



HAL
open science

La démocratisation de l'enseignement "revisitée"

Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer, Irène Fournier-Mearelli, Marie-Odile
Lebeaux

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer, Irène Fournier-Mearelli, Marie-Odile Lebeaux. La démocratisation de l'enseignement "revisitée". IREDU, 60, 313 p., 1999, Les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-069-5. hal-02053664

HAL Id: hal-02053664

<https://hal.science/hal-02053664v1>

Submitted on 1 Mar 2019


HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.




les Cahiers de l'irédu

institut de recherche sur l'économie de l'éducation



La démocratisation de l'enseignement "revisitée"

*Une mise en perspective historique et internationale
des inégalités des chances scolaires en France*



Marie Duru-Bellat (Irédu)

Annick Kieffer (Lasmus-Idl)



*Université de Bourgogne - 9 av Alain Savary
B.P. 47870 - 21078 Dijon Cedex
Tél. 03 80 39 54 59 - Fax 03 80 39 54 79
e-mail iredu@u-bourgogne.fr*



**La démocratisation de l'enseignement " revisitée " :
Une mise en perspective historique et internationale
des inégalités de chances scolaires en France**

Marie Duru-Bellat, Iredu-Université de Bourgogne

Annick Kieffer, Lasmas-IdL

Avec la collaboration de :

Irène Fournier-Mearelli, Lasmas-IdL

Marie-Odile Lebeaux, Lasmas-IdL

Cahier de l'Irédu n°60

ISBN : 2-85634-069-5

Mai 1999

ISSN : 0768 – 2968

Ce travail a bénéficié d'un financement du CNRS dans le cadre du programme Education et Formation en Europe, coordonné par Lucie Tanguy. Nous remercions Louis-André Vallet pour sa lecture attentive et critique des versions antérieures de ce travail.

La démocratisation de l'école est une question récurrente sur laquelle on peut avoir l'impression que tout a été dit. Néanmoins, l'abondance de travaux récents à l'étranger montre que cette question garde sa pertinence sociale et reste par ailleurs relativement ouverte, eu égard aux problèmes méthodologiques qu'elle pose. S'il est apparu intéressant de retravailler cette question sur la France, c'est d'une part, parce que ces travaux étrangers convainquent, par contraste, de la relative faiblesse (notamment méthodologique) des recherches existant en France, ce qui pose d'autant plus problème qu'ils montrent par ailleurs combien les résultats sont très dépendants des méthodologies mobilisées. Une autre raison justifiant cette étude est l'absence de la France dans la plupart des comparaisons internationales d'envergure qui ont pris place dans les années 90¹. L'objectif poursuivi ici est donc clairement comparatif, ce qui pose bien entendu un certain nombre de problèmes, tant conceptuels que méthodologiques.

Comme toutes les questions de recherche, celle de l'égalité des chances fait l'objet d'une construction spécifique du chercheur, de manière plus ou moins explicite, et évaluer la portée des résultats ainsi produits exige de passer au crible leur mode de construction, souvent pétri de jugement de valeur (Duru-Bellat, 1999). Cette construction s'appuie tout d'abord sur une définition particulière du concept d'égalité des chances lui-même ; le chercheur inscrit son travail dans un contexte socio-politique qui contribue à définir les caractéristiques des élèves à l'aune desquelles la question de l'égalité va être préférentiellement posée (origine sociale ou géographique, sexe,

¹ A l'exception de l'ouvrage récent publié par une sociologue allemande concernant la démocratisation en France, H. Brauns, 1998.

origine ethnique...). Son travail prend place dans une société qui a pris le parti de traiter de la diversité des élèves par tel ou tel dispositif éducatif (école unique, filières différentes...), entérinant ou au contraire rejetant l'idée que tous les élèves puissent atteindre un même niveau d'excellence. De même, l'égalité des chances scolaires s'y trouve définie en termes de simple égalité d'accès à l'éducation, ou, à l'autre bout du spectre, par une active compensation de tous les obstacles empêchant les enfants d'exploiter leurs aptitudes. Enfin, les débats autour de la démocratisation du système scolaire sont plus ou moins prégnants, notamment en fonction de la place que celui-ci est censé tenir dans l'accès aux positions sociales et la reproduction des groupes sociaux. Ainsi, on peut montrer, comme le fait Cuin (1993, 1995), que les sociologues français de l'Education (en particulier Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, dans les années 70) ont tendu à considérer l'école comme l'instrument unique du processus de la distribution sociale, ce "scolacentrisme" davantage fondé sur des a priori théoriques que sur des considérations empiriques obérant le développement d'une "authentique sociologie de la mobilité sociale", à l'instar des pays anglo-saxons.

