



6

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études

À l'âge de 15 ans, qui sont les élèves les plus susceptibles de poursuivre leurs études jusqu'à l'enseignement supérieur ? Ce chapitre analyse certains des facteurs à l'œuvre dans cette décision et montre en quoi l'ambition des élèves de faire des études universitaires peut à son tour influencer sur leurs résultats scolaires et avoir un impact sur leur bien-être en général. Il examine en outre comment les attitudes de leurs parents peuvent affecter leur ambition de poursuivre leurs études, et certaines politiques de l'éducation, la promouvoir – ou la saper.



À l'adolescence, les élèves commencent à réfléchir sérieusement à leur avenir et à aligner leurs ambitions sur leurs intérêts, leurs aptitudes et les possibilités qui s'offrent à eux. C'est aussi une période où l'image qu'ils sont d'eux-mêmes peut être influencée par leurs pairs et les adultes de leur entourage (Beal et Crockett, 2010). Les aspirations des élèves concernant leur avenir influent sur ce qu'ils choisissent d'apprendre et les activités auxquelles ils s'adonnent, ce qui peut à son tour avoir une incidence sur leurs accomplissements futurs (Nurmi, 2004).

Les aspirations des élèves peuvent s'avérer des prophéties autoréalisatrices, car les efforts qu'ils déploient pour les réaliser portent souvent leurs fruits (OCDE, 2012). Ainsi, la comparaison des élèves à statut socio-économique et résultats scolaires équivalents montre que ceux qui comptent obtenir un diplôme universitaire sont plus susceptibles d'y parvenir que ceux qui n'ont pas autant d'ambition (Beal et Crockett, 2010). À l'inverse, les élèves qui pensent arrêter leurs études avant d'être diplômés sont plus susceptibles de se retrouver dans ce cas (Morgan, 2005 ; Perna, 2000). Des aspirations positives pour l'avenir sont associées à une grande estime de soi et à des mécanismes efficaces de gestion. Les aspirations négatives ou ambivalentes sont par contre souvent associées à un sentiment d'impuissance (Correa, Errico et Poggi, 2011).

Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves âgés de 15 ans en 2015 comptent obtenir un diplôme universitaire. Plus de trois élèves sur quatre ont cette ambition en Colombie, en Corée, aux États-Unis et au Qatar.
- Dans la plupart des pays et économies, les filles sont plus susceptibles que les garçons de compter obtenir un diplôme universitaire ; et dans tous les pays et économies, les élèves défavorisés sont nettement moins susceptibles que les élèves favorisés de formuler ce vœu.
- Dans tous les systèmes d'éducation, les élèves très performants sont plus susceptibles que leurs pairs peu performants d'avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études ; toutefois, dans plusieurs pays, un pourcentage important d'élèves peu performants espèrent décrocher un diplôme universitaire.
- Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études sont influencées par la politique de l'éducation, en particulier par la mesure dans laquelle ils sont orientés vers différentes filières d'enseignement.

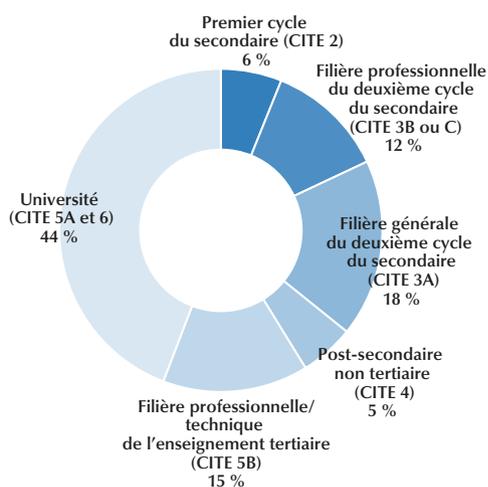
Un élève qui a l'ambition, à l'âge de 15 ans, de suivre des études universitaires n'assouvirait pas nécessairement cette dernière. Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études dépendent de leur évaluation des coûts et bénéfices d'un tel investissement (Morgan, 1998) et de leur perception de leur capacité d'atteindre leurs objectifs. Les adolescents remettent souvent en question la façon dont ils voient leur avenir et changent souvent d'aspirations et d'ambitions. Divers facteurs façonnent les aspirations des élèves : l'influence de personnes de leur entourage, parmi lesquelles leurs pairs, les membres de leur famille et leurs professeurs ; leurs antécédents scolaires ; le degré de sélectivité des universités ; les frais de scolarité et le coût d'opportunité d'une formation dans l'enseignement supérieur ; le rendement associé aux diverses options qui s'offrent à eux ; et enfin, la rigidité du système d'éducation, qui peut réserver l'accès de certaines formations aux élèves qui ont suivi un parcours scolaire spécifique. La diversité de ces facteurs explique pourquoi les aspirations des élèves de 15 ans varient autant, à la fois entre les pays et au sein même de ceux-ci (Buchmann et Dalton, 2002 ; Mateju et al., 2007 ; Sewell et al., 2003 ; OCDE, 2012). Ce chapitre montre les différences d'aspirations en matière de formation entre les pays et au sein même de ceux-ci. Dans les chapitres suivants, les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études sont analysées en fonction de leurs relations sociales à l'école, des ressources à leur disposition dans leur milieu familial et de leurs activités extrascolaires.

