

N° 35 mai - août 2005/II

ISSN 0378-5092

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE



Dossier Redcom
Les études scientifiques
en Europe:
un enjeu pour la formation
professionnelle



Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation
professionnelle

Europe 123
GR-570 01 Thessalonique
(Pylea)
Adresse postale:
B. P. 22427
GR-551 02 Thessalonique

Tél. (30) 2310 49 01 11
Fax (30) 2310 49 01 17

E-mail:
info@cedefop.eu.int

Page d'accueil:
www.cedefop.eu.int

Site Web interactif:
www.trainingvillage.gr

Le Cedefop apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et à la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le Cedefop constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques, les partenaires sociaux et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

La Revue européenne «Formation professionnelle» est prévue à l'article 3 du règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975.

Il n'en demeure pas moins que la Revue est indépendante. Elle s'est dotée d'un comité de rédaction évaluant les articles selon la procédure du double anonymat - les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent qui ils évaluent, et les auteurs ignorent par qui ils sont évalués. Ce comité, présidé par un chercheur académique reconnu, est composé de chercheurs scientifiques auxquels s'adjoignent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil d'administration du Cedefop.

La Revue européenne «Formation professionnelle» dispose d'un secrétariat de rédaction composé de chercheurs scientifiques confirmés.

La Revue figure sur la liste des revues scientifiques reconnue par l'ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) aux Pays Bas et est indexée à l'ISBB (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de rédaction:

Président:

Martin Mulder

Université de Wageningen, Pays-Bas

Membres:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Ireneusz Bialecki

Université de Varsovie, Pologne

Juan José Castillo

Université Complutense de Madrid, Espagne

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority - FÁS, Irlande,

Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira

Université de Lisbonne, Portugal

Kestutis Pukelis

Université Vytautas Magnus de Kaunas, Lituanie

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Gerald Straka

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Ivan Svetlik

Groupe de recherche LOS, Université de Brême, Allemagne

Manfred Tessaring

Université de Ljubljana, Slovénie

Éric Verdier

Cedefop, Grèce

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,

LEST/CNRS, Aix en Provence, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Ministère de l'industrie, de l'emploi et de la

communication, Stockholm, Suède

Ana Luísa Oliveira de Pires

Groupe de recherche Éducation et Développement -

FCT, Université Nova de Lisbonne, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centre de recherche sur l'éducation et la formation

professionnelle, Kaunas, Lituanie

Eveline Wuttke

Université Johannes Gutenberg, Mayence (Mainz),

Allemagne

Rédacteur en chef:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Secrétaire de la revue:

Catherine Wintrebert

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de:

Johan van Rens, Directeur

Christian Lettmayr, Directeur adjoint

Responsables de la traduction:

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Maquette: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Couverture: M. Diamantidi S.A., Thessalonique

Production technique avec micro-édition:

M. Diamantidi S.A., Thessalonique

Clôture de la rédaction: février 2005

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

N° de catalogue: TI-AA-05-035-FR-C

Printed in Belgium, 2005

La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol, français et portugais.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du Cedefop. Les auteurs expriment dans la Revue européenne «Formation professionnelle» leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La Revue contribue ainsi à élargir au niveau européen une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 84



Saïd Hanchane

*Chercheur au
Laboratoire
d'économie et de
sociologie du travail
(Lest), Cnrs et
Universités d'Aix-
Marseille I et II.*



Éric Verdier

*Directeur de
recherche au Cnrs,
Lest, Aix en Provence*



Itinéraires de formation et aspirations familiales en France, une approche sur données de panel

Durant la décennie 1985-1995, le système éducatif français a été marqué par une très forte hausse de la scolarisation au-delà de 16 ans; elle s'est largement appuyée sur le développement de la formation professionnelle et technologique. Cet article porte sur l'une des dimensions décisives de cette «démocratisation»: la construction des itinéraires de formation au sein de l'enseignement secondaire. Il montre que les échecs scolaires précoces, toutes choses égales par ailleurs, conduisent les familles à donner une importance plus grande à la réussite dans l'enseignement supérieur pour accéder à l'emploi. Les itinéraires de formation doivent donc être vus comme la résultante des interactions entre les structures institutionnelles et les arbitrages faits par les individus. Malgré tout, les investissements éducatifs des familles ne contrebattent que très partiellement la sélectivité sociale des différentes filières de formation initiale.

Durant la décennie 1985-1995, le système éducatif français a été marqué par des changements de grande ampleur. C'est ainsi que le taux d'obtention du baccalauréat, diplôme qui marque la fin de l'enseignement secondaire, a doublé, passant de 29,4 % à 61,5 % d'une cohorte de jeunes. De même, le taux d'accès à l'enseignement supérieur a bondi de 25 % à 51 % d'une génération. De biens rares et réservés aux catégories sociales favorisées, en particulier au regard d'un pays comme l'Allemagne (Maurice et al.), les diplômés et l'accès aux plus hauts niveaux de formation se sont ainsi largement diffusés dans la société française.

Cette croissance éducative s'est largement appuyée sur le développement de la formation professionnelle et technologique. Dans l'enseignement secondaire, la création des baccalauréats professionnels en 1985 s'affiche comme un changement particulièrement significatif: jusqu'alors, à l'issue de la scolarité en collège qui concluait les quatre premières années du secondaire, communes en principe à tous, plus de 55 % des jeunes avaient quitté la filière générale et technologique, parce qu'ils n'étaient pas jugés aptes à poursuivre des études supérieures. Dans le cadre du lycée professionnel (majoritairement) ou du centre de formation par apprentissage, la majorité d'entre eux – les autres quittant totalement la formation initiale – préparaient un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), centré sur un métier, ou un brevet d'études professionnelles (BEP), plus polyvalent que le CAP, puis sortaient sur le marché du travail pour tenter de devenir ouvriers ou employés qualifiés.

Progressivement, deux années d'études supplémentaires vont être ouvertes à ces diplômés de l'enseignement professionnel court (essentiellement les titulaires d'un BEP), en vue de préparer un baccalauréat professionnel (38 spécialités à la fin des années 90 dont, pour les plus importantes, électricité-électronique, mécanique générale, secrétariat-bureautique, commerce-vente) qui, théoriquement du moins, ménage la possibilité de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Certes, sa finalité première reste l'insertion directe sur le marché du travail (80 % des flux), mais l'accès au titre de bachelier est censé refléter l'égalité de dignité des différentes filières de l'enseignement secondaire: professionnelle, technologique et générale (d'Tribarne A. et d'Tribarne P., 1999).

Cette revalorisation de l'enseignement professionnel répond à un double souci: d'efficacité économique d'abord, puisqu'il s'agit ainsi de former une main-d'œuvre dont les qualifications soient un facteur de compétitivité; de justice sociale ensuite, dans la mesure où l'accès au premier grade de l'enseignement supérieur qu'est le baccalauréat doit ainsi devenir plus démocratique (Verdier, 1994). Dans cette perspective, la loi d'orientation du système éducatif adoptée en 1989 avait confirmé l'objectif politique «mobilisateur» consistant à mener, en l'an 2000, 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat; dans les faits, le niveau de 69 % a été atteint.

Cette contribution propose un éclairage sur l'une des dimensions décisives de cette expansion éducative qui se voulait démo-



cratique: la construction des itinéraires de formation au sein de l'enseignement secondaire. Ce texte part de l'hypothèse selon laquelle l'obtention du baccalauréat est devenue, pour l'ensemble des acteurs du système de formation – jeunes, enseignants, employeurs, personnel politique –, une norme sociale prédominante en matière d'éducation, plus encore que la scolarité obligatoire fixée à 16 ans depuis les années 1960. Ainsi, interrogées en 1992 par le ministère de l'éducation nationale, les familles des élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1989 répondaient pour plus des deux tiers que le diplôme visé pour leur enfant est un titre de l'enseignement supérieur.

