

Les Cahiers de recherche du Girsef

LA MODÉLISATION DU PROCESSUS DE CHOIX
D'ÉTUDES SUPÉRIEURES : APPORTS ET LIMITES

Alvaro González Sanzana

N°97 ▪ MARS 2014 ▪



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

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

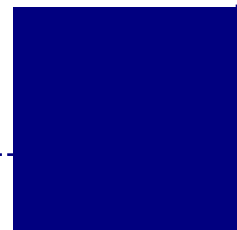
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication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

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

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



LA MODÉLISATION DU PROCESSUS DE CHOIX D'ÉTUDES SUPÉRIEURES : APPORTS ET LIMITES

Alvaro González Sanzana*

Ce cahier de recherche, après une brève discussion du concept de choix d'études, poursuit comme objectif principal de passer en revue une série de modèles de choix d'études supérieures issus de différentes disciplines telles que l'économie et la sociologie, principalement en provenance de la littérature anglo-saxonne. Nous centrerons notre attention sur les modèles combinés, qui décrivent le processus de choix d'études en étapes ou phases et qui intègrent diverses perspectives théoriques et méthodologiques, tout en permettant d'analyser les processus décisionnels en partant d'une double porte d'entrée : les individus et les établissements scolaires. Nous mettons en avant les apports de la modélisation du choix d'études mais aussi leurs limites, et l'importance de creuser des analyses qualitatives plus fines dans ce domaine de recherche largement dominé par les études quantitatives.

Mots-clés : Aspirations d'études – Accès à l'enseignement supérieur – Modèles de choix d'études – Habitus institutionnel

* Alvaro González Sanzana, chercheur doctorant au GIRSEF

Introduction

Grâce à la recherche effectuée principalement dans les 40 dernières années, nous savons que la question du processus de choix d'études supérieures est complexe et multidimensionnelle, et qu'elle est au centre des inquiétudes, non seulement des étudiants de l'enseignement secondaire, directement concernés, mais aussi des établissements secondaires que ces élèves fréquentent, des familles, des institutions d'enseignement supérieur et des décideurs de politiques publiques (Hossler et al., 2004).

Dans ce cahier de recherche, nous poursuivons comme objectif principal, après avoir brièvement discuté du concept de choix d'études, de passer en revue une série de modèles de choix d'études issus de différentes disciplines telles que l'économie et la sociologie -principalement en provenance de la littérature anglo-saxonne, fortement développée sur cette thématique à partir de 1970 - pour finalement présenter la contribution des modèles combinés, c'est-à-dire, des modèles qui allient plusieurs disciplines et qui se structurent en plusieurs phases, dans le but d'analyser le processus de choix d'études des élèves.

En effet, durant les quatre dernières décennies, la recherche a élaboré des modèles explicatifs du processus de choix d'études, en y incorporant chaque fois plus de variables, car ce processus est de plus

en plus diversifié, avec une augmentation exponentielle des élèves qui accèdent à l'enseignement supérieur, des systèmes d'admission qui évoluent dans le temps et un système d'enseignement supérieur en permanente mutation.

Mais contrairement à d'autres phénomènes liés à l'expérience universitaire, la recherche sur le choix d'études a recours à diverses méthodes, hypothèses et perspectives théoriques, souvent en même temps. D'autre part, une grande partie de la recherche menée dans les institutions d'enseignement supérieur a été non-théorique, fondée sur certains problèmes pratiques des universités, et n'est pas facilement transférable à d'autres institutions (Hossler et al., 1999).

Nous examinons ici quelques modèles utilisés pour analyser les choix d'études supérieures de la part des jeunes, car cette thématique nous semble de la plus grande actualité, puisqu'elle est au centre des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, comme indique Nakili, comment expliquer que, dans un contexte de démocratisation de l'enseignement supérieur (Merle, 2002), les élèves issus de milieux sociaux plus défavorisés se voient constamment relégués dans des carrières ou des institutions moins prestigieuses ? Nous savons aujourd'hui « *qu'au-delà des inégalités de réussite agissant dès le primaire et se cumulant à*

tous les niveaux d'enseignement (Duru-Bellat, 2002) viennent s'ajouter à chaque palier d'orientation des différences de choix scolaires, à possibilités équivalentes, qui s'opèrent dès qu'il y a une distinction dans le système d'enseignement » (Nakhili, 2008) et qu'il existe un effet significatif du contexte scolaire qui s'ajoute à celui des caractéristiques individuelles et qu'il faut donc prendre en considération dans l'analyse des inégalités de choix d'études (Nakhili, 2005).

Dans cette perspective, nous ne passerons revue en profondeur que des modèles combinés, c'est-à-dire les modèles qui combinent des approches économiques, sociologiques, et parfois psychologiques, car ces modèles tiennent mieux compte des influences multiples qui agissent sur le processus décisionnel que les modèles purement économiques, très largement utilisés dans les pays anglo-saxons, qui sont enracinés dans des hypothèses économétriques où les étudiants sont tenus pour des acteurs rationnels qui analysent soigneusement les coûts et avantages de la réalisation d'études universitaires.

À partir des années 80, principalement quatre modèles combinés ont été utilisés pour étudier les choix d'études supérieures, correspondant aux travaux de Chapman (1981), Jackson (1982), Hanson et Litten (1982), et Hossler et Gallagher (1987).

Nous compléterons notre révision des modèles combinés avec les apports plus récents de Laura Perna (2006), qui met

à jour la littérature sur le processus de choix d'études, en reconnaissant l'apport des auteurs déjà cités, mais en tenant compte des changements que l'accès à l'enseignement supérieur a subi dans les vingt années qui ont suivi leur publication et en proposant un modèle conceptuel qui s'appuie sur de multiples perspectives théoriques et qui reflète la contribution des analyses quantitatives mais aussi des approches méthodologiques qualitatives, plus récentes dans ce type d'études. Un exemple de l'importance des études qualitatives dans ce champ de recherche, largement dominé par les études quantitatives, sera mis en avant à travers les études menées par McDonough (1997), Hossler, Schmit et Vesper (1999) et Reay, David et Ball (2001).

Nous pensons que les enjeux théoriques relatifs à la notion de choix, d'une part, et à l'analyse du choix d'études supérieures, d'autre part, sont forts. Toutefois, nous ne saurions trancher sur ces questions. Nous espérons, par contre, à travers la présentation d'une série de modèles de choix, contribuer à élargir le débat et à adopter une vision pluridisciplinaire du complexe processus de choix d'études auquel se voient confrontés les élèves de fin de secondaire dans différents contextes, en soulignant certains concepts-clés pour chaque étape du processus décisionnel et toujours en partant d'une double porte d'entrée : les individus et les établissements scolaires.

1. La notion de choix d'études

Conceptualiser le choix n'est pas une démarche facile, et le faire renvoie à des enjeux théoriques, mais aussi méthodologiques, qui ne sont pas nouveaux. En France, les travaux de Pierre Bourdieu, d'une part, et de Raymond Boudon, d'autre part, ont largement abordé le sujet. Leurs approches, bien que divergentes, présentent, selon Blanchard et Cayouette- Remblière (2011), certaines convergences dans la façon dont est pensé l'acte même du choix. Dans les deux cas « *l'appartenance sociale apparaît déterminante, au détriment de variables plus contextuelles ou d'autres déterminants tels que le genre ou la trajectoire migratoire de l'élève et/ou de sa famille. Par ailleurs, les métaphores de type économique sont particulièrement prégnantes chez les deux auteurs, et les choix s'apparentent à des formes d'investissement dans lesquelles les calculs -conscients ou non- intégrant les chances de réussite sont primordiaux* » (Blanchard et Cayouette- Remblière, 2011, p. 9). Pour ces auteurs, ces théories macrosociologiques peuvent toutefois apparaître insuffisantes pour analyser les choix scolaires dans leur multiplicité et pour les inscrire dans des contextes précis. De plus, ajoutent-elles, « *l'usage des métaphores économiques invitant à penser le choix comme un calcul coût/intérêt à un instant donné limite la possibilité de penser ces choix comme des processus dont la construction implique plusieurs acteurs et s'effectue dans la durée* » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 9).

Selon les chercheurs anglais Ball, Davies, David et Reay (2001), « *d'un point de vue sociologique, le choix est un concept hautement problématique. Il soulève toutes sortes de difficultés théoriques et ontologiques et doit être manié avec beaucoup de soin. À beaucoup d'égards, il vaudrait mieux désigner ce que nous abordons ici comme un processus de prise de décision* » (Ball et al., 2001, p. 65).

Dans leur recherche sur les choix d'études supérieures au Royaume-Uni, ces auteurs se basent sur trois sources théoriques pour construire une « sociologie du choix » : les travaux de Bourdieu, les travaux de Beck sur les biographies auto-réflexives et les travaux des théoriciens du conflit social. Sans nous attarder sur ces cadres théoriques, retenons tout de même que pour ces chercheurs « *le choix des études supérieures se situe au sein de deux registres de sens et d'action. L'un est cognitif/performatif et a trait à l'adéquation entre les résultats et la sélection dans les institutions et les formations. L'autre est social/culturel et a trait aux classifications sociales de soi et des institutions* » (Ball et al., 2001, p. 66).

Sur ce dernier registre, ces auteurs affirment que « *c'est en examinant de façon empirique les relations entre des pratiques que l'on peut classer et des jugements de classement dans certains 'domaines' que l'habitus – une formule générique – 'se manifeste' de façon fugitive. Le choix des*

études supérieures est un de ces domaines et de ces 'moments'. La suggestion que nous faisons alors est qu'à beaucoup d'égards, le choix de l'université est un choix de mode de vie et une affaire de 'goût' ; de plus l'appartenance sociale oriente les choix en filigrane » (Ball et al., 2001, p. 66).

Le choix est donc considéré comme une forme de « clôture sociale ». Les représentations et les choix des futurs étudiants se construisent à l'intérieur d'une interaction complexe de facteurs sociaux qui s'étaient sur des différences de classe et d'appartenance ethnique fondamentales.

L'étude de Ball et al. (2001) est très pertinente pour le contexte actuel puisque, comme au Royaume-Uni, dans les dernières années, beaucoup de pays ont vu le taux global de poursuite d'études supérieures augmenter énormément et, de manière parallèle à cette massification (Ball parle de démocratisation), « *les différenciations internes et les taux internes de réussite se font plus significatifs en regard de la différenciation sociale* » (Ball et al., 2001, p. 67). Reprenant une notion de Bourdieu, ces auteurs parlent d'« exclusion de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992). C'est-à-dire, que les institutions universitaires, fortement différenciées entre elles, opèrent une sélection académique et sociale forte, mais en plus « *le statut relatif et le caractère fermé des universités, leur poids sur le 'choix' des étudiants et l'opération du choix constituent des facteurs-clés dans la*

création et la reproduction de structures de différenciation internes aux institutions d'études supérieures. Le capital social et culturel, les contraintes matérielles, les représentations sociales, les critères de jugements sociaux et les formes d'auto-exclusion sont tous à l'œuvre dans les processus de choix » (Ball et al., 2001, p. 68).

Pour ces auteurs, effectuer un choix est bien un processus complexe de prise de décision. Les choix, disent-ils, s'effectuent toujours dans des « *horizons d'action délimités* » (Ball et al, 2001, p. 68). Par ailleurs, la recherche menée par ces auteurs a montré que « *'l'effet école' – ce que l'on pourrait appeler l'habitus institutionnel – est une variable indépendante ; les représentations et les choix se construisent au fil du temps en fonction des copains d'école, des avis des enseignants et de leurs conseils, et des expériences scolaires (ainsi que, pour certains d'entre eux, des avis et des attentes des familles). Des représentations et des attentes bien ancrées rendent certains choix évidents et d'autres impensables, selon le lieu où vous vous tenez dans le paysage général des choix* » (Ball et al., 2001, p. 70).

Ce qui est valable pour les pays anglo-saxons l'est aussi pour des contextes géographiques plus lointains et méconnus, comme le Chili par exemple, où l'on se retrouve ces dernières trente années avec une forte massification inégalitaire des études supérieures, qui se traduit par l'allongement des études et, parallèlement, l'augmentation des

inégalités sociales d'accès aux différents réseaux de l'enseignement supérieur. Dans un système qui tolère en son sein des segments de formation clairement distincts et hiérarchisés (en fonction des résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de sélection universitaire ou en fonction de l'origine socioéconomique de ces élèves), l'économiste chilien Patricio Meller (2011), considère que l'évolution de l'enseignement supérieur du pays a créé de vraies « universités de clones » (Meller, 2011, p. 109), c'est-à-dire, des universités avec une forte homogénéité sociale dans leur composition, qui forment des bulles qui reproduisent la ségrégation de l'enseignement secondaire.

Ceci nous mène à ne pas oublier qu'il faut toujours analyser les choix des élèves en les situant par rapport à la fonction de sélection des systèmes d'éducation. Un système d'admission tel que celui du Chili (González y Espinoza, 2011), caractérisé par une épreuve de sélection universitaire et un coût élevé des études universitaires, présente des différences structurelles à considérer en relation à un système semblable, comme celui du Texas, par exemple, mais qui réserve automatiquement une place dans l'université publique de leur choix, y compris les universités les plus prestigieuses, pour le 10% des élèves les plus performants des écoles secondaires (Niu et Tienda, 2008), ou celui, très différent, de la Belgique (Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Van Campenhout, M., & Lafontaine, D., 2010), où l'épreuve de sélection universitaire n'existe pas et le coût des études est plus abordable.