DIFFÉRENCES D'ASPIRATIONS EN MATIÈRE DE FORMATION ENTRE LES PAYS ET AU SEIN DE CEUX-CI

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué de quel niveau d'enseignement ils comptaient être diplômés. La même question avait été posée en 2003, ainsi qu'en 2009 dans un groupe de pays et économies ayant administré le questionnaire facultatif sur le parcours scolaire des élèves. Dans les pays de l'OCDE, 44 % des élèves comptent obtenir un diplôme universitaire, c'est-à-dire un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau ou une formation y donnant accès (niveaux CITE 5A et 6). Plus de trois élèves sur quatre espèrent décrocher un diplôme universitaire en Colombie, en Corée, aux États-Unis et au Qatar (voir le graphique III.6.1).



Graphique III.6.1 ■ **Pourcentage d'élèves espérant réussir chaque niveau d'enseignement**
Moyenne OCDE



OCDE	Pourcentage d'élèves au niveau 2 de la CITE	Pourcentage d'élèves espérant réussir...					
		CITE 2	CITE 3A/C	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A & 6
Australie	86	2.8	4.7	30.5	4.6	3.2	54.2
Autriche	2	2.0	21.9	39.7	2.0	7.3	27.1
Belgique	9	2.9	7.9	16.0	12.8	27.5	32.9
Canada	12	1.3	0.0	11.7	7.2	16.4	63.5
Chili	6	0.7	11.3	5.9	2.3	13.3	66.6
République tchèque	54	0.5	7.9	28.4	0.0	7.5	55.6
Danemark	99	21.6	7.9	29.9	0.0	3.4	37.2
Estonie	99	4.0	7.6	13.3	10.3	22.1	42.8
Finlande	100	15.7	0.0	38.8	4.7	13.7	27.1
France	24	9.6	19.6	27.1	0.0	11.7	32.0
Allemagne	96	34.5	2.6	39.8	3.8	1.5	17.8
Grèce	5	1.5	8.4	6.2	7.1	10.6	66.3
Hongrie	10	6.4	28.6	11.7	11.6	6.3	35.5
Islande	100	6.1	20.4	8.3	9.8	16.5	38.9
Irlande	62	12.4	4.6	14.1	3.8	18.8	46.3
Israël	11	1.1	2.5	28.0	2.7	8.7	57.0
Italie	1	2.1	3.8	26.1	9.1	20.6	38.3
Japon	m	m	12.0	10.9	m	18.5	58.7
Corée	9	0.4	6.8	3.2	0.0	14.3	75.3
Lettonie	96	3.8	14.1	9.6	11.2	36.5	24.7
Luxembourg	57	7.4	17.5	16.9	5.2	11.5	41.4
Mexique	39	5.5	2.8	16.9	0.0	16.4	58.4
Pays-Bas	71	13.2	0.0	13.1	28.9	27.3	17.4
Nouvelle-Zélande	6	3.0	14.0	23.8	5.1	8.8	45.2
Norvège	100	3.1	17.5	7.0	11.1	37.3	24.1
Pologne	99	1.6	5.9	27.9	15.6	0.9	48.0
Portugal	35	6.1	21.2	8.2	2.7	21.8	39.9
République slovaque	47	m	m	m	m	m	m
Slovénie	5	1.9	34.7	7.2	4.0	26.3	25.8
Espagne	100	13.0	7.7	15.5	0.0	12.9	51.0
Suède	98	7.6	18.6	14.4	0.5	20.2	38.7
Suisse	77	11.4	29.8	17.4	3.7	10.7	27.0
Turquie	3	2.1	15.1	7.0	0.0	5.3	70.6
Royaume-Uni	0	1.4	27.4	18.2	0.6	10.6	41.8
États-Unis	10	0.5	0.0	12.1	4.2	7.2	76.0
Partenaires							
Brésil	22	3.5	5.3	26.6	9.4	9.0	46.2
P-S-J-G (Chine)	63	11.9	14.6	13.3	7.2	15.3	37.7
Bulgarie	3	3.3	13.8	7.2	12.8	23.5	39.4
Colombie	40	1.8	0.0	13.9	0.0	8.1	76.3
Costa Rica	53	2.3	8.8	6.5	7.2	20.7	54.4
Croatie	0	0.2	12.9	19.2	19.2	12.4	36.1
République dominicaine	21	7.4	8.6	17.2	2.3	1.1	63.5
Hong-Kong (Chine)	33	2.1	2.3	13.4	11.5	15.9	54.9
Lituanie	100	2.5	8.5	8.2	10.2	17.0	53.6
Macao (Chine)	45	2.6	2.4	9.8	20.2	18.4	46.7
Monténégro	3	0.5	13.6	1.0	19.6	0.0	65.4
Pérou	25	1.0	0.0	15.4	7.1	12.2	64.3
Qatar	21	2.3	5.9	6.3	1.9	7.2	76.5
Roumanie	100	m	m	m	m	m	m
Russie	87	10.9	21.1	14.2	2.7	34.2	16.9
Singapour	2	0.4	0.0	2.6	6.5	27.7	62.8
Taïpei chinois	35	1.9	19.0	8.0	m	24.0	47.1
Thaïlande	25	2.3	5.2	8.3	15.3	0.0	68.9
Tunisie	34	7.6	2.6	23.3	9.4	5.6	51.5
Émirats arabes unis	14	2.0	3.8	13.2	3.5	5.5	72.0
Uruguay	38	18.7	12.4	17.1	4.7	4.6	42.6

