre caractéristique du système éducatif pourrait influencer les moyennes et les pourcentages des aspirations par pays, à savoir l'organisation des filières d'enseignement. Afin de comprendre comment l'organisation de l'enseignement en filières peut influencer les aspirations au niveau du pays, deux variables ont été retenues : l'âge de la première orientation et le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles.

Pour rappel, les aspirations des élèves varient en fonction des filières dans lesquelles ils se trouvent (Buchmann & Park, 2009 ; Dupont & Lafontaine, 2011 ; Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur, 2012 ; Nicolas, 2009 ; Friant, 2006 ; Dupriez & al., 2012). Par extension, un lien positif entre l'âge de la première orientation et le niveau moyen des aspirations des élèves par pays devrait être observé. Plus un élève aura la possibilité de s'orienter tôt dans des filières professionnelles et plus il sera formé à un emploi manuel qui ne nécessite pas d'études supérieures et qui est socialement moins valorisé. Dès lors, par extension de la relation

observée au niveau des élèves, plus un pays présente un pourcentage élevé d'élèves inscrits dans des filières professionnelles à 15 ans et plus le niveau moyen d'aspirations des élèves devrait diminuer.

Tableau 8 : Coefficients de corrélation de Spearman entre les aspirations par pays et l'âge de la première orientation par pays ainsi que le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles par pays

Coefficients de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement		
	Âge de la première orientation	Pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles
Asipro	0.47 0.004	-0.28 0.10
Pct_supe	0.23 0.17	0.002 0.99
Pct_unif	0.27 0.11	0.11 0.53

Le tableau 8 montre un lien significatif entre les aspirations professionnelles moyennes des pays et l'âge de la première orientation. En d'autres termes, plus un élève peut être orienté tôt dans sa scolarité et plus les aspirations professionnelles moyennes des élèves du pays sont faibles. Autrement dit, plus la première orientation est tardive et plus les aspirations professionnelles moyennes des élèves du pays sont élevées. Le tronc commun permet donc aux élèves de garder des aspirations assez élevées jusqu'à l'âge de 15 ans.

Cette observation est cohérente puisque les aspirations professionnelles sont recodées à partir de trois variables, rappelons-le, le revenu de la profession, l'âge, mais aussi le niveau à atteindre. Plus l'élève est depuis longtemps dans une filière professionnelle et plus il aura tendance à continuer dans cette voie. Cela lui donne des aspirations assez réalistes en adéquation avec sa filière (Buchmann & Park, 2009). Plus l'élève est orienté jeune dans une filière professionnelle et moins il a le choix pour son avenir académique et professionnel (OCDE, 2018).

La diminution des aspirations professionnelles pourrait également s'expliquer par le codage de cette variable. Comme évoqué précédemment, cette variable est mesurée et codée d'après l'index de Ganzeboom, De Graaf et Treiman (1992) qui utilise le niveau d'éducation et l'âge à atteindre pour obtenir une profession ainsi que le revenu que rapporte l'emploi. Les filières qualifiantes permettent en principe de former les jeunes afin de trouver un emploi dès leur sortie de l'enseignement obligatoire. Ces emplois ne demandent donc pas diplôme de l'enseignement supérieur puisqu'ils peuvent être occupés dès la fin du parcours scolaire.

De plus, le salaire augmente en fonction de l'augmentation du niveau de diplôme que l'individu possède (Delès, 2013). Les trois caractéristiques pour la mesure des aspirations sont donc susceptibles de corrélérer avec l'âge de l'orientation dans une filière professionnelle. Il est donc évident d'observer une corrélation positive entre l'âge de la première orientation et les aspirations professionnelles puisque ces dernières seront plus faibles lorsque l'élève est depuis longtemps dans une filière professionnelle, il a moins de chance de changer de trajectoire.

L'**hypothèse 5** est confirmée pour les aspirations professionnelles. Cependant, avec les données disponibles, cette hypothèse ne peut pas l'être pour les aspirations académiques puisque les corrélations ne sont pas significatives.

Lorsque l'attention est mise sur le pourcentage de jeunes inscrits dans des filières professionnelles, le lien avec les aspirations professionnelles par pays n'est plus significatif à 0.05. L'analyse portant sur un nombre réduit de pays, nous pouvons accepter un risque de première espèce de 10 % et donc confirmer un lien négatif entre le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles et la moyenne des aspirations professionnelles par pays. En d'autres termes, plus un pays a un pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles et plus la moyenne des aspirations professionnelles sera faible. Les filières ont donc une influence sur les aspirations professionnelles au niveau des élèves, mais également au niveau des pays.

En revanche, l'impact de l'âge de la première orientation est beaucoup plus significatif que le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières. Les corrélations entre les aspirations académiques et les deux variables concernant les filières ne sont donc pas significatives, néanmoins, elles rejoignent des conclusions précédentes. L'hypothèse 6 est en partie confirmée, elle est acceptable uniquement pour les aspirations professionnelles.

3. Facteurs économiques

Après l'analyse des facteurs scolaires, dans un second temps, les facteurs économiques des pays sont étudiés. Tel qu'exprimé à diverses reprises, le but de ce travail de recherche est de déterminer les raisons pour lesquelles la variation des aspirations s'explique également au niveau des pays. Une caractéristique liée aux pays et susceptible d'influencer les aspirations est le développement économique des pays.

Selon Alstadster (2005), l'éducation scolaire a à la fois un objectif social, politique et économique. L'éducation s'adapte en fonction de l'évolution et des besoins de l'économie du marché d'un pays. Cette notion a déjà été évoquée par Sall et De Ketele (1997), lorsque la notion d'efficacité d'un système éducatif a été développée. Ambert et Chapelle (2003) confirment que l'éducation a un impact sur l'accroissement de l'économie. Les auteurs mettent en avant la relation évidente entre l'éducation et la croissance économique, l'un n'allant pas sans l'autre.

3.1. PIB

Ce paragraphe permet d'appuyer notre choix concernant la première variable relative au développement économique des pays. Comme détaillé précédemment, la variable des aspirations professionnelles est calculée sur base de trois critères, dont le revenu de la profession. En calculant le lien entre le PIB de 2018 par pays (OCDE, 2020 c) et le salaire moyen par pays de l'OCDE (2020 d), une corrélation positive et significative ($<.0001$) de 0.93 est observée. Le PIB dépend donc bien du salaire moyen des personnes d'un pays et pourrait donc dépendre du niveau des aspirations professionnelles des élèves d'un pays dans la mesure où le salaire fait partie intégrante de la création de la variable. Plus le pays est développé économiquement et plus les élèves devraient avoir en moyenne des aspirations

professionnelles élevées. Un plus grand pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures ou universitaires devrait être observé.

Le PIB représente donc la richesse d'un pays, mais il est également un indicateur de développement. Malgré nos hypothèses précédentes démontrant qu'il devrait exister un lien entre les aspirations et le PIB d'un pays, aucun lien significatif ($<.05$) n'a été identifié dans nos calculs.

Tableau 9 : Coefficients de corrélation de Spearman entre les aspirations par pays et le PIB par pays (exclusivement les pays de l'OCDE)

Coefficients de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement	
	PIB
Asipro	-0.11 0.51
Pct_supe	-0.24 0.16
Pct_unif	-0.27 0.11

La sélection de l'échantillon pourrait expliquer les résultats présentés dans le tableau 9. Seuls les pays de l'OCDE ont été sélectionnés puisque ces pays ont une économie et un développement comparable. Cependant, dans ce cas-ci, le but est justement de mettre en avant le lien entre les différentes économies et les aspirations moyennes des pays. Pour l'analyse qui suit, pratiquement toutes les variables « CNT » disponibles dans la base de données PISA seront retenues. Seules certaines variables qui correspondaient à des régions ont été supprimées. Le tableau 10 présente les corrélations faites sur 76 pays (annexe 8) à travers le monde. Ces résultats rejoignent la précédente conclusion, il n'existe pas, pour cette année, de corrélations significatives entre les aspirations des élèves au niveau du pays et le PIB de ce pays. **L'hypothèse 7** doit donc être rejetée.

Tableau 10 : Coefficients de corrélation de Spearman entre les aspirations par pays et le PIB par pays (réalisés à partir de 76 pays à travers le monde)

Coefficients de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement	
	PIB
Aspiro	-0.10 0.37
Pct_supe	0.05 0.68
Pct_unif	0.09 0.43

3.2. Secteurs d'activité

Les seconds indicateurs seront les secteurs d'activité, c'est-à-dire que la répartition des activités économiques dans chaque pays sera comparée avec les moyennes et pourcentages des aspirations par pays. Les répartitions des secteurs d'activité sont des indicateurs permettant de se rendre compte de la prédominance d'un secteur d'activité et donc de l'état du développement économique du pays concerné. La prédominance du secteur tertiaire est un indicateur pour définir le développement d'un pays.

Selon Moyart (2006), auparavant, les travailleurs étaient principalement actifs dans les secteurs primaires. Au 19^e siècle, avec la révolution industrielle, la population active s'est convertie dans le secteur secondaire (industriel). À l'heure actuelle, parmi les pays développés, la plupart de la population active travaille dans le secteur tertiaire, celui-ci étant le principal secteur permettant de constituer la richesse nationale (Moyart, 2006). Vérifié par des corrélations de Spearman, le salaire moyen d'une personne active dans un pays sera plus important lorsque le pays a une prédominance du secteur tertiaire. Les aspirations des élèves tant professionnelles qu'académiques devraient donc être le reflet de la prédominance de certains secteurs d'activité. Le tableau 11, présente les coefficients de corrélation de Spearman entre les aspirations et la répartition dans les différents secteurs d'activité (pourcentage de personnes actives dans le secteur primaire, le secteur secondaire et le secteur tertiaire).

Tableau 11 : Coefficients de corrélation de Spearman entre les aspirations par pays et la répartition dans les trois secteurs d'activité

Coefficients de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement			
	Pourcentage de personnes actives dans le secteur primaire	Pourcentage de personnes actives dans le secteur secondaire	Pourcentage de personnes actives dans le secteur tertiaire
Asipro	0.19 0.27	-0.45 0.006	0.14 0.43
Pct_supe	0.26 0.14	-0.22 0.20	-0.07 0.70
Pct_unif	0.34 0.06	-0.16 0.37	-0.12 0.49

Parmi ces corrélations, seul le lien entre les aspirations professionnelles et le pourcentage de personnes actives dans le secteur secondaire est statistiquement significatif au niveau des pays. Dans les sociétés développées, c'est-à-dire post-industrielle avec une prédominance du secteur tertiaire, la demande de qualification est en expansion. Puisque le niveau de qualification fait partie de la construction de la variable des aspirations professionnelles, moins il y a de personnes actives dans l'industrie et plus les aspirations professionnelles moyennes sont élevées (-0,45).

L'hypothèse 8 est donc affirmée en partie, à savoir il existe un lien négatif entre le pourcentage de personnes actives dans le secteur secondaire et les aspirations professionnelles. Néanmoins, les aspirations académiques ne corrélaient pas significativement avec les secteurs d'activité. De plus, il n'y a pas de lien significatif entre les aspirations professionnelles et le secteur primaire, ni le secteur tertiaire, comme le spécifiait l'hypothèse 8.

Afin d'aller un pas plus loin, le chapitre suivant décrit un dernier facteur susceptible d'influencer les aspirations.

4. Réalisme des aspirations

Pour évaluer l'efficacité des systèmes éducatifs, différents auteurs (Dumay, 2009 ; Commission Des Communautés Européennes, 2006 ; Demeuse et Baye, 2007 ; Sall et De Ketele, 1997) mettent en avant le lien entre la structure du système éducatif d'un pays et les performances des élèves. Le système éducatif est efficace lorsque sa structure permet aux élèves d'avoir des performances élevées. Cependant, cette conception ne peut pas être transférée aux aspirations. Le système éducatif ne répondrait pas à la demande et à la réalité du marché du travail s'il amenait tous les élèves à vouloir réaliser des études supérieures et à avoir des aspirations professionnelles élevées.

Le système éducatif doit donc répondre au besoin de la réalité du pays. Le but ici est d'étudier l'efficacité externe du système éducatif, c'est-à-dire le rapport entre ce qui est désiré et la réalité du terrain (Sall et De Ketele, 1997).

Au vu des résultats non concluants obtenus lors des précédentes analyses notamment entre les aspirations et le PIB, ces résultats pourraient être la conséquence de déclarations d'aspirations idéalistes. Néanmoins, à la lecture de la revue de littérature sur la qualité et la fiabilité de la mesure, les aspirations des élèves à 15 ans sont considérées comme assez réalistes. Plus les élèves avancent dans leur scolarité et plus leurs aspirations se rapprochent de la réalité du marché (Rocher & Donné, 2012).

Comme évoqué précédemment, seule une variable des aspirations académiques est étudiée dans ce chapitre. Le pourcentage d'élèves désirant réaliser des études supérieures et les individus réellement diplômés de l'enseignement supérieur sont comparés. Pour ce faire, les pourcentages d'élèves par pays désirant poursuivre des études supérieures et les pourcentages d'individus ayant été diplômés de l'enseignement supérieur seront comparés. La première variable est tirée de la base de données PISA 2018 alors que la seconde est extraite de la base de données de l'OCDE (2020 a). Pour comparer ces données, la différence entre ces deux pourcentages par pays est réalisée.

En considérant la théorie de Sall et De Ketele (1997), un système éducatif sera efficace s'il permet aux élèves d'avoir des aspirations réalistes par rapport à leur environnement. Le tableau 12 permet d'observer la différence de pourcentage entre les élèves désirant

poursuivre des études supérieures et le pourcentage d'individus diplômés de l'enseignement supérieur. Plus la différence est faible et plus les élèves des pays ont des aspirations proches de la réalité. Si la différence est positive alors le nombre d'individus aspirant à des études supérieures est inférieur au nombre d'individus diplômés de cet enseignement. Pour finir, si la différence est négative, cela résulte d'un nombre d'individus aspirant à des études supérieures, supérieur au nombre de personnes diplômées de cet enseignement.

La Suisse et l'Allemagne obtiennent une différence positive, cela résulte d'une moins grande proportion d'élèves aspirant à des études supérieures comparativement à ceux qui sont diplômés de ces études. Au contraire, les autres pays de l'OCDE ont, en général, une proportion d'élèves qui désirent poursuivre des études supérieures de niveau plus élevé que le pourcentage d'individus réellement diplômés de l'enseignement supérieur. Entre 2008 et 2018, le pourcentage de diplômés a augmenté de 9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Une différence de pourcentage¹ supérieure à 9 % peut donc être considérée comme irréaliste. Au vu du nombre de pays qui atteignent une telle différence, l'**hypothèse 9** qui supposait que les aspirations des élèves étaient assez réalistes est donc rejetée.

Le rejet de cette hypothèse peut être expliqué par différents éléments :

- ✓ Parmi les élèves qui pensent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, certains s'inscrivent dans ces établissements, mais n'obtiennent pas leur diplôme, changent d'orientation, de niveau d'orientation ou encore ils échouent...
- ✓ Selon Lafontaine (as cited in Scholze, 2019), il existe une grande différence parmi les pays de l'OCDE entre le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement supérieur et ceux qui obtiennent un diplôme. L'auteur interprète cette différence par une facilité d'accès à l'enseignement. Dans une grande partie des pays de l'OCDE, il n'y a pas de sélection pour y rentrer.
- ✓ Une autre explication réside dans la comparaison des variables. Les élèves de 15 ans qui expriment leurs aspirations en 2018 sont comparés avec les personnes diplômées de cette même année. Deux groupes d'individus bien distincts sont donc comparés. Cette étude analyse ainsi l'adéquation entre les aspirations des élèves et les diplômés

¹ Entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et le pourcentage de personnes diplômées de l'enseignement supérieur

de cette même année. Elle n'étudie pas l'accomplissement des aspirations des élèves. Si tel était le cas, la différence serait sans doute moindre puisque la fréquentation de l'enseignement supérieur est de plus en plus conséquente, notamment parmi les pays de l'OCDE (van Tilburg, 2002 ; OCDE, 2020a). Par exemple, le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures a augmenté de 10,6 % dans l'Union européenne entre 2005 et 2015 (Direction générale Statistique - Statistics Belgium, 2016). Cependant, l'augmentation de certaines surestimations des aspirations ne peut pas expliquer tant d'augmentation.

- ✓ Le Chili, le Mexique ou encore la Turquie obtiennent une différence de réalisme supérieure à 40 %. Ces trois pays ont un PIB assez bas, les élèves pourraient alors aspirer à des études supérieures dans une logique assez idéaliste. Ces pays pourraient avoir un point commun en termes de structures du système éducatif qui amèneraient les élèves à avoir des aspirations plus élevées qu'ils ne le devraient. Cependant, aucune similitude relative aux facteurs scolaires (redoublement, filières) n'a été observée dans ces trois pays.

Enfin, l'analyse déterminera si le degré de réalisme influence les aspirations académiques au niveau des pays. Autrement dit, l'hypothèse 10 va être traitée.

Pour ce faire, un coefficient de corrélation de Spearman est réalisé, entre les différences de pourcentages² et le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures. Ce lien est de -0.66 avec une probabilité de dépassement inférieur à 0.001. La relation est donc assez forte et très significative. **L'hypothèse 10** est donc confirmée. Plus un pays compte d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et moins les aspirations sont en conformité avec la réalité du terrain. En d'autres termes, moins un pays compte d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et plus les aspirations de ce pays seront en conformité avec la réalité du terrain. La confirmation de cette hypothèse met en avant un facteur déterminant dans l'analyse des aspirations par pays.

² Les différences de pourcentages entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et le pourcentage de personnes diplômées de l'enseignement supérieur.

Dans le chapitre suivant, les facteurs scolaires et économiques seront mis en relation avec le réalisme des aspirations de chaque pays afin de déterminer si ces facteurs n'influencent pas indirectement les aspirations académiques.

Tableau 12 : Pourcentages d'élèves désirant poursuivre des études supérieures par pays, pourcentages de personnes diplômées de l'enseignement supérieur par pays et différences entre ces deux pourcentages par pays

cnt	pct_supe	pct_diplômés_supe	Différences de pct
AUS	60 %	51 %	-9 %
AUT	46 %	41 %	-6 %
BEL	64 %	47 %	-16 %
CAN	80%	62%	-18%
CHE	50 %	51 %	2 %
CHL	79 %	34 %	-45 %
CZE	63 %	33 %	-29 %
DEU	28 %	32 %	5 %
DNK	58 %	45 %	-13 %
ESP	75 %	44 %	-30 %
EST	69 %	44 %	-25 %
FIN	62 %	41 %	-20 %
FRA	77 %	47 %	-30 %
GBR	62 %	51 %	-11 %
GRC	74 %	43 %	-31 %
HUN	51 %	31 %	-20 %
IRL	79 %	56 %	-23 %
ISL	59%	47%	-12%
ISR	72%	48%	-24%
ITA	59 %	28 %	-31 %
JPN	74 %	60 %	-14 %
KOR	89 %	70 %	-20 %
LTU	70 %	56 %	-14 %
LUX	60 %	55 %	-5 %
LVA	63 %	42 %	-21 %
MEX	68 %	23 %	-45 %
NLD	58 %	48 %	-10 %
NOR	66 %	48 %	-17 %
NZL	59 %	46 %	-14 %
POL	57 %	44 %	-13 %
PRT	69 %	35 %	-34 %
SVK	63 %	37 %	-26 %
SVN	64 %	41 %	-23 %
SWE	68%	48%	-20%
TUR	87 %	33 %	-53 %
USA	87 %	49 %	-38 %

4.1. Facteurs scolaires

a) Redoublement

Une corrélation positive pourrait être observée entre le réalisme et le redoublement dans le sens où ce dernier affecte la motivation des élèves (Benhenda & Grenet, 2015). Si un pays pratique beaucoup le redoublement, les aspirations pourraient être revues à la baisse. Les deux pays (Suisse et Allemagne) qui ont une différence positive, c'est-à-dire que les élèves de ce pays sous-estiment leurs aspirations académiques, sont des pays qui ont un taux de redoublement assez élevé. Cependant, cette constatation ne peut être généralisée puisqu'il n'y a pas assez de pays présents dans les données PISA 2018 pour en tirer une conclusion.

Les résultats précédents, concernant le niveau des aspirations, ne démontraient aucun lien entre les différences d'aspirations entre les pays et la pratique du redoublement. Alors qu'il n'existe pas de lien, le redoublement n'explique pas non plus, la différence de réalisme entre les pays. La corrélation est de -0.14 avec une probabilité de dépassement de 0.39, cette dernière étant trop élevée, il y a trop de risques de se tromper en affirmant qu'une corrélation pourrait exister. L'**hypothèse 11** est donc rejetée.

b) Filières

Selon Buchmann & Park (2009), les élèves inscrits dans des filières professionnelles ont des aspirations plus réalistes en conformité avec ce qu'ils feront plus tard. Cela amène à penser que les filières pourraient ces différences de pourcentages (entre les élèves désirant poursuivre des études supérieures et ceux qui les accomplissent réellement). Précédemment, l'âge de la première orientation expliquait en partie la variance des aspirations professionnelles au niveau des pays. Cependant, les corrélations entre les différences de pourcentages (entre les aspirations et la réalité) et l'âge de la première orientation ou le pourcentage d'élèves fréquentant une filière professionnelle ne sont pas significatives. Les corrélations opérées (en annexe 7) ne confirment pas cette influence au niveau des pays. Les **hypothèses 12 et 13** sont donc rejetées.

4.2. Facteurs économiques

Concernant les facteurs économiques, ils pourraient exercer un rôle dans le réalisme des aspirations et donc dans l'efficacité des systèmes éducatifs.

a) PIB

Alors que le PIB ne révèle pas de lien significatif avec les aspirations des élèves au niveau du pays, les différences de réalisme entre les différents pays dépendent-elles du PIB ?

Pour vérifier ce lien, une corrélation entre la différence de pourcentages³ dans les différents pays de l'OCDE et le PIB de chaque pays est appliquée. Cette corrélation démontre un lien positif de 0.60, ce qui est un lien très fort en Sciences de l'Éducation. En outre, la probabilité de dépassement de cette corrélation est inférieure à 0.001. Elle permet de confirmer **l'hypothèse 14**, les élèves ont des aspirations académiques supérieures à ce qu'ils devraient avoir parmi les pays où le PIB est bas. Le Mexique, le Chili ou encore la Turquie se démarquent avec une différence avoisinant les 50 %, c'est-à-dire que les élèves de ces pays ont des aspirations supérieures comparativement à la réalité des diplômes obtenus dans ce même pays.

Ces résultats peuvent être expliqués par diverses interprétations :

- Dans les pays les plus développés, les systèmes éducatifs mettent un point d'honneur à la construction des aspirations et permettent à l'élève d'avoir des choix éclairés et proches de la réalité. Ce conseil est donné par l'OCDE (2018 a) pour améliorer un système éducatif.
- Dans les pays les moins développés économiquement, le taux de réussite de l'enseignement supérieur est plus faible.
- L'accès aux études supérieures est plus difficile dans les pays les moins développés économiquement. Le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement supérieur évolue moins rapidement dans les pays les moins développés. Entre 1999 et 2010, le taux d'accès à l'enseignement supérieur a augmenté de 11 % dans les pays en

³ Les différences de pourcentages entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et le pourcentage de personnes diplômées de l'enseignement supérieur.

développement et de 17 % dans les pays développés (UNESCO as cited in Observatoires des inégalités, 2013).

- Les pays avec un développement plus élevé ont les moyens pour permettre aux élèves d'accomplir leurs aspirations.

b) Secteurs d'activité

Afin d'approfondir ces analyses et de mieux comprendre l'impact des facteurs économiques sur les aspirations des élèves d'un pays, les dernières analyses portent sur le lien entre la répartition des secteurs d'activité et le réalisme des aspirations des élèves (**hypothèse 15**). Comme décrit précédemment, le réalisme des aspirations des élèves reflète un système éducatif efficace, le but de l'éducation étant de permettre aux jeunes d'atteindre les demandes et les besoins de leur vie future professionnelle (Sall et De Ketele, 1997).

Comme cela a pu être développé précédemment, le PIB a un impact important sur le réalisme des aspirations académiques des élèves. L'intérêt est de comprendre si la surestimation de leurs aspirations est également expliquée par cet indicateur lié au contexte économique. Selon les résultats obtenus dans le tableau 13, plus le secteur primaire est prédominant dans un pays et plus les élèves de ce pays ont des aspirations éloignées de la réalité. Par conséquent, plus le secteur tertiaire est prédominant dans un pays et plus les élèves de ce pays ont des aspirations proches de la réalité. Les hypothèses détaillées précédemment pour le PIB peuvent expliquer également ces présents résultats.

Tableau 13 : Coefficients de corrélation de Spearman entre les différences de pourcentages (des élèves désirant poursuivre des études supérieures et ceux diplômés de l'enseignement supérieur) et la répartition dans les trois secteurs d'activité

Coefficient de corrélation de Spearman Probabilité de dépassement			
	Pourcentage de personnes actives dans le secteur primaire	Pourcentage de personnes actives dans le secteur secondaire	Pourcentage de personnes actives dans le secteur tertiaire
Différences de pourcentages des élèves désirant poursuivre des études supérieures et ceux diplômés de l'enseignement supérieur	-0.37 0.03	-0.14 0.44	0.38 0.03

En définitive, **l'hypothèse 15** peut être affirmée puisque le réalisme des aspirations diffère en fonction de la prédominance de certains secteurs d'activité.

CONCLUSION

Ce travail avait pour objectif d'identifier les variables susceptibles d'expliquer la variation des aspirations au niveau des pays. En effet, la plupart des recherches menées jusqu'ici étudient les variations des aspirations au niveau des élèves ou des écoles. Il était donc opportun d'étudier la variation des aspirations à un autre niveau. Cette recherche a été menée principalement grâce aux bases de données PISA 2018 (publié par l'OCDE en 2019) qui propose des données relatives aux deux types d'aspirations, académiques et professionnelles. De plus, ces données offraient la possibilité d'étudier différentes variables susceptibles d'influencer les aspirations. Néanmoins, certaines variables n'étaient pas présentes dans ces données, elles ont donc été extraites d'autres sources, principalement celles de l'OCDE. L'analyse des différentes variables, potentiellement déterminantes des aspirations, a permis de dégager des tendances générales et de confirmer certaines hypothèses émises. Cette conclusion a pour but de synthétiser les points cruciaux des résultats présentés précédemment.

Premièrement, le pays de l'élève est déterminant dans son niveau d'aspirations professionnelles. Cela a été mis en évidence par les moyennes des aspirations par pays, mais également par la décomposition de la variance.

Deuxièmement, le pays dans lequel se trouve l'élève a une incidence sur ses aspirations académiques. Cela a été démontré par les différents pourcentages d'élèves désirant poursuivre des études supérieures ou universitaires par pays. Ces pourcentages n'étaient pas similaires d'un pays à l'autre.

Troisièmement, il existe des corrélations positives entre les moyennes des aspirations professionnelles par pays et les aspirations académiques (tant la variable concernant le pourcentage d'élèves qui désirent poursuivre des études supérieures que le pourcentage désirant poursuivre des études universitaires). D'ailleurs, différents auteurs soulignent ce lien (OCDE, 2018 ; Marcoux-Moisan, 2015 ; Litalien & Guay, 2010 ; Dupont & al., 2012), les élèves ont en général des aspirations académiques en adéquation avec leurs aspirations professionnelles. De plus, le codage de la variable des aspirations professionnelles est créé en partie, grâce aux diplômes à obtenir pour accéder à la profession.