Cette perspective d'analyse, selon Doray (2009), en référence au Canada, « implique que le choix des parcours scolaires de même que l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes ne peuvent être ramenés seulement à un processus de décision individuel en fonction de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leurs aptitudes, de leurs valeurs, de leurs aspirations ou de celles de leurs parents. Ils ont à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation. De ce point de vue, le processus d'orientation renvoie aussi à un processus de décision institutionnel » (Doray, 2009, p. 4). Il en va de même en France dans l'enseignement supérieur hautement sélectif des classes préparatoires et des grandes écoles, où le terme de choix est peu approprié pour décrire le processus pratique qui conduit à s'orienter en grande école : « c'est la dynamique de l'élection scolaire qui porte l'élève de plus en plus loin jusqu'à lui rendre éventuellement crédible d'envisager l'entrée dans une école de premier plan » (Draelants, 2010, p. 339).

Une perspective similaire est adoptée par Philippe Masson (2012). Pour cet auteur, les carrières scolaires « d'une part, ne peuvent pas être examinées en dehors du cadre géographique dans lequel elles s'insèrent ; d'autre part, parce qu'il s'agit d'un processus, donc changeant, et que les carrières se déroulent toujours dans une zone géographique donnée, il n'y a pas de comportement unifié à une classe sociale

nominalement définie » (Masson, 2012, p. 124-125). Notons que pour Masson (2012), le terme de choix restreint la manière dont on envisage les problèmes. C'est pour cela qu'il lui préfère la notion de carrière scolaire, qui présenterait l'avantage, entre autres, d'englober l'ensemble des étapes au cours desquelles les élèves et leurs familles sont conduits à se prononcer et à faire des choix en matière de scolarisation.

Blanchard et Cayouette-Remblière (2011) montrent également que les notions utilisées pour caractériser les choix scolaires (à différents niveaux) varient. Ainsi, certains auteurs utiliseront la notion de stratégie, d'autres celle de processus de prise de décision, et ainsi de suite. Les termes utilisés, indiquent-elles, « *ne sont pas neutres et reflètent des inspirations théoriques différentes. Pourtant ces enjeux théoriques sont souvent éludés par le simple fait de mettre le terme choix entre guillemets ; ainsi le terme n'est employé qu'à demi-mot et le sociologue n'a pas à trancher entre liberté individuelle et*

contraintes objectives. Cependant le terme de choix mérite d'être employé sans tabou, dans la mesure où il traduit un acte vécu comme libre, du moins en termes de représentations mentales et symboliques » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 6).

Pour notre part, nous utiliserons la notion de choix d'études supérieures en considérant que c'est finalement une succession de choix que les élèves opèrent à la fin de l'enseignement secondaire qui reflète une construction complexe entre facteurs individuels et collectifs et une mise en relation entre les caractéristiques de l'élève et de sa famille, l'établissement scolaire où il poursuit ses études et le contexte institutionnel plus large de l'enseignement supérieur propre à sa réalité. Pour cela, nous nous appuierons sur des modèles de choix d'études développés principalement dans l'abondante littérature scientifique anglo-saxonne, que nous passons en revue dans le point suivant.

2. La modélisation du choix d'études

Pourquoi modéliser le choix d'études ?
Quelle est la valeur ajoutée de la modélisation ?

Nous pensons que l'apport de la modélisation réside dans le fait qu'elle se situe à mi-chemin entre la théorie et la pratique. Comme l'indique Bressoux (2007), l'analyse scientifique consiste pour l'essentiel à construire des modèles de la

réalité et ces modèles, bien que pluriels et variés, possèdent plusieurs éléments distinctifs. D'une part, ils sont une représentation schématique de la réalité qui reproduit les propriétés essentielles d'un phénomène complexe et, d'autre part, ils ont une fonction instrumentale.

La recherche sur le processus de choix d'études qui a recours à des modélisations

statistiques a pour objectif de pouvoir estimer l'effet que l'on peut attribuer de manière spécifique à une certaine variable, après avoir contrôlé l'effet d'autres variables, ce qui constitue son intérêt principal et in fine, son utilité.

Or, la modélisation ne peut se concevoir, dans le champ de recherche du processus de choix d'études, comme exclusive de l'approche quantitative. Nous montrerons que cette modélisation est tout aussi utile pour approfondir et rendre vivant, à travers une approche qualitative, le processus de prise de décision des élèves.

2.1 Les modèles issus de l'économie : vers un choix « rationnel » ?

Les premières modélisations sur le processus de choix d'études universitaires proviennent de l'économie et utilisent des variables généralement associées au revenu des familles, l'aptitude scolaire de l'élève et le niveau d'éducation des parents. Les modèles économiques -certains auteurs (Hossler et al., 1999 ; Plank et Jordan, 2001) préfèrent la notion de « modèles économétriques »- sont enracinés dans l'hypothèse que les individus ont pour but principalement de maximiser leur utilité et de minimiser les risques. Les élèves et leurs parents pèsent les coûts et les avantages relatifs à la poursuite d'études universitaires. Dans les modèles économiques, il est largement supposé que les processus décisionnels sont pris par des individus rationnels, qui vont faire ce qui est dans leur intérêt. Les analyses de coûts et d'avantages prennent souvent en compte

non seulement des facteurs financiers, mais aussi des considérations diverses telles que la distance de la maison à l'université, les liens d'amitié potentiellement coupés ou le prestige de l'institution universitaire (Plank et Jordan, 2001).

Le modèle typique issu de l'économie pour analyser le processus de choix d'études du point de vue des coûts, des risques et des avantages est celui de Kotler et Fox (1985). Leur modèle comprend quatre étapes. Dans la première étape, l'élève se voit confronté à devoir prendre une décision initiale sur le fait de s'investir (ou non) dans la recherche d'informations sur les universités. La deuxième étape consiste à recueillir de l'information sur les études universitaires d'une manière ordonnée et complète. Une troisième étape vise à évaluer les différentes alternatives d'études et rétrécir les possibilités envisagées à un ensemble particulier d'options, et la dernière étape consiste à choisir un établissement d'enseignement supérieur spécifique (Hossler et al., 1999).

Les étudiants évaluent, selon ces auteurs, les coûts et les risques impliqués dans chaque étape du processus.

En relation à ce type de modèles, pour Hossler et al. (1999), *“by definition, economics is concerned with the study of the production and distribution of all scarce resources that individuals desire, such as income, wealth, and commodities. Moreover, economists often study the allocations of resources among competing uses by designing strategies to assign*

values to those uses and ranking the resulting utilities. In most cases, economists assume that everything is known about the resources and their uses and that it is possible to assign a measurable value to possibilities. It is also assumed that individuals will behave rationally -that is, in their best interest- and choose a resource that maximizes a utility. Thus a student with a high grade point average, high SAT scores, and high family monetary support or financial aid will choose a college of high selectivity at the least cost. Despite the apparent complexity of some combined models, they use variants of a simple function basic to economics: the production and cost function" (Hossler et al., 1999, p. 143).

Les modèles économiques se concentrent donc sur la façon dont les individus présentant des caractéristiques similaires (par exemple, le statut socioéconomique des parents, le sexe ou encore la capacité académique de l'élève) diffèrent en termes de l'importance qu'ils assignent à certaines variables lorsqu'ils choisissent une université. L'accent est mis sur le processus de prise de décision et la façon dont les étudiants connaissent et utilisent en leur faveur les attributs ou caractéristiques des différentes universités où ils pensent poursuivre des études. Le postulat est que les élèves ont (presque) une information parfaite et agissent rationnellement pour maximiser les utilités. Malheureusement, comme le soulignent Hossler et al. (1999), les étudiants et leurs familles ne se comportent pas toujours aussi

rationnellement que les économistes le supposent. Il se peut d'ailleurs (et ceci est très probable), qu'ils n'aient pas une connaissance parfaite de leur choix ou que les facteurs économiques seuls ne suffisent pas pour comprendre le choix d'études universitaires.

Perna (2006) indique que les modèles économiques, généralement fondés sur la théorie du capital humain, s'ils mettent effectivement bien en lumière les effets de variables telles que le revenu familial et l'aptitude académique dans le processus de choix d'études supérieures, présentent toutefois un intérêt limité pour comprendre les sources des différences dans les choix d'études supérieures des élèves. Un modèle d'investissement rationnel suppose que, même si les bénéfices attendus et les coûts sont les mêmes, deux individus peuvent faire des choix différents en relation à leurs études supérieures. Par ailleurs, cet auteur souligne l'accès différencié et incomplet à l'information comme un des éléments problématiques de ces modèles : « *potential students not only lack information about college opportunities but also have differential access to information. Unlike with many (but not all) for-profit firms in competitive industries, buyers of higher education are unable to obtain complete information about the 'product' until they 'experience' it. However, the cost of 'experiencing' a college education is substantially higher than the cost of 'experiencing' a pair of shoes or a restaurant meal* » (Perna, 2006, p. 108).

Dans ce sens, Perna (2006) rejoint les propos de Stephen Plank et Will Jordan (2001). Ces chercheurs de la Johns Hopkins University, aux États-Unis, font l'hypothèse que certains élèves ont un accès aisé à l'information, aux ressources et, in fine, aux opportunités, tandis que d'autres poursuivent un chemin parsemé de vides et de barrières. Les choix et les actions sont alors partiellement guidés par la position des individus au sein des structures d'accès et de contrainte à ces informations. Ces auteurs ont démontré, aux États-Unis, qu'une quantité considérable d'étudiants performants (principalement de condition socioéconomique défavorisée) ne vont pas à l'université à cause d'un mauvais processus d'information et d'orientation durant l'enseignement secondaire, phénomène qu'ils appellent « *talent loss* ». Leur recherche examine la manière dont l'accès à l'information et l'orientation octroyée par l'établissement d'enseignement secondaire affecte les probabilités des individus de suivre une formation universitaire. En enquêtant sur les sources de la « perte de talents », ils ont identifié des aspects spécifiques des processus d'information et d'orientation qui sont souvent absents dans les contextes plus défavorisés. Leur absence explique en grande partie l'association entre un faible niveau socioéconomique et la perte de talents. A l'inverse, lorsque les établissements scolaires – principalement, mais aussi les familles – se mobilisent autour de certaines pratiques actives d'information et d'orientation, la probabilité qu'un individu poursuive des études universitaires augmente. Une

bonne communication et discussion entre les étudiants, les parents et le personnel des écoles secondaires sur l'enseignement supérieur (en relation au coût des études, aux domaines d'études existants et leurs débouchés professionnels, entre autres) augmentent les chances d'un élève de continuer des études dans une université.

Plank et Jordan (2001) concluent de leur étude qu'un accès plus équitable à l'information et l'orientation aurait une influence considérable sur un système d'accès à l'université plus égalitaire : *“With more equal access to guidance and information, two students who were alike in their academic preparation and in their desire to attend college, but who differed in their ascriptive traits such as family background, would have more similar odds of successfully fulfilling their dreams of pursuing higher education. With that, our system of preparing adolescents for adult roles would move one step closer to being a system of fairness and equal access”* (Plank et Jordan, 2001, p. 974).

En conclusion, bien que les approches traditionnelles du capital humain et du choix individuel sont utiles pour expliquer les effets des coûts et des avantages de poursuivre des études supérieures et les critères que les élèves prennent en considération pour choisir certaines carrières ou institutions, elles semblent clairement insuffisantes pour comprendre toutes les sources des différences qui s'observent entre les élèves à l'heure de choisir un parcours de formation (Perna,

2006). Comme l'indiquent Ball et al. (2001) : « *L'admission dans les études supérieures et le choix sont le théâtre principal de luttes de reproduction sociale mais ces luttes ne peuvent pas se réduire à un déploiement privé d'émotions détaché de toute culture, d'une action rationnelle au sein de laquelle l'éducation est simplement considérée comme un bien d'investissement. Le non-choix, l'aversion, et les bases culturelles et non rationnelles du choix sont importants ici aussi, en particulier peut-être pour les étudiants dont la famille n'a jamais suivi d'études supérieures* » (Ball et al. 2001, p. 74).

2.2 Les apports de la sociologie : l'importance des notions de capital culturel, de capital social et d'habitus institutionnel

L'essentiel des modèles issus de la sociologie se caractérisent par l'analyse de l'influence du statut socioéconomique sur les décisions de poursuivre des études supérieures, mais ils incorporent certains processus comme la socialisation de l'élève, l'appui octroyé par la famille, l'influence des réseaux sociaux de l'élève et/ou de sa famille et les politiques de l'établissement scolaire vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Bien que l'on puisse retrouver certaines similitudes entre ces modèles et les modèles économiques, ils diffèrent dans la mesure où ils mettent en avant un processus interactif entre les variables propres à la composition sociale et les variables individuelles. En outre, ils rejettent souvent l'hypothèse d'élèves considérés comme des décideurs rationnels

(Hossler, Schmit et Vesper, 1999 ; Plank et Jordan, 2001).

Si les modèles économiques indiquent des possibilités ouvertes pour les étudiants par le biais du choix rationnel, les modèles sociologiques, recensés dans la littérature anglo-saxonne sous le nom de « *status-attainment models* », décrivent un processus qui agit pour réduire les possibilités des élèves dès qu'ils sont nés. De ce point de vue, différentes variables interagissent à différents moments de la vie des élèves et au cours de leur processus décisionnel, et l'influence de ces variables peut évoluer au fil du temps (Hossler et al., 1999).

Les premiers modèles rattachés à ce courant sont ceux de Sewell, Haller, et Portes (1969), et d'Alwin et Otto (1977). Ces modèles sont issus de la réflexion sociologique américaine sur la méritocratie, tant dans son volet scolaire comme dans son versant social, qui a donné lieu aux États-Unis à de nombreux travaux empiriques portant sur la mobilité sociale, les carrières scolaires et l'accès aux emplois (Forquin, 1997).

Les travaux de Sewell, Haller, et Portes (1969), s'inscrivent autour du « *Wisconsin model* », appliqué dans de nombreux pays et largement critiqué par le « *déséquilibre souligné par plusieurs auteurs entre la sophistication de l'appareil de mesure utilisé et le caractère plus sommaire de la conceptualisation théorique sous-jacente* » (Forquin, 1997, p. 19). Le modèle du Wisconsin a débuté en 1957

par une enquête longitudinale sur les aspirations d'études supérieures des étudiants du secondaire des écoles des différents réseaux du Wisconsin, à une époque où la demande pour l'éducation universitaire était croissante. Les auteurs du modèle cherchaient en particulier à comprendre pourquoi certaines personnes connaissaient un parcours de mobilité sociale au cours de leur vie et d'autres non. Ils faisaient l'hypothèse que les facteurs structurels, notamment la condition socioéconomique des familles, ainsi que l'appartenance ethnique, influençaient fortement les chances de mobilité, mais ils postulaient en même temps que des caractéristiques psychologiques et psychosociales telles que les aptitudes cognitives, la motivation et les aspirations jouaient également un rôle important dans l'explication des inégalités de carrières scolaires (Sewell et al., 2001).

Selon Sewell, Haller, et Portes (1969), les aspirations d'études supérieures sont principalement déterminées par les caractéristiques socioéconomiques des familles et la préparation académique des élèves. Concrètement, les élèves ayant un niveau élevé de préparation académique et un parcours scolaire marqué par la réussite recevraient plus d'encouragement de ce

que les anglo-saxons désignent, à la suite de G.H. Mead, comme les « significant others »¹, ces personnes importantes dans l'évolution d'un individu, notamment les parents, les enseignants, les conseillers d'études et les pairs. L'encouragement reçu par les élèves augmenterait leurs aspirations, et ces aspirations plus élevées seraient, à leur tour, déterminantes dans l'engagement des individus envers leurs buts. Pour Sewell et al. (1970): « *the model provides a causal argument linking social origins and ability with educational and early occupational status attainments by means of intervening behavioral mechanisms* » (Sewell et al., 1970, p. 1015).

La recherche d'Alwin et Otto (1977), pour sa part, se concentre sur deux types d'effets de contexte de l'établissement scolaire - la situation socio-économique de l'école et le niveau académique moyen des élèves de l'école -, qui sont intégrés dans un modèle visant à expliquer les aspirations d'études et aspirations professionnelles de la part des élèves. Ces auteurs constatent que les variables de contexte scolaire n'affectent pas substantiellement les aspirations d'études et les aspirations professionnelles, mais ils observent tout de même des effets importants de deux types de variables : la mise en œuvre du curriculum et les aspirations d'études des pairs.

¹ Pour Sewell et al. (1970): "*significant others' influence consists primarily of the educational and occupational status expected of a youth or exhibited to him. By definition, significant others are the persons exerting the greatest influence upon him. We therefore expect that a youth's levels of aspiration will be fairly consistent with the status levels expected of him or exhibited to him by his significant others*" (p. 1015).

Plus récemment, la recherche sur les aspirations et le choix d'études dépasse ces modèles, en intégrant et revisitant, en premier lieu, des notions comme celles de capital culturel et de capital social, mais aussi et surtout, en incorporant le concept d'habitus aux établissements scolaires.

2.2.1. Capital culturel et capital social

Pour McDonough (1997), le cadre théorique du capital culturel de Pierre Bourdieu a joué un rôle important dans de nombreuses études sociologiques récentes qui se concentrent sur les questions de savoir comment et pourquoi la classe sociale joue un rôle dans la réussite scolaire. Dans sa recherche sur les processus de choix d'université et des contextes organisationnels qui façonnent ces choix, elle situe le choix d'études universitaires des jeunes d'écoles secondaires comme un processus ancré dans leur contexte social, culturel et organisationnel et elle démontre le rôle essentiel des valeurs, car elles sont intégrées dans la vie quotidienne, dans les décisions du choix final d'université. McDonough (1997) indique que le capital culturel est un bien symbolique qui est plus utile quand il est converti en capital économique, et bien que toutes les classes aient leurs propres formes de capital culturel, les formes les plus valorisées socialement et économiquement sont celles possédées par les classes moyennes et supérieures. Le capital culturel, souligne-t-elle, est précisément la connaissance que les élites valorisent encore et que les écoles n'enseignent pas. Étant donné la

complexité des types de choix d'université, dans sa recherche elle traite des études universitaires comme un bien symbolique. Pour McDonough (1997), le capital culturel est dès lors sans valeur intrinsèque: « *its utility comes in using, manipulating, and investing it for socially valued and difficult-to-secure purposes and resources* » (McDonough, 1997, p. 9).

Selon Maroy et Van Campenhoudt (2010) les recherches menées en Angleterre et en France en relation aux liens entre les aspirations d'études universitaires et le milieu socioculturel d'appartenance des jeunes conduisent à des résultats controversés. Certaines études, affirment ces auteurs, « *ont, en effet, abouti à la conclusion que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études universitaires une fois que l'on introduit dans l'analyse quantitative des variables liées aux performances scolaires antérieures des élèves [...] alors que d'autres estiment que, même lorsque l'on introduit des variables liées à la trajectoire scolaire des élèves, le capital culturel de la famille joue encore un rôle sur les aspirations d'études universitaires* » (Maroy et Van Campenhoudt, 2010, p. 6).

Si différentes études suggèrent que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études supérieures des jeunes de dernière année secondaire, c'est parfois aussi dû à une mesure peu précise du capital culturel. Dans ce sens, Maroy et Van Campenhoudt (2010) précisent que « *pour aboutir à la conclusion que le capital*

culturel des élèves n'exerce pas d'influence directe sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire, il faudrait en effet que la manière de mesurer le capital culturel des jeunes soit convaincante. Or, si l'on reprend la définition du capital culturel faite par Bourdieu (1964, 1979), nous constatons que le capital culturel d'un individu ne se résume pas au capital culturel institutionnalisé, ou autrement dit, aux titres scolaires obtenus par les membres de sa famille » (Maroy et Van Campenhoudt, 2010, p.7).

Quant au capital social, selon Bevort & Trancart (2008), ce concept a été très diversement défini et mobilisé et, s'il « *n'a guère fait l'objet d'investigations empiriques comme les autres formes de capital dans la recherche française, c'est probablement parce que dans son acception bourdieusienne, il redouble les effets de domination du capital économique et culturel* » (Bevort & Trancart, 2008, p. 43).

Pour Engberg et Wolniak (2010), toutefois, il est central pour comprendre l'impact des établissements scolaires que les élèves fréquentent sur leurs options d'études postsecondaires, d'utiliser les notions de capital culturel et de capital social.

Pour ces auteurs, le capital culturel représente un éventail d'attributs, tels que les compétences linguistiques, culturelles et les connaissances, qui sont généralement acquises auprès des parents. Le capital social, par contre, est basé sur les ressources accessibles par le biais des

réseaux sociaux et est donc dépendant de la taille et la force du réseau. La réussite scolaire et les liens sociaux détermineraient partiellement les niveaux de capital social accessibles aux étudiants qui, à son tour, fournit un appui pour obtenir une formation supplémentaire et réaliser des choix pédagogiques efficaces.

Les chercheurs américains Hossler, Schmith et Vesper (1999), quant à eux, considèrent que le concept de capital culturel développé par Bourdieu et McDonough partage certaines propriétés avec le concept de capital social. McDonough, disent-ils, a décrit le capital culturel comme des préférences et des attitudes partagées que les familles de la classe supérieure et la classe moyenne transmettent à leurs enfants. Ces préférences et attitudes fournissent un mécanisme pour maintenir les privilèges de classe. La préférence pour une formation universitaire et les diplômes d'études supérieures, dans ce cadre, serait une forme de capital culturel qui permet aux familles des classes moyennes et de la classe moyenne supérieure de conserver leur statut économique. Comme le capital économique, le capital culturel est investi pour sécuriser les ressources et atteindre les objectifs.

Le capital social, pour sa part, et toujours selon Hossler, Schmith et Vesper (1999), est utile pour comprendre le choix d'université pour trois raisons. Tout d'abord, le capital social fournit aux étudiants des ressources qu'ils peuvent utiliser pour prendre des décisions en relation au choix

d'université (et réussir, une fois inscrits). Deuxièmement, le capital social est disponible à l'extérieur de la maison, alors que le statut socio-économique ne l'est pas, et par conséquent, il y a des chances pour que l'avenir des élèves ne soit pas fondé uniquement sur le statut de leurs parents. Troisièmement, le capital social fournit un mécanisme pour l'interaction entre les étudiants et leurs familles, qui va au-delà des effets discrets habituellement considérés comme déterminants dans la littérature sur les aspirations scolaires. La famille et les étudiants changent leurs comportements, se soutiennent mutuellement, et agissent comme une unité pour accomplir une tâche, dans ce cas, rechercher une institution universitaire et choisir une carrière.

Les trois principaux agents de socialisation d'un étudiant seraient pour ces auteurs, la famille, le groupe de pairs et l'école. Les deux premiers agents sont à la fois personnalisés et informels. Mais la valeur qu'ils accordent à l'éducation, y compris les attentes et le soutien qu'ils dispensent, a un impact important sur le cheminement des étudiants dans le système éducatif. En particulier, la famille et les amis ont un impact sur la prédisposition des élèves à aller à l'université, sur leurs stratégies de recherche d'informations en relation aux études universitaires et leur choix final d'institution universitaire².

Pour Laura Perna (2006), la conceptualisation du capital social de Coleman (1988) suggère que la participation des parents est une forme de capital social susceptible de promouvoir l'inscription aux universités en raison des relations entre un élève et ses parents, entre les parents de l'élève et les responsables de l'école, et entre l'élève et les parents de ses amis. Les parents jouent donc, selon Perna, un rôle essentiel dans le choix de l'université de la part des étudiants.

2.2.2 L'habitus institutionnel : les apports du qualitatif

Le concept d'habitus institutionnel semble utile pour explorer les influences de l'institution scolaire sur les destinations des élèves de secondaire au sein de l'enseignement supérieur. Pour Reay, Crozier et Clayton (2010), l'habitus est un concept dynamique, qui constitue un riche entrelacement entre le passé et le présent, entre l'individuel et le collectif. Les habitus institutionnels, de la même manière que les habitus individuels, ont une histoire et ont dans la plupart des cas été mis en place au fil du temps. Ils sont, par conséquent, disent-ils, capables de changement, mais à cause de leur caractère collectif, ils sont moins fluides que l'habitus individuel.

Selon les auteurs Diane Reay, Miriam David et Stephen Ball (2001), en dépit d'un degré inévitable de chevauchement

² Nous retrouvons dans cette affirmation les trois phases du modèle de choix d'études supérieures de Hossler et Gallagher (1987), à savoir : prédisposition, recherche et choix.

et de brouillage des frontières entre groupe de pairs, la famille et l'institution scolaire, il existe des effets spécifiques liés à la fréquentation d'un établissement sur les aspirations d'études supérieures. Ces auteurs affirment que, malgré ces lacunes, la notion d'habitus institutionnel garde sa valeur. Ils suggèrent de poursuivre les travaux visant à comprendre la façon dont les établissements d'enseignement secondaire influencent les choix d'entrée à l'enseignement supérieur.

La structure de classe est un élément central dans les recherches qui utilisent la notion d'habitus institutionnel dans le champ éducatif. Selon les chercheurs chiliens Leyton, Vásquez et Fuenzalida (2012), on peut distinguer deux perspectives principales dans ces recherches récentes. La première, disent-ils, une perspective « organisationnelle », fait principalement référence aux dimensions de l'habitus institutionnel relatives à la culture organisationnelle d'une institution éducative, comme les ressources de l'établissement, la structure normative (mission et valeurs sur lesquelles elle repose) et les attentes que les acteurs de l'établissement ont pour leurs élèves. La deuxième perspective, dite « culturaliste », se concentre sur les identités et les relations de classe que construisent les étudiants par rapport à l'« ethos » académique et de classe de l'établissement éducatif. On pense notamment aux mécanismes de sélection d'étudiants, ses caractéristiques socioéconomiques et culturelles, la qualité et l'exigence académique de l'institution,

l'offre en termes de curriculum et les mécanismes de soutien mis en œuvre par l'institution envers les étudiants. Cette distinction, qui mélange les ressources et les normes, est différente, comme nous verrons, à celle de Draelants (2013), pour qui les normes, par exemple, renvoient à la culture.

Les recherches de Mc Donough (1997) et de Perna et Titus (2005) fournissent des pistes explicatives de la manière dont les choix d'études supérieures des élèves sont façonnés tant par leur habitus individuel que par l'habitus institutionnel de l'établissement secondaire où ils se trouvent scolarisés. Ces auteurs montrent que le contexte de l'école secondaire peut structurellement déterminer les orientations scolaires des élèves et leurs choix éducatifs, et que ces effets peuvent varier selon les groupes raciaux et socio-économiques.

Sur l'ensemble de ces recherches, les auteurs Engberg et Wolniak (2010) indiquent que *“taken together, this body of research suggests that both students and organizational structures are critical antecedents in fostering pathways to postsecondary education”* (Engberg et Wolniak, 2010, p. 133).