En France, on a privilégié sur ces questions une perspective de fait individuelle, micro-sociologique, examinant comment les individus, selon leurs caractéristiques personnelles, accèdent diversement aux différentes filières éducatives, y réussissent inégalement, et parviennent à "rentabiliser" plus ou moins leurs diplômes dans la vie professionnelle. On se centre sur la manière dont les individus parviennent à se classer le long de distributions (celle des niveaux éducatifs, celle des emplois ou des salaires), elles-mêmes non questionnées. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les inégalités de classement ou de placement, au niveau individuel. Tant qu'il y aura

des classements, les inégalités vont perdurer, se déplaçant au fur et à mesure que les structures évoluent. Dans une autre perspective, macro-sociologique cette fois, on pourrait se centrer sur les effets agrégés des comportements individuels, et sur les distributions elles-mêmes. L'évolution des structures et des flux globaux peut en effet modifier les inégalités (ainsi, l'extension de l'accès à un niveau tend à réduire mécaniquement les inégalités à ce niveau). Dans ce travail, nous adopterons essentiellement la première de ces perspectives, mais sans négliger les ouvertures complémentaires que permettrait la seconde. En outre, l'accent mis ici sur la réflexivité méthodologique nous amènera à discuter le concept même de démocratisation, utilisé de fait en France, tant par les chercheurs que par les politiques, de manière variée, avec à la clef des jugements parfois contradictoires.

Dans une première partie, nous nous arrêterons sur quelques-uns des problèmes méthodologiques les plus aigus qui se posent quand on entend construire des comparaisons, sachant que les choix "actés" dans les recherches menées dans les différents pays ne sont pas vierges de connotations normatives et idéologiques. Dans une seconde partie, nous tenterons de caractériser l'évolution des inégalités sociales et sexuées dans la France des années 40 à 90. Enfin, nous nous efforcerons de comparer ces résultats avec ceux de quelques pays européens sur la base d'indicateurs retenus pour leur comparabilité ; ces comparaisons porteront à la fois sur les évolutions et la structure des inégalités.

Première partie

**Elaborer des indicateurs d'inégalité des chances scolaires
pour construire des comparaisons**

L'analyse comparative alimente une part importante du débat sur l'école. Elle puise largement dans l'arsenal de la production statistique. Qu'il s'agisse de la répartition de la population selon son niveau d'éducation et de formation, des relations éducation-emploi, ou encore des études comparées de mobilité sociale, elle recourt à des constructions et des agrégats statistiques fondés sur des équivalences de niveau d'éducation généralement considérées comme allant de soi ou, en tout cas, rarement questionnées de manière explicite. Les travaux concernant le rendement des systèmes éducatifs, ou leur démocratisation, ou encore le rôle du niveau d'éducation dans la mobilité professionnelle ou sociale, mettent en avant deux catégories d'indicateurs, le niveau d'études et de formation des individus d'une part, leur position professionnelle et celle de leur père de l'autre. Si la manière d'appréhender le second terme est discutée abondamment dans la production sociologique, la catégorisation du niveau d'étude et de formation semble davantage l'objet d'un consensus implicite.

Il est classique dans les sciences sociales d'interroger les instruments de mesure et les catégories au travers desquels le chercheur construit la réalité qu'il entend étudier. L'instrument de mesure est lui-même une construction sociale, située dans le temps et dans l'espace, inscrite dans les rapports sociaux d'une société à un moment de son histoire. Il s'ensuit que l'analyse des choix réalisés dans la construction des statistiques est "de nature à éclairer certains aspects au moins de la signification sociale de leurs objets" (Merllié, 1993). Ce type d'analyse peut constituer un objet d'étude autonome à maints égards. Non seulement il permet d'entrer dans le système d'information statistique du pays considéré, mais il amène très vite à s'interroger sur le contexte historique et politique de sa mise en oeuvre. En outre, la manière dont un pays construit et présente ses

statistiques n'est pas sans révéler l'image qu'il s'efforce de donner de lui-même à la fois au niveau national et au niveau international.

Ce travail sur la genèse et la signification sociales des statistiques constitue un préalable si l'on entend mettre en comparaison des systèmes éducatifs différents ou analyser des évolutions. Seule une bonne connaissance des configurations particulières que forment les systèmes d'éducation et de formation et leur mode d'articulation au marché du travail permet de déboucher sur des procédures d'équivalence établies sur des bases solides et explicites. Toute la difficulté consiste à naviguer entre deux écueils : ou bien considérer que toute situation est par nature singulière, ce qui débouche sur un relativisme interdisant toute comparaison ; ou, sous couvert d'harmonisation statistique, procéder d'emblée à des catégorisations globalisantes, perdant de vue la configuration proprement nationale des sociétés.

Si le contexte socio-politique oriente ainsi la manière dont est posée la question de l'égalité des chances scolaires, cette question va ensuite être spécifiée concrètement par une approche méthodologique particulière, qui à son tour contribue à préciser la définition initiale. Il est clair que si l'on entend comparer dans le temps ou dans l'espace l'égalité des chances scolaires, une analyse soignée de ces modes de construction est incontournable (au-delà des problèmes plus élémentaires de comparabilité des indicateurs de niveau scolaire).

I. La catégorisation de la formation reçue

Pour mener des comparaisons dans le temps ou dans l'espace en matière d'inégalités sociales à l'école, il convient 1) de décrire le plus précisément possible les scolarités par un jeu d'indicateurs, 2) de

caractériser le milieu social des élèves, 3) de construire une mesure des inégalités sociales sur la base des indicateurs retenus dans la première étape. Chacune de ces trois étapes pose des problèmes spécifiques, sachant que nous insisterons ici surtout sur la troisième, les problèmes afférents aux deux premières ayant fait l'objet d'un précédent travail (Duru-Bellat, Kieffer, Fournier, 1997).

Un premier problème concerne le choix de l'indicateur retenu pour évaluer les "chances scolaires", et sