

Le sens de la justice chez les étudiants du master en sciences psychologique en Belgique francophone : quelle influence de l'expérience de la sélection ?

Nathanaël Friant et Dorothée Baillet
Université libre de Bruxelles
Correspondance : nathanael.friant@ulb.ac.be

Mots-clés : Croyance en un monde juste, méritocratie, sélection, université

1. Introduction

En France, la loi portant sur l'adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat (Loi n°2016-1828 du 23 décembre 2016) a récemment modifié les conditions d'accès des masters. En Sciences psychologiques, la mise en application de cette loi implique – depuis la rentrée 2017-2018 – la sélection des candidats, non plus à l'issue de la première année de master (M1) mais bien à entre la troisième année de Licence (L3) et la première année de master(M1). Après avoir obtenu leur licence, les étudiants français doivent donc “passer le cap d'un concours ou d'un examen de dossier pour pouvoir poursuivre leur cursus” (Quertemont, 2019). Suite à la mise en application de cette réforme, la Fédération Nationale des Etudiants en Psychologie (FE.N.E.PSY.), l'organe représentatif des associations d'étudiants en psychologie en France, indique, dans un communiqué basé sur l'analyse des réponses à deux questionnaires visant à mesurer l'impact de la sélection à l'entrée du Master en psychologie, que “les étudiants sortant de Licence 3 étaient près de 30% à ne pas avoir de réponses favorables en Master pour la rentrée 2018/2019”. Dans le même communiqué, l'association observe également qu'outre les “conséquences psychologiques désastreuses (démoralisation, dépression, stress excessif)”, la mise en œuvre de cette réforme a engendré un départ massif des étudiants de psychologie et ce, notamment vers la Belgique et la Suisse, deux pays francophones limitrophes. C'est par exemple le cas d'Alban, inscrit en psychopathologie à l'Université libre de Bruxelles après s'être vu refuser l'accès au master en France, qui déclare : « *Je suis en colère contre un système français qui, à la base, ouvre les portes et les referme brutalement ensuite. Beaucoup de jeunes ont le sentiment d'être trahis par leur université et, parfois, abandonnent tout* » (Stroobants, 19 janvier 2019).

Ainsi, afin d'échapper à cette sélection ou de poursuivre leur parcours d'études après s'être vus refuser l'accès au Master en France, de nombreux étudiants français ont donc choisi de poursuivre leurs études en Belgique où les conditions d'accès à l'université sont différentes. En effet, bien qu'il existe quelques filières d'études pour lesquelles l'inscription est dépendante de la réussite d'un examen d'admission (sciences de l'ingénieur, Ecoles supérieures des Arts) ou d'un examen d'entrée et d'accès (sciences médicales, sciences dentaires), l'accès à l'enseignement supérieur y est uniquement conditionné soit par l'obtention d'un Certificat d'Enseignement secondaire supérieur (CESS) pour les premiers cycles, soit par la détention d'un diplôme universitaire de premier cycle pour les deuxièmes cycles (Masters).

Dans ce contexte, le nombre d'étudiants français inscrits en master en Sciences psychologiques en Belgique a augmenté de manière exponentielle. En deux ans, il a doublé à l'Université de Liège et a sextuplé à l'Université libre de Bruxelles. Même constat à l'Université de Mons où le nombre de dossiers d'admission a littéralement explosé : 27 demandes en 2016 contre plus de 200 en 2018 (Stroobants, 23 janvier 2019).

Hormis la charge administrative que cet afflux d'étudiants provoque, les conséquences sur le plan pédagogique et organisationnel sont particulièrement lourdes. En effet, dans un pays où l'enveloppe budgétaire allouée à l'enseignement supérieur est fermée et dans une filière qui attire de plus en plus d'étudiants, les universités belges ne disposent ni des moyens humains, ni des moyens matériels pour assurer la qualité de la formation. A titre d'exemple, à l'Université libre de Bruxelles, le nombre d'amphithéâtres permettant d'accueillir de larges cohortes d'étudiants est limité et leur occupation est généralement dévolue aux premiers cycles universitaires. Or, vu le nombre d'étudiants désormais inscrits en master en psychologie, les amphithéâtres de capacité plus modeste, ne suffisent plus. Sur

le plan humain, le nombre d'enseignants ne permet plus non plus d'assurer un encadrement pédagogique suffisant. L'encadrement des travaux pratiques, des stages et des mémoires est devenu un véritable casse-tête. Les enseignants pointent également une hétérogénéité accrue des connaissances du public auquel ils s'adressent. En effet, il semblerait qu'en France, les études de psychologie soient plus fortement marquées par le courant psychanalytique alors qu'en Belgique, ce sont plutôt les aspects scientifiques de la psychologie qui dominent le cursus (Stroobants, 19 janvier 2019).

Pour les étudiants, la situation est également compliquée : cours bondés ou annulés faute de places suffisantes, difficultés de communication avec les enseignants, impossibilité de bénéficier d'un suivi de proximité pour la réalisation de leurs travaux, nombre de places limitées pour les stages, etc. Si certains étudiants belges admettent qu'il est injuste pour les étudiants français de ne pas pouvoir terminer les études qu'ils ont entamées, ils regrettent les conditions dans lesquelles les leurs se déroulent. Pour d'autres, c'est la colère qui domine. En effet, dans un pays où les concours ne sont pas ancrés dans la culture, ils ne comprennent pas et acceptent difficilement que des décisions politiques prises dans un pays voisin aient de telles conséquences sur leur propre formation.

Cette situation particulière nous donne aujourd'hui une opportunité unique de comparer deux populations différentes d'étudiants inscrits au Master en sciences psychologiques, d'une part, quant à leur expérience de la sélection et du classement à l'université et, d'autre part, quant aux conséquences que cela peut avoir sur leur sens de la justice. Le premier groupe est constitué des étudiants diplômés du premier cycle (bachelier) dans une université belge, qui n'ont pas subi de sélection et ont pour la plupart un parcours passant par les bacheliers en sciences psychologiques et de l'éducation dans la même institution. L'autre groupe est constitué des étudiants diplômés du premier cycle (licence) dans une université française qui, pour éviter la sélection organisée à l'entrée au master 1 en sciences psychologiques en France se sont inscrits dans une institution belge, soit après un refus en France, soit de façon préventive dans la perspective d'un refus.

Se pencher sur cette expérience de sélection et sur le sens de la justice qui en découle chez les étudiants présente un intérêt certain. En effet, sachant que les normes de justice et le rapport à la sélection sont étroitement liés aux conditions objectives d'accomplissement des études et donc, à l'expérience universitaire, (Felouzis, 1997), il est important de pouvoir prendre en compte ces dimensions, notamment dans une perspective d'amélioration de l'expérience des étudiants par une clarification du système et de ses attendus, ce qui peut avoir un impact en termes de promotion de la réussite. De plus, connaître les « conceptions ordinaires » du juste est important, parce qu'on ne peut considérer comme juste un critère de justice qui ne corresponde pas aux conceptions des usagers auxquels il est censé s'appliquer (Jacquemain et Claisse, 2005). Enfin, parce que, dans les sociétés démocratiques, l'opinion commune constitue en elle-même un critère de justice : « une théorie du juste qui ne serait pas démocratiquement élaborée (ce qui laisse une large part d'indétermination quant à la procédure) serait sans doute *ipso facto* entachée d'un défaut normatif » (Jacquemain et Claisse, 2004, p.8).

2. Concepts, échelles et hypothèses

Lorsqu'il est question de sens de la justice, on distingue généralement la micro-justice (la justice d'un point de vue personnel) de la macro-justice (la justice du système dans lequel on se trouve) (Brickman et al., 1981). Une autre distinction est celle existant entre les normes ou critères de justice perçues des normes ou critères de justice préférées (Duru-Bellat et Tenret, 2012). Plusieurs échelles existantes permettent de mesurer ces concepts. La micro-justice perçue peut être appréhendée au moyen d'échelles de sentiments de justice se basant sur le modèle de DUBET (1999) travaillées notamment par FRIANT (2012) dans le cadre d'une enquête internationale présentée dans GORARD et SMITH (2010). Des items sur la croyance en une école juste *pour soi* provenant d'une échelle de croyance en une école juste adaptée par LANNENGRAND-WILLEMS (2004) sur la base des travaux de LIPKUS et al. (1996) sont également utilisés à cet effet. La micro-justice préférée peut être appréhendée au moyen d'items issus de l'European Values Survey (FORSÉ et PARODI, 2006). La macro-justice perçue est appréhendée au

moyen des items sur la croyance en une école juste *pour les autres* provenant de l'échelle de croyance en une école juste (Lannegrand-Willems, 2004 ; Lipkus, 1996) ainsi que d'une échelle de croyance en la méritocratie (Darnon, Smeding & Redersdorff 2018). Enfin, la macro-justice préférée peut être appréhendée au moyen d'une échelle d'approbation de la méritocratie (Darnon, Smeding & Redersdorff 2018) ainsi que d'items issus de l'European Values Survey (Forsé et Parodi, 2006).

Nous faisons l'hypothèse de plusieurs influences croisées de différentes variables sur les différentes dimensions du sens de la justice des étudiants. D'une part, on peut s'attendre à ce que les étudiants provenant d'une licence française manifestent un fort sentiment d'injustice (micro-justice perçue) face à la sélection organisée pour l'entrée au master et se positionnent contre la sélection pour eux-mêmes (micro-justice préférée). Ce sentiment d'injustice devrait être comparé à celui des étudiants provenant d'un bachelier belge, qui n'ont pas connu une telle sélection et ont souvent simplement poursuivi leurs études dans l'institution dans laquelle ils les ont entamées en premier cycle. Ces derniers devraient a priori manifester un sentiment d'injustice moins fort (micro-justice perçue) bien qu'ils ne se posent pas en faveur de la sélection pour eux-mêmes (micro-justice préférée).

Cependant, on peut poser l'hypothèse que l'arrivée des étudiants français ait un impact sur d'autres dimensions du sens de la justice des étudiants belges. En effet, l'augmentation massive du nombre d'étudiants ne peut, étant données les règles de financement « à enveloppe fermée » des universités belges francophones, être compensée immédiatement, que ce soit par une augmentation proportionnelle de l'encadrement ou par une adaptation des locaux, ce qui a un impact sur les conditions dans lesquelles l'ensemble des étudiants se trouvent. Il est dès lors possible que les étudiants belges manifestent un sentiment d'injustice face à l'absence de sélection des nouveaux arrivants. Nous faisons l'hypothèse que cela se ressent au niveau des normes de macro-justice préférées par les étudiants belges, qui, si l'on suit Felouzis (1997), devraient se montrer plus favorables à la sélection au niveau du système que les étudiants français. Enfin, en termes de macro-justice perçue, en suivant Lannegrand-Willems (2004), on devrait s'attendre à une plus forte croyance en un monde juste chez les étudiants français ayant choisi d'éviter la sélection en s'inscrivant en Belgique de façon préventive ou s'étant inscrits suite à un refus et que chez les étudiants belges n'étant pas soumis à une sélection.

3. Méthode

3.1. Échantillon

Un questionnaire en ligne a été envoyé par voie électronique dans le courant du second quadrimestre 2018-2019 auprès de tous les étudiants inscrits au master en sciences psychologiques dans une université belge francophone accueillant une proportion importante d'étudiants issus de la licence française nouvellement arrivés en 2017-2018 et 2018-2019. Au total, 128 étudiants ont répondu à notre questionnaire en ligne (tableau 1).

Tableau 1 – Répartition de l'échantillon selon l'institution de provenance

	N	Pourcentage
La même université	62	48%
Une autre université belge	7	5%
Une haute école belge	9	7%
Une université française	46	36%
Une autre université	4	3%
Total	128	100%

3.2. Instrument de mesure

Le questionnaire comporte différentes échelles permettant d'appréhender le sens de la justice des étudiants interrogés à partir d'items à cinq degrés d'accord. Les échelles utilisées dans cet article sont les suivantes et présentent toutes une bonne consistance interne :

- CEJ: croyance en une école juste (Lannegrand-Willems, 2004), adaptation au contexte scolaire d'une échelle de croyance en la justice (Lipkus et al., 1996).
 - SCEJ : croyance en une école juste « pour soi » (micro-justice), composée de huit items. Exemples: « J'estime que l'école me traite de façon juste », « Je pense que j'obtiens les notes que je mérite » (Alpha de Cronbach = 0,81)
 - OCEJ : croyance en une école juste « pour autrui » (macro-justice), composée de huit items. Exemples : « Je pense que les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent », « J'estime que l'école traite les élèves de façon juste » (Alpha de Cronbach = 0,87)
- BSM : *belief in school meritocracy* (Darnon et al., 2018). Cette échelle, initialement utilisée dans le contexte de l'enseignement obligatoire, a été adaptée à l'enseignement supérieur. Elle est composée de huit items et demande aux répondants de se positionner sur la mesure dans laquelle l'enseignement supérieur fonctionne comme cela. Exemple d'items : « Dans l'enseignement supérieur, quand on veut, on peut », « Tout le monde a les mêmes chances de réussir dans l'enseignement supérieur » (Alpha de Cronbach = 0,84)
- ESM : *endorsement of school meritocracy* (Darnon et al., 2018). Il s'agit ici des mêmes items que l'échelle BSM mais, dans ce cas, il est demandé aux répondants de se positionner sur la mesure dans laquelle l'enseignement supérieur devrait fonctionner comme cela (Alpha de Cronbach = 0,73).

Les critères de justice des répondants ont été appréhendés au moyen d'une question issue du European Values Survey (Forsé et Parodi, 2006), portant initialement sur la distribution des revenus dans une société juste, adaptée ici dans le contexte de l'enseignement supérieur, et à laquelle a été ajouté le principe de respect (Dubet, 1999) :

Question C1. *Que devraient faire les institutions d'enseignement supérieur pour être considérées comme justes ?*

- Réduire les inégalités de résultats entre les étudiants.
- Garantir un minimum de connaissances et compétences pour tous les étudiants.
- Reconnaître les étudiants selon leurs mérites.
- Traiter tous les étudiants avec respect, quelles que soient leurs différences

La position des étudiants sur la question de la sélection pour eux-mêmes et pour autrui a été appréhendée au moyen de deux questions consécutives :

Question D1. *Dans un pays imaginaire, la Syldavie, le ministre de l'enseignement supérieur veut limiter le nombre d'étudiants entrant dans l'enseignement supérieur, de façon à garantir un taux d'encadrement optimal. Pour ce faire, il propose une sélection des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Sur quel élément cette sélection devrait-elle se baser pour être juste? Classez les critères de sélection suivants du plus juste au moins juste.*

- Un dossier incluant les résultats scolaires des candidats et une lettre de motivation
- Un test d'entrée mesurant uniquement les capacités cognitives des candidats
- Un test d'entrée mesurant la maîtrise des prérequis par les candidats
- Un tirage au sort
- La nationalité des candidats
- Le besoin qu'ont les candidats d'obtenir une place pour la réalisation de leur projet professionnel

Question E1. *Imaginez maintenant que cette sélection se soit appliquée à vous-même, lors de l'entrée au bachelier si vous êtes actuellement en bachelier, ou au master si vous êtes actuellement en master. Sur quel élément cette sélection aurait-elle dû se baser pour être juste? Classez les critères de sélection suivants du plus juste au moins juste.*

- *Le besoin que vous avez de poursuivre le master pour la réalisation de votre projet professionnel*
- *Pour une entrée en master, le fait que vous étiez en bachelier dans la même université*
- *Un test d'entrée mesurant uniquement vos capacités cognitives*
- *Un test d'entrée mesurant votre maîtrise des prérequis*
- *Un tirage au sort*
- *Votre dossier incluant vos résultats au niveau précédent et une lettre de motivation*
- *Votre nationalité*

3.3. Méthode d'analyse

Afin de tester nos hypothèses, portant en particulier sur une différence entre étudiants issus d'une université française (que nous nommerons « étudiants français » dans la suite du texte) et étudiants issus de la même université en Belgique (que nous nommerons « étudiants belges » dans la suite du texte), nous avons sélectionné pour nos analyses ces 108 étudiants, sans tenir compte des 20 étudiants provenant d'autres institutions.

Pour chacune des échelles, nous avons effectué un test t de Student pour échantillons indépendants comparant la moyenne du score obtenu par les étudiants français avec la moyenne du score obtenu par les étudiants belges. Pour les questions portant sur les critères de justice, dont les réponses sont catégorielles, nous avons testé l'indépendance des distributions au moyen de la statistique du khi-carré. Pour les questions sur la sélection universitaire, nous avons comparé la distribution des réponses à l'élément classé en premier, sans réaliser de test d'indépendance des distributions, les conditions d'application n'étant pas réunies du fait de la petite taille de l'échantillon. Cette taille limitée ne nous permet pas non plus de mettre en œuvre des modèles plus complexes prenant en compte plusieurs variables en même temps.

4. Résultats

Nous n'avons pas pu montrer qu'il existait une différence entre les étudiants belges et les étudiants français sur les échelles de croyance en une école juste pour soi, de croyance en une école juste pour autrui, de croyance en la méritocratie, ni d'approbation de la méritocratie (figure 1). Aucun test t de Student ne montre de différence significative entre les étudiants belges et les étudiants français.

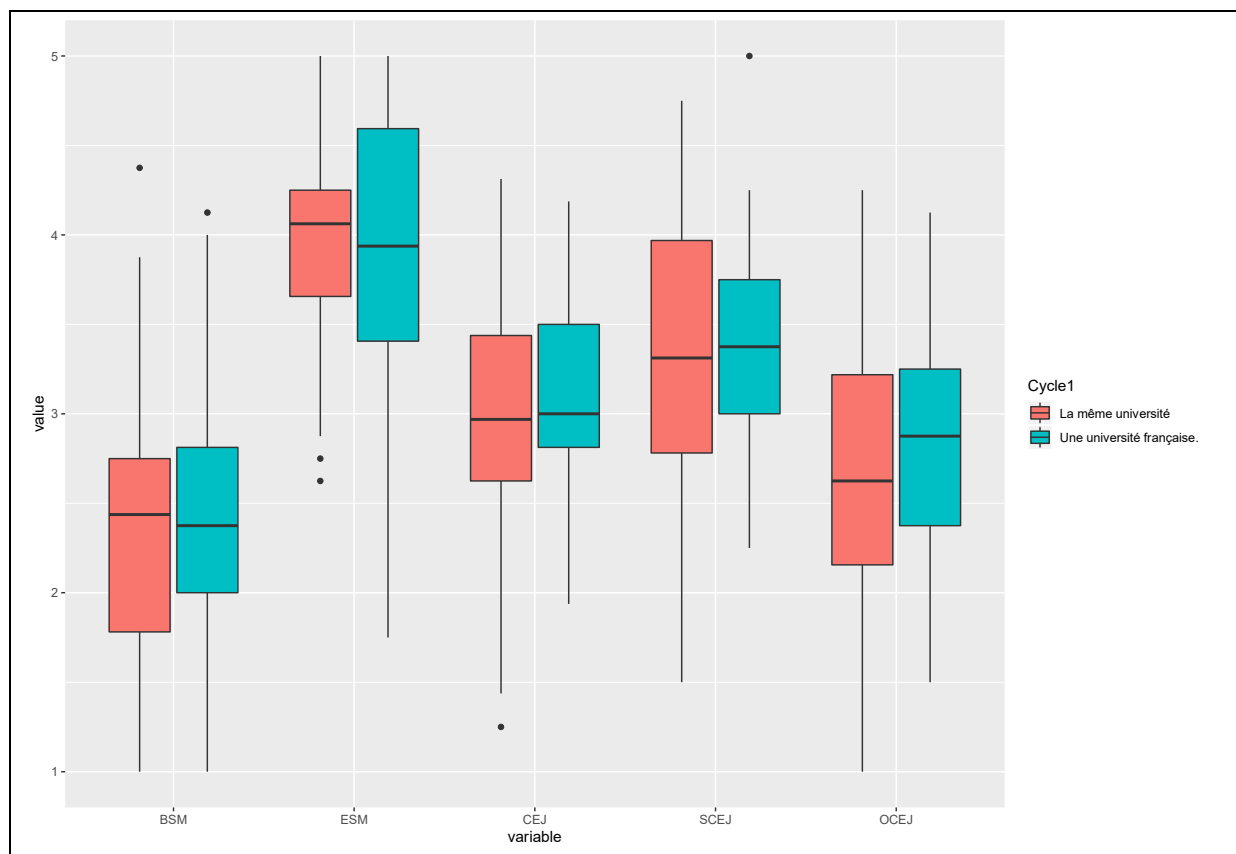


Figure 1 – Boxplot des niveaux de BSM, ESM, CEJ, SCEJ et OCEJ selon l'institution de provenance des étudiants

La figure 1 illustre cependant quelques résultats notables. Ainsi, il existe un niveau remarquablement faible de croyance en la méritocratie (BSM) tant chez les étudiants belges que français. Ce niveau de BSM est plus faible que le niveau de d'approbation de la méritocratie (ESM). Le niveau de croyance en la justice de l'école pour soi (SCEJ) est plus fort que pour autrui (OCEJ), ce qui est attendu par la littérature (Darnon, Smeding & Redersdorff 2018 ; Lannegrand-Willems, 2004). On ne constate cependant aucune différence significative entre les étudiants belges et les étudiants français sur aucune de ces échelles, ce qui ne nous permet pas de confirmer nos hypothèses.