Reay, David et Ball (2001), pour leur part, soulignent: *“Any conception of institutional habitus would similarly, constitute a complex amalgam of agency and structure and could be understood as the impact of a cultural group or social class on an*

individual's behaviour as it is mediated through an organisation (McDonough 1996). Institutional habituses, no less than individual habituses, have a history and have been established over time. They are therefore capable of change but by dint of their collective nature are less fluid than individual habitus. In earlier work Reay argued that schools and colleges had identifiable institutional habituses and utilised the concept to demonstrate how the organisational cultures of schools and colleges are linked to wider socio-economic cultures through processes in which schools and their catchments mutually shape and reshape each other" (Reay et al., 2001, p. 2).

Pour McDonough (1997), Bourdieu utilise le concept d'habitus pour se référer à un système permanent de perspectives, expériences et croyances sur le monde social que l'individu reçoit de son environnement immédiat et qui est profondément intériorisé. L'habitus serait, dans la perspective bourdieusienne, un ensemble commun de perceptions subjectives détenues par tous les membres du même groupe ou une classe sociale, qui façonne les attentes d'un individu, les attitudes et les aspirations. Ces aspirations sont à la fois des évaluations subjectives des chances de mobilité et des probabilités objectives. Elles ne sont pas des analyses rationnelles, mais plutôt la façon dont les enfants issus de classes différentes font des choix judicieux et raisonnables pour leurs propres aspirations. Ils le font en regardant les gens qui les entourent et en observant ce qui est considéré comme bon ou adéquat

à travers une variété de dimensions.

McDonough (1997) indique que l'on peut étendre la notion théorique d'habitus et présente la preuve qu'il existe non seulement dans les familles et les communautés, mais aussi dans des contextes organisationnels. Montrant comment l'habitus d'une organisation exerce une influence sur la prise de décision individuelle, elle étudie une variété de contextes organisationnels dans les écoles secondaires car elles ont un impact sur les choix d'études supérieures des élèves. Ce n'est pas une évaluation de l'efficacité d'un conseiller d'études, par exemple, mais plutôt une description analytique et une évaluation de l'impact du climat scolaire en général sur la création d'un habitus organisationnel qui limite l'univers des choix d'études supérieures possibles. Elle voit les écoles en tant que médiatrices de la conscience collective d'une classe sociale en ce qui concerne le processus et les résultats de choix d'études supérieures. Les étudiants, pour leur part, font face à une décision complexe au moment de choisir une institution d'études supérieures. Ils perçoivent leurs choix en balayant l'environnement autour d'eux, qui est souvent limité par la géographie et leurs contacts sociaux habituels. Ces perceptions, affirme McDonough (1997), sont conditionnées par le cadre de l'école secondaire de référence.

Dans sa recherche, elle montre comment ce contexte scolaire peut avoir un impact différent sur les élèves issus de divers

milieux sociaux en utilisant le concept de « rationalité limitée » pour encadrer l'analyse des habitus scolaires.

Tout comme Bourdieu au niveau des perspectives individuelles inclut les probabilités objectives et les évaluations subjectives, une élaboration du processus de choix d'université, qui a lieu dans les écoles secondaires, indique-t-elle, doit tenir compte à la fois des processus cognitifs et affectifs qui sous-tendent ces prises de décision. Le comportement individuel des élèves sera alors influencé par le flux et le contenu des informations et des attentes explicites de l'école qui met en valeur ou minimise des options spécifiques. Quelques écoles secondaires (fondamentalement privées) ont, dans ce contexte, un couplage plus étroit avec les institutions universitaires, ce qui inclut de vastes classes de préparation à l'université et l'existence de réseaux institutionnels entre l'école secondaire et des universités spécifiques, ainsi que des flux d'informations bien développés à propos du processus d'admission aux universités.

De manière plus spécifique et pour opérationnaliser les stratégies de promotion d'études universitaires chez les étudiants du secondaire, Hill (2008) a récemment présenté une typologie du « *college-linking* », identifiant un schéma de classification pour regrouper les écoles secondaires en fonction de deux dimensions associées aux transitions des élèves entre l'école secondaire et

l'université: une dimension a été définie en fonction des ressources de l'organisation, tandis que l'autre dimension reflète les normes organisationnelles : « *Research on school effects on college enrollment has strongly suggested that the differences between high schools that matter for the transition to college operate through two dimensions of the school structure: (1) the formal structure, including resources that are relevant for the college-linking process, and (2) organizational norms that communicate values and establish practices that are related to going to college* » (Hill, 2008, p.54).

Dans le cadre du contexte américain, ou il a été plus utilisé, les chercheurs Engberg et Wolniak (2010), de l'université de Chicago, valident ce schéma: « *Considering high schools according to this typology proved effective in explaining how different combinations of organizational structures, resources, and practices differentially affect college enrollment. Interestingly, the effectiveness of college-linking efforts differed for enrollment in 2-year versus 4-year colleges, suggesting that combinations of resources and practices within any given high school may not only influence college enrollment generally, but may also influence the type of institution students are most likely to enroll in.*» (Engberg et Wolniak, 2010, p.135-136).

En Belgique francophone, Draelants (2013) met en évidence l'existence d'un effet de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté sur la probabilité d'aspirer à

poursuivre des études supérieures, non seulement attribuable à la structure de l'offre d'études proposées par l'établissement ou aux caractéristiques du public qu'il scolarise mais qui s'explique également par l'information que l'établissement octroie en la matière à ses élèves. Selon cet auteur, c'est bien l'articulation des ressources et des normes qui permet de distinguer le rôle d'un établissement d'enseignement secondaire en matière de transition avec le supérieur. Draelants (2011) souligne par ailleurs l'importance des règles d'accès à l'enseignement supérieur. S'il existe une relation statistique significative et spécifique entre l'établissement secondaire fréquenté et la probabilité d'aspirer à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur c'est aussi parce que tout élève est libre de s'inscrire dans les études de son choix à condition de posséder le certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) et parce que les élèves accèdent aux premiers cycles d'enseignement supérieur sans avoir dû se soumettre à une épreuve standardisée certificative externe (type Bac en France, GCSE au Royaume-Uni, SAT aux États-Unis ou PSU au Chili, par exemple), celle-ci étant organisée directement au sein des établissements secondaires.

2.3 Les modèles combinés

À la lumière de la révision effectuée, il nous semble fondamental de pouvoir intégrer dans un modèle d'analyse du choix d'études supérieures, les apports issus de courants théoriques et disciplines différents, mais complémentaires, en considérant les

effets significatifs du contexte scolaire, qui s'ajoutent à ceux des caractéristiques individuelles.

En relation à ces thématiques, pour Duru-Bellat (2002), « *un certain nombre de constats confortent (parfois avec des nuances) le modèle du stratège. Ainsi, des analyses menées à la fin des années 1970 ont montré que, globalement, les bacheliers procèdent à leur choix d'études supérieures sur la base d'un calcul coût-bénéfice. Avec cette nuance qu'au-delà de cette structuration globale des choix par une logique de rationalité, la peur du risque est variable selon les atouts scolaires et sociaux dont sont dotés les jeunes, le modèle de l'acteur rationnel rendant mieux compte des choix des enfants des classes moyennes et aisées* » (Duru-Bellat, 2002, p. 189). Toutefois, ce même auteur se demande : « *Faut-il alors conclure que Boudon a raison, contre Bourdieu et Passeron ? De fait, on ne saurait véritablement trancher entre deux modes opposés d'explication [...]. Nombre de constats amènent à mobiliser les deux types d'interprétation. [...] De manière générale, la position sociale affecte les éléments cognitifs et conatifs qui sont mobilisés dans le calcul coût/risque/bénéfice, ce qui interdit de considérer les thèses de Bourdieu et celles de Boudon comme irrémédiablement opposées. [...] De fait, les choix sont contraints par la structure du système éducatif, de même que les représentations, les atouts scolaires et le positionnement social ultérieur qui y sont associés ; mais dans le même temps, les individus intègrent activement les*

caractéristiques de la situation présente et future, par un raisonnement, une visée et un travail spécifique qui introduisent du jeu avec ce qui serait un pur déterminisme social » (Duru-Bellat, 2002, p. 190-192).

De plus, et même si cela semble parfois difficile à comptabiliser, nous pensons qu'il est fondamental de cerner l'influence de l'appartenance sociale et culturelle, ainsi que de l'environnement scolaire, sur le choix d'études, mais aussi de caractéristiques psychosociales telles que le sentiment de compétence ou la perception des étudiants quant à leur probabilité de réussite. Certains auteurs ont spécifiquement travaillé sur les facteurs qui influencent le développement des aspirations en accordant une place importante aux variables psychosociales. Les chercheurs Garg et al. (2002), par exemple, proposent un modèle structurel pour expliquer les aspirations d'études sur une population d'élèves canadiens (Doray et al., 2010). Les résultats de leur étude montrent que les facteurs d'ordre personnel (principalement le sentiment de compétence, mais aussi certaines variables que l'on pourrait associer au « métier d'élève ») ont une forte influence directe sur les aspirations des élèves et que les effets des facteurs liés à l'origine sociale et aux caractéristiques sociodémographiques des individus sont médiés par les facteurs d'ordre personnel.

Les modèles combinés de choix d'université que nous présentons ci-dessous se structurent tous en étapes, desquelles la première correspond toujours à la

construction des aspirations. Mais à quoi faisons-nous référence quand nous parlons d'aspirations ?

Cette notion, largement utilisée dans beaucoup de recherches, a été définie par Chombart De Lauwe, cité par Doray et al. (2010) « *comme un processus psychosociologique par lequel un sujet (individu ou groupe) est tout à la fois attiré et poussé vers un but, proche ou lointain. Ce but peut se rapporter à un élément matériel de l'environnement ou à des idéaux lointains. 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 [...]. L'aspiration serait entretenue et se réaliserait dans les interactions entre l'élève ou l'étudiant et son environnement scolaire, sa représentation de l'emploi convoité et son milieu socioculturel, ce qui démontre que l'aspiration a toujours un aspect social en même temps qu'une dimension personnelle* » (Doray et al., 2010, p. 1).

Les aspirations, souligne Doray (2010), procurent un sens à un projet d'avenir qui servira, par le fait même, de motif pour l'action. Les aspirations, poursuit-il « *peuvent donc être définies comme des projets d'études que les jeunes formulent plus ou moins explicitement et qui les motivent sur les plans de l'orientation et de la poursuite de leurs études [...]. Dans cette optique, l'aspiration peut être considérée comme un désir tourné vers une fin. Les aspirations sont des souhaits, des désirs,*

des attentes, des projets d'avenir – voire l'expression d'un besoin – qui permettent à un individu de se fixer des buts. Dans un contexte scolaire, les aspirations sont à la source de la poursuite d'études secondaires et postsecondaires. Elles prennent racine dans l'expérience scolaire des élèves et des étudiants et dans l'expérience sociale de chacun. Elles prennent souvent des formes différentes selon la conjoncture du marché du travail, l'expérience personnelle de l'étudiant ainsi que sa situation socioculturelle. Les aspirations scolaires sont souvent associées aux aspirations professionnelles » (Doray et al., 2010, p. 1 - 2).

Très souvent, en particulier dans la littérature francophone, les aspirations s'analysent comme un concept unique. Néanmoins, en considérant que les aspirations, propres du domaine de la perception, évoluent avec le temps, il semble utile de distinguer ce que la littérature anglo-saxonne définit comme « Aspirations and Expectations » et que la littérature hispanophone reprend comme « Aspiraciones y expectativas ». Pour Metz et al. (2009), les aspirations et les attentes (« expectations » en anglais) ont été largement étudiées et demeurent un important sujet de recherche. Ces auteurs définissent les aspirations comme des possibilités ou préférences d'études idéales et ne sont pas nécessairement un reflet fidèle du comportement ultérieur de l'individu. Les attentes, par contre, peuvent être plus étroitement liées aux choix d'études ultime et à leur réalisation car elles représentent les objectifs de carrière

que l'individu estime réaliste et accessible. Linda Gottfredson (1981) propose une modélisation des représentations des professions, qu'elle prolonge par un modèle théorique du compromis. Pour elle, *“An aspiration is the single occupation named as one's best alternative at any given time. As perceptions of compatibility and accessibility change, so too may a person's assessment of which alternative is the best, even though the social space may be stable”* (Gottfredson, 1981, p. 548).

On peut dès lors parler, d'une part, d'aspirations idéalistes, qui expriment un souhait et correspondent à ce qu'un étudiant aimerait faire ou voir se réaliser, sans tenir compte des obstacles possibles et des contraintes susceptibles de freiner la réalisation du projet, et d'autre part, d'aspirations réalistes, caractérisées par la prise de conscience des contraintes personnelles et structurelles pouvant faire obstacle à sa réalisation (Doray, 2010).

Les chercheuses américaines Bohon, Johnson et Gorman (2006), spécialisées dans les études portant sur les minorités ethniques aux États-Unis, définissent les aspirations comme « *le désir d'un adolescent à atteindre un certain niveau (en général élevé) d'éducation* » et les attentes (« expectations ») comme « *l'évaluation de la probabilité de pouvoir concrétiser ce niveau d'éducation* » (Bohon et al., 2006, p. 208). Ces auteurs affirment que les aspirations et les attentes, que l'on pourrait aussi définir comme aspirations idéalistes et aspirations réalistes, ont

un impact notable sur le processus de réussite scolaire. Ces aspirations idéalistes et réalistes sont, disent-elles, largement influencées par l'habitus –en référence à Bourdieu- et se configurent de manières très différentes selon les classes sociales et, particulièrement dans le cas de leur objet d'étude, des minorités ethniques. Pour ces chercheuses, les aspirations et les attentes sont conceptuellement similaires, mais les aspirations (idéalistes) reflètent un certain degré d'espoir qui va au-delà de ce qu'un jeune élève d'école secondaire pourrait objectivement atteindre. Ces aspirations, par conséquent, seraient un peu abstraites et représenteraient des préférences idéalistes pour l'avenir. D'ailleurs, comme les aspirations s'inspirent aussi des valeurs de l'entourage immédiat, les aspirations élevées des jeunes pour s'intégrer à l'enseignement supérieur, par exemple, pourraient refléter, au moins partiellement, l'importance économique et sociale de l'enseignement supérieur plutôt que leur désir personnel d'aller à l'université. Quant aux attentes (aspirations réalistes) elles indiquent que celles-ci sont considérées « *une auto-évaluation plus réaliste de l'avenir scolaire de la part du jeune* » (Bohon et al., 2006, p. 208).

Suite à cette clarification autour de la notion d'aspirations -associée à la première phase des modèles de choix d'études-, nous examinons ci-dessous les quatre modèles combinés de choix d'université les plus récurrents, tous issus de la littérature anglo-saxonne, et qui correspondent à ceux de Jackson (1982), Chapman (1981),

Hanson et Litten (1982) et celui de Hossler et Gallagher (1987).

2.3.1 Le modèle de Jackson (1982)

Pour cet auteur, au moment où il effectue ses recherches, deux modèles complémentaires, sociologique d'une part et économique d'autre part, dominaient la recherche sur les choix d'études supérieures. Le modèle sociologique spécifiait une variété de facteurs sociaux et individuels qui conduisaient à façonner les aspirations éducatives et professionnelles. Toutes les études basées sur ce modèle se concentraient généralement sur les aspirations elles-mêmes et non sur le processus complet de choix d'études. Les modèles économiques, pour leur part, et comme nous l'avons déjà mentionné, soulignaient les critères d'évaluation et d'exclusion utilisés par les étudiants pour considérer leurs choix d'études, en fonction de leur milieu familial, leurs parcours académiques et scolaires, et, plus largement, en fonction des aspirations et des contraintes.

Jackson (1982) propose alors un modèle combiné en trois phases, comme indiqué dans la figure 1. Premièrement, les étudiants développent leurs aspirations. Ensuite, les élèves considèrent leurs options d'études, en éliminant celles qui s'avèrent comme irréalisables et en obtenant des informations sur d'autres. Enfin, les élèves évaluent les options restantes et sélectionnent leur choix final selon leurs jugements.

La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites

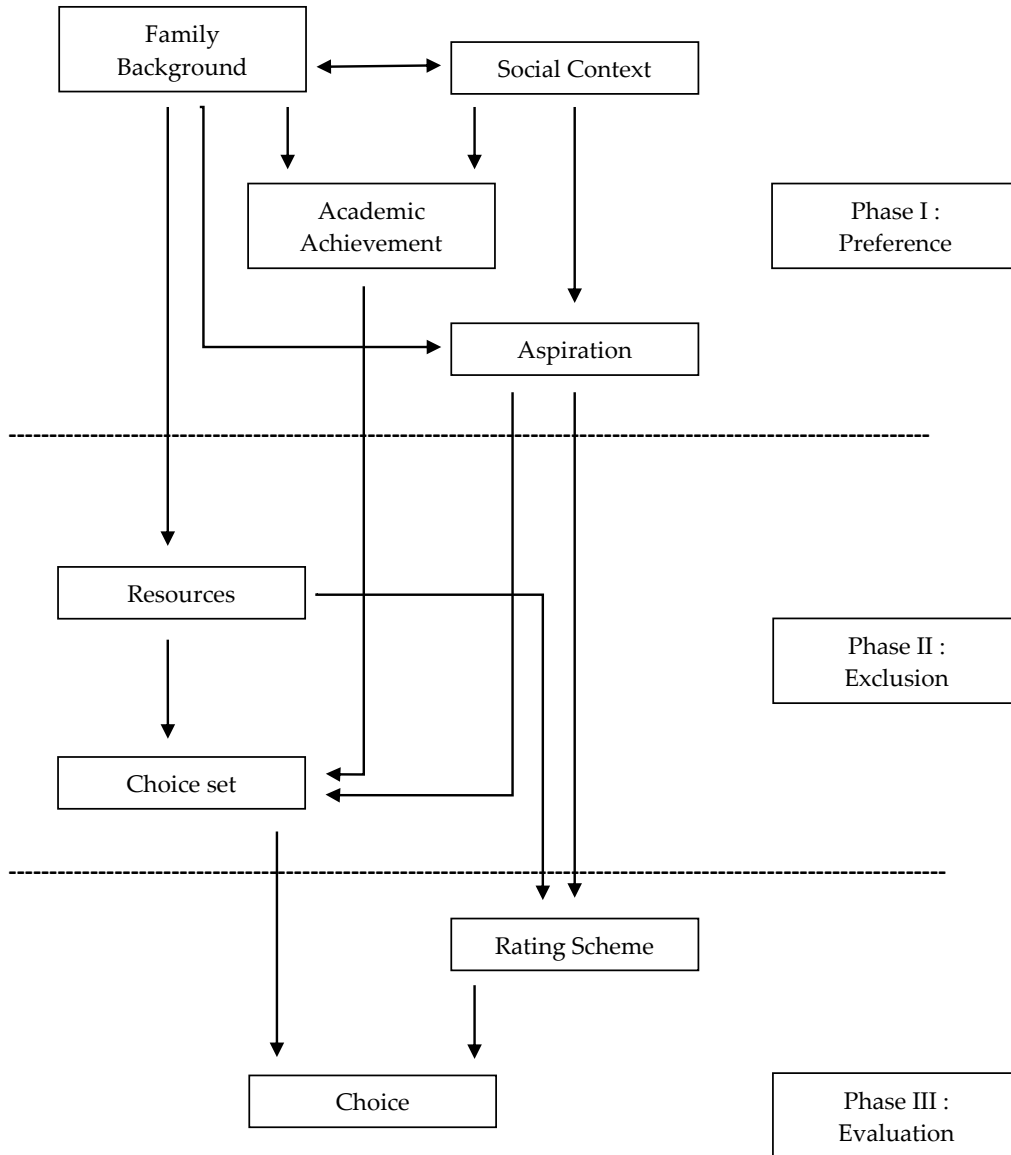


Figure 1 : Modèle combiné de Jackson (adapté de Jackson, 1982, p. 239)

Dans la première étape, qu'il appelle « *Preference* », Jackson indique : « *to the extent the first part of this model reflects sociological processes, its basic structure is well understood. The strongest correlate of high school students' aspirations (educational or occupational) is their academic achievement* » (Jackson, 1982, p. 239). Jackson s'est appuyé sur des résultats de recherches sociologiques pour montrer que la réussite scolaire est la variable la plus corrélée avec les aspirations d'études des élèves. Ainsi, les étudiants qui réussissent bien à l'école secondaire ont tendance à aspirer à l'université, et donc, à développer une « préférence » pour l'université, d'où la dénomination de cette étape.

Dans la deuxième phase, « *Exclusion* », Jackson a utilisé la théorie économique pour affirmer que la prise de décision sur l'institution universitaire où l'élève veut poursuivre des études est essentiellement un processus d'exclusion. Les facteurs d'exclusion sont très variables et peuvent aller de l'emplacement géographique de l'institution universitaire au coût des études ou encore à la qualité académique des programmes offerts. Toutefois, Jackson s'est éloigné quelque peu de cette perspective en observant que les décisions prises par les élèves n'étaient pas toujours rationnelles et que, surtout, elles étaient souvent prises sur la base d'informations incomplètes ou inexactes (Hossler, Schmit et Vesper, 1999).

La troisième phase correspond au moment où l'ensemble de possibilités est rétréci, et

les étudiants évaluent les caractéristiques des universités sélectionnées pour prendre une décision finale.

Certains auteurs, comme Hossler et al. (1999) reprochent à Jackson de ne pas avoir expliqué, dans ses études, comment se sont formés les ensembles initiaux de choix possibles. Pour ces auteurs, par contre, Jackson a évalué les variables qui influent sur chaque étape et, dans ce sens, les antécédents familiaux et la réussite scolaire au secondaire ont été évalués comme ayant une influence de modérée à forte dans les trois phases. Pour les variables économiques, il s'est appuyé sur des facteurs tels que l'emplacement, le coût, la quantité d'informations fournies à propos de l'institution, et les perspectives d'emploi des diplômés. Ces facteurs se sont avérés importants au cours des deux dernières étapes du modèle. Ainsi, les conditions sociales d'origine peuvent définir des préférences initiales d'institutions à fréquenter et déterminent comment les variables interagissent entre elles, tandis que les variables économiques peuvent être utilisées pour exclure et choisir.

2.3.2 Le modèle de Chapman (1981)

Chapman (1981) propose un modèle dans lequel les deux premières étapes sont définies comme de pré-recherche et de recherche, suivies par les choix et l'inscription. Ce modèle suggère que les caractéristiques des étudiants et les influences externes interagissent pour élaborer le choix d'études (Hossler et al., 1999).

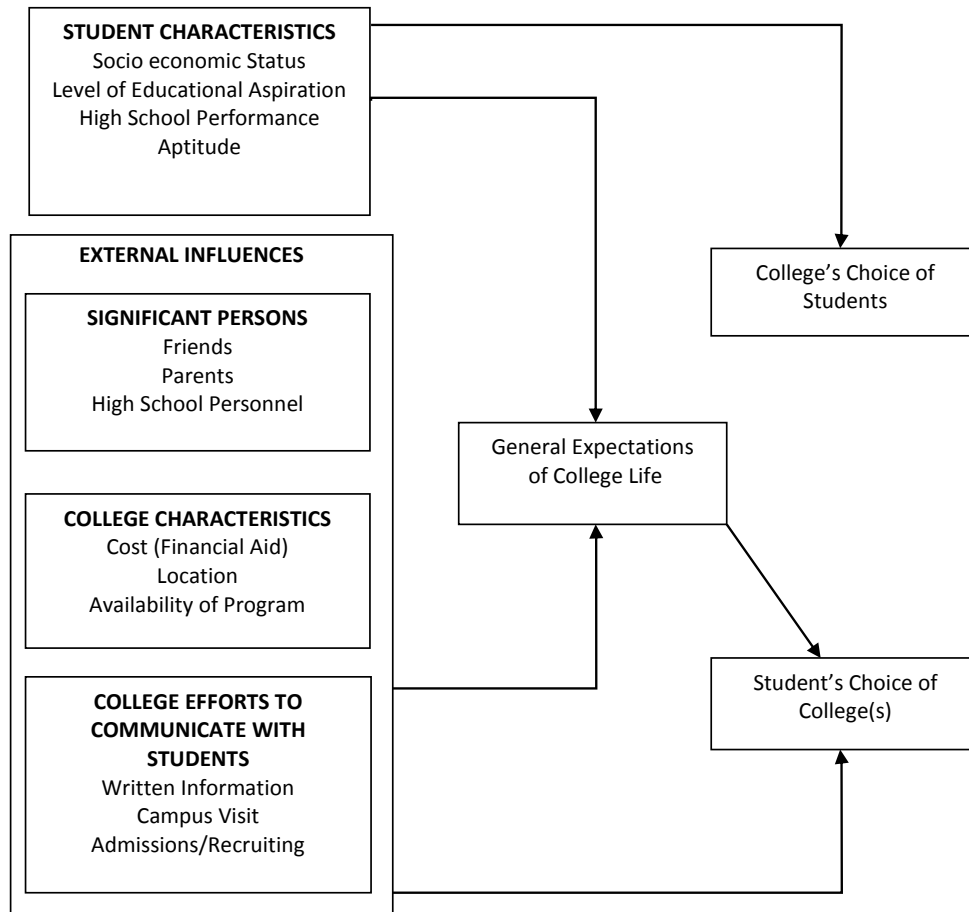


Figure 2 : Modèle combiné de Chapman (adapté de Chapman, 1981, p. 492)

Chapman (1981) définit son modèle comme décrit ci-dessous: « *The model is longitudinal and suggests that, to understand a student's choice of which college to attend, it is necessary to take into account both background and current characteristics of the student, the student's family, and the characteristics of the college. The model is limited to describing the*

pattern of influences affecting traditional age (18-21) prospective students. Components of the model may be relevant to a wider age range; however, there are not reflected in the model. The model suggests that students college choice is influenced by a set of student characteristics in combination with a series of external influences. These external influences can

be grouped into three general categories: (1) the influence of significant persons; (2) the fixed characteristics of the institution; and (3) the institution's own efforts to communicate with prospective students. Both the student characteristics and the external influences contribute to and, in turn, are shaped by student's generalized expectations of college life » (Chapman, 1981, p. 492).

Dans la phase de pré-recherche, le revenu familial a un effet direct sur les institutions universitaires qui sont considérées comme possibilités réelles pour poursuivre des études. En outre, les étudiants ont tendance à choisir des universités où s'inscrivent des étudiants avec une capacité académique similaire à la leur. Ces variables peuvent limiter ces choix initiaux. Dans la phase de recherche, les élèves recueillent des informations sur des institutions spécifiques. Cependant, ils réalisent cette démarche un peu « à l'aveugle », parce qu'ils ne savent pas quelles questions précises poser. Les étapes ultérieures sont simples, en particulier l'étape de la demande et l'étape de l'inscription (Hossler et al., 1999, p. 147).

Sur le modèle de Chapman, apparu en 1981, un autre auteur, Litten (1982), qui en duo avec Hanson présentera à son tour un modèle de choix d'université, soulignait : « *Chapman recently provided a review of the college selection literature and developed a model that is intended (1) to assist college administrators responsible for*

recruitment policy to identify the pressures and influences they need to consider in developing institutional recruiting policy, and (2) to aid continued research in the area of student college choice. The literature that Chapman reviews, and the model that he derives from this review, focus primarily on structural and attribute variables and their relationships to the outcomes of the college-selection process. This is extremely important information. Nevertheless, this literature, the models that it contains, and Chapman's summary model have two limitations. The models are highly generalized; they purport to present a basic model of influences on college attendance and selection. Furthermore, an understanding of the college-selection process itself is at least equal in importance to administrators who set institutional recruiting policies as is an understanding of its outcomes » (Litten, 1982, p. 384).

En effet, une des grandes limites de ce modèle est qu'il donne l'impression d'analyser le processus de choix d'études plus pour aider les institutions universitaires à gérer les défis de recrutement que lui imposent la participation chaque fois plus massive d'étudiants et les activités de marketing associées, que pour essayer de comprendre les facteurs individuels et collectifs qui influencent ce processus et s'il existe des différences dans le vécu de celui-ci de la part d'élèves de différentes conditions sociales, économiques et culturelles.

2.3.3 Le modèle de Hanson et Litten (1982)

Pour Hossler et al., (1999), une des contributions majeures à la recherche sur le choix d'études universitaires du modèle de Hanson et Litten a été leur description de ce processus comme un processus continu, en proposant une démarche en cinq étapes : la construction des aspirations d'études universitaires, le démarrage du processus de recherche, la collecte d'informations sur les institutions universitaires, l'envoi des candidatures aux universités et finalement, l'inscription dans une institution. Ces cinq étapes peuvent être combinées en trois phases: d'abord, la prise de décision de participer à l'éducation universitaire; deuxièmement, la recherche sur les institutions universitaires, et troisièmement, le processus de demande et l'inscription finale. La figure 3 illustre ces étapes et les variables prises en considération.

Selon Plank et Jordan (2001), la valeur ajoutée du modèle de Hanson et Litten est qu'il décrit comment les caractéristiques socioéconomiques et culturelles individuelles de l'étudiant (son « *background* »), ses attributs personnels (niveau académique, image de soi, etc.), la structure de l'école secondaire et les politiques publiques peuvent influencer les aspirations d'études universitaires. Les aspirations, dans ce modèle, façonnent le processus de recherche (qui est influencé à son tour par les activités institutionnelles et d'autres personnes importantes). Ensemble, disent-ils, ces facteurs,

médiés par les pratiques d'admission des universités, définissent le contexte dans lequel un individu réalise en dernière instance un choix d'université à travers une inscription.

Hanson et Litten (1982) ont identifié de grands ensembles de variables qui influencent le processus de choix d'études: les caractéristiques sociodémographiques, comme le revenu des parents et leur niveau d'éducation, la race et le sexe ; les caractéristiques personnelles, telles que la capacité académique, la position qu'un élève occupe dans une classe et l'image de soi ; les caractéristiques de l'école secondaire, comme la composition sociale et le curriculum ; et les caractéristiques des universités, telles que le coût de la scolarité, la taille du campus, les programmes d'études et le délai de réponse aux demandes de renseignements des étudiants. Ils introduisent également dans leur modèle les politiques publiques comme une influence déterminante (Hossler et al., 1999).

L'approche de Hanson et Litten peut être considérée comme un croisement entre le modèle de Jackson, plus centré sur l'élève, et le modèle de Chapman, plus centré sur les institutions (Hossler et al, 1999).

2.3.4 Le modèle de Hossler et Gallagher (1987)

Les chercheurs Hossler et Gallagher (1987), de l'université d'Indiana, aux États-Unis, développent un modèle qui étale le

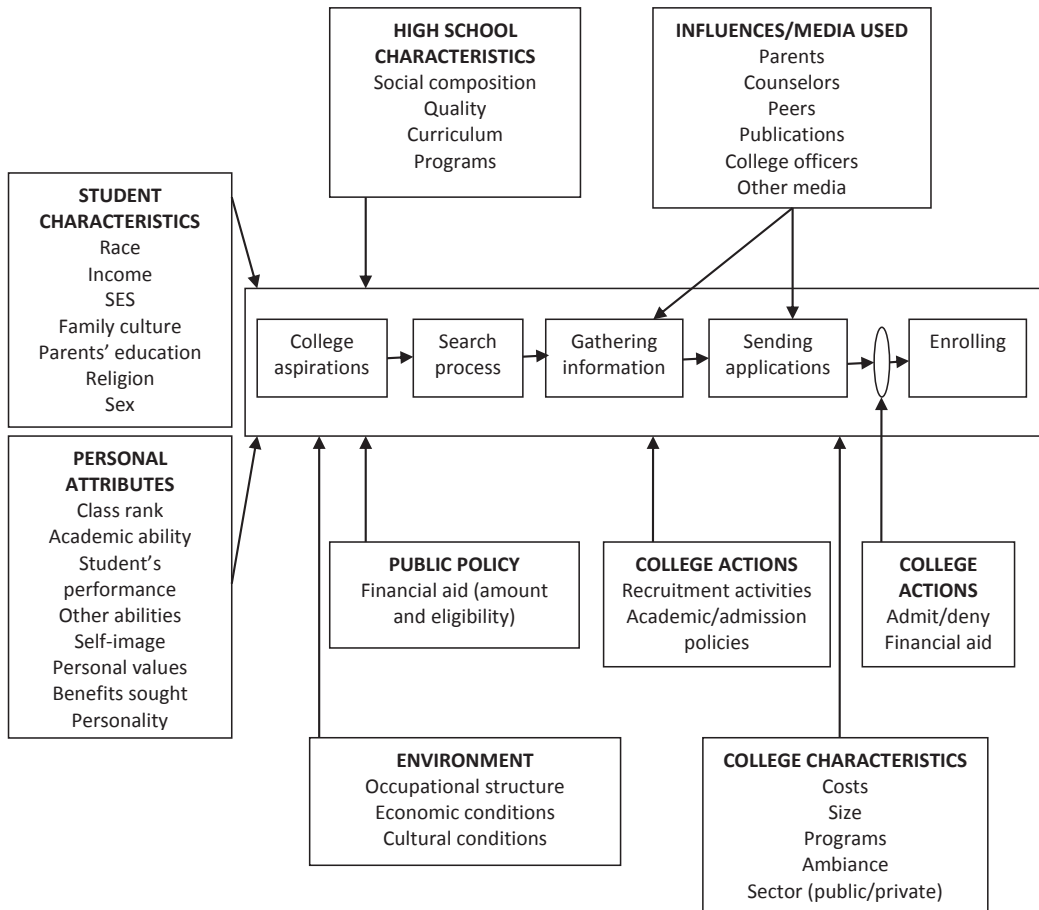


Figure 3 : *Modèle combiné de Hanson et Litten (adaptation de Litten, 1982, p. 388 ; Hossler, Schmit et Vesper, 1999, p. 148 ; Plank et Jordan, 2001, p.953).*

processus de choix d'études dans un cadre gérable en trois étapes : la prédisposition où l'élève prend la décision d'aller à l'université au lieu de prendre des chemins alternatifs en fin de scolarité obligatoire (comme s'intégrer directement au marché du travail ou s'incorporer au service

militaire, par exemple); la recherche, ou le processus par lequel l'élève s'informe sur des institutions spécifiques et leurs caractéristiques et finalement le choix, le moment où les élèves choisissent une institution en particulier. Le modèle est conçu de manière interactive puisqu'il



Figure 4 : Le modèle de Hossler et Gallagher (adapté de Hossler et al., 1999, p. 149)

prend en compte les caractéristiques des élèves et les facteurs organisationnels, tant au niveau de l'établissement secondaire qu'au niveau de l'université (Hossler et al., 1999). Les trois étapes du modèle sont indiquées sur la figure 4.

La prédisposition se réfère aux plans que les élèves développent pour leur éducation future après avoir obtenu le diplôme d'études secondaires. Le contexte familial des élèves, le rendement scolaire, les pairs et d'autres expériences au secondaire influencent le développement de leurs plans d'éducation post-secondaires. Les auteurs Hossler et Stage (1992), définissent cette étape ainsi : « *The predisposition stage of student college choice refers to the early phase of the process when students make the decision as to whether or not to continue their formal education after high school. A review of existing research on the correlates of postsecondary enrollments indicated that several family background and high school experience factors were related to a predisposition toward postsecondary education. These factors included the following: socioeconomic status, student achievement, ethnicity, gender, parental educational expectations*

and encouragement, high school quality, high school curriculum track, and student involvement in high school activities» (Hossler et Stage, 1992, p. 428).

L'étape de prédisposition s'apparente à la notion d'aspirations scolaires, mais elle en diffère en ce que l'accent n'est pas mis sur l'intention, mais plutôt sur la décision de faire quelque chose, c'est-à-dire, d'aller à l'université. Selon Hossler et Stage (1992), les facteurs qui peuvent être positivement corrélés à une prédisposition à suivre des études universitaires sont principalement le revenu familial, les niveaux de scolarité des parents, l'encouragement des parents et la réussite scolaire de l'élève. Les résultats de l'étude menée par Hossler et al. (1999) démontrent également que les parents jouent un rôle clé dans l'élaboration des aspirations initiales des étudiants. Ils constatent que les étudiants qui ont déclaré avoir plus de communication avec leurs parents au sujet de leurs plans futurs d'études et qui ont déclaré que leurs parents encourageaient leurs plans d'études universitaires étaient beaucoup plus susceptibles de vouloir poursuivre des études universitaires après l'école secondaire.

Quant à l'impact de variables comme le sexe ou l'ethnicité (variable très présente dans les études réalisées aux États-Unis) sur la prédisposition à poursuivre des études universitaires, ces auteurs indiquent que les recherches ne sont pas concluantes et certainement contradictoires entre elles.

À ce stade, il est présumé que les universités ont peu d'impact direct sur le choix d'études universitaires des élèves, bien que la proximité d'un campus universitaire semble affecter les taux d'inscription à l'université. Les résultats de recherche de ces auteurs concluent sur l'existence de trois types d'étudiants à cette phase: ceux

qui tiendront compte de plusieurs options d'université; ceux qui savent précocement qu'ils peuvent envisager une ou deux universités et ceux qui n'envisagent pas vraiment (ou pas du tout) de poursuivre des études universitaires.

En s'appuyant sur la littérature existante en relation aux choix d'études des étudiants, Hossler et Stage (1992) ont développé un modèle spécifique pour l'étape de la prédisposition. Dans ce modèle (voir figure 5), les caractéristiques des antécédents familiaux influencent les attentes des personnes significatives pour l'élève

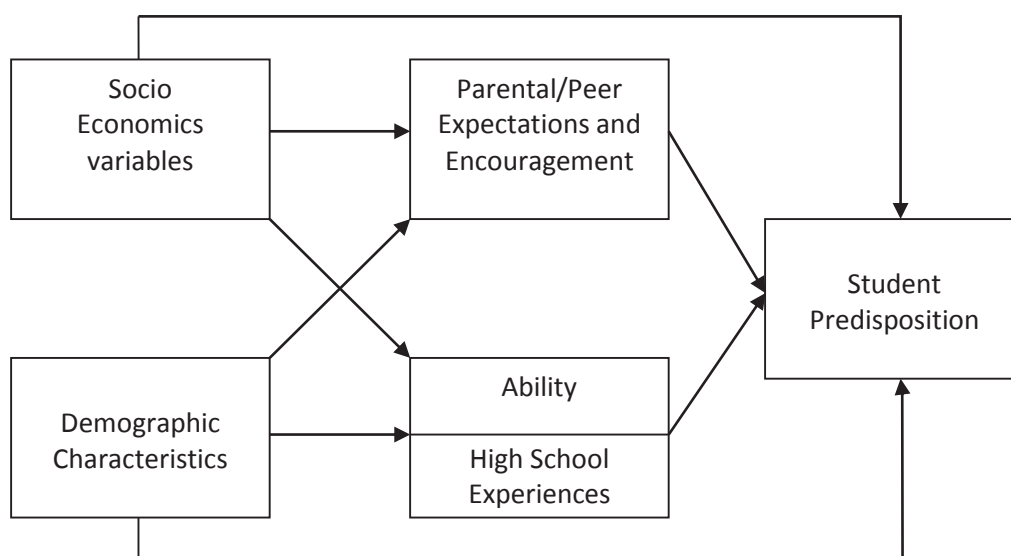


Figure 5 : *Modèle conceptuel de prédisposition aux études universitaires (adapté de Hossler et Stage, 1992, p. 438)*

(famille, pairs), le rendement académique des élèves, et le degré de participation des élèves aux activités de l'école secondaire. Les attentes des parents et l'expérience du secondaire sont supposées avoir une influence directe sur les prédispositions des élèves.

Le deuxième stade du modèle, celui de la recherche, implique la découverte et l'évaluation par les élèves de l'université d'institutions universitaires dans lesquelles il est possible, en principe, de s'inscrire. Le modèle avance que les recherches des élèves les aident à déterminer quelles sont les caractéristiques dont ils ont besoin et que leur offrent les universités (l'université a-t-elle un système de logements ou il faut faire la navette tous les jours? Est-elle grande ou petite? Est-ce que les installations du campus sont adéquates? Les facultés se concentrent sur l'enseignement ou sur la recherche?). Si peu de recherches ont été faites sur le stade de la recherche dans le modèle de choix d'université, Hossler et al. (1999) supposent que cette étape est la plus importante et celle qui se prête le mieux à une intervention de la part des établissements secondaires, des universités et aussi des décideurs des politiques publiques.