Dans cette perspective, il est primordial d'examiner comment le système d'enseignement secondaire s'organise pour construire l'accès à cette norme. Aussi ce texte se focalise-t-il d'abord sur les différents itinéraires qui mènent au grade de bachelier. Toute la question est alors de savoir si l'offre de différents itinéraires ne fait pas perdre de son sens à l'unicité de la norme, dans la mesure où cette diversification serait à la fois le reflet et la source de fortes inégalités sociales qui transiteraient par les conditions dans lesquelles s'opère la socialisation familiale. Afin d'approfondir les diagnostics, on réexamine les modalités d'accès des élèves aux itinéraires de formation qui mènent aux différents types de baccalauréat (général, technologiques et professionnels) conditionnellement aux jugements de valeur que les familles portent sur l'efficacité des diplômes pour accéder à l'emploi. Ainsi, la dernière partie s'intéresse simultanément aux itinéraires scolaires des élèves et aux aspirations et représentations de l'avenir scolaire jugé souhaitable par les parents.

L' accès au baccalauréat: l'état de la diversification des itinéraires de formation

Cette première partie a pour but de typer les trois filières institutionnelles (générale, technologique et professionnelle) qui mènent au baccalauréat, ainsi que les différents itinéraires qu'elles recouvrent. Outre l'impact d'une offre de formation qui s'est diversifiée, durées d'études, réussites au bac et redoublements permettent d'étalonner filières et itinéraires.

Encadré 1

Les données: panel d'élèves et enquête sur leurs familles

La source principale est le panel d'élèves entrés en 1989 en classe de 6^e (première année de l'enseignement secondaire) et suivis tout au long de leur scolarité au collège unique puis au lycée (général, technologique ou professionnel). Ce dispositif, réalisé par la Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'éducation nationale a fait l'objet d'une exploitation récente (Caille et Lemaire, 2003). Les données utilisées, qui comportent des informations sociodémographiques (nationalité, diplômes des parents, etc.), concernent 24 710 individus suivis durant dix ans. On ne retient ici que les élèves parvenus en classe terminale (dernière année du lycée) préparatoire au baccalauréat, soit 60,4 % de la cohorte. Le baccalauréat général rassemble les effectifs les plus importants (34 % par rapport à l'ensemble de la cohorte entrée en 6^e et 56,3 % des jeunes parvenus jusqu'au bac, qu'ils l'aient obtenu ou non), suivi des baccalauréats technologiques (respectivement 17,6 % et 29,2 %) et enfin des baccalauréats professionnels (8,7 % et 14,4 %). Cette dernière filière de formation, la plus récente, pèse d'autant moins qu'a joué, plus particulièrement pour cette génération, la possibilité de rejoindre la filière technologique grâce à l'ouverture de «classes passerelles» vers la filière technologique (près de 15 % des bacheliers technologiques ont emprunté ce type de classes). Ces données du panel ont été appariées avec celles provenant de l'enquête complémentaire auprès des familles, réalisée en 1991 par le ministère de l'éducation nationale. Cette enquête a l'avantage de compléter les données recueillies dans le cadre du panel par des informations sur le contexte familial de l'élève (parents, scolarité des frères et sœurs), son parcours dans le primaire, les souhaits des parents vis-à-vis de l'instruction de leur enfant, les raisons du choix de l'établissement, etc. Les taux de réponse à cette enquête s'élèvent à 80 %. L'appariement de ces données d'enquête avec la sous-population d'individus qui ont obtenu le bac permet de disposer d'un échantillon de 9114 élèves.

Filières de baccalauréats et conditions d'accès à la classe de terminale des lycées

Les itinéraires qui mènent aux différents baccalauréats se distinguent en premier lieu par la durée minimale que nécessite institutionnellement leur préparation. Ainsi, en contrôlant le fait que la durée minimale (sans redoublement) pour se présenter aux bacs généraux et technologiques s'élève à sept ans et que celle relative à la filière professionnelle est de huit ans, on calcule une statistique qui permet de distinguer les élèves qui «arrivent à l'heure» en terminale, des autres qui ont connu au moins un redoublement depuis leur entrée au collège. Ainsi, plus de 70 % des élèves de la filière générale sont «à l'heure», un peu plus du quart arrive en terminale au bout de huit ans et ce n'est qu'une infime partie qui arrive au-delà de cette durée. Les différences sont marquées avec les deux autres filières. En effet, les «arrivées à l'heure» dans la filière professionnelle rassemblent 31 % des effectifs (huit ans), environ 50 % mettent neuf ans et 18 % dix ans. Quant à la filière technologique, un peu plus du quart des jeunes arrivent à l'heure, environ 70 % mettent huit ans, le reste dix ans. Si les bacs technologiques arrivent moins souvent à l'heure que les bacs professionnels, ils sont en revanche très peu nombreux à être très en retard (5 % en dix ans contre 18 % pour le bac professionnel).



La réussite au diplôme est un second facteur de différenciation. En effet, les taux d'obtention du diplôme (défini ici comme le rapport des bacheliers au nombre d'élèves parvenus en terminale) s'avèrent très distincts d'une filière à l'autre (de 65,7 % pour le bac professionnel à 92,7 % dans la filière générale, en passant par une situation intermédiaire, celle du technologique, avec un taux de 75,9 %). De ce fait, quelle que soit la durée mise pour arriver au bac, le poids des trois types de filières dans le nombre total de bacheliers est encore plus déséquilibré qu'il ne l'est au regard de la part des élèves arrivés en terminale: la proportion de bacs généraux s'élève alors à 62,4 %, celles des bacs technologiques et professionnels s'abaissent respectivement à 26,3 % et 11,3 %. Ces écarts résultent d'une construction sociale. En effet, les critères d'évaluation mis en œuvre à l'examen sont plus en phase, structurellement, avec ceux qui relèvent originellement de la filière générale, que l'on applique également, avec certes des adaptations, dans les filières technologique et professionnelle, en vue de vérifier l'aptitude des élèves à répondre aux exigences académiques du grade de bachelier. L'une des différences majeures entre l'enseignement professionnel français et le système dual allemand tient précisément aux taux d'échec à l'examen, qui s'avèrent plus élevés en France, en raison, notamment, du poids plus important donné aux matières générales, valorisées systématiquement en tant que telles (Möbus et Verdier, 1997).

L'étalonnage des trois filières est encore plus marqué dès lors que l'on prend en compte la proportion des élèves qui ont redoublé au collège: 8,1 % pour les bacheliers généraux, 38,9 % pour les bacheliers technologiques, 51,9 % pour les bacheliers professionnels. Dit autrement, ces redoublants du collège représentent 85,4 % des bacheliers professionnels qui n'étaient pas «à l'heure» en terminale, contre 54,9 % des bacs technologiques et 23,4 % des bacs généraux. On voit donc que les «retardataires» de la filière générale redoublent pour l'essentiel au lycée: plus des trois quarts, dont près de 30 % pour la seule classe de 2^{de}, marquée par des redoublements volontaires en vue d'obtenir l'orientation souhaitée, en règle générale vers les filières scientifiques les plus prestigieuses (Coeffic, 1998). Ainsi, l'allongement de la durée marginale de scolarité peut-il aussi bien refléter une imposition du système éducatif qu'un choix déli-

béré: d'un côté la stigmatisation de l'échec scolaire, de l'autre la volonté d'optimiser son capital scolaire. Cette dichotomie, qui accroît les doutes à l'égard de l'efficacité du redoublement (Paul, 1994), paraît bien éloignée de la conception scandinave de l'itinéraire scolaire, qui limite à l'extrême le recours au redoublement.

Itinéraires et étalonnage des filières de formation

L'ensemble de ces caractérisations permet de typer les différents itinéraires de chacune des filières. Dans la filière générale, la première distinction oppose, bien sûr, les bacheliers «à l'heure» à tous les autres; ensuite, parmi les élèves «en retard», il faut isoler les redoublements en 2^{de}, qui ne sont suivis que dans 30,6 % des cas par un redoublement en classes de 1^{re} ou en terminale, alors que 42,6 % de ceux qui ont redoublé au collège passent une année supplémentaire au lycée, ce qui tend à confirmer le caractère volontaire d'une partie de ces redoublements.

Parmi les bacheliers technologiques, la première distinction présentée à l'instant pour les bacheliers généraux s'impose également: être ou ne pas être à l'heure. Il faut ajouter que près de la moitié des redoublants du collège passe une année supplémentaire en second cycle. Il est particulièrement intéressant de noter que parmi les bacheliers technologiques issus de la filière professionnelle (classes passerelles), soit 15,4 % du flux, seuls 4 % redoublent leur terminale contre 9,3 % pour l'ensemble de leurs pairs: on peut en déduire que cette voie d'accès est probablement plus sélective que ne l'est globalement la filière technologique. On peut y voir l'envers du phénomène, maintes fois mis en exergue. Pour Duru-Bellat (2002) notamment, l'orientation à l'issue du collège envoie en lycée professionnel des élèves qui, à caractéristiques scolaires équivalentes, auraient très bien pu gagner un lycée général ou technologique, si tant est que leurs parents, en général de milieux populaires, l'aient demandé. Enfin, dans le cas des bacheliers professionnels, c'est manifestement par le choix de la spécialité professionnelle (électrotechnique / secrétariat / comptabilité, etc.), non pris en compte ici dans la construction des itinéraires au regard de la durée, que se joue une partie des différenciations. Mais surtout, c'est bien en regard des deux autres filières, plus presti-



Les principaux itinéraires menant aux baccalauréats						Tableau 1
Itinéraires scolaires (durée et trajectoire)	N	% / arrivées au Bac concerné*	% de la cohorte	Études supérieures	Sorties du système éducatif	Autre
BAC GÉNÉRAL						
7 ans, cursus général au collège, 1 ^{re} générale	5 020	59,7	20,3	98,8	1,0	0,2
8 ans, cursus général au collège, redoublement en 1 ^{re}	408	4,8	1,6	97,8	2,0	0,2
8 ans, cursus général au collège, redoublement en 2 ^{de}	534	6,3	2,2	96,6	3,4	
8 ans, cursus général au collège, redoublement au collège	333	3,9	1,3	97,6	2,1	0,3
8 ans, cursus général au collège, 1 ^{re} générale, redoublement au Bac	682	8,1	2,8	95,2	4,2	0,6
BAC PROFESSIONNEL						
8 ans, cursus général en collège, 2 ^{de} et terminale BEP, 1 ^{ère} BAC pro	429	19,9	1,7	31,5	63,6	4,9
9 ans, cursus général en collège avec redoublement, 2 ^{de} et terminale BEP, 1 ^{ère} BAC pro	466	21,6	1,9	37,1	62,2	0,6
BAC TECHNOLOGIQUE						
7 ans, cursus général au collège 1 ^{re} techno	901	20,7	3,6	96,7	2,4	0,9
8 ans, cursus général au collège, redoublement en 2 ^{de}	509	11,7	2,1	93,1	5,3	1,6
8 ans, cursus général au collège, redoublement au collège	520	11,9	2,1	92,1	7,3	0,6
8 ans, cursus général au collège, 2 ^{de} et terminale BEP, 1 ^{re} technologique	196	4,5	0,8	86,7	11,2	2
9 ans, cursus général au collège avec redoublement, 2 ^{de} et terminale BEP, 1 ^{re} technologique	197	4,5	0,8	83,8	16,2	
9 ans, cursus général au collège avec redoublement, redoublement en 2 ^{de}	149	3,4	0,6	90,6	9,4	
8 ans, cursus général au collège, 2 ^{de} générale ou technologique, 1 ^{re} technologique, redoublement au Bac	106	2,4	0,4	86	12,2	1,9
Source: Panel DPD 1989, traitement Lest						

gieuses, que se caractérisent les itinéraires des bacheliers professionnels.

Plus précisément, à partir de l'identification de 48 cheminements possibles, on identifie 14 itinéraires différents, les plus représentatifs en effectifs, qui mènent à l'obtention du baccalauréat (soit 10 450 élèves: ce flux est apparié avec les données issues de l'enquête auprès des familles pour concerner 9114 individus).

La structure d'un itinéraire et le fait, pour un élève, de le suivre plutôt qu'un autre, n'est évidemment pas le fruit du hasard. Les développements qui suivent tentent d'éclairer la signification sociale des durées d'études et des itinéraires les plus éloignés de la norme idéale correspondant à l'obtention d'un baccalauréat général en sept ans.

Égalité des chances à l'école et inégalités sociales: les facteurs d'exclusion de la norme éducative

En France, la massification du système éducatif, notamment de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, est indissociable de sa diversification interne. Dès lors, se fait jour une interrogation sur la portée de cette «démocratisation». À propos de l'enseignement secondaire, on propose de tester celle-ci au regard d'une norme implicite d'étalonnage des réussites scolaires des élèves.

Diversité croissante des itinéraires scolaires et norme de réussite

Le système éducatif français met au centre de ses préoccupations une exigence d'égalité des chances qui traverse les princi-



Les déterminants de l'itinéraire bac général contre tous les autres itinéraires. Un modèle Probit simple			Tableau 2
	Coeff.	t-ratio	Effet marginal
Constante	-0,389902	-2,71535	-0,155
Homme	-0,258584	-8,33352	-0,102
Nationalité	-0,198982	-2,65645	-0,079
Qui est responsable de l'enfant			
Les deux parents	0,248897	4,76509	0,099
Les autres cas	Réf.		
Diplôme du père			
Sans diplôme	-0,187527	-2,22128	-0,074
CEP	-0,38228	-5,13804	-0,152
BCEP	-0,303204	-3,81058	-0,120
CAP-BEP	-0,256226	-4,03521	-0,102
Bac-BT	-0,120269	-1,89999	-0,047
1 ^{er} cycle	-0,163849	-2,36074	-0,065
Inconnu	-0,187186	-2,55474	-0,074
2 ^e et 3 ^e cycle	Réf.		
Diplôme de la mère			
Sans diplôme	-0,691037	-8,15868	-0,275
CEP	-0,619258	-8,27866	-0,246
BCEP	-0,444773	-5,98584	-0,177
Cap-Bep	-0,515311	-7,55312	-0,205
Bac-BT	-0,29305	-4,35304	-0,116
1 ^{er} cycle	-0,18338	-2,63334	-0,073
Inconnu	-0,561111	-6,56021	-0,223
2 ^e et 3 ^e cycle	Réf.		
Catégorie socioprofessionnelle			
Agriculteurs	0,178236	1,96727	0,070
Artisans - commerçants	0,0816805	1,41555	0,032
Enseignants	0,151191	2,10701	0,060
Professions intermédiaires	0,0222823	0,409733	0,008
Employés	-0,00572202	-0,0878131	-0,002
Ouvriers qualifiés	-0,11809	-1,90386	-0,047
Ouvriers non qualifiés	-0,142763	-1,69332	-0,056
Inconnu	0,0284167	0,208038	0,011
Cadres	Réf.		
Niveau écrit de français à l'entrée en 6^e			
Bon	0,788371	13,6276	0,313
Moyen	0,334818	5,9275	0,133
Très passable, insuffisant	Réf.		
Niveau de math à l'entrée en 6^e			
Bon	0,56336	8,06221	0,224
Moyen	0,114624	1,62581	0,045
Très passable, insuffisant	Réf.		
L'enfant bénéficie-t-il d'une chambre à lui seul?			
Non	-0,0806567	-2,01792	-0,032
Oui	Réf.		
Redoublement en primaire			
A redoublé en primaire	-0,522249	-7,92021	-0,207
N'a pas redoublé en primaire	Réf.		
Raison du choix de l'établissement			
Bonne réputation	0,0815123	2,41123	0,032
Pratique ...	Réf.		

Suite page 61

paux objectifs assignés à l'école: «transmission d'un savoir et d'une culture, préparation à la vie professionnelle, formation du citoyen pour la contribution à la construction de l'identité de son pays» (Thélot, 1994).

De fait, en termes de taux d'accès des différentes catégories sociales à l'enseignement, la réduction des inégalités depuis une vingtaine d'années est notable (de 3 % par an en moyenne d'après Joutard et Thélot, 1999, p. 73). En effet, le très fort développement de la scolarisation, durant la décennie 1985-1995, a sensiblement réduit les inégalités sociales mesurées en taux bruts d'accès: par exemple, depuis 1984, les possibilités de suivre des études supérieures ont été multipliées par 3,5 pour les enfants d'ouvriers, contre 2,2 en moyenne (ministère de l'éducation nationale, 2000). Néanmoins, les interrogations sont nombreuses sur la nature de cette «démocratisation», tantôt qualifiée de «ségrégative», (Merle, 2000), d'«uniforme» (Goux et Maurin, 1997) ou encore de «démographisation» (Prost, 1992), dans la mesure où la hausse des taux de scolarisation par âge accentue les écarts de recrutement social entre les différentes filières (1).

On ne reprend pas ce débat ici (voir en particulier Duru-Bellat et Kieffer, 2000), mais on insiste sur l'une des dimensions, particulièrement accusée en France, de cette croissance éducative, à savoir la complexification considérable du système de formation initiale. Elle engendre en effet des interrogations sur le sens que revêtent, pour les jeunes et leurs familles, une offre et des itinéraires possibles de plus en plus diversifiés (voir ci-dessus) mais qui n'ouvrent pas en aval, à niveau de formation formellement égal, sur les mêmes perspectives en termes d'insertion et de carrière. Certains vont même jusqu'à qualifier cette diversification d'«opacité», pour reprendre l'expression de Joutard et Thélot (1999): ils y voient «potentiellement un facteur d'accroissement des inégalités sociales devant l'école» (ibid.), les familles ne disposant pas du même niveau d'information sur les arcanes du système.

L'un des moyens dont on dispose pour isoler l'effet de cette dimension institutionnelle consiste à modéliser la répartition des individus selon les itinéraires possibles qui peuvent mener à un baccalauréat et à examiner les probabilités d'y être affecté selon les seules caractéristiques individuelles et familiales. En effet, dans un contexte de



diversité croissante des voies de formation, la mesure des écarts sociaux sur la base d'un indicateur homogène, tel que le niveau éducatif atteint ou le diplôme le plus élevé, est de plus en plus problématique (Duru-Bellat, 2002). Le critère de la réussite au baccalauréat, sans savoir comment l'individu y a accédé, est, par voie de conséquence, sujet à caution. Dès lors, dans le but d'identifier les processus qui contribuent aux inégalités scolaires et tout en prenant le risque de la normativité, on érige l'obtention du bac général en sept ans comme itinéraire de référence. En effet, dans un contexte de massification des études, il s'avère fortement discriminant pour l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Structure familiale, performances de l'élève et chances d'arriver «à l'heure» au bac général

Les résultats qui suivent résultent d'un modèle Probit simple, qui oppose l'obtention d'un bac général à tous les autres itinéraires. Les développements qui suivent se focalisent sur l'impact des caractéristiques individuelles et familiales qui expliquent qu'un élève soit ou non dans la «norme» (obtention du bac général en sept ans). De façon tout à fait évidente, l'examen des effets marginaux du modèle (tableau 2) révèle l'ampleur de la sélection sociale à l'œuvre qui sous-tend le fait que l'élève soit dans la norme.

Indépendamment du genre et de la nationalité, la probabilité d'avoir le bac général en sept ans est la plus élevée lorsque les deux parents sont responsables de la scolarité de leur enfant, sont très instruits (diplôme de 2nd ou 3^e cycle), appartiennent à des catégories socioprofessionnelles intellectuelles (enseignants, cadres) ou encore font partie des catégories sociales a priori très motivées pour que leur enfant ne se retrouve pas dans des conditions de travail aussi pénibles que les leurs (agriculteurs). Les parents qui choisissent pour leur enfant un établissement pour sa réputation et qui lui offrent de bonnes conditions de vie (le fait de lui réserver une chambre seule), qui ont d'autres enfants dans un parcours scolaire sans échec (pas d'enfants dans un lycée professionnel, pas d'enfants qui ont abandonné ou interrompu leurs études) ou des enfants dans le supérieur, améliorent les chances de l'élève d'être «à l'heure» pour décrocher un bac général. Il est également important de souligner que le jugement de va-

Les déterminants de l'itinéraire bac général contre tous les autres itinéraires Un modèle Probit simple

Soutien scolaire parental			
Oui, à cause des difficultés	-0,625603	-14,3972	-0,249
Non, pas besoin	0,273852	7,40647	0,109
	Coeff.	t-ratio	Effet marginal
Pas de soutien	-0,216013	-4,35604	-0,086
Oui, même s'il n'a pas besoin d'aide	Réf.		
Rencontre des professeurs à l'initiative des parents			
Non	0,21755	6,38774	0,086
Oui	Réf.		
Nombre d'enfants de la famille au lycée professionnel			
Au moins 1 enfant	-0,194581	-2,85865	-0,077
Aucun	Réf.		
Nombre d'enfants de la famille étudiant dans l'enseignement supérieur			
Aucun	-0,0946997	-1,72764	-0,037
Au moins 1 enfant	Réf.		
Nombre d'enfants de la famille ayant fini ou interrompu leurs études			
Au moins 1 enfant	-0,133352	-1,19409	-0,053
Aucun	Réf.		
Diplôme jugé utile pour trouver un emploi			
Diplôme d'études supérieures	0,207527	5,56564	0,082
Diplôme de niveaux inférieurs	Réf.		
Nombre d'individus: 9 114; - logV = 4 711,1 Cohorte du panel DPD (entrée en 6 ^e en 1989) apparié avec les données de l'enquête auprès des familles.			

leur porté par les parents quant au diplôme le plus utile pour trouver un emploi contribue à expliquer pourquoi un élève obtient ou non un bac général en sept ans: cette probabilité augmente lorsque c'est un diplôme du supérieur qui est désigné.

Ces résultats montrent de façon assez convaincante que ce que nous désignons comme itinéraire de référence est associé aux contextes sociaux et familiaux les plus favorables. Accéder à cette norme de réussite éducative est largement soumis à une sélection sociale. Au-delà de ce bilan très général, quelques commentaires spécifiques autour de certaines variables méritent d'être avancés.