En détaillant le lien entre les différents types d'aspirations, les résultats des nuages de points ont mis en évidence la tendance atypique de certains pays. Par exemple, la Corée a un pourcentage d'élèves désirant aller à l'université supérieur à la moyenne des aspirations professionnelles comparativement aux autres pays. Par contre, l'Allemagne, la Slovaquie, la Lettonie et la Norvège obtiennent une moyenne des aspirations professionnelles supérieures aux pourcentages des élèves désirant poursuivre des études universitaires, comparativement aux autres pays. Néanmoins, aucun facteur scolaire ou économique développé dans cette recherche n'explique la tendance de ces quatre pays. Ensuite l'étude s'est intéressée aux facteurs scolaires et économiques. Les aspirations ont été comparées à travers ces deux axes. Les hypothèses concernant les facteurs scolaires susceptibles d'influencer les aspirations étaient relatives : au redoublement, à l'âge de la première orientation et au pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles. Tout d'abord, les analyses démontrent que le taux de redoublement d'un pays n'affecte aucune variable des aspirations (académiques et professionnelles) au niveau du pays. Ensuite, les variables des pourcentages d'élèves inscrits dans des filières professionnelles par pays n'affectent pas non plus les aspirations des élèves. L'âge de la première orientation a quant à lui un lien significatif pour une variable relative aux aspirations. Ce lien positif se situe entre l'âge de la première orientation et la moyenne des aspirations professionnelles par pays, c'est-à-dire que plus le système éducatif organise les filières tôt dans la scolarité de l'élève et plus la moyenne des aspirations professionnelles des élèves par pays est faible. Ainsi, diverses explications peuvent appuyer l'affirmation de ce dernier résultat. Plus l'élève reste dans une filière, moins il aura de chance de changer de trajectoire. Plus l'élève reste dans une filière professionnalisante, plus il aura tendance à continuer dans cette voie et aura des aspirations assez réalistes, en adéquation avec sa filière (Buchmann & Park, 2009). Plus l'élève reste dans une filière de professionnalisation, plus il aura tendance à travailler dès sa sortie de l'enseignement obligatoire, sans poursuivre d'études supérieures. La variable des aspirations professionnelles est construite à partir de trois variables : l'âge auquel la profession peut être exercée, le niveau d'études à atteindre pour pratiquer la profession désirée et le revenu de la profession. Par conséquent, ces variables vont être influencées par l'âge de la première orientation. Les élèves inscrits dans des filières professionnelles vont travailler assez jeunes et ne poursuivent pas d'études supérieures, les deux premières variables sont donc déjà impactées. De plus, le salaire étant lié au diplôme obtenu, l'ensemble des trois variables qui permettent de coder l'aspiration

professionnelle, explique la raison pour laquelle cette dernière corrèle avec l'âge de la première orientation.

Par ailleurs, les facteurs économiques, qui sont fortement liés au pays dans lequel l'élève se trouve, ont été également étudiés. Deux indices qui reflètent l'économie d'un pays et qui seraient susceptibles d'influencer les aspirations des élèves ont donc été analysés.

D'après nos analyses, le **premier indicateur**, le PIB est fortement corrélé au salaire moyen des emplois d'un pays. Cette constatation appuie l'hypothèse selon laquelle le PIB aurait une influence sur les aspirations de manière générale et plus particulièrement les aspirations professionnelles puisque cette dernière est construite, en partie, sur base du salaire. En effet, plus le salaire de la profession désirée est élevé et plus le niveau d'aspiration est élevé. Cependant, les coefficients de corrélation de Spearman entre les variables des aspirations par pays et le PIB par pays n'ont pas révélé de corrélations significatives. Cette hypothèse est donc rejetée. Seuls les pays de l'OCDE ont été étudiés, le rejet de cette hypothèse peut être dû aux économies semblables entre les pays. Pour contrer cette possibilité, l'échantillon a été élargi pour cette analyse, à l'ensemble des pays disponibles sur la base de données PISA 2018. En élargissant cet échantillon à des économies plus différentes, les corrélations entre les aspirations des pays et leur PIB ne sont toujours pas significatives. Néanmoins, une diminution des probabilités de dépassement est observée. Dans le cas où, les aspirations des élèves de tous les pays du monde avaient pu être récoltées alors, les corrélations auraient pu être significatives.

Alors que le PIB n'a pas démontré de lien évocateur, le **second indicateur** reflétant le développement économique d'un pays est la répartition des secteurs d'activité (primaire, secondaire, tertiaire). Selon les hypothèses émises, il y aurait un lien entre la répartition de ces secteurs et le niveau des aspirations. Les résultats obtenus montrent que seul le pourcentage de personnes actives dans le secteur secondaire corrèle négativement et significativement avec les moyennes des aspirations professionnelles des pays de l'OCDE : plus il y a de personnes actives dans le secteur secondaire dans un pays, et plus la moyenne des aspirations professionnelles d'un pays sera faible. Ce lien peut être expliqué par la demande de qualification qui est en expansion dans les sociétés post-modernes. En outre, la prédominance du secteur tertiaire demande une plus grande qualification.

Pour compléter les analyses, une hypothèse émise considérait les aspirations des élèves assez réalistes. De plus, un système éducatif efficace peut être défini, en partie, comme étant un système amenant les élèves à avoir des aspirations réalistes. Pour vérifier ce réalisme, le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures a été comparé avec le pourcentage d'individus diplômés de l'enseignement supérieur. Cette comparaison n'a pas été réalisée avec les aspirations professionnelles puisque le codage de la variable n'était pas directement comparable avec la réalité du marché. Contrairement à ce que postulait notre hypothèse, les résultats obtenus ont mis en avant un certain décalage entre les aspirations académiques des élèves et la réalité. La différence, entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures et le pourcentage de personnes diplômées de l'enseignement supérieur, peut atteindre jusqu'à 53 %. Diverses interprétations peuvent expliquer ce manque de réalisme : le taux d'échec dans l'enseignement supérieur, la réorientation lors de la poursuite d'études supérieures, la facilité de l'accès à l'enseignement supérieur, la comparaison de deux échantillons différents, etc..

Dès lors, le réalisme des aspirations pouvait également influencer les aspirations des élèves. En effet, plus les aspirations des élèves d'un pays sont réalistes et moins le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures est élevé.

Les pays qui obtiennent les différences de réalisme les plus élevées sont trois nations avec un PIB assez bas, comparativement aux pays de l'OCDE. Ainsi, si les facteurs scolaires et économiques influencent le réalisme des aspirations alors, ils influencent indirectement les aspirations des élèves.

Les hypothèses selon lesquelles le redoublement ou les filières pourraient avoir un effet sur le réalisme des aspirations des élèves d'un pays sont rejetées. Aucune corrélation significative n'en ressort. Concernant les filières, cela va en contradiction avec les théories de Buchmann et Park (2009) sur les systèmes d'enseignement différencié. Les auteurs affirment que les filières permettent aux élèves d'avoir des aspirations plus réalistes en conformité avec ce qu'ils feront plus tard. Ce n'est pas le cas dans notre étude au niveau des pays.

Pour finir, les deux dernières hypothèses émises concernaient le lien entre les facteurs économiques et le réalisme des aspirations. L'hypothèse postulait la présence d'un lien entre le PIB et le réalisme des aspirations des élèves puisqu'un PIB assez bas avait été observé pour

les trois pays les moins réalistes en termes d'aspirations. Effectivement, il y a une forte corrélation et une probabilité de dépassement très faible. Plus le PIB est bas et moins les aspirations sont réalistes. Différentes explications ont également été mises en avant : les systèmes éducatifs dans les pays développés permettent aux élèves d'avoir des choix éclairés proches de la réalité (OCDE, 2018 a) ; l'accès à l'enseignement supérieur est plus difficile dans les pays avec un PIB plus faible.

L'hypothèse relative au second indicateur économique concerne la répartition dans les secteurs d'activité. Comme l'annonçait notre hypothèse, il existe bien une relation entre le réalisme des aspirations par pays et cette répartition. Plus le secteur primaire est prédominant dans un pays et plus les élèves de ce pays ont des aspirations éloignées de la réalité. Par conséquent, plus le secteur tertiaire est prédominant dans un pays et plus les élèves de ce pays ont des aspirations proches de la réalité.

Cette étude a permis de déterminer certains facteurs expliquant la variation des aspirations entre pays dont certains ont une influence directe, et ce principalement sur la variable des aspirations professionnelles au niveau des pays. Par ailleurs, d'autres variables influencent indirectement les aspirations académiques. Ces facteurs impactent le réalisme des aspirations académiques qui, lui-même, détermine le niveau de ces aspirations.

LIMITES ET PERSPECTIVES

Cette présente recherche avait pour objectif d'étudier les facteurs associés aux variations d'aspirations des élèves entre pays. L'étude des aspirations à ce niveau implique un certain nombre de limites.

Dans les données PISA 2018, il existe un grand nombre de données manquantes dans les variables relatives aux aspirations notamment celles propres aux aspirations professionnelles des élèves. Par contre, pour les différents pays de l'OCDE, le taux de données manquantes pour les aspirations académiques reste faible, à l'exception des Pays-Bas, de la Finlande et de la Grèce où l'item concernant les études non universitaires n'a pas été administré. Lorsque les données manquantes sont trop élevées, la taille de l'échantillon diminue et par conséquent, les résultats et interprétations peuvent être biaisés.

L'échantillon repris dans cette étude étant limité à trente-six pays, les données traitées ne sont pas nombreuses. Malgré l'utilisation des corrélations de Spearman qui permettent de travailler sur un petit échantillon, les corrélations peuvent en être affectées et non représentatives de la population.

Vu ce nombre limité, il aurait été intéressant d'utiliser les données PISA d'autres années. Cela aurait permis d'étayer les données en comparant les résultats d'une année à l'autre. Dans cette étude, par exemple, le PIB de 2018 n'a pas d'impact sur les aspirations de cette même année. Cependant, les chiffres d'une autre année auraient pu amener d'autres résultats. Ceux-ci auraient été d'autant plus fiables si les analyses des données de plusieurs années avaient pu confirmer les hypothèses émises. Les données des années 2003 et 2015 ainsi que celles de 2018 (ciblées dans l'étude) incluent les deux types d'aspiration. Par contre, les années 2000 et 2006 fournissent uniquement la variable des aspirations professionnelles. Les questionnaires des autres années ne prennent pas en compte les aspirations tant académiques que professionnelles des élèves.