Les élèves, signalent ces auteurs, commencent à se rendre compte que la décision n'est plus dans un avenir lointain. Ils commencent à recueillir des informations sur des universités spécifiques. En conséquence, comme ils en savent davantage sur les universités,

de nouvelles questions se posent et ils peuvent devenir moins certains de leurs plans futurs et moins sûrs de ce qu'ils recherchent dans une carrière ou une université. Ils recueillent également des informations sur des universités dont ils n'avaient pas entendu parler auparavant et ajoutent certaines d'entre elles à leurs ensembles de considérations, tout comme ils abandonnent d'autres universités. Ainsi, cette phase est une période d'incertitude et d'exploration.

Il y a, dans cette phase de recherche, une augmentation de l'interaction entre les élèves et les institutions d'enseignement supérieur, puisque les élèves s'engagent dans des activités de recherche d'informations sur les universités et les universités commencent la recherche de nouveaux étudiants. Le résultat de cette deuxième phase est un ensemble de choix ou l'élève a décidé de sélectionner un groupe d'institutions universitaires sur lequel il demandera encore plus d'informations pour pouvoir prendre une décision. Ces recherches, selon ces auteurs, sont influencées par l'origine sociale des élèves, leur famille et, dans une proportion non négligeable, par l'établissement secondaire.

Dans l'étape du choix, finalement, pour Hossler et al. (1999), les élèves choisissent une université parmi celles qu'ils ont prises en considération. Les élèves évaluent leur ensemble de choix (en fonction des conditions d'admission des universités) et les universités s'engagent dans des activités

de recrutement qui peuvent inclure des formes particulières d'aide financière, des contacts personnels et d'autres stratégies. Au fur et à mesure que le rendement scolaire des élèves et le statut socio-économique de leurs familles augmente, le nombre d'universités considérées pour être finalement choisies comme destination d'études augmente également.

Pour Hossler et al. (1999), pendant cette phase de choix, « *students compare the academic and social attributes of each college they have applied to and seek the best value with the greatest benefits*» (Hossler et al., 1999, p. 150).

Les chercheurs Hossler, Schmith et Vesper (1999) ont mené une intéressante étude qualitative longitudinale de neuf ans auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire de l'État d'Indiana, aux États-Unis, en suivant ce modèle. À partir d'enquêtes et d'entretiens avec les étudiants et leurs parents, ils ont examiné les facteurs qui influencent les choix d'études supérieures de la part des élèves, mais aussi les caractéristiques et les résultats de ces choix. Ils ont accordé dans leur étude une attention particulière au rôle joué par les parents, les pairs, les enseignants, les conseillers d'études et les activités de recrutement de la part des institutions d'enseignement supérieur sur le processus de décision.

Le modèle est essentiellement sociologique. Les caractéristiques de base (sociodémographiques) sont corrélées avec le stade de la prédisposition, le moment où

les étudiants choisissent de poursuivre des études universitaires. Ces caractéristiques de fond sont cumulatives en fonction de leur effet sur le processus de choix d'université, variant seulement dans leur niveau d'influence au cours des différentes étapes du processus, mais elles opèrent toujours (Hossler, Schmit et Vesper, 1999).

2.4 Mise à jour des modèles combinés : Le modèle de Perna (2006)

Laura Perna (2006), chercheuse de l'*Institute for Higher Education Policy* (IHEP) et l'*University of Pennsylvania*, part d'un constat : malgré les programmes d'aide financière du gouvernement fédéral et des États (elle fait référence aux États-Unis), l'accès aux universités reste stratifié selon le statut socioéconomique et l'origine ethnique.

Selon certains auteurs, souligne-t-elle, ces inégalités persistent car les programmes d'aide financière sont insuffisants. D'autres, reconnaissant l'importance de cette aide financière, mettent l'accent sur une préparation scolaire inadéquate. Une troisième explication se rapporte à la pertinence de l'information et l'orientation que les élèves reçoivent sur l'enseignement supérieur.

Pour Perna, une des raisons de désaccord sur les raisons de la stratification observée sur l'accès à l'université est la variété de cadres théoriques et d'approches méthodologiques utilisés pour examiner

le problème. Dans ce contexte, Perna réalise une revue de la littérature qui vise à synthétiser les différents modèles utilisés et propose un cadre conceptuel intégré, en considérant qu'aucune approche, par elle seule, n'est suffisante pour comprendre les inégalités d'accès de tous les groupes d'élèves qui réalisent un choix d'études universitaires. Le cadre conceptuel de Perna intègre des aspects sociologiques et économiques et suppose que l'évaluation des avantages et des coûts d'un investissement dans une université est façonnée par l'habitus de l'individu, c'est-à-dire, suivant le contexte, l'école et la communauté, mais aussi par le contexte de l'enseignement supérieur, et, plus largement, le contexte social, économique et politique du pays ou de la région.

Perna fournit une nécessaire mise à jour de la revue de la littérature en circulation sur ce sujet, en raison de changements dans la nature de la recherche sur l'accès à l'université et du choix d'études supérieures, portant sur la théorie et les cadres conceptuels, mais aussi sur les approches méthodologiques utilisées et les populations examinées.

S'appuyant sur le modèle de choix d'université en trois phases de Hossler et Gallagher (1987), elle utilise le «choix d'université» pour faire référence à toutes les phases du processus (la prédisposition, la recherche et le choix). Perna se base sur les forces et les faiblesses des perspectives théoriques développées dans les dernières années et propose un modèle conceptuel

qui intègre les perspectives économiques et sociologiques. Une force particulière du modèle conceptuel proposé par Perna est la reconnaissance explicite de l'influence sur les décisions des élèves des différents niveaux de contexte : les établissements secondaires, les institutions d'enseignement supérieur, les communautés, et les contextes sociaux, économiques et politiques d'un pays (Perna, 2006, p. 105).

Pour Perna, les modèles rationnels de l'investissement en capital humain, d'une part, qui supposent que les individus décident d'investir dans l'éducation universitaire basés sur une comparaison de coûts et bénéfices, se concentrent sur la troisième étape du processus, le choix final d'une institution où poursuivre des études universitaires. Et bien qu'elle reconnaisse la contribution de ces approches, elle met en garde sur le fait qu'elles ne permettent pas de comprendre les sources des différences dans les choix d'études universitaires des différentes populations d'élèves.

D'autre part, souligne-t-elle, et comme nous l'avons vu, les approches sociologiques de choix d'études, qui mettent généralement l'accent sur la façon dont l'origine sociale et économique influence les décisions des étudiants, ont évolué à partir des modèles traditionnels développés dans les années 1970 et 1980 vers des recherches plus récentes, qui se concentrent sur la façon dont les concepts sociologiques de capital culturel et de capital social influencent le choix d'études.

Finalement, pour Perna, la recherche démontre qu'un individu façonne son choix d'études à la fois en relation à l'habitus et au contexte scolaire. Plus précisément, elle indique, en faisant référence à McDonough (1997), que les choix d'études sont rétrécis ou élargis pour un étudiant de par sa situation personnelle, en particulier ses performances académiques et son origine sociale, ainsi que par les caractéristiques de l'école fréquentée, en particulier l'organisation et la structure des pratiques d'orientation de l'école.

Les approches sociologiques, selon Perna, sont utiles pour comprendre les façons dont le contexte, influencé en partie par les contraintes structurelles et les opportunités, forme les perspectives et les orientations des individus. Les approches sociologiques sont également utiles pour explorer les différences entre les groupes dans le choix de l'université. Mais en dépit de ces contributions, souligne-t-elle, les approches sociologiques n'offrent pas un cadre complet pour examiner comment les individus, en fin de compte, décident d'aspirer à l'éducation universitaire, faire une demande d'admission à un ensemble d'universités ou s'inscrire dans une université déterminée (Perna, 2006, p. 114).

Perna (2006) propose alors un modèle conceptuel qui s'appuie sur des recherches récentes sur le choix d'études universitaires qui soulignent également les points forts des modèles qui intègrent certaines notions issues de l'économie et les

notions sociologiques de capital culturel et de capital social : « *This model draws on an economic model of human capital investment as well as the sociological concepts of habitus, cultural and social capital, and organizational context [...] the proposed conceptual model assumes that college enrollment decisions reflect an individual's 'situated context.'* Both the proposed conceptual model and the student choice construct assume that there is not one set course leading to college enrollment but that multiple routes are possible» (Perna, 2006, p. 116).

Au centre du modèle conceptuel (voir figure 6) proposé se trouve le modèle du capital humain, dans lequel le choix d'études est basé sur une comparaison des avantages et des coûts prévus. Mais à la différence du modèle du capital humain, le modèle conceptuel proposé montre que les calculs de coûts et de bénéfices sont imbriqués dans plusieurs couches de contexte: (1) l'habitus individuel, (2) le contexte scolaire et communautaire; (3) le contexte de l'enseignement supérieur, et (4) le contexte social, économique et politique du pays.

Dans la couche 1, "*an individual's habitus regarding college choice is expected to reflect an individual's demographic characteristics, particularly gender, race/ethnicity, and SES, as well as cultural and social capital*" (Perna, 2006, p. 116-117).

Le contexte scolaire et communautaire (la couche 2) reflète, selon Perna, ce que McDonough (1997) interprète comme

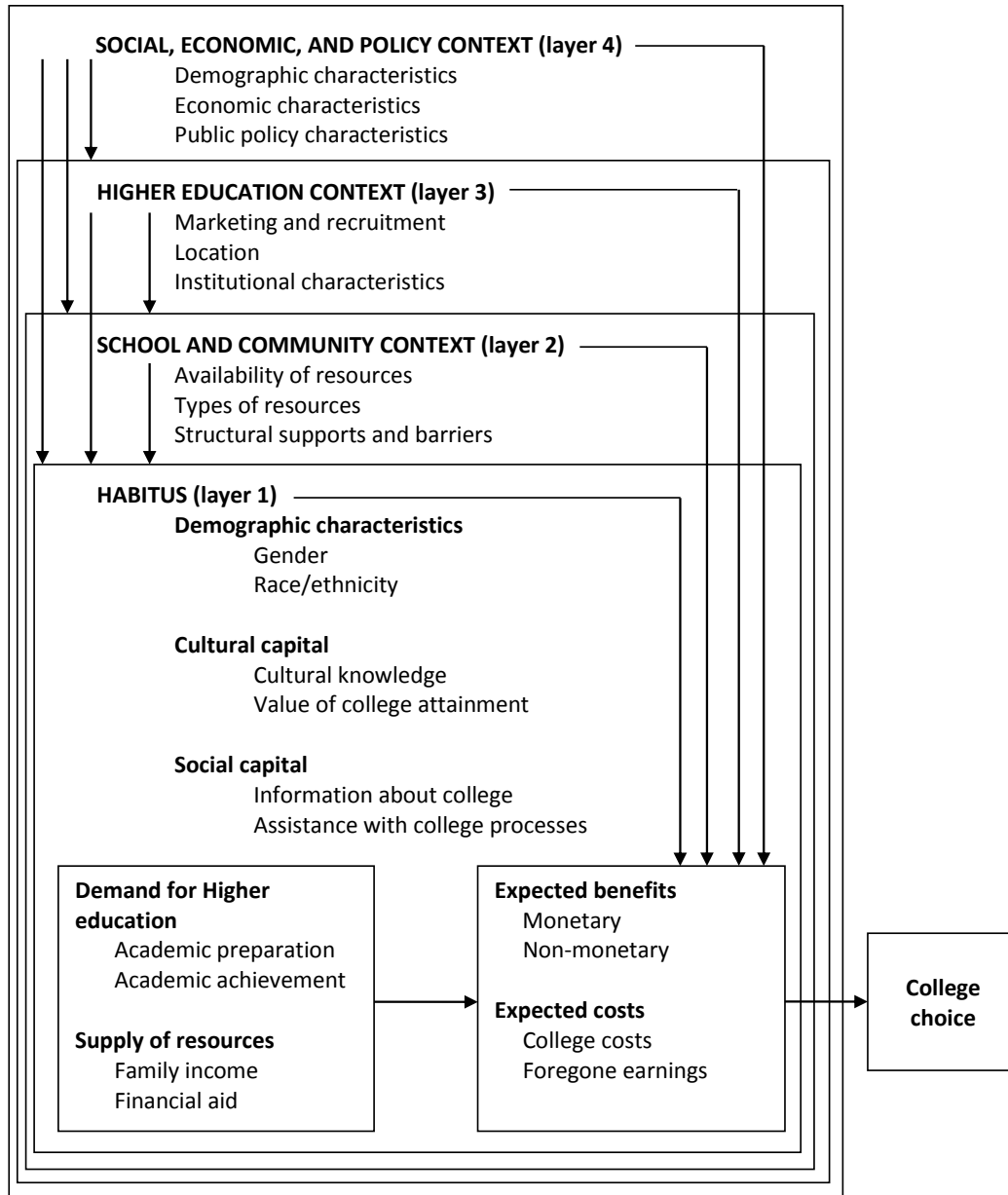


Figure 6 : Modèle de choix d'études de Perna (adapté de Perna, 2006, p. 117)

«habitus» institutionnel. La couche suivante (couche 3), le contexte de l'enseignement supérieur, reconnaît le rôle que les institutions d'enseignement supérieur jouent dans le façonnement du choix d'études universitaires de la part des élèves du secondaire. Les établissements d'enseignement supérieur, selon Perna, peuvent influencer le processus de plusieurs façons. Premièrement, ils peuvent être une source d'information pour les élèves et leurs familles sur les études universitaires ou les options d'inscription. Ils peuvent transmettre de l'information passivement (par leur localisation et la proximité géographique) ou activement (grâce à des efforts ciblés de marketing et de recrutement, chaque fois plus présents dans certains contextes nationaux). Deuxièmement, les attributs et caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur influencent également le choix des élèves, puisque ceux-ci préfèrent fréquenter les universités présentant des caractéristiques spécifiques, et en particulier les caractéristiques qui sont compatibles avec leurs identités personnelles et sociales et leurs besoins. Finalement, les établissements d'enseignement supérieur influencent également le choix d'études tout simplement à travers leur capacité à sélectionner les candidats qui peuvent s'y inscrire (Perna, 2006, p. 118).