S'agissant du genre, l'augmentation spectaculaire des niveaux de formation des filles les amène à bénéficier de plus de chances que les garçons d'être dans l'itinéraire de référence. On peut effet considérer que les filles prennent beaucoup plus au sérieux que les garçons la composante stratégique de l'investissement éducatif. Cette forme de rationalité tient probablement à la valeur plus élevée qu'elles accordent aux rendements des études dans des conditions où l'augmentation de leur scolarisation est survenue en même temps que l'accroissement du taux d'activité de leurs mères. S'inscrire

(1) Si près de 70 % des jeunes accèdent au niveau IV (le baccalauréat) et plus de 50 % à l'enseignement supérieur, ils le font par l'entremise de filières différentes: en Sections de techniciens supérieurs (STS), 42 % des étudiants sont issus de familles ouvrières ou d'employés pour 14 % d'enfants de cadres supérieurs et professions libérales; en classes préparatoires aux Grandes Écoles, les pourcentages sont respectivement de 15 % et 51 % (Ministère de l'éducation nationale. *L'État de l'École*, 2000, p. 57).



dans l'itinéraire de référence constituerait alors, pour elles, un moyen d'enclencher un cheminement dans l'enseignement supérieur leur ouvrant une carrière professionnelle qui leur rende plus aisée la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale (Duru-Bellat, 2002).

Au regard des critères de l'institution, les capacités scolaires des élèves peuvent être identifiées de façon variée par les notes à l'entrée en 6^e, par le redoublement au cours de l'enseignement primaire ou encore par les difficultés de l'enfant, déclarées par les parents lorsqu'ils sont interrogés sur le soutien scolaire qu'ils apportent. Cette appréciation des aptitudes de l'élève constitue un facteur assez discriminant pour qu'il s'inscrive dans l'itinéraire de référence: ainsi de bons scores lors des évaluations de l'écrit en français et du niveau de math à l'entrée en 6^e de l'élève améliorent nettement sa probabilité d'être dans l'itinéraire «d'excellence».

Les projets familiaux à l'épreuve de la norme scolaire: analyse à l'aide d'un Probit bivarié

En matière éducative, les projets familiaux reposent sur des aspirations qui sont elles-mêmes encadrées dans des logiques sociales et institutionnelles. Leurs effets sur les trajectoires scolaires sont analysés par l'entremise d'une modélisation sous la forme d'un Probit bi-varié. Les résultats font ressortir une forte tension entre les aspirations formulées par les parents et les possibilités ouvertes à leurs enfants, à tel point que la structuration des trajectoires individuelles conduit à se référer à l'expression d'un «cynisme social».

Reproduction sociale, aspirations familiales et demande d'éducation: quelques éléments de problématique

Avec, en France, la prédominance persistante des thèses de la reproduction sociale par l'école, la sociologie de l'éducation a longtemps tendu à imposer une vision «implacable des inégalités sociales de carrières scolaires» (Duru-Bellat, 2002). L'exercice de choix apparents des familles et des élèves ne pouvait être, dans cette acception, qu'une forme d'intériorisation des logiques reproductrices portées par le fonctionnement de l'école (Bourdieu et Passeron, 1970). Il ne s'agit pas ici de contester en bloc ces thèses, ce qui serait contradictoire avec

les développements consacrés ci-dessus aux inégalités et, en particulier, au fait que, très précocement, des inégalités de réussite scolaire s'enracinent dans des soutiens familiaux très inégaux socialement. Il faut cependant prendre en compte des logiques d'acteurs de plus en plus diversifiées, à l'aune de la complexification croissante du système éducatif.

C'est dans les capacités à anticiper la suite du cheminement scolaire et, au-delà, de l'insertion sur le marché du travail, que se construisent, à chaque étape clé de la carrière scolaire, de nouvelles formes de différenciation sociale. Il est bien connu que, tant au collège qu'au lycée, le choix des options (langues vivantes et langues anciennes par exemple) relève de stratégies de distinction, sans cesse raffinées. Elles jouent un rôle d'autant plus crucial pour certaines familles qu'elles permettent de contourner plus facilement les règles de la sectorisation (l'obligation d'inscrire son enfant dans l'école ou le lycée de son secteur géographique) et d'accéder ainsi à des établissements jugés plus porteurs, compte tenu de leur réputation et de leur recrutement social (Van Zanten, 2001). Il faut souligner que ces pratiques individuelles ne se déploient pas seulement vis-à-vis des lycées les plus prestigieux de la filière générale mais jouent également entre établissements de la filière professionnelle, qui jouit d'une faible estime sociale (Bel, 1996).

Il devient dès lors incontournable de savoir comment les élèves et leurs familles se saisissent, au-delà de la scolarité obligatoire, des efforts en éducation que l'État met à leur disposition. Il importe aussi d'identifier la variable censée traduire la demande d'éducation. Cette identification pose en soi des problèmes complexes, dans la mesure où les inégalités dans ce domaine tiennent tout autant à la qualité de la formation qu'à la durée de la scolarisation (Lemelin, 1998, p. 489). Si certains travaux ramènent la demande d'éducation à un seul indicateur, comme l'intention de la poursuite d'études (Houle et Ouellet, 1982) ou la dernière année d'un cursus (Baril et al., 1987), d'autres considèrent simultanément la demande d'accès à une filière, l'admission, l'inscription et enfin l'obtention du diplôme (Manski et Wise, 1983). On peut également rajouter à ces facteurs le choix de la filière et des itinéraires de formation.



C'est cette dernière perspective qui est ici poursuivie, même si les données du panel ne permettent pas, à proprement parler, de construire une variable représentative de la demande individuelle d'éducation. Pour s'en approcher, nous empruntons une voie qui traite simultanément les aspirations familiales et les itinéraires scolaires.

Norme d'excellence éducative: aspirations familiales et «cynisme social»

Les effets marginaux, tels qu'ils sont ici calculés, permettent de décomposer l'effet global d'une variable entre son effet direct sur la probabilité d'être dans la norme, conditionnellement au fait que l'on a des parents qui jugent utile un diplôme du supérieur, et l'effet indirect de cette variable lorsqu'elle est présente dans l'équation expliquant ce jugement. Autrement dit, dans le tableau 3, l'effet marginal global d'une variable est par définition la somme de ses deux valeurs affichées dans la première colonne (effet direct) et la deuxième colonne (effet indirect).

Plus précisément, il s'agit d'examiner les valeurs et les signes des effets marginaux directs et indirects. Le plus frappant de ce point de vue tient dans le jeu opposé des modalités de la variable «diplôme du père» (ou encore celles de la catégorie socioprofessionnelle), dans la probabilité d'obtenir un bac général «à l'heure» (effet direct) et dans celle considérant l'enseignement supérieur comme la meilleure stratégie pour l'emploi (effet indirect). Dans la majorité des cas, les effets marginaux directs et indirects des ces variables ont ainsi des signes opposés. Plus précisément, le père sans diplôme ou avec un CEP ou encore l'ouvrier non qualifié qui aspirent, plus que les autres catégories, à une voie d'excellence pour leur enfant (les effets marginaux sont positifs et les plus élevés) ne peuvent pas arrêter la machine du «déterminisme social» (les effets marginaux des modalités du diplôme du père et de son appartenance sociale sont négatifs et parfois parmi les plus élevés en valeur absolue dans l'équation relative à l'obtention du bac général en sept ans).