Lorsque le point concernant le réalisme des aspirations a été abordé, deux échantillons différents d'élèves ont été comparés : les élèves désirant poursuivre des études supérieures en 2018 et ceux diplômés de l'enseignement supérieur de cette même année. La comparaison de ces données est un indicateur intéressant étant donné qu'elle donne une idée du degré de

réalisme des aspirations. Cependant, cela ne fournit pas d'informations quant à l'accomplissement réel ou non des aspirations des élèves.

Il existe encore des facteurs liés au pays qui n'ont pas été abordés et qui pourraient influencer les aspirations des élèves, par exemple les particularités d'accès à l'enseignement supérieur (minerval, bourse d'études, examen d'entrée...). Une perspective intéressante serait de comparer les particularités d'accès à l'enseignement supérieur du pays avec le réalisme des aspirations des élèves par pays. L'accès à cet enseignement pourrait affecter les aspirations des élèves ou encore le réalisme de leurs aspirations. Par ailleurs, les diplômes de l'enseignement supérieur ou universitaire n'ont pas la même valeur dans tous les pays. En France, par exemple, pour exercer le métier d'institutrice primaire, il faut obtenir un diplôme universitaire (un master) puis réussir un concours, alors qu'en Belgique il faut être titulaire d'un bachelier en Haute École (non universitaire). Étudier le contexte d'accès et de réussite des études supérieures pour chaque pays, mais également le lien entre le niveau du diplôme et le métier exercé permettrait sans doute d'expliquer pourquoi l'Allemagne compte moins de 5 % d'individus de 15 ans en 2018 voulant poursuivre des études non universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Alstadster, A. (2005). Gradstein, M., Justman, M., and Meier V. : The Political Economy of Education : Implications for Growth and Inequality. *Journal of Economics*, 85(2).
<https://doi.org/10.1007/s00712-005-0126-x>
- Ambert, M. et Chapelle, K. (2003), Education, dualisme régional et développement économique : le cas des Etats indiens (1970-1993). *Revue Région et Développement*, 17, 145-160.
Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01081490/document>
- Assogba, Y. (1990). Théorie systémique de la rationalité des acteurs et aspirations des jeunes. *Recherches sociologiques*, 21 (1), 55-77. Consulté à l'adresse https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1990-XXI-1_07.pdf
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *La motivation scolaire plans d'intervention*. Consulté à l'adresse <https://cdc.qc.ca/PAREA/721432-barbeau-montini-roy-motivation-scolaire-bois-de-boulogne-PAREA-1997.pdf>
- Benhenda, A., & Grenet, J. (2015). Évaluation du coût du redoublement. *Rapport IPP*, 7. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02453624/document>
- Berthelot, J. (1993). Ecole, orientation, société. Paris : *Presses universitaires de France*.
- Brasseul, J. & Lavrard-Meyer, C. (2016). Chapitre 1. Les caractéristiques du sous-développement. Dans : J. Brasseul & C. Lavrard-Meyer (Dir), *Économie du développement : Les enjeux d'un développement à visage humain*, (pp. 11-53). Paris : Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.brass.2016.03.0011>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.10.003>
- Commission Des Communautés Européennes (2006). *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation (COM [2006] 481 final)*, Bruxelles, CCE. Consulté à l'adresse http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_fr.pdf
- Commission européenne (2017). *Structure des systèmes éducatifs européens 2018/2019 : diagrammes. Eurydice Faits et chiffres*. Consulté à l'adresse <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9f68b65e-cc36-11e8-9424-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF>
- Crahay, M. (2012). Introduction — Les défis de l'école démocratique. Dans : Marcel Crahay éd., *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des*

- acquis*, (pp.9-36). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0009>.
- Daverne, C., & Masy, J. (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/4).
<https://doi.org/10.4000/osp.3909>
- Delès, R. (2013). Le niveau des diplômes est-il toujours une garantie : L'insertion professionnelle des étudiants par niveaux et spécialités de diplômes. *Agora débats/jeunesses*, 65 (3), 37-50.
<https://doi.org/10.3917/agora.065.0037>.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens. *Education et sociétés*, 20 (2), 105-119.
<https://doi.org/10.3917/es.020.0105>
- Demeuse, M., Baye A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Éducation et Formations*, 78, 137-149. Consulté le 17 juin 2020, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408372/>
- Direction générale Statistique — Statistics Belgium. (2016). *Chiffres clés : aperçu statistique de la Belgique (2016)*. Consulté à l'adresse https://statbel.fgov.be/sites/default/files/Over_Statbel_FR/2_WEB_FR_kerncijfers_2016.pdf
- Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue Française De Pédagogie*, (171), 77-86.
 Consulté à l'adresse www.jstor.org/stable/41202560
- Dumay, X. (2009). Introduction : L'efficacité dans l'enseignement : recherches et politiques. Dans : Xavier Dumay éd., *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp.7-15). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01.0007>.
- Dupont, V. et Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 461-478. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2268/116756>, 05 mai 2019.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2016). Les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. Le rôle de la composition sociale et académique de l'école fréquentée varie-t-il selon la structure du système éducatif ? *Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement*, 1-2. Consulté à l'adresse <https://aref2016.sciencesconf.org/92839/document>
- Dupont, V. et Lafontaine, D. (2017). Mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Orientation scolaire et professionnelle*, 4 (46), 595-622.
<https://doi.org/10.4000/osp.553>

- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D. et 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.3918>
- Dupray, B. (2019, 13 mars). *Qu'est-ce qu'un secteur économique ?*. Consulté à l'adresse <https://www.centralcharts.com/fr/gm/1-apprendre/9-economie/49-microeconomie/1083-definition-secteur-economique>
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, 41 (1), 29-56. <https://doi.org/10.4000/osp.3668>
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : L'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahier de l'IREDU*, (66). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02054092/document>
- Eurostat. (2015, 23 mars). *Glossaire : Classification internationale type, par industrie, de toutes les branches d'activité économique (CITI) — Statistics Explained*. Consulté à l'adresse [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:International_standard_industrial_classification_of_all_economic_activities_\(ISIC\)/fr](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:International_standard_industrial_classification_of_all_economic_activities_(ISIC)/fr)
- Friant, N. (2006). En « rhéto », mais lequel ? Enquête sur le prestige des options et du choix d'orientation auprès d'étudiants en dernière année de l'enseignement secondaire de transition. Université de Mons Hainaut, Mons : mémoire de maître non publiée.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research*, 21(1), 1-56. Consulté à l'adresse https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/87034982/1992_Ganzeboom_De_Graaf_Treiman_A_standard_international_socio_economic_index_of_occupational_status.pdf
- Gaudreault, M., Veillette, S., Blackburn, M.-È., Laberge, L., Gagné, M., & Perron, M. (2004). *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils ? Que font-ils ?*. Consulté à l'adresse <https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Publication-Education/Perceptiondesoi.pdf>
- Gauthier, P.-L. (2002). L'éducation en Corée du Sud, laboratoire du néo-libéralisme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (30), 125-132. <https://doi.org/10.4000/ries.1948>

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Guichard, J. (1993). L'école et les projets des jeunes. Dans : *Guichard, J. (1993). L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.guich.1993.01>
- Helwig, A. (2001). A Test of Gottfredson's Theory Using a Ten-Year Longitudinal Study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77-95. <https://doi.org/10.1023/a:1012578625948>
- Institut national de la statistique et des études économiques. (2018, 8 janvier). *Définitions*. Consulté à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definitions>
- Lacronique, J. F. (1990). Prix courants, prix constants, prix relatifs. *médecine/sciences*, 6(5), 476-477. <https://doi.org/10.4267/10608/4172>
- Lafontaine, D. (2017a). La différenciation dans les systèmes : pourquoi, comment, avec quels effets ? Dans *Différenciation pédagogique : comment adapté l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*. Lyon. Consulté à l'adresse https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/langues/REFORME_2016/Conf_Cnesco/lafontaine_publicli.pdf
- Lafontaine, D. (2017 b, mars 14). *Tronc commun et différenciation : l'un ne va pas sans l'autre* [Diapositives]. Consulté à l'adresse <https://orbi.uliege.be/handle/2268/208226>
- Lafontaine, D. (2017 c). *Quels sont les différents types de différenciation structurelle dans les écoles ou les établissements scolaires ? Que sait-on de leurs effets ?* Présenté à CNESCO, Conférence de consensus La différenciation pédagogique, Paris, France.
- Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M. & Monseur, C. (2012). 3 - Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. Dans : Marcel Crahay éd., *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 141-184). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0141>.
- Lambert, J.-P. (2018). Culture du redoublement dans l'enseignement obligatoire, dégâts collatéraux dans l'enseignement supérieur. *La Revue nouvelle*, (3), 1-22. Consulté à l'adresse https://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/lambert_long.pdf
- Larousse, É. (s. d.). Définitions : aspiration - Dictionnaire de français Larousse. Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/aspiration/5751?q=aspiration#5722>
- Litalien, D., & Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (4), 732 — 760. Consulté à l'adresse <https://corpus.ulaval.ca/jsui/bitstream/20.500.11794/13845/1/Validation%2>

Od%27un%20mod%C3%A8le%20motivationnel%20des%20aspirations%20professionnelles.pdf

- Marcoux-Moisan, M. (2015). *Effet de classe ou expériences scolaires ? Étude sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes des étudiant(e)s canadien(ne)s au regard des études universitaires* (Thèse). Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13574/Marcoux-Moisan_Maxime_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Marcoux-Moisan, M., Pierre-Yves Cortes, Pierre Doray, Céline Blanchard, France Picard, Michel Perron,... Simon Larose. (2018, août 27). *Transitions Note - 5 : L'évolution des aspirations scolaires*. Consulté le 5 mars 2020, à l'adresse <https://www.capres.ca/parcours-detudes/transitions-note-5-levolution-des-aspirations-scolaires/>
- Meersseman, G. (1983). Aspirations éducatives et professionnelles des finalistes de l'enseignement secondaire au Zaïre : une première approche. *Cahiers de l'IIEP*, 65. Consulté à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075200/PDF/75200fre.pdf.multi>
- Metz, A., Fouad, N., & Ihle-Helledy, K. (2008). Career Aspirations and Expectations of College Students. *Journal Of Career Assessment*, 17(2), 155-171. <https://doi.org/10.1177/1069072708328862>
- Minitab. (2019). *Une comparaison des méthodes de corrélation de Pearson et de Spearman - Minitab*. Consulté le 17 juin 2020, à l'adresse <https://support.minitab.com/fr-fr/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/supporting-topics/correlation-and-covariance/a-comparison-of-the-pearson-and-spearman-correlation-methods/>
- Moyart, L. (2006). Chapitre 1. De la croissance tertiaire à la croissance des services aux entreprises : une synthèse des théories et modèles explicatifs. Dans : Camal Gallouj éd., *Services aux entreprises et développement régional : Bilan et perspectives* (pp. 17-45). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.gallo.2006.01.0017>
- Nicolas, S. (2009). *Les facteurs et déterminants des ambitions académiques et professionnelles des étudiants et plus particulièrement l'influence du système éducatif* (Mémoire, Université de Liège).
- Nurmi, J.-E. (2013). Socialization and Self-Development: Channeling, Selection, Adjustment, and Reflection. *Handbook of Adolescent Psychology*, 85 124. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch4>
- Observatoires des inégalités. (2013, 2 septembre). *L'accès à l'enseignement supérieur dans le monde*. Consulté à l'adresse https://www.inegalites.fr/L-acces-a-l-enseignement-superieur-dans-le-monde?id_theme=26

- OCDE. (1960, 14 décembre). *Convention relative à l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques - OCDE*. Consulté le 9 juin 2020, à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/general/conventionrelativealorganisationdecooperationetdedeveloppementeconomiques.htm>
- OCDE. (2011), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264091573-fr>
- OCDE. (2012), Âge de la première orientation au sein du système scolaire, Dans : *Études économiques de l'OCDE : Luxembourg 2012*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/eco_surveys-lux-2012-graph34-fr
- OCDE. (2014 a). 2015 Database-PISA [Questionnaire élève PISA 2015]. Consulté à l'adresse <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>
- OCDE. (2014 b), « Les élèves défavorisés sont-ils plus susceptibles de redoubler ? ». *PISA à la loupe*, n° 43, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jxwwdzwg1tj-fr>
- OCDE. (2014 c), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-fr>
- OCDE. (2016a), « La performance des élèves, leur statut socio-économique et leurs attitudes à l'égard de la science ». Dans *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267534-10-fr>
- OCDE. (2016 b), *PISA 2015 Results (Volume I) : Excellence and Equity in Education*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2016 c), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-fr>
- OCDE. (2018 a), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- OCDE (2018 b), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>
- OCDE. (2020a), *Diplômés de l'enseignement supérieur (indicateur)*. <https://doi.org/10.1787/31b10e14-fr>
- OCDE. (2020 b), *Emploi par activité (indicateur)*. <https://doi.org/10.1787/6b2fff89-fr>
- OCDE. (2020 c), *Produit intérieur brut (PIB) (indicateur)*. <https://doi.org/10.1787/dddb17ae-fr>
- OCDE. (2020 d), *Salaires moyens (indicateur)*. <https://doi.org/10.1787/ffc75ebf-fr>
- Organisation Internationale du Travail (2004, septembre 24). *CITP - Classification internationale type des professions*. Consulté le 15 avril 2020, à l'adresse <http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm>

- Picard, F., & Masdonati, J. (2012). *Parcours d'orientation des jeunes dynamiques institutionnelles et identitaires*. Consulté à l'adresse <https://www.pulaval.com/produit/les-parcours-d-orientation-des-jeunes-dynamiques-institutionnelles-et-identitaires>
- Pirotte, G. (2019). *Sociologie de la coopération internationale [Syllabus]*, Université de Liège, Diffusion Universitaire eCampus.
- Richard, J-F (2020). ASPIRATION NIVEAU D', psychologie, *Encyclopædia Universalis*. Consulté à l'adresse <http://www.universalis.fr/encyclopedie/niveau-d-aspiration-psychologie/>
- Rocher, T., & Donné, N. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, 41 (3), 439-468. <https://doi.org/10.4000/osp.3842>
- Sall, H. N., & De Ketele, J. M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (3), 119-142. Consulté à l'adresse <http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/ens/articles/sall/salljmdk.pdf>
- Service Public Fédéral Belge. (2017, janvier 1). *Classification Internationale Type des Professions CITP-08 / Statbel*. Consulté à l'adresse <https://statbel.fgov.be/fr/propos-de-statbel/methodologie/classifications/classification-internationale-type-des-professions>
- Scholze, M. (2019, septembre 10). *Rapport OCDE sur l'enseignement : la Belgique est-elle un bon élève ?* Consulté le 15 juin 2020, à l'adresse https://www.rtbef.be/info/societe/detail_rapport-ocde-sur-l-enseignement-la-belgique-est-elle-un-bon-eleve?id=10311646
- Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe). (2019). *Étude des systèmes éducatifs*. Consulté le 24 mai 2020, à l'adresse http://www.aspe.ulg.ac.be/sys01_201.htm
- Theillier, D. (2013, 22 avril). *Raymond Boudon et l'individualisme méthodologique*. Consulté à l'adresse <http://www.24hgold.com/francais/actualite-or-argent-raymond-boudon-et-l-individualisme-methodologique.aspx?contributor=Damien+Theillier&article=4340650102G10020&redirect=False>
- UNESCO. (2004). *L'Analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation*. Consulté à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139042_fre
- UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'enseignement : CITE 2011*. Consulté à l'adresse <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscsed-2011-fr.pdf>

van Tilburg, P. (2002). L'enseignement supérieur : moteur du changement ou reflet des tendances : Récapitulatif des points de vue. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, no 14(2), 9-28. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2002-2-page-9.htm>

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 : Tableau 14 : Données manquantes des aspirations professionnelles par pays

Annexe 2 : Tableau 15 : Données manquantes des deux types d'aspirations académiques par pays

Annexe 3 : Tableau 16 : PIB par tête et par pays

Annexe 4 : Tableau 17 : Nombre de personnes en millier et pourcentages de personnes travaillant dans les différents secteurs d'activité

Annexe 5 : Figure3 : Nuage de points entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires et la moyenne des aspirations professionnelles

Annexe 6 : Figure 4 : Nuage de points entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires et le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures

Annexe 7 : Tableau 18 : Coefficients de corrélation de Sperman entre l'âge de la première orientation/le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles par pays et les différences de pourcentages (entre les aspirations académiques et les individus diplômés de l'enseignement supérieur).

Annexe 8 : Tableau 19 : Abréviations des pays disponibles dans PISA 2018

Annexe 9 : Tableau 20 : Taux de redoublement par pays en 2018

Annexe 10 : Tableau 21 : Âge de la première orientation en filières

Annexe 11 : Tableau 22 : Pourcentages d'élèves inscrits dans des filières professionnalisantes par pays en 2018

Annexe 1

Tableau 14 : Données manquantes des aspirations professionnelles par pays

CNT	données	pct_données	manquantes	pct_manquantes	nb total
AUS	10098	71 %	4175	29 %	14273
AUT	4971	73 %	1831	27 %	6802
BEL	2672	32 %	5803	68 %	8475
CAN	15791	70%	6862	30%	22653
CHE	4443	76 %	1379	24 %	5822
CHL	5820	76 %	1801	24 %	7621
CZE	4801	68 %	2218	32 %	7019
DEU	3353	62 %	2098	38 %	5451
DNK	4585	60 %	3072	40 %	7657
ESP	29115	81 %	6828	19 %	35943
EST	4146	78 %	1170	22 %	5316
FIN	3890	69 %	1759	31 %	5649
FRA	4738	75 %	1570	25 %	6308
GBR	10432	75 %	3386	25 %	13818
GRC	5442	85 %	961	15 %	6403
HUN	4097	80 %	1035	20 %	5132
IRL	4531	81 %	1046	19 %	5577
ISL	2435	74%	861	26%	3296
ISR	4377	66%	2246	34%	6623
ITA	8527	72 %	3258	28 %	11785
JPN	4752	78%	1357	22%	6109
KOR	5850	88 %	800	12 %	6650
LTU	4994	73 %	1891	27 %	6885
LUX	4119	79 %	1111	21 %	5230
LVA	3997	75 %	1306	25 %	5303
MEX	5534	76 %	1765	24 %	7299
NLD	2691	56 %	2074	44 %	4765
NOR	4327	74 %	1486	26 %	5813
NZL	4686	76 %	1487	24 %	6173
POL	4716	84 %	909	16 %	5625
PRT	4614	78 %	1318	22 %	5932
SVK	4203	70 %	1762	30 %	5965
SVN	4906	77 %	1495	23 %	6401
SWE	4095	74%	1409	26%	5504
TUR	6446	94 %	444	6 %	6890
USA	3820	79 %	1018	21 %	4838

Annexe 2

Tableau 15 : Données manquantes des deux types d'aspirations académiques par pays