Remarque : La classification des niveaux d'enseignement correspond à celle de la CITE-97.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471209>

Les pays et économies devraient-ils s'inquiéter si les élèves tablant sur un diplôme universitaire sont seulement minoritaires ? Il est difficile d'estimer avec précision l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire dont un pays a besoin pour continuer à innover et pérenniser sa croissance et son développement social et culturel. Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire illustrent la capacité des pays à former une main-d'œuvre dotée de savoirs et savoir-faire spécialisés



de haut niveau (OCDE, 2016c). L'obtention d'un diplôme universitaire ouvre souvent la voie à une rémunération plus élevée et à de meilleures perspectives professionnelles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage s'établit à 12,4 % chez les adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 4,9 % seulement chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2016c). Toutefois, une formation universitaire requiert des investissements importants et retarde l'entrée dans la vie active. 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. Les élèves n'ont pas tous besoin de faire des études universitaires pour contribuer activement à la vie de l'économie et de la société, et pour s'épanouir professionnellement.

Selon les résultats de 2015, tous pays et économies confondus, les élèves défavorisés sont nettement moins susceptibles que leurs pairs favorisés de compter obtenir un diplôme universitaire. Le manque de moyens financiers et la rareté des modèles sur qui prendre exemple peuvent amener les élèves défavorisés à revoir leurs ambitions à la baisse, ce qui a des effets négatifs sur leur engagement dans le travail scolaire. Le Costa Rica et la République dominicaine sont les seuls pays où le pourcentage d'élèves espérant décrocher un diplôme universitaire varie de moins de 10 points de pourcentage entre les élèves favorisés et défavorisés. Dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), en Espagne, en Hongrie, en Lituanie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, cet écart est supérieur à 50 points de pourcentage (voir le tableau III.6.2).

Les immigrants quittent souvent leur pays natal dans l'espoir de donner à leurs enfants la possibilité de bénéficier d'un enseignement de qualité (Dustmann et Glitz, 2011). Les élèves issus de l'immigration ont souvent autant, sinon plus, l'ambition de progresser et de réussir à l'école que leurs pairs autochtones (OCDE, 2015). Selon les résultats de 2015, les élèves immigrés, tant de la première que de la deuxième génération, sont aussi susceptibles que leurs pairs autochtones d'espérer décrocher un diplôme universitaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau III.6.2). Parmi les pays où plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration, les élèves immigrés de la première génération sont plus susceptibles que leurs pairs autochtones de compter obtenir un diplôme universitaire en Australie, au Canada, aux Émirats arabes unis, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, au Qatar, au Royaume-Uni, à Singapour et en Suède. En Allemagne, en Autriche, au Brésil, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, à Hong-Kong (Chine), en Islande, en Israël, en Italie et en Slovénie, les élèves immigrés de la première génération sont en revanche moins susceptibles que leurs pairs autochtones d'espérer décrocher un diplôme universitaire.

Selon les résultats de 2015, les filles sont plus susceptibles que les garçons de compter obtenir un diplôme universitaire. C'est en Bulgarie, en Estonie, en Grèce, en Thaïlande, en Tunisie et en Uruguay que le pourcentage d'élèves espérant décrocher un diplôme universitaire varie le plus entre les sexes (plus de 15 points de pourcentage en faveur des filles). Les garçons ne sont aussi susceptibles que les filles d'avoir l'ambition d'obtenir un diplôme universitaire qu'en Allemagne, en France, aux Pays-Bas et au Taipei chinois (voir le tableau III.6.2).

Les grandes ambitions des filles en matière de formation se traduisent par leurs taux élevés de scolarisation à l'université. Toutefois, malgré leur surreprésentation parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (elles représentent en moyenne 57 % de l'effectif diplômé en 2014 à l'issue d'une première formation dans les pays de l'OCDE), les femmes restent sous-représentées dans certains domaines d'études, comme les sciences et l'ingénierie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on compte ainsi trois fois plus d'hommes que de femmes parmi les diplômés en ingénierie (OCDE, 2016c).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 36 % des élèves pensent arrêter leurs études après l'obtention d'un diplôme du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique III.6.1 et le tableau III.6.4). Le pourcentage d'élèves qui ne comptent pas poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire est le moins élevé à Singapour (3 %) et le plus élevé en Allemagne (77 %). Dans l'enseignement secondaire, de nombreux élèves suivent une filière préparant à des études universitaires (niveau CITE 3A), mais ne projettent pas d'en faire (voir le tableau III.6.1).

Dans de nombreux pays et économies, les élèves scolarisés en milieu rural sont moins susceptibles de compter obtenir un diplôme universitaire que ceux scolarisés en milieu urbain. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme universitaire s'établit à 31 % si leur établissement se situe en milieu rural ou dans une collectivité de moins de 3 000 habitants, à 42 % si leur établissement se situe dans une petite ville de moins de 100 000 habitants, et à 50 % si leur établissement se situe dans une grande ville de plus de 100 000 habitants. Les différences d'aspirations qui s'observent entre les élèves selon qu'ils vivent en milieu rural ou urbain sont particulièrement importantes (plus de 40 points de pourcentage) en Hongrie et en Turquie (voir le tableau III.6.3).



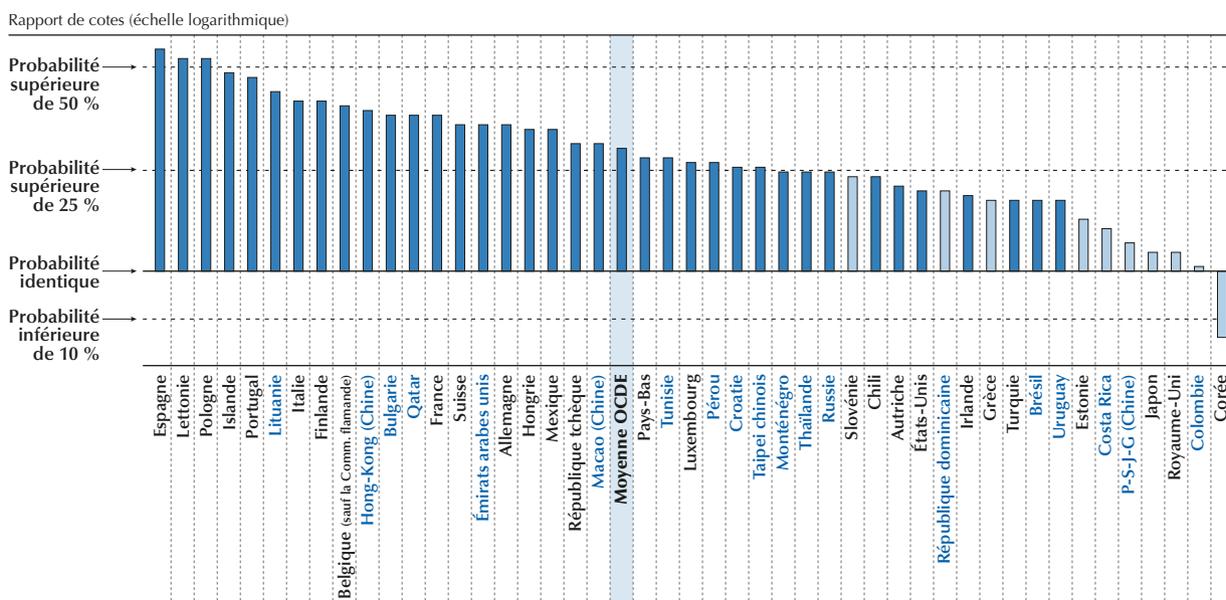
ASPIRATIONS CONCERNANT LA POURSUITE DES ÉTUDES ET BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

Des aspirations positives pour l'avenir sont le signe que les élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes et possèdent des mécanismes efficaces de gestion. Le graphique III.6.2 montre qu'il existe une relation significative entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leur ambition de décrocher un diplôme universitaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui espèrent obtenir un diplôme universitaire sont 30 % plus susceptibles que ceux qui n'ont pas cette ambition de se dire très satisfaits de leur vie (soit 9 ou 10 points sur une échelle à 10 points). Cette relation suggère que le bien-être psychologique et social des élèves est vraiment lié à la façon dont ils voient leur avenir (voir également le graphique III.8.8 sur la relation entre le harcèlement et les aspirations concernant la poursuite des études).

ASPIRATIONS CONCERNANT LA POURSUITE DES ÉTUDES ET MODE D'ORGANISATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Le graphique III.6.3 indique le pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme universitaire chez les élèves peu performants dans les trois domaines d'évaluation (ceux qui se situent sous le niveau 2 des échelles PISA de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences) et chez les élèves très performants dans au moins un domaine (ceux qui se situent au niveau 5 ou 6 d'une échelle PISA de compétence). Dans tous les pays et économies, les élèves sont plus susceptibles d'avoir l'ambition de décrocher un diplôme universitaire s'ils sont très performants que s'ils sont peu performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves espérant réussir une formation universitaire s'établit à environ 70 % chez les élèves très performants et à 20 % chez leurs pairs peu performants.

Graphique III.6.2 ■ **Satisfaction à l'égard de la vie et aspiration à obtenir un diplôme universitaire**
Augmentation de la probabilité de se sentir très satisfait à l'égard de la vie associée à l'aspiration à obtenir un diplôme universitaire



Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Par élèves très satisfaits à l'égard de la vie, on entend ceux qui ont choisi une valeur de 9 ou 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité de se sentir très satisfait à l'égard de la vie associée à l'aspiration à obtenir un diplôme universitaire.

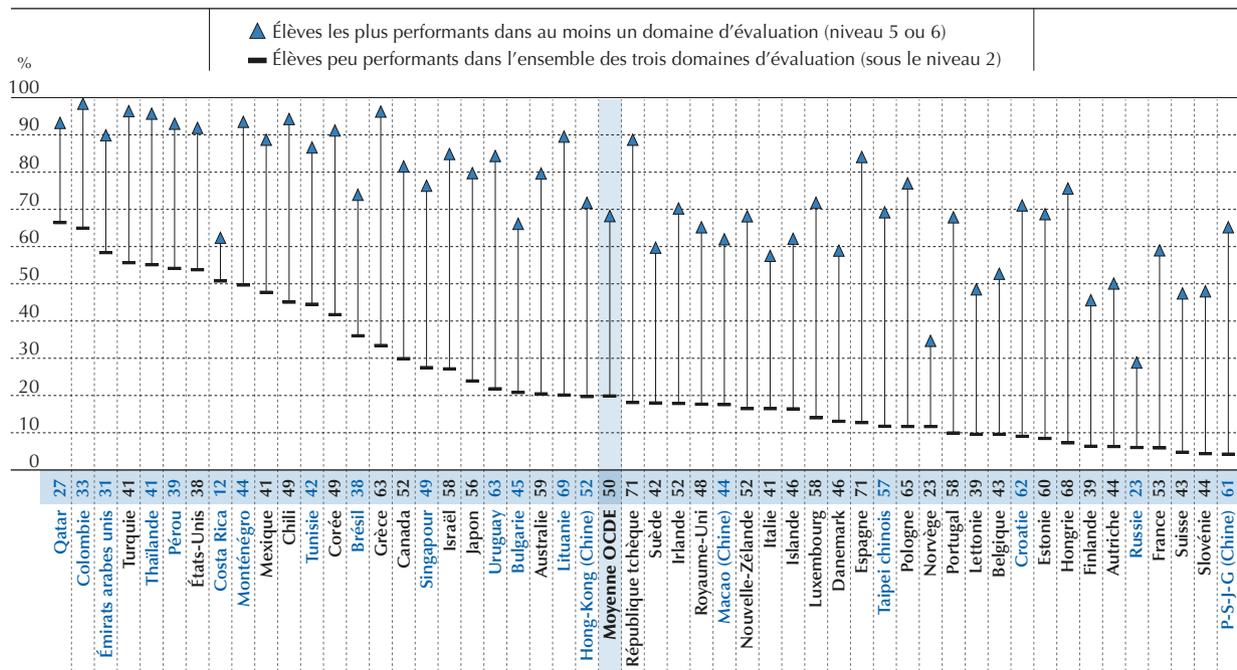
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471215>

De nombreux élèves ont des ambitions concernant la poursuite de leurs études qui ne semblent pas s'aligner sur leurs résultats scolaires. Ainsi, parmi les élèves peu performants dans tous les domaines d'évaluation (ceux qui se situent sous le niveau 2 des échelles PISA de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences), plus d'un sur deux compte obtenir un diplôme universitaire en Colombie, au Costa Rica, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, au Pérou, au Qatar, en Thaïlande et en Turquie (voir le graphique III.6.3). Dans ces pays, le rendement financier de

l'investissement dans des études universitaires tend à être relativement élevé. En Colombie, par exemple, les travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire gagnaient en 2014 en moyenne 2.3 fois plus que les travailleurs seulement diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (OCDE, 2016c, tableau A6.1). Si nombre de ces élèves peu performants veulent entamer des études universitaires, les établissements d'enseignement supérieur risquent d'avoir soit à imposer des critères très sélectifs d'admission et de progression, soit à abaisser le niveau de leurs exigences académiques. Parmi les élèves très performants dans au moins un domaine PISA, moins d'un sur deux espère obtenir un diplôme universitaire en Allemagne, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie »), en Lettonie, en Norvège, aux Pays-Bas, en Slovaquie et en Suisse (voir le tableau III.6.7). Dans certains de ces pays (en Lettonie, en Norvège, aux Pays-Bas, en Russie et en Slovaquie), plus d'un élève sur quatre prévoit de décrocher un diplôme tertiaire en filière professionnelle (niveau CITE 5B).

Graphique III.6.3 ■ **Aspiration à obtenir un diplôme universitaire et performance**
Pourcentage d'élèves espérant obtenir un diplôme universitaire, selon leur performance dans les principaux domaines d'évaluation PISA



Remarques : Seuls sont présentés les pays disposant de données à la fois sur les élèves peu performants et sur leurs pairs les plus performants.

Les différences statistiquement significatives entre les élèves les plus performants et leurs pairs peu performants sont indiquées en regard du nom du pays/ de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants espérant obtenir un diplôme universitaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471227>

Il est particulièrement important d'amener les élèves très performants à avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études, car ils sont les plus susceptibles de réussir dans l'enseignement supérieur. Les élèves devraient cependant tous, quel que soit leur niveau de compétence, bénéficier de services d'orientation pour les aider à comprendre les exigences de l'enseignement supérieur et à identifier la façon dont ils doivent travailler pour être à la hauteur de celles-ci (voir un exemple concret d'approche à adopter pour ce faire dans l'encadré III.14.3).

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études sont également influencées par la structure des systèmes d'éducation. Dans les systèmes d'éducation flexibles, les élèves peu ambitieux à l'âge de 15 ans peuvent se raviser par la suite et entamer des études universitaires. Il ressort d'études longitudinales que dans ces systèmes, il n'est pas rare que des élèves revoient leurs ambitions en fonction de leurs résultats scolaires et de l'évolution de l'environnement extérieur (Anders et Micklewright, 2015). Dans les systèmes d'éducation plus rigides, c'est parce qu'on a déjà jugé à l'âge de 15 ans que les élèves pourraient (ou non) être admis à l'université que certains n'ont pas de grandes ambitions.



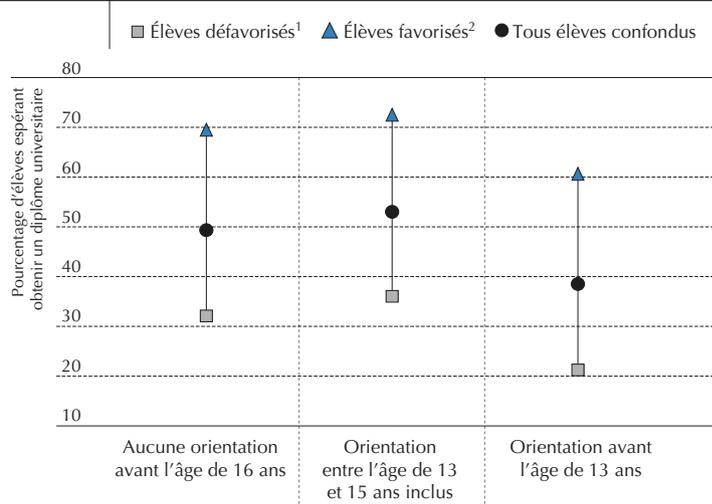
Plus d'un élève sur deux pense arrêter ses études après l'obtention d'un diplôme du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse (voir le tableau III.6.1). Dans trois de ces six pays – en Allemagne, en Autriche et en Suisse –, les élèves sont répartis entre des filières à orientation académique ou non avant l'âge de 13 ans. En Allemagne, de nombreux élèves, en particulier défavorisés, comptent arrêter leurs études à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire après neuf à dix années de formation (en filière générale ou professionnelle, selon leur orientation à l'âge de 10 ans). En Allemagne, ce système à deux filières vise à préparer tous les élèves à entrer sans problème dans la vie active pour réduire le chômage des jeunes. En France, 13 % seulement des élèves défavorisés comptent décrocher un diplôme universitaire (voir le tableau III.6.2). En Autriche, en France et en Suisse, de nombreux élèves de 15 ans pensent arrêter leurs études à la fin de leur formation professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3B/C).

Les systèmes d'éducation qui répartissent 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. Dans les systèmes qui répartissent les élèves entre différents types d'établissements, garçons et filles tendent à ne pas avoir d'aussi grandes ambitions pour la poursuite de leurs études que dans ceux où les élèves fréquentent le même type d'établissement dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (Buchmann et Dalton, 2002 ; Buchmann et Park, 2009 ; Kerckhoff, 2000 ; Mateju et al., 2007 ; McDaniel, 2010 ; Rosenbaum, 2001).

Le statut socio-économique des élèves influence fortement leur orientation vers des filières plus ou moins exigeantes. Ce sont ainsi les élèves favorisés qui sont les plus susceptibles d'être orientés vers des filières académiques donnant directement accès à l'université (OCDE, 2016b). Le graphique III.6.4 montre que le pourcentage d'élèves défavorisés comptant obtenir un diplôme universitaire s'établit en moyenne à 21 % dans les systèmes d'éducation qui répartissent les élèves dans différentes filières entre l'âge de 10 et 12 ans, mais à 36 % dans ceux qui opèrent cette orientation entre l'âge de 13 et 15 ans. Les différences d'ambition entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont légèrement plus importantes dans les systèmes où l'orientation des élèves dans différentes filières est précoce. Les systèmes où la répartition des élèves entre différentes filières ne repose pas entièrement sur le mérite pourraient gâcher des talents académiques, certains élèves doués risquant d'être orientés vers la mauvaise filière et de ne pas pouvoir faire des études universitaires du fait de la rareté et de la difficulté des changements de filière.

Graphique III.6.4 ■ **Âge lors de l'orientation par filière d'enseignement et aspiration à obtenir un diplôme universitaire**

Moyenne de tous les pays et économies disposant de données



1. Par élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, on entend ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

2. Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

Remarque : Toutes les différences entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471238>



Les systèmes d'éducation peuvent promouvoir les ambitions des élèves non seulement par le biais de leur orientation vers différentes filières, mais aussi par l'administration d'évaluations déterminantes. Les notes des élèves à ces évaluations sont une source d'information importante sur leur potentiel de réussite dans la poursuite de leurs études. Elles peuvent donc aider les élèves très performants à comprendre leur potentiel académique et la nécessité de le cultiver. Si elle repose uniquement sur le mérite, cette source « d'information institutionnelle » peut aussi réduire les différences d'ambition entre les élèves, en rendant les auto-évaluations des élèves moins dépendantes de l'influence de leur groupe social. Toutefois, l'échec à un test important peut amener les élèves ne recevant pas le soutien adéquat de la part de leurs professeurs et de leurs parents à revoir leurs ambitions à la baisse, voire les mener sur la voie du décrochage scolaire. Selon Reardon et Galindo (2002), aux États-Unis, à niveau égal de performance, l'obligation de passer un examen déterminant induit ainsi une forte augmentation de la probabilité de décrochage scolaire.

Les éléments à l'appui de l'existence d'une relation entre les politiques d'évaluation et le décrochage scolaire précoce ne sont pas concluants, car il est difficile d'isoler des effets de causalité sans expérience randomisée (par exemple, soumettre de façon aléatoire des élèves ayant les mêmes caractéristiques à des tests difficiles ou faciles). Les données PISA peuvent uniquement apporter des éléments descriptifs à l'appui de l'existence de cette relation. Le tableau III.6.12 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves fréquentant un établissement où ils doivent obligatoirement passer des tests standardisés au moins une fois par an sont aussi susceptibles que les élèves qui ne sont pas évalués de cette façon de compter obtenir un diplôme universitaire.

Encadré III.6.1. **Propension des parents à espérer que leur enfant exerce une profession scientifique**

Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études dépendent de la profession qu'ils espèrent exercer. Or les parents peuvent influencer ces deux types d'aspirations. La plupart des parents se soucient des perspectives professionnelles de leurs enfants et les encouragent à assouvir leurs ambitions. Toutefois, les parents adoptent des approches différentes lorsqu'ils tentent d'influer sur la façon dont leurs enfants envisagent leur avenir. Des éléments qualitatifs (Irwin et Elley, 2013) suggèrent que certains parents optent pour le laisser-faire et se bornent à donner à leurs enfants les informations qu'ils demandent et à leur apporter le soutien dont ils ont besoin, tandis que d'autres estiment qu'ils peuvent façonner l'avenir de leurs enfants en choisissant ce qui leur convient le mieux.

Les données de l'enquête PISA 2015 fournissent des informations sur la mesure dans laquelle les parents s'attendent à ce que leurs enfants s'orientent vers une profession à caractère scientifique, à savoir une profession requérant une formation universitaire scientifique (OCDE, 2016a). Ces données permettent de cerner les caractéristiques contextuelles des enfants et de leurs parents qui sont plus étroitement associées aux ambitions, et de déterminer dans quelle mesure les ambitions des enfants s'alignent sur celles de leurs parents (voir également l'encadré III.10.2 pour de plus amples informations sur la profession que les élèves comptent exercer).

Dans les pays qui ont administré le questionnaire « Parents », ces derniers sont plus susceptibles de s'attendre à ce que leur fils, et non leur fille, exerce une profession scientifique. Ce constat vaut en particulier pour les pays asiatiques. En Corée, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), par exemple, le pourcentage de parents qui s'attendent à ce que leur fils exerce une profession scientifique est supérieur d'au moins 10 points de pourcentage à celui des parents qui en attendent autant de leur fille. Au Chili, en Géorgie et en République dominicaine, les parents sont en revanche plus susceptibles de s'attendre à ce que leur fille, et non leur garçon, exerce une profession scientifique (voir le graphique III.6.5).

Le sexe et les rôles dévolus en fonction de celui-ci ne sont pas les seuls facteurs pouvant expliquer pourquoi les aspirations des parents varient. Les parents sont aussi influencés par leur propre expérience de vie et le contexte social. Dans les pays à l'étude, le pourcentage de parents qui s'attendent à ce que leur enfant exerce une profession scientifique s'établit à 57 % si eux-mêmes ou des membres de leur famille exercent une profession scientifique, mais à 36 % si personne de la famille n'exerce une profession scientifique. De plus, les parents titulaires d'un diplôme universitaire sont plus susceptibles que les parents moins instruits de s'attendre à ce que leurs enfants exercent une profession scientifique. La différence entre les parents titulaires d'un diplôme universitaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur est particulièrement importante en Belgique (Communauté flamande), en Corée, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en France, à Malte et au Portugal (voir le tableau III.6.13).

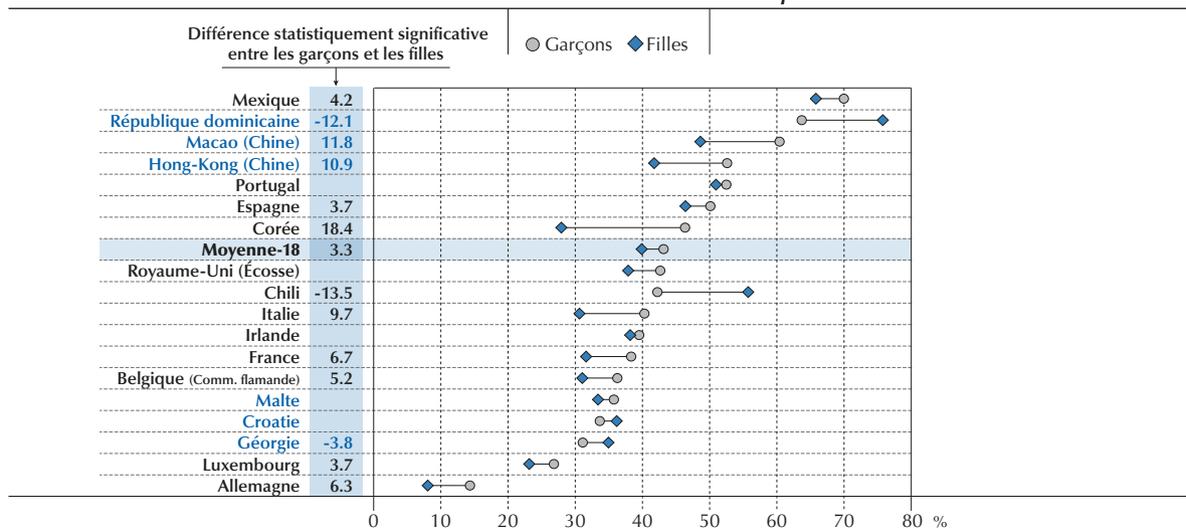
...



Les ambitions des enfants sont très proches de celles de leurs parents. Après contrôle de leur statut socio-économique et de leur performance en sciences, les élèves sont plus susceptibles d'aspirer à exercer une profession scientifique si leurs parents l'envisagent aussi (voir le tableau III.6.14).

Graphique III.6.5 ■ **Aspiration des parents à ce que leur enfant exerce une profession scientifique, selon le sexe de l'enfant**

Résultats fondés sur les déclarations des parents



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons dont les parents indiquent envisager qu'ils exercent une profession scientifique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.6.13.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471248>

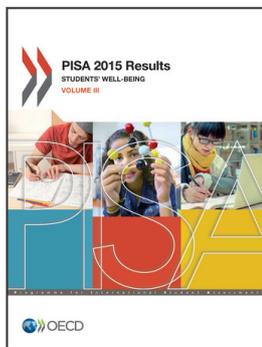
L'échec à un test déterminant peut impliquer le redoublement. Le redoublement est la conséquence la plus visible de l'« échec » scolaire. Il peut de ce fait amener les élèves à revoir durablement leurs ambitions à la baisse – et leur entourage à en faire de même. Il ressort des travaux d'Alexander, Entwisle et Dauber (2003) qu'à Baltimore, les élèves sont plus susceptibles d'arrêter leurs études à l'adolescence s'ils ont redoublé au début de leur parcours scolaire, et ce, même s'ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les élèves qui n'ont pas redoublé. Selon ces auteurs, les élèves qui ont redoublé sont moins attachés à l'école. Le tableau III.6.11 montre que dans la majorité des pays et économies, les élèves sont moins susceptibles de compter 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. Cette relation n'est pas causale, les élèves qui ont redoublé pouvant se différencier de ceux qui n'ont pas redoublé à des égards non mesurés dans l'enquête PISA.

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Les ambitions des élèves façonnent leur parcours et peuvent contribuer à leur bien-être. 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.
- Il faut lutter contre la désaffection des garçons à l'égard de l'école pour qu'ils alignent leurs ambitions sur leur potentiel académique.
- L'ascenseur social fonctionne moins bien en cas d'inégalités dans les ambitions scolaires et professionnelles. Dans les systèmes qui répartissent précocement les élèves entre différentes filières, les élèves défavorisés sont surreprésentés dans les filières moins exigeantes et tendent à ne pas avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études. L'aménagement de passerelles entre les filières pourrait réduire les effets de la différenciation sur l'inégalité des aspirations, des compétences et des possibilités.

Références

- Alexander, K.L., D.R. Entwisle et S.L. Dauber (2003), *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*, 2^e édition, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Anders, J. et J. Micklewright (2015), « Teenagers' expectations of applying to university: How do they change? », *Education Sciences*, vol. 5/4, pp. 281-305, <http://dx.doi.org/10.3390/educsci5040281>.
- Beal, S.J. et L.J. Crockett (2010), « Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment », *Developmental Psychology*, vol. 46/1, pp. 258-265, <http://dx.doi.org/10.1037/a0017416>.
- Buchmann, C. et B. Dalton (2002), « Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context », *Sociology of Education*, vol. 75/2, pp. 99-122, <http://dx.doi.org/10.2307/3090287>.
- Buchmann, C. et H. Park (2009), « Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 27/4, pp. 245-267, <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2009.10.003>.
- Correa, L., F. D'Errico et I. Poggi (2011), « School and life for teenagers. Expectations and hopes in Italy and Brazil », *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, vol. 1/2, pp. 433-442, http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_433-442.pdf.
- Dustmann, C. et A. Glitz (2011), « Migration and education », *Norface Discussion Paper Series*, n° 2011011, Norface Research Programme on Migration, Department of Economics, University College, Londres, <https://ideas.repec.org/p/nor/wpaper/2011011.html>.
- Irwin, S. et S. Elley (2013), « Parents' hopes and expectations for their children's future occupations », *The Sociological Review*, vol. 61/1, pp. 111-30, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02139.x>.
- Kerckhoff, A.C. (2000), « Transition from school to work in comparative perspective », in M.T. Hallinan (éd.), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York, NY, pp. 453-474.
- Mateju, P. et al. (2007), « Determination of college expectations in OECD countries: The role of individual and structural factors », *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, vol. 43/6, pp. 1121-1148.
- McDaniel, A. (2010), « Cross-national gender gaps in educational expectations: The influence of national-level gender ideology and educational systems », *Comparative Education Review*, vol. 54/1, pp. 27-50, <http://dx.doi.org/10.1086/648060>.
- Morgan, S. (2005), *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*, Studies in Social Inequality, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Morgan, S. (1998), « Adolescent educational expectations: Rationalized, fantasized, or both? », *Rationality and Society*, vol. 10/2, pp. 131-162, <http://dx.doi.org/10.1177/104346398010002001>.
- Nurmi, J.E. (2004), « Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection », in R.M. Lerner et L. Steinberg (éd.), *Handbook of Adolescent Psychology*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, pp. 85-124.
- OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2016c), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.
- OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).
- OCDE (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.
- Perna, L.W. (2000), « Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites », *The Journal of Higher Education*, vol. 71/2, pp. 117-141.
- Reardon, S.F. et C. Galindo (2002), « Do high-stakes tests affect students' decisions to drop out of school? Evidence from NELS Working Paper », *Institute of Education Sciences*, Pennsylvania State University.
- Rosenbaum, J. (2001), *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*, Russell Sage Foundation, New York.
- Sewell, W.H. et al. (2003), « As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001 », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 20, pp. 3-111, [http://dx.doi.org/10.1016/S0276-5624\(03\)20001-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0276-5624(03)20001-9).



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume III)
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-10-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.