Si l'on se penche sur les critères de justice des étudiants interrogés tels qu'adaptés du European Values Survey (Forsé et Parodi, 2006), on remarque que les réponses cochées par les étudiants belges et par les étudiants français ne diffèrent pas significativement ($\chi^2 = 2.81$, $df = 3$, $p\text{-value} = 0.421$). Ce constat ne nous permet pas de confirmer nos hypothèses quant à des différences de critères de justice entre étudiants belges et étudiants français.

Tableau 2 – Que devraient faire les institutions d'enseignement supérieur pour être plus justes ? Réponses selon l'institution de provenance des étudiants

	La même université	Une université française
Traiter tous les étudiants avec respect, quelles que soient leurs différences.	47%	61%
Garantir un minimum de connaissances et compétences pour tous les étudiants.	21%	20%
Réduire les inégalités de résultats entre les étudiants.	21%	11%
Reconnaître les étudiants selon leurs mérites.	11%	9%

Total	100%	100%
N	62	46

Enfin, l'analyse des réponses des étudiants à la question de la sélection, montre qu'il n'est pas tout à fait identique, pour un individu, de juger de la sélection pour soi et pour autrui. Dans une situation très peu proche d'eux, lorsqu'ils jugent des critères de sélection pour autrui, les étudiants, tant belges que français, classent davantage le critère de besoin en premier (tableau 3). Même si la taille de l'échantillon ne permet pas d'affirmer que les deux distributions sont significativement différentes, on peut observer une tendance des étudiants français à attribuer plus d'importance au critère de besoin que les étudiants belges et moins d'importance au critère de nationalité ainsi qu'à un test d'entrée mesurant les capacités cognitives.

Dans une situation où ils doivent juger de ces critères de sélection pour eux-mêmes, les étudiants n'ont plus tout à fait le même type de réponse (tableau 4). Le tirage au sort, s'il est acceptable dans une situation toute théorique, devient moins acceptable lorsqu'il s'applique à soi. Mais surtout, conformément à notre hypothèse, les étudiants français se positionnent beaucoup plus en faveur de la prise en compte du besoin qu'ils ont de poursuivre le master pour la réalisation de leur projet professionnel que les étudiants belges, qui sont, eux, beaucoup plus en faveur de la prise en compte du fait qu'ils aient fait leur bachelier (premier cycle universitaire) dans la même université.

Tableau 3 – Critères de sélection pour autrui selon l'institution de provenance des étudiants

	La même université	Une université française
Le besoin qu'ont les candidats d'obtenir une place pour la réalisation de leur projet professionnel	32%	49%
Un test d'entrée mesurant la maîtrise des prérequis par les candidats	21%	24%
Un tirage au sort	16%	9%
Un dossier incluant les résultats scolaires des candidats et une lettre de motivation	13%	16%
La nationalité des candidats	10%	2%
Un test d'entrée mesurant uniquement les capacités cognitives des candidats	8%	0%
Total	100%	100%
N	62	45

Tableau 3 – Critères de sélection pour soi selon l'institution de provenance des étudiants

	La même université	Une université française
Pour une entrée en master, le fait que vous étiez en bachelier dans la même université	35%	7%
Le besoin que vous avez de poursuivre le master pour la réalisation de votre projet professionnel	32%	67%
Un test d'entrée mesurant votre maîtrise des prérequis	16%	16%
Votre dossier incluant vos résultats au niveau précédent et une lettre de motivation	6%	7%
Un test d'entrée mesurant uniquement vos capacités cognitives	3%	0%
Un tirage au sort	3%	4%
Votre nationalité	3%	0%
Total	100%	100%
N	62	45

5. Discussion

Au terme de nos analyses, il apparaît que, sur la plupart des dimensions étudiées, le sens de la justice des étudiants belges et français ne diffère pas de manière significative et ce, malgré des expériences de la sélection en contexte universitaire bien distinctes. Comment expliquer ces résultats ? Diverses pistes explicatives sont envisageables.

Premièrement et comme nous l'avons signalé dans la méthodologie, la taille de l'échantillon ne nous a pas permis de procéder à des analyses statistiques qui mettraient en œuvre des modèles plus complexes prenant en compte plusieurs variables. Par exemple, la taille réduite de notre échantillon ne nous permet pas d'ajouter à nos hypothèses celle d'un lien entre des variables comme le niveau socio-économique des étudiants, le parcours scolaire antérieur et les critères de justice. Or, les recherches sur cette thématique évoquent des liens entre ces variables et le sens de la justice des étudiants (Felouzis, 1997 ; Charles, 2013).

Deuxièmement, pour cette recherche, nous avons opté pour la passation d'un questionnaire fermé en ligne dans lequel les étudiants étaient invités à se positionner sur des échelles de mesure. Toutefois, et bien que ces échelles présentent toutes une bonne consistance interne, elles étaient initialement prévues pour appréhender le sens de la justice à d'autres niveaux d'enseignement et ont donc fait l'objet d'une adaptation. De plus, si le questionnaire fermé a pour intérêt de permettre le recueil d'informations auprès d'une large population, il a aussi pour limite de ne pas faciliter l'accès au sens que les répondants donnent à leurs réponses. Dans ce cas, la combinaison d'un questionnaire fermé avec des entretiens semi-directifs aurait peut-être pu nous permettre de faire émerger des raisonnements différents entre les étudiants belges et français.

Enfin, la période de passation du questionnaire peut avoir considérablement influencé les réponses des étudiants de notre échantillon. En effet, le questionnaire a été mis en ligne quelques semaines après la période d'examens de janvier. Or, la colère, les craintes et le fort sentiment d'injustice des étudiants belges étaient très nettement perceptibles en début d'année académique, soit deux à trois mois en amont de la passation du questionnaire. Il est possible que, dans l'intervalle, ces sentiments se soient atténués. De plus, au moment de la mise en ligne du questionnaire, les étudiants avaient connaissance de leurs résultats aux examens. A nouveau, il est probable que, constatant des résultats acceptables malgré des conditions d'enseignement difficiles, les étudiants belges aient été rassurés et ne perçoivent donc plus la présence des étudiants français comme une menace pour leur parcours universitaire. Autrement dit, les craintes exprimées en début d'année académique auraient, dans ce cas, été apaisées par les résultats aux examens.