On pourrait ajouter dans cette catégorie de variables l'impact des classements des institutions d'enseignement supérieur sur les décisions de choix d'études de la part

des élèves. Plusieurs recherches ont été menées ces dernières années dans les pays qui les produisent, tantôt comme outils d'information pour les futurs étudiants, tantôt comme instruments de marketing pour les établissements. En contexte, il semble clair que les classements sont seulement un des nombreux facteurs qui influencent le choix d'études, mais que les conséquences de ceux-ci tendent à être particulièrement négatives pour les étudiants à faibles revenus et les étudiants provenant de populations minoritaires (Clarke, 2007). Et bien que la recherche suggère que les classements ne jouent pas un rôle important dans la plupart des décisions d'inscription finale à une institution universitaire de la part des élèves, l'impact de ces classements sur les choix varie considérablement selon la condition socioéconomique et, en moindre mesure, le niveau académique de l'élève. Ainsi, non seulement l'accès à l'information sur les classements est inégal, mais les élèves issus de familles les plus aisées les utilisent pour se différencier chaque fois plus des autres étudiants et renforcer à travers cette voie la clôture sociale autour de quelques institutions d'élite (McDonough et al., 1998).

Finalement, selon Perna (2006), la couche la plus externe (couche 4), la vie sociale, économique, et le contexte politique, reconnaît que le choix d'études universitaires est également influencé, directement et indirectement par l'intermédiaire d'autres couches contextuelles, par des changements dans le domaine social, les

conditions économiques, les politiques publiques et les règles institutionnelles d'accès à l'enseignement supérieur.

En résumé, pour Perna (2006), le modèle conceptuel proposé suppose que « *although college choice is ultimately based on a comparison of the benefits and costs of enrolling, assessments of the*

benefits and costs are shaped not only by the demand for higher education and supply of resources to pay the costs but also by an individual's habitus and, directly and indirectly, by the family, school, and community context, higher education context, and social, economic, and policy context» (Perna, 2006, p. 119).

3. Conclusion

Les modèles de choix d'études supérieures développés dans les dernières trente années sont initialement partis d'une conception purement économique. Les modèles développés à posteriori présentent des continuités et des changements, des avantages et des inconvénients dans la compréhension du processus de choix d'études supérieures.

Certains modèles sont utiles pour comprendre la formation des aspirations scolaires, d'autres pour visualiser la façon dont les élèves s'informent sur les institutions d'études supérieures, d'autres se centrent davantage sur le moment du choix final.

Ce qui semble se dégager de la recherche est qu'il est très difficile de proposer un cadre d'analyse complet du processus, qui tiendrait en compte toutes les variables supposées influencer les diverses étapes du choix. Une conceptualisation du choix

d'études, par ailleurs, doit tenir compte de la complexité de ce phénomène et de la contextualisation institutionnelle de celui-ci.

D'un point de vue théorique, nous retenons toutefois certaines pistes qui nous semblent incontournables dans l'analyse du choix d'études supérieures. Il nous semble que la combinaison des modèles de Hossler et Gallagher (1987) et de Perna (2006) permettent de tenir compte de la manière la plus compréhensive possible des variables clés et des différents contextes qui influencent le processus de choix d'études supérieures.

Les décisions de choix d'études, si elles sont bien individuelles, se trouvent à tous moments influencées par une multitude de variables, qui correspondent chacune d'elles à un contexte spécifique. Le choix d'études supérieures, croyons-nous, est un processus qui peut être compris comme une série de choix (inégaux, bien entendu,

et beaucoup plus limités pour certains individus selon les contraintes structurelles auxquelles ils se voient confrontés). En effet, nous considérons que tous les contextes proposés dans le modèle de Perna (2006) influencent le processus de choix d'études, mais que certains contextes jouent plus fort que d'autres à différentes étapes. Toutes les variables, de plus, ne sont pas nécessairement utiles pour analyser toutes les étapes. C'est-à-dire, à chaque étape ses propres variables.

Une première catégorie de facteurs qui influencent le choix d'études supérieures est caractérisée par les conditions économiques et les politiques publiques d'un pays. Mais c'est, dans ce contexte, surtout l'influence de l'environnement de l'enseignement supérieur (la structuration de cet enseignement supérieur et les règles d'accès / d'admission dans les différents types d'institutions d'enseignement supérieur) et le rôle que les institutions d'enseignement supérieur jouent sur le choix d'études qu'il nous semble intéressant d'analyser, en particulier les caractéristiques des institutions d'enseignement supérieur que les élèves des différents établissements secondaires considèrent et évaluent pour poursuivre des études et de quelle manière ces institutions informent les élèves et leurs familles sur les études dispensées, mais aussi sur les options de financement des études. Nous faisons l'hypothèse que l'influence de cette couche contextuelle est directement mesurable par la deuxième et troisième phase du

modèle de Hossler et Gallagher (1987), c'est-à-dire, les étapes de la recherche et du choix, à travers les caractéristiques des institutions d'enseignement supérieur (qualité et prestige, coûts des études, possibilités d'aide financière, programmes d'études, orientation idéologique et socioéconomique) et les stratégies d'information et de recrutement de ces institutions.

Une deuxième catégorie de facteurs reprend l'influence de l'établissement scolaire sur le processus de choix d'études, par la composition socioéconomique de sa population d'élèves, le niveau académique général, le climat scolaire et l'effet des pairs, mais aussi à travers l'habitus institutionnel (McDonough, 1997) et les politiques d'établissement, les normes et les ressources institutionnelles (Draelants, 2013). La qualité et l'intensité du programme d'études secondaires, par exemple, semble être l'un des prédicteurs les plus importants de la demande future d'enseignement supérieur. Finalement, une troisième catégorie de facteurs, le « contexte individuel », reconnaît l'influence du capital culturel, du capital économique et du capital social sur chaque étape du processus, mais aussi de variables psychosociales. C'est dans cette catégorie que l'on reprend des variables telles que le sexe, le rendement académique, le sentiment de compétence et les représentations que les élèves se font de l'enseignement supérieur.

Le regard porté sur le processus de choix d'études supérieures doit nécessairement prendre en compte, et cela nous semble fondamental, l'environnement et le contexte dans lequel ce processus s'inscrit. Il existe, dans ce processus, des interactions multiples entre différents niveaux et facteurs. Nous ne sommes pas dans une logique de causalité linéaire, mais bien dans une approche systémique et d'interdépendance.

D'un point de vue méthodologique, finalement, nous considérons que les analyses relatives aux choix d'études doivent se réaliser à travers deux approches complémentaires : le volet quantitatif et le volet qualitatif. Dans cette dernière approche, l'apport des études menées par McDonough (1997), Hossler, Schmit et Vesper (1999) et Reay, David et Ball (2001)

nous semble particulièrement intéressant. Effectivement, nous avons pu apprécier à travers notre revue de la littérature sur le processus de choix d'études, qu'une majorité des recherches effectuées sur ce processus (ou sur une étape spécifique du processus, en particulier celle du choix final) a eu recours à des méthodes exclusivement quantitatives, très utiles pour isoler la relation entre une variable indépendante et le résultat après la prise en compte d'autres variables. Mais ces analyses quantitatives doivent être complétées, et cela nous semble essentiel, par une approche qualitative, qui aide à mieux comprendre la manière dont les familles, les établissements secondaires et le contexte spécifique de l'enseignement supérieur d'un pays ou d'une région influencent les décisions des élèves.

Références bibliographiques

- Alwin, D. & Otto, L. (1977). High School Context Effects on Aspirations. *Sociology of Education*, 50, 259-273.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, 136, 65-75.
- Bevort, A. & Trancart, D. (2008). Capital social. In *Dictionnaire de l'éducation* (sous la direction de Van Zanten, A.). Paris : PUF.
- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2011) Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175, 5-14.
- Bohon, S., Johnson, M. & Gorman, B. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States, *Social Problems*, 53, 207-225.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1, 73-88.
- Chapman, D. (1981). A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52, 490-505.

- Clarke, M. (2007). L'impact des classements de l'enseignement supérieur sur l'accès, les choix et les opportunités des étudiants. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXII (1), 59-71.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. (Projet Transitions, Note de recherche 3). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 44).
- Doray, P., et al. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires*. (Projet Transitions, Note de recherche 5). Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- Draelants, H. (2010). Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution. *Sociologie*, 1 (3), 337-356.
- Draelants, H. (2011). L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 83, 1-15.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42 (1), 3-32.
- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes. Paris : PUF.
- Engberg, G. & Wolniak, M. (2010). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment, *Research in Higher Education*, 51, 132-153.
- Forquin (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J. & Urajnik, D. (2002). A Structural Model of Educational Aspirations. *Journal of Career Development*, 29 (2), 87-108.
- González, L.E & Espinoza, O. (2011). La educación superior en Chile. *Revista de la Asociación Colombiana de universidades*, 111-120.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A developmental Theory of Occupational Aspirations, *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the "College-Linking" Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment, *Sociology of Education*, 81, 53-76.
- Hossler, D. & Gallagher, K. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implication for policy makers, *College and University*, 2, 207-221.
- Hossler, D. & Stage, F. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary plans of ninth-grade students: A structural model of predisposition to college. *American Educational Research Journal*, 29, 425-451.

- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hossler, D., Kinzie, J., Palmer, M., Hayek, J., Jacob, S., & Cummings, H. (2004). *Fifty Years of College Choice: Social, Political and Institutional Influences on the Decision-making Process*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Jackson, G. (1982). Public Efficiency and Private Choice in Higher Education, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2), 237-247.
- Kotler, P. & Fox, K. (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 62-97.
- Litten, L. (1982). Different Strokes in the Applicant Pool: Some Refinements in a Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, 53 (4), 383-402.
- Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.
- Masson, P. (2012). Penser autrement les carrières scolaires. *Revue française de pédagogie*, 180, 121-130.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- McDonough, P., Antonio, A., Walpole, M. & Xóchitl, L. (1998). College Rankings : Democratized College Knowledge for Whom? *Research in Higher Education*, 39 (5), 513-537.
- Meller (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- Metz, J., Fouad, N. & Ihle-Helledy, K. (2009). Career Aspirations and Expectations of College Students: Demographic and Labor Market Comparisons. *Journal of Career Assessment*, 17 (2), 155-171.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale, *Éducation & formations – n° 72*, 155-167.
- Nakhili, N. (2008). Les aspirations dans leur contexte : une analyse empirique à l'entrée dans l'enseignement supérieur, Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », Centre Nantais de Sociologie (CENS) et Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), 16 et 17 juin 2008, Nantes. Récupéré du site : http://www.cens.univ-nantes.fr/70511134/0/fiche___pagelibre/

- Niu, S.X. & Tienda, M. (2008). Choosing colleges: Identifying and modeling choice sets. *Social Science Research*, 37, 416–433.
- Perna, L. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, XXI, 99–157.
- Perna, L. & Titus, M. (2005). The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences, *The Journal of Higher Education*, 76 (5), 485-518.
- Plank, S. & Jordan, W. (2001) Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss, *American Educational Research Journal*, 38 (4), 947–979
- Reay, D., David, M. & Ball, S. (2001). Making a Difference? : Institutional Habituses and Higher Education Choice, *Sociological Research Online*, 5 (4).
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: working-class students in UK higher education, *British Educational Research Journal*, 36 (1), 107–124.
- Sewell, W., Haller, A. & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process, *American Sociological Review*, 34 (1), 82-92.
- Sewell, W., Haller, A. & Ohlendorf, W. (1970). The Educational and Early Occupational Attainment Process: Replication and Revision, *American Sociological Review*, 35, 1014-1027.
- Sewell, W., Hauser, R., Springer, K. & Hauser, T. (2001). As We Age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001, Working paper 2001-09, Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin, 1-175.
- Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M. & Lafontaine, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d’études. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 78, 4-58.

Derniers cahiers de recherche publiés

2014

Hambye Ph. et Siroux J.-L.

D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation, n° 96

Dumay X.

Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives, n° 95

2013

Leporcq C., Siroux J.-L., Draelants H.

Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet, n° 94

Draelants H., et Braeckman S.

Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures. L'établissement scolaire comme contexte de comparaison sociale, n° 93

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S. et Veinstein M.

Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, n° 92

Renouprez L., Weber G., Martin M., de Viron F.

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire, n° 91

2012

Paquay L.

Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, n° 90

Fusulier B.

Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n° 89

Fusulier B. et Moulaert T.

Etre infirmière et parent : une approche compréhensive des engagements et des parcours professionnels en Belgique francophone, n° 88