CNT	manquantes CITE 5B	pct_manquant_5B	manquantes CITE 5Aou6	pct_manquant_5A_6
AUS	1818	12,74 %	1818	12,74 %
AUT	162	2,38 %	162	2,38 %
BEL	524	6,18 %	524	6,18 %
CAN	1850	8,17%	1850	8,17%
CHE	294	5,05 %	294	5,05 %
CHL	519	6,81 %	519	6,81 %
CZE	163	2,32 %	163	2,32 %
DEU	939	17,23 %	939	17,23 %
DNK	754	9,85 %	754	9,85 %
ESP	830	2,31 %	830	2,31 %
EST	113	2,13 %	113	2,13 %
FIN	5649	100,00 %	156	2,76 %
FRA	164	2,60 %	164	2,60 %
GBR	465	3,37 %	465	3,37 %
GRC	6403	100,00 %	52	0,81 %
HUN	74	1,44 %	74	1,44 %
IRL	53	0,95 %	53	0,95 %
ISL	160	4,85%	160	4,85%
ISR	92	1,39%	92	1,39%
ITA	388	3,29 %	388	3,29 %
JPN	14	0,23%	14	0,23%
KOR	12	0,18%	12	0,18%
LTU	206	2,99%	206	2,99%
LUX	116	2,22 %	116	2,22 %
LVA	148	2,79%	148	2,79%
MEX	1197	16,40 %	1197	16,40 %
NLD	4765	100,00 %	921	19,33 %
NOR	163	2,80 %	163	2,80 %
NZL	158	2,56 %	158	2,56 %
POL	48	0,85 %	48	0,85 %
PRT	318	5,36 %	318	5,36 %
SVK	231	3,87 %	231	3,87 %
SVN	282	4,41 %	282	4,41 %
SWE	137	2,49%	137	2,49%
TUR	33	0,48 %	33	0,48 %
USA	95	1,96 %	95	1,96 %

Annexe 3

Tableau 16 : PIB par tête et par pays

CNT	PIB par tête, \$ É-U, prix constants, PPA constantes, année de référence 2015
AUS	48402
AUT	52 262
BEL	47 852
CAN	45 751
CHE	66 179
CHL	23 237
CZE	36 764
DEU	49 966
DNK	51 909
ESP	37 651
EST	33 331
FIN	45 491
FRA	42 554
GBR	43 857
GRC	28 010
HUN	30 088
IRL	81 019
ISL	53 029
ISR	37 252
ITA	38 486
JPN	41 851
KOR	40 856
LTU	33 118
LUX	106 554
LVA	28 080
MEX	19 197
NLD	53 232
NOR	61 786
NZL	39 366
POL	30 260
PRT	32 388
SVK	32 584
SVN	35 465
SWE	50486
TUR	28 187
USA	59607

Annexe 4

Tableau 17 : Nombre de personnes en millier et pourcentages de personnes travaillant dans les différents secteurs d'activité

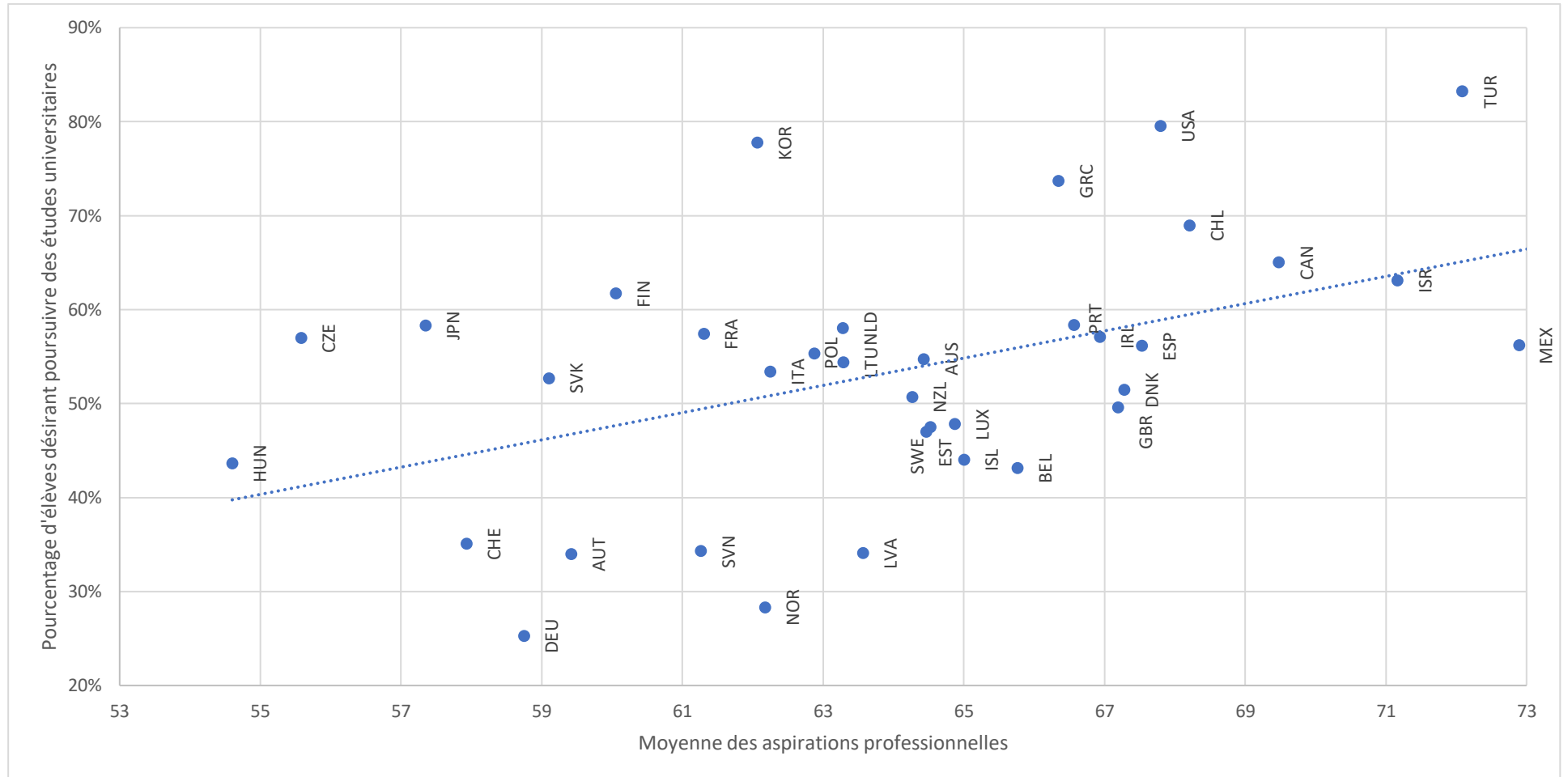
CNT	Emploi dans Agriculture, sylviculture et pêche (ISICrev.4, A)		Emploi dans l'industrie (ISICrev.4,B-F)		Emploi dans les services (ISICrev.4,G-U)		Somme des emplois en millier par pays
	Personnes en millier	Pourcentages	Personnes en millier	Pourcentages	Personnes en millier	Pourcentages	
ISR	36,38043	1 %	655,0677	17 %	3213,663	82 %	3905,11113
ITA	872,35	4 %	6059,775	26 %	16282,83	70 %	23214,955
JPN	2280	3 %	16540	25 %	47820	72 %	66640
KOR	1340	5 %	6760	25 %	18722	70 %	26822
LTU	98,725	7 %	356,4	26 %	919,6	67 %	1374,725
LUX	2,675	1 %	27,6	10 %	249,625	89 %	279,9
LVA	63,3	7 %	215,4	24 %	630,675	69 %	909,375
MEX	6826,48	13 %	13927,55	26 %	32653,52	61 %	53407,55
NLD	166,775	2 %	1285,275	15 %	7345,925	83 %	8797,975
NOR	56,475	2 %	522,375	19 %	2107,025	78 %	2685,875
NZL	154	6 %	520	20 %	1896	74 %	2570
POL	1577,725	10 %	5218,875	32 %	9687,45	59 %	16484,05
PRT	294,15	6 %	1209,175	25 %	3363,325	69 %	4866,65
SVK	58,875	2 %	937,375	37 %	1570,475	61 %	2566,725
SVN	53,425	5 %	324,95	33 %	602,25	61 %	980,625
SWE	87,875	2%	922,225	18%	4087,175	80%	5097,275
TUR	5295,825	18 %	7661,7	27 %	15776,2	55 %	28733,725
USA	2424,5	2 %	27524,8	18 %	125811,8	81 %	155761,1

Tableau 17 (suite)

CNT	Emploi dans Agriculture, sylviculture et pêche (ISICrev.4, A)		Emploi dans l'industrie (ISICrev.4, B-F)		Emploi dans les services (ISICrev.4, G-U)		Somme des emplois en millier par pays
	Personnes en millier	Pourcentages	Personnes en millier	Pourcentages	Personnes en millier	Pourcentages	
AUS	329,66	3 %	2572,663	20 %	9695	77 %	12597,323
AUT	159,55	4 %	1098,525	25 %	3060,95	71 %	4319,025
BEL	47,3	1 %	1003,375	21 %	3704,475	78 %	4755,15
CAN	8490,346	9%	18566,53	20%	65148,85	71%	92205,726
CHE	138,55	3 %	935,5	20 %	3601,275	77 %	4675,325
CHL	773,2219	9 %	1873,387	22 %	5743,303	68 %	8389,9119
CZE	148,35	3 %	1984,95	37 %	3160,475	60 %	5293,775
DEU	523,7	1 %	11459,25	27 %	29931,57	71 %	41914,52
DNK	61,95	3 %	405,1995	21 %	1450,93	76 %	1918,0795
ESP	812,575	23 %	534,45	15 %	2235,875	62 %	3582,9
EST	21,9	0 %	3930,075	21 %	14585,08	79 %	18537,055
FIN	94,025	4 %	565,7	22 %	1880,2	74 %	2539,925
FRA	666,4	2 %	5410,975	20 %	20985,63	78 %	27063,005
GBR	344,2	1 %	5830,225	18 %	26179,63	81 %	32354,055
GRC	469,6	12 %	583,7	15 %	2774,725	72 %	3828,025
HUN	216,7	5 %	1449,2	32 %	2803,575	63 %	4469,475
IRL	107,325	5 %	423,2	19 %	1727,025	76 %	2257,55
ISL	7,975	Données manquantes					