Si l'aspiration des parents ouvriers ou peu instruits réduit l'impact que peut avoir leur catégorie sociale sur l'échec de l'enfant, il n'en demeure pas moins que le fait d'être d'un milieu modeste surdétermine la destinée scolaire d'un élève: les effets marginaux globaux restent négatifs et les plus élevés

Encadré 2

Probit bivarié: éléments de méthode en vue de l'identification des effets marginaux directs et indirects des aspirations familiales

Suite à la discussion précédente, on suppose que les aspirations familiales (identifiées ici par le diplôme jugé utile pour accéder à l'emploi) et la nature de l'itinéraire qui mène au bac sont, en partie, corrélées. Afin de parvenir à une identification correcte des paramètres de leurs **variables** explicatives respectives, on définit un cadre statistique qui prend en compte la corrélation entre leurs termes d'erreur dans un modèle joint. Dans la mesure où l'itinéraire et les aspirations sont des variables qualitatives, ce modèle peut être un probit bivarié, sous l'hypothèse que les non observables suivent une loi normale. Si on part du principe que la première équation est celle qui explique la probabilité d'avoir le bac «à l'heure» et que la deuxième explique la probabilité que les parents jugent utile un diplôme du supérieur, alors on peut écrire:

$$y^*_1 = \beta'_1 x_1 + \varepsilon_1, y_1 = 1 \text{ si } y^*_1 > 0, 0 \text{ sinon,}$$

$$y^*_2 = \beta'_2 x_2 + \varepsilon_2, y_2 = 1 \text{ si } y^*_2 > 0, 0 \text{ sinon,}$$

avec x_1, x_2 les deux sous-ensembles des variables explicatives qui peuvent avoir des éléments en commun.

En faisant l'hypothèse que les résidus suivent une loi normale bivariée $(0,0,1,1,\rho)$, on appellera ce modèle un probit bivarié avec comme fonction de répartition $\Phi=(x_1, x_2, \rho)$ et fonction de densité $\varphi(x_1, x_2, \rho)$. Pour écrire la fonction de répartition, nous posons:

$$Q_{i1} = 2y_{i1} - 1 \text{ et } Q_{i2} = 2y_{i2} - 1, z_{ij} = \beta'_j x_{ij},$$

$$w_{ij} = Q_{ij} z_{ij}, j=1,2 \text{ et } \rho^* = Q_{i1} * Q_{i2} * \rho.$$

Les probabilités qui serviront pour le calcul de la vraisemblance sont donc sous la forme:

$$\text{Prob}(Y_1=y_{i1}, Y_2=y_{i2}) = \Phi(w_{i1}, w_{i2}, \rho^*_i). \quad (1)$$

La log-vraisemblance peut s'exprimer alors sous la forme suivante:

$$\text{Log } L = \sum_{i=1}^n \Phi(w_{i1}, w_{i2}, \rho^*_i). \quad (2)$$

De cette spécification (Greene, 2000, 1998), on tire toute une série d'effets marginaux qui peuvent directement nous intéresser ici. Pour cela écrivons $x = x_1 \cup x_2$ et $\beta'_1 x_1 = \gamma'_1 x$ et soulignons que γ_1 contient tous les paramètres non nuls de β_1, γ_2 est définie de la même manière. Dans ces conditions, la probabilité bivariée est:

$$\text{Prob}[y_1=1, y_2=1] = \Phi[\gamma'_1 x, \gamma'_2 x, \rho] \quad (3)$$

On peut bien évidemment calculer ces mêmes probabilités pour les autres combinaisons des modalités de y . Dans ce qui suit, nous proposons de calculer ces effets marginaux à partir de l'espérance conditionnelle: «résidence au Bac général en sept ans/diplôme jugé utile par les parents pour trouver un emploi». C'est la modalité d'un diplôme du supérieur qui est ici choisie.

En effet, on peut écrire cette espérance conditionnelle sous la forme suivante:

$$E(y_1/y_2=1, x) = \text{Prob}(y_1=1/y_2=1, x) = \text{Prob}(y_1=1, y_2=1/x) = \int \Phi[\gamma'_1 x, \gamma'_2 x, \rho] / \Phi(\gamma'_2 x) \quad (4)$$

Partant de là, on identifie l'effet marginal d'une variable discrète et l'effet marginal d'une variable continue. Et dans les deux cas, on peut décomposer cet effet marginal entre un «*effet direct*» lié à la variabilité de la probabilité, due à la présence de la variable dans la première équation, et un «*effet indirect*» qui transite par la présence de cette variable parmi les variables explicatives de la deuxième équation. C'est à partir de l'estimation de ce modèle que nous calculons les effets marginaux (cf. tableau 3).

pour ces catégories. Compte tenu des facteurs d'hétérogénéité non observée positivement corrélés et du peu d'impact des aspirations des familles les plus modestes, on peut avancer que la diversification des filières et la massification des études ne se sont pas traduites en démocratisation qualitative et qu'au contraire, les aspirations des familles modestes doivent faire face à un certain «cynisme» de la sélection sociale.



Les effets marginaux à partir de la variation de l'espérance conditionnelle		Tableau 3
	Effet sur l'accès au bac général en 7 ans: effet direct	Effet transitant par le diplôme jugé utile: effet indirect
Constante	-0,776	-0,314
Homme	-0,1032	-
Français	-0,0791	-
Qui est responsable de l'enfant		
Les deux parents	0,0988	-
Les autres cas	Réf.	
Diplôme du père		
Sans diplôme	-0,0886	0,0132
CEP	-0,1663	0,0137
BEPC	-0,1270	0,0077
CAP-BEP	-0,1102	0,0093
Bac-BT	-0,0508	0,0043
1 ^{er} cycle	-0,0650	0
Inconnu	-0,0880	0,0132
2 ^e et 3 ^e cycle	Réf.	
Catégorie socioprofessionnelle du responsable		
Agriculteurs	0,0631	0,0073
Artisans - commerçants	0,0279	0,0035
Enseignants	0,0599	0,0006
Professions intermédiaires	0,0083	0,0012
Employés	-0,0092	0,0065
Ouvriers qualifiés	-0,0560	0,0078
Ouvriers non qualifiés	-0,0699	0,0104
Inconnu	-0,0033	0,0116
Cadres	Réf.	
Niveau d'écrit en français à l'entrée en 6^e		
Bon	0,3168	-0,0023
Moyen	0,1328	0,0005
Très passable, insuffisant	Réf.	
Niveau de math à l'entrée en 6^e		
Bon	0,2316	-0,0053
Moyen	0,0507	-0,0035
Très passable, insuffisant		
L'élève bénéficie-t-il d'une chambre pour lui tout seul?		
Non	-0,0346	0,0019
Oui	Réf.	
Redoublement en primaire		
A redoublé en primaire	-0,2159	0,0057
N'as pas redoublé en primaire	Réf.	
Les raisons du choix de l'établissement		
Bonne réputation	0,0374	-0,0044
Pratique...	Réf.	
Soutien scolaire		
Oui, à cause des difficultés	-0,2531	0,0033
Non, pas besoin	0,1078	0,0013
Pas de soutien	-0,0924	0,0051
Oui, même s'il n'a pas de difficultés		
Rencontre des professeurs à l'initiatives des parents		
Non	0,0855	0,0011
Oui	Réf.	

Suite page 65

Une faible intériorisation des difficultés scolaires?

En effet, même si le redoublement en primaire semble être un facteur qui éloigne l'élève de la norme (effet marginal négatif), la famille ne le considère pas pour autant comme un handicap rédhibitoire pour le plus long terme. Ce premier échec ne lui interdit pas de juger utile pour son enfant une entrée dans le supérieur (effet marginal positif, tableau 3). On peut en dire autant de l'effet des évaluations en maths et en français à l'entrée en 6^e, compte tenu des signes opposés de leurs effets marginaux dans les deux équations. Les mauvais ou médiocres résultats semblent jouer en faveur d'une plus forte valeur accordée au diplôme supérieur dans l'accès à l'emploi, comme si l'intériorisation des difficultés de l'enfant conduisait à surestimer le poids du niveau d'études dans la trajectoire professionnelle probable de ce dernier. Le jeu du soutien scolaire apporté par les parents semble relever de la même logique.