Du côté des étudiants français, rappelons que nous avons émis l'hypothèse qu'ils manifesteraient un fort sentiment d'injustice face à la sélection organisée pour l'entrée au master et se positionneraient donc contre la sélection pour eux-mêmes. Nos analyses ne nous permettent pas de confirmer l'hypothèse d'un plus fort sentiment d'injustice chez les étudiants français que chez les étudiants belges. Nous remarquons toutefois chez ces deux groupes d'étudiants un faible niveau de croyance en la méritocratie scolaire (BSM). Deux éléments peuvent éclairer ce résultat. Premièrement, une lecture attentive du communiqué de la FE.N.E.PSY. permet de réaliser que si les étudiants français remettent en question les critères à partir desquels la sélection à l'entrée de la maîtrise en sciences psychologiques est réalisée, la communication qui accompagne cette sélection ou encore l'absence de calendrier unifié au niveau national pour cette procédure, ils ne semblent pas remettre en cause la sélection en elle-même. Habités à un système universitaire (et plus largement scolaire) parsemé de concours, les étudiants français percevraient donc la sélection comme normale. Par ailleurs, on peut également considérer que, comme les étudiants français qui ont répondu à notre questionnaire ont trouvé une alternative pour obtenir leur diplôme de second cycle universitaire, ils ne ressentent finalement pas un sentiment d'injustice aussi fort que celui que nous avons imaginé. Cette interprétation de nos résultats rejoint les conclusions de Felouzis qui a pu montrer que « c'est la position [de l'étudiant] au sein de l'université conditionne en grande partie les normes de justice » (Felouzis, 1997, p. 97).

Du côté des étudiants belges, on pourrait imaginer que la combinaison de la croyance en une école juste et du critère de justice préféré (traiter tous les étudiants avec respect, quelles que soient leurs différences) puisse avoir tempéré un éventuel sentiment d'injustice lié à la dégradation soudaine des conditions dans lesquelles ils doivent poursuivre leur cursus. Autrement dit, les étudiants belges trouveraient moins injuste d'avoir à poursuivre leur deuxième cycle universitaire dans des conditions peu agréables que de savoir que des étudiants ont été arrêtés en fin de premier cycle, non pas parce qu'ils ont obtenu de mauvais résultats, mais parce qu'ils n'ont pas été autorisés à s'inscrire dans la filière de leur choix dans leur pays. Cette interprétation est concordante avec le faible niveau de croyance en la méritocratie que l'on retrouve tant chez les étudiants belges que chez les étudiants français.

Références

- Brickman, P., Folger, R., Goode, E., & Schul, Y. (1981). Microjustice and Macrojustice. In M. J. Lerner & S. C. Lerner (Éd.), *The Justice Motive in Social Behavior: Adapting to Times of Scarcity and Change* (p. 173-202). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0429-4_9
- Charles, N. (2013). Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède. Dissertation doctorale inédite, Université Bordeaux 2. <http://www.theses.fr/2013BOR22034>
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality: School meritocracy and equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523-534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223-247. <https://doi.org/10.1086/661290>
- Felouzis, G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue française de pédagogie*, 119(1), 91-106. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1170>
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système* (Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation). Université de Mons, Mons. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087>
- Forsé, M., & Parodi, M. (2006). Justice distributive : La hiérarchie des principes selon les Européens. *Revue de l'OFCE*, (98), 213-244.
- Gorard, S., & Smith, E. (2010). *Equity in education an international comparison of pupil perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jacquemain, M., & Claisse, F. (2005). *Le sens du juste: cadre normatif et usages sociaux des critères de justice*. Liège: Editions de l'Université de Liège.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 249–269.
- Loi n° 2016-1828 (23 décembre 2016). Adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat. Récupéré sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/12/23/2016-1828/jo/texte>
- Quertemont, E. (21 mai 2019). En Belgique, de plus en plus d'étudiants français dans les facs de psychologie. *The Conversation*. Récupéré sur : <https://theconversation.com/en-belgique-de-plus-en-plus-detudiants-francais-dans-les-facs-de-psychologie-115345>
- Stroobants, J.-P. (23 janvier 2019). Sans masters en France, les étudiants en psychologie se ruent sur les universités belges. *Le Monde*. Récupéré sur : www.lemonde.fr
- Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie* (Thèse de Doctorat en Sociologie). Université de Bourgogne, Dijon. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347360/en/>