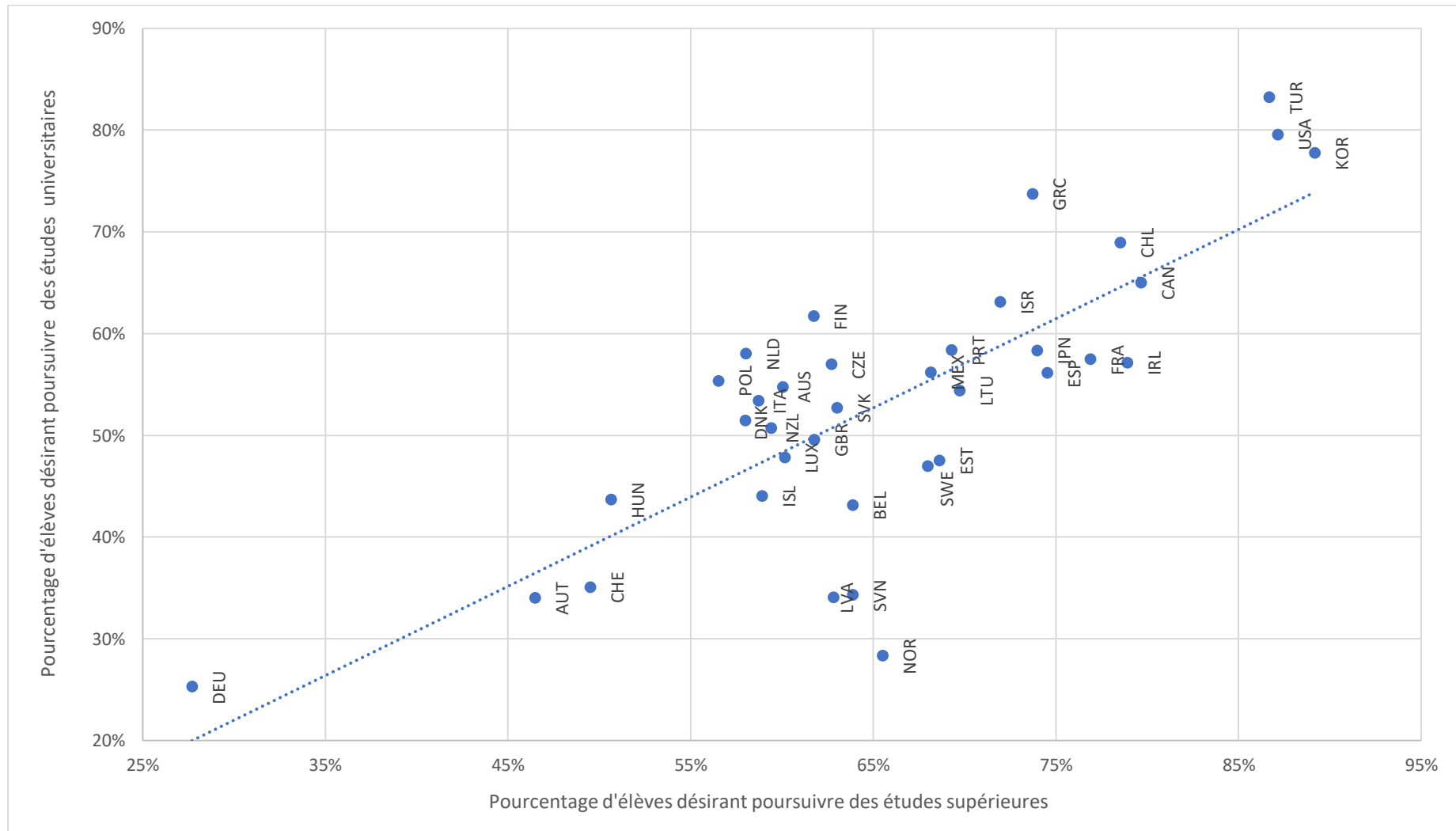
Annexe 5

Figure3 : Nuage de points entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires et la moyenne des aspirations professionnelles par pays



Annexe 6

Figure 4 : Nuage de points entre le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études universitaires et le pourcentage d'élèves désirant poursuivre des études supérieures



Annexe 7

Tableau 18 : Coefficients de corrélation de Sperman entre l'âge de la première orientation/le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles par pays et les différences de pourcentages (entre les aspirations académiques et les individus diplômés de l'enseignement supérieur).

Spearman Correlation Coefficients	
Prob > r under H0: Rho=0	
Number of Observations	
age_orie	-0.05040
age_orie	0.7703
	36
pct_fpro	-0.23295
pct_fpro	0.1715
	36

Annexe 8

Tableau 19 : Abréviations des pays disponibles dans PISA 2018

CNT	Pays	CNT	Pays	CNT	Pays
ALB	Albanie	GEO	Géorgie	MNE	Monténégro
ARE	Émirats arabes unis	GRC	Grèce	MYS	Malaisie
ARG	Argentine	HKG	Hong Kong	NLD	Pays-Bas
AUS	Australie	HRV	Croatie	NOR	Norvège
AUT	Autriche	HUN	Hongrie	NZL	Nouvelle-Zélande
BEL	Belgique	IDN	Indonésie	PAN	Panama
BGR	Bulgarie	IRL	Irlande	PER	Pérou
BIH	Bosnie-Herzégovine	ISL	Islande	PHL	Philippines
BLR	Biélorussie	ISR	Israël	POL	Pologne
BRA	Brésil	ITA	Italie	PRT	Portugal
BRN	Brunei Darussalam	JOR	Jordanie	QAT	Qatar
CAN	Canada	JPN	Japon	QCI	B-S-J-Z (Chine)
CHE	Suisse	KAZ	Kazakhstan	ROU	Roumanie
CHL	Chili	KOR	Corée	RUS	Fédération de Russie
COL	Colombie	KSV	Kosovo	SAU	Arabie Saoudite
CRI	Costa Rica	LBN	Liban	SGP	Singapour
CZE	République tchèque	LTU	Lituanie	SRB	Serbie
DEU	Allemagne	LUX	Luxembourg	SVK	République slovaque
DNK	Danemark	LVA	Lettonie	SVN	Slovénie
DOM	République dominicaine	MAC	Macao	SWE	Suède
ESP	Espagne	MAR	Maroc	THA	Thaïlande
EST	Estonie	MDA	Moldavie	TUR	Turquie
FIN	Finlande	MEX	Mexique	UKR	Ukraine
FRA	France	MKD	Macédoine du Nord	URY	Uruguay
GBR	Royaume-Uni	MLT	Malte	USA	États-Unis
				VNM	Vietnam

Annexe 9

Tableau 20 : Taux de redoublement par pays en 2018

CNT	pct_red
AUS	5,857284851
AUT	14,39084877
BEL	30,78348777
CAN	5,419116747
CHE	17,56793806
CHL	23,20905759
CZE	4,59332273
DEU	19,62754065
DNK	3,170716152
ESP	28,70691696
EST	2,904192585
FIN	3,327120441
FRA	16,5551787
GBR	2,523213438
GRC	4,020222843
HUN	8,502360532
IRL	6,145433573
ISL	0,912774892
ISR	9,044591928
ITA	13,2116364
JPN	0
KOR	4,461970535
LTU	2,025829404
LUX	32,2094842
LVA	3,68964692
MEX	15,01416197
NLD	17,30549057
NOR	0
NZL	5,568820754
POL	3,259536047
PRT	26,64158791
SVK	5,526786174
SVN	3,600128613
SWE	3,478774681
TUR	7,384755896
USA	9,146153704

Annexe 10

Tableau 21 : Âge de la première orientation en filières

CNT	age_orie
AUS	16
AUT	10
BEL	12
CAN	16
CHE	12
CHL	16
CZE	11
DEU	10
DNK	16
ESP	16
EST	15
FIN	16
FRA	14
GBR	16
GRC	15
HUN	11
IRL	15
ISL	16
ISR	15
ITA	14
JPN	15
KOR	14
LTU	14
LUX	13
LVA	7
MEX	15
NLD	12
NOR	16
NZL	16
POL	16
PRT	15
SVK	11
SVN	14
SWE	16
TUR	11
USA	16

Annexe 11

Tableau 22 : Pourcentages d'élèves inscrits dans des filières professionnalisantes par pays

CNT	pct_fpro
AUS	0,230369535
AUT	0
BEL	41,51942041
CAN	0
CHE	11,69947445
CHL	1,839359667
CZE	32,533062
DEU	2,307962246
DNK	0,095125402
ESP	0,004050598
EST	0,055794283
FIN	0,068896188
FRA	15,85298157
GBR	0,115436122
GRC	12,90373001
HUN	16,11995771
IRL	0
ISL	0
ISR	0
ITA	49,32931555
JPN	23,47562073
KOR	16,45329557
LTU	2,046576026
LUX	14,44074516
LVA	1,050526267
MEX	28,09127401
NLD	3,444849855
NOR	0
NZL	0
POL	0,476873573
PRT	13,08074236
SVK	4,98266059
SVN	16,38768577
SWE	0
TUR	33,04740546
USA	0