Effets d'apprentissage au sein de la fratrie

La famille tente d'éviter pour l'élève les mauvais choix d'orientation qu'ont connus les autres membres de la fratrie. Le fait d'avoir déjà eu des enfants en lycée professionnel incite les parents à réviser leurs aspirations (l'effet marginal de cette modalité sur la probabilité de juger utile le supérieur est positif). Nourris par l'expérience de l'affectation des autres membres de la fratrie dans un lycée professionnel, les parents réactualisent leur évaluation du rôle de l'école en voyant dans l'enseignement supérieur le meilleur moyen pour réussir une insertion sociale et professionnelle.

En mettant en avant cette perception du rôle de l'enseignement supérieur et en la transmettant sans doute à leur enfant, ils contribuent à le ramener vers la norme d'excellence, c'est-à-dire à faire un itinéraire «sans faute» jusqu'au bac général (si l'effet marginal direct de la modalité «au moins 1 enfant dans le lycée professionnel» sur le bac général est de «-0,0812», l'effet global n'est que de «-0,078» à cause de l'effet marginal indirect positif de la modalité «0,0025» sur la probabilité de juger utile un diplôme du supérieur). En revanche, la présence dans la famille d'enfants qui ont quitté le système scolaire semble conduire les parents à sous-estimer le rôle que peuvent jouer les filières longues d'enseignement



dans la vie professionnelle. Le brassage avec une fratrie ne fréquentant plus l'école et le peu d'importance accordée à celle-ci par les responsables de la famille sont des facteurs qui contribuent significativement à s'éloigner de la norme (les deux effets marginaux sont négatifs).

Conclusion

Parmi les résultats présentés dans cette contribution, les plus marquants ont sans doute trait à la puissance des aspirations sociales des familles en matière d'éducation supérieure:

- les échecs scolaires précoces, toutes choses égales par ailleurs, les conduisent à donner une importance plus grande à la réussite dans l'enseignement supérieur pour accéder à l'emploi,
- le passage préalable d'un membre de la fratrie par l'enseignement professionnel produit le même type d'effet sur les aspirations familiales.

Ces résultats, a priori surprenants, montrent que les difficultés, en termes de résultats ou d'orientation antérieure, ne jouent pas dans le sens de la démotivation mais plutôt d'une intériorisation encore plus forte des «normes d'excellence» du système éducatif. Ainsi, elles attestent bien que l'obtention du baccalauréat est effectivement devenue une norme sociale incontournable, mais que celle-ci est en quelque sorte seconde vis-à-vis d'un repère collectif interne à l'Éducation nationale, qui est d'obtenir son bac général «à l'heure» (en sept ans).

Dès lors, ce jeu complexe entre une norme générale et une logique interne de fonctionnement (voir à ce sujet Méhaut, 1997) pose d'évidents problèmes de justice sociale. Si la détention du grade de bachelier et des connaissances qui lui sont attachées devient l'objectif social partagé, alors, conformément aux théories contractualistes de la justice (Tranny, 1999), devrait jouer un principe de compensation des différences (recherche de l'homogénéité) plutôt qu'un principe de récompense naturelle des talents personnels (logique de différenciation). L'efficacité du premier principe appelle de plus forts investissements collectifs pour les «moins talentueux», à effort égal (au-delà du seuil, la responsabilité de chacun prévaut et dès lors, le principe de récompense naturelle). D'une certaine manière, et c'est tout le paradoxe de la situation française, de tels in-

Les effets marginaux à partir de la variation de l'espérance conditionnelle

	Effet sur l'accès au bac général en 7 ans: effet direct	Effet transitant par le diplôme jugé utile: effet indirect
Nombre d'enfants de la famille dans un lycée professionnel		
Au moins 1 enfant	-0,0812	0,0025
Aucun	Réf.	
Nombre d'enfants de la famille étudiant dans l'enseignement supérieur		
Aucun	-0,0455	0,0078
Au moins 1 enfant	Réf.	
Nombre d'enfants de la famille ayant fini ou interrompu leurs études		
Au moins 1 enfant	-0,0486	-0,0032
Aucun	Réf.	

Nombre d'individus: 9 114 ; -logV=9212.34.
Cohorte du panel DPD (entrée en 6^e en 1989) apparié avec les données de l'enquête auprès des familles.

vestissements collectifs sont bien consentis, puisque les durées de scolarité, par le jeu de redoublements, sont les plus longues pour les élèves en difficulté qui obtiennent le bac, à des âges très avancés. Simplement, compte tenu de la sélectivité sociale des différents itinéraires, ces investissements jouent plus comme des facteurs de stigmatisation que comme des signaux positifs. On a là une claire illustration des risques individuels et collectifs d'une segmentation en itinéraires diversifiés au regard d'un repère collectif interne au système éducatif (le bac général à l'heure), sensiblement plus puissant que la norme sociale, formellement homogénéisante qu'est l'obtention du baccalauréat. Cela rejoint des résultats désormais bien connus en termes de démocratisation ségrégative.

Il n'en demeure pas moins que face à une offre institutionnelle diversifiée et malgré des pesanteurs sociales qui ne manquent pas de jouer fortement, les individus (élèves et familles) tentent de construire des choix par leurs aspirations et leurs anticipations de l'avenir (Boudon, 1979). Les itinéraires étudiés ici doivent donc être vus comme la résultante de ces interactions entre les structures sociales et institutionnelles et les arbitrages faits par les individus. Sans aller jusqu'à prendre en compte une logique de subjectivation en tant que composante de l'expérience scolaire (Dubet, 1994), il faut reconnaître que cette approche souffre, pour l'instant, d'une limite qui tient au fait que nous n'avons pas pu encore disposer des vœux d'orientation émis par les élèves et leurs familles à l'issue de la classe de 3^e, ni des itinéraires dans l'enseignement supérieur.



Bibliographie

Baril, R.; Robidoux, B.; Lemelin, C. La demande d'éducation des jeunes québécois. *L'Actualité économique*, vol. 63, n° 1, 1987, p. 5-24.

Bel, M. (dir.). Constructions et régulations de l'offre locale de formation. CEREQ, *Collection Documents*, n° 117, Marseille, 1996.

Boudon, R. *La logique du social*, Paris: Hachette, 1979.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *La reproduction*, Paris: Éditions de Minuit, 1970.

Caille, J.-P., Lemaire, S. Que sont devenus les élèves entrés en 6^e en 1989? *Données sociales*, 2003, p. 81-92.

Coeffic, N. Parcours scolaires au collège et au lycée. *Note d'information 98-01*, ministère de l'éducation nationale, 1998.

Dubet, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Le Seuil, 1994.

Duru-Bellat, M. *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. Paris: PUF, 2000.

Duru-Bellat, M.; Kieffer, A. La démocratisation de l'enseignement en France: Polémiques autour d'une question d'actualité, *Population*, 2000, n° 55 (1), p. 51-80.

L'État de l'école: 30 indicateurs sur le système éducatif français. Vanves, France: Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2000.

Goux, D.; Maurin, E. Démocratisation de l'école et persistance des inégalités, *Economie et statistique*, n° 306, INSEE, Paris, 1997, p. 27-39.

Greene, W. H. *Econometric Analysis*, Fourth Edition, Prentice Hall, 2000.

Greene, W. H. Gender Economic Courses in Liberal Arts Colleges: Further Results. *Journal of Economic Education*, vol. 29, n° 4, 1998.

Houle, R.; Ouellet, L. L'influence des facteurs socio-économiques sur la demande privée d'enseignement universitaire. *Revue canadienne d'économie*, 1982, vol. 15, n° 4, p. 693-705.

d'Iribarne, A.; d'Iribarne, P. Le système éducatif français comme expression d'une culture politique, *Revue européenne Formation professionnelle*, Thessalonique, Cedefop, 1999/II, n° 17, p. 27-39.

Joutard, P.; Thélot, C. *Réussir l'école: pour une politique éducative*. Paris: Seuil, 1999.

Lemelin, C. *L'Économiste et l'Éducation*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec, 1998.

Manski, C. F.; Wise, D. A. *College choice in America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983.

Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.-J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris: PUF, 1982.

Méhaut, P. Le diplôme, une norme multivalente? In Möbus M., Verdier E. (dir.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*. Paris: L'Harmattan, 1997.

Merle, P. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire, une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 2000, vol. 55, n° 1, p. 14-49.

Möbus, M.; Verdier E. *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*. Paris: L'Harmattan, 1997.

Paul, J.-J. *Le redoublement, pour ou contre*. Paris: Éditions ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996.

Prost, A. *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Édition du Seuil, 1992.

Thélot, C. L'évaluation du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994.

Trannoy, A. L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats. In Meuret, D. (dir.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

Van Zanten, A. *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

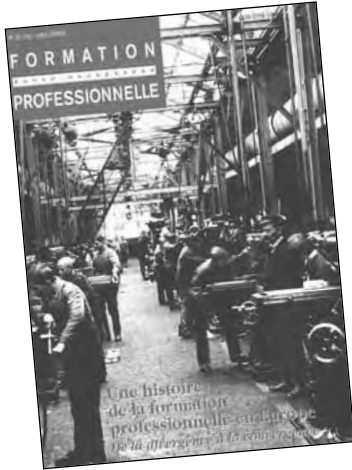
Verdier, E. La formation professionnelle des jeunes en France: une ressource difficilement valorisable. *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 2, Cedefop. Berlin, 1994, p. 38-47.

Mots clés

Vocational education,
social sorting,
educational investment,
drop out,
higher education,
youth integration.



Derniers numéros en français



N° 32/2004

- De la divergence à la convergence. Une histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe

Recherche

- Les «systèmes» européens de formation professionnelle – réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique (Wolf-Dietrich Greinert)
- Entre école et entreprise. Aspects de l'évolution historique de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative (Dietmar Frommberger et Holger Reinisch)
- Modèles, paradigmes ou cultures de la formation et de l'enseignement professionnels (Anja Heikkinen)
- La politique commune de formation professionnelle dans la CEE de 1961 à 1972 (Francesco Petrini)
- Les syndicats et la relance de la politique sociale européenne (Maria Eleonora Guasconi)
- Le rôle de la formation et de l'enseignement professionnels dans la politique sociale européenne et le Cedefop (Antonio Varsori)
- La place de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand (1981-1984) (Georges Saunier)



N° 33/2004

Recherche

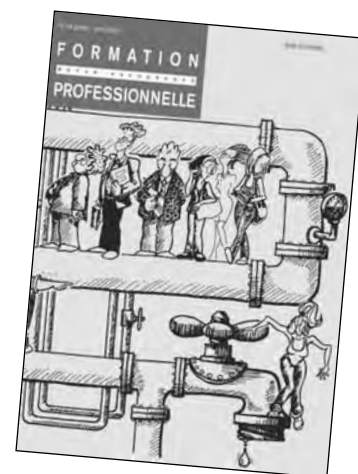
- Les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne (Jean-Raymond Masson)
- Apprendre la concurrence et la restructuration d'entreprise dans l'Europe élargie (Gerd Schienstock)
- Points de vue sur l'éducation et préférences en matière de parcours éducatifs en République tchèque (Věra Czesaná et Olga Kofroňová)
- Faire face au recul de la FEP en Slovénie (Ivan Svetlik)
- La déclaration de Bologne et la formation professionnelle des enseignants en Lettonie (Andris Kangro)
- Recentrage de la stratégie de formation des enseignants de FEP en Lituanie: une approche systématique (Pukelis Kestutis et Rimantas Laužackas)
- Réforme de l'enseignement professionnel en Pologne (Maria Wójcicka)



N° 34/2005

Recherche

- Promouvoir la compréhension mutuelle en matière d'éducation en Europe. Les visites d'étude et la contribution de l'éducation comparée (Dimitris Mattheou)
- De l'importance de la formation professionnelle pour les jeunes adultes sur le marché du travail (Åsa Murray et Anders Skarlind)
- Perspective éducative sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur (Mariana Gaio Alves)
- La transmission efficace des compétences via Internet: exemple pratique (Marjolein C.J. Caniels)
- La dimension existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle – quand l'orientation devient une pratique philosophique (Finn Thorbjørn Hansen)
- Formation et organisation du travail: essai de recherche-action dans une entreprise de commerce et de distribution (Alda Bernardes et Albino Lopes)



----- ✂ -----
 Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans une enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au Cedefop

- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne «Formation professionnelle» pour un an. (3 numéros, EUR 20 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne «Formation professionnelle» au prix symbolique de EUR 10 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
PO Box 22427

GR-55102 Thessalonique

Numéro				
Langue				

Nom et prénom _____

Adresse _____



Revue européenne «Formation professionnelle» Appel à contributions

La Revue européenne «Formation professionnelle» publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l'emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l'échelle internationale d'être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La Revue européenne est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Paraissant trois fois par an en espagnol, allemand, anglais, français et portugais, elle jouit d'une large diffusion à travers l'Europe, à la fois dans les États membres de l'Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). Elle vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels, notamment en l'inscrivant dans une perspective européenne. La Revue publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l'enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d'origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d'enseignement professionnels d'autres pays. En d'autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l'argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d'extraits sur Internet. Il est possible d'avoir un aperçu des numéros précédents à l'adresse suivante: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d'une organisation. La longueur des articles devrait être de 2000 à 4000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l'une des 26 langues suivantes: les 20 langues officielles de l'Union européenne (espagnol, tchèque, danois, allemand, estonien, grec, anglais, français, italien, letton, lituanien, hongrois, maltais, néerlandais, polonais, portugais, slovaque, slovène, finnois, suédois), les langues des deux pays associés (islandais et norvégien), les langues officielles des pays candidats (bulgare, croate, roumain, turc).

Les articles seront transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés en anglais non présents dans le titre et correspondant aux descripteurs du Thésaurus européen de la formation.

Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter Éric Fries Guggenheim (rédacteur en chef) par courrier électronique à l'adresse suivante: efg@cedefop.eu.int, par téléphone (30) 23 10 49 01 11 ou par fax (30) 23 10 49 01 17.

Éditorial

**Dossier Redcom:
Les études scientifiques en Europe: un enjeu pour la formation
professionnelle**

Redcom: Réseau Européen de Dissémination
en éducation COMparée
Jean Gordon

L'Europe et la crise des vocations scientifiques
Bernard Convert

La crise des vocations scientifiques en France: modalités et mécanismes
sociaux explicatifs
Bernard Convert, Francis Gugenheim

La conjoncture industrielle et la désaffection pour les études scientifiques
Joachim Haas

Choisir les Sciences et les Technologies!
*Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen,
Jaap Roeleveld*

Analyse des politiques de formation professionnelle

Transformations et enjeux de la validation de l'expérience
Emmanuel Triby

Recherche

Itinéraires de formation et aspirations familiales en France, une approche
sur données de panel
Said Hanchane, Éric Verdier

**Rubrique bibliographique réalisée par le service de documentation
du Cedefop, avec l'appui des membres du réseau européen de
référence et d'expertise (ReferNet)**

Anne Waniart

Revue européenne Formation professionnelle

N° 35 mai - août 2005/II



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessalonique (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tél. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr

Prix au Luxembourg, TVA exclue:

Par numéro EUR 12

Abonnement annuel EUR 25



Office des publications
Publications.eu.int

TI-AA-05-035-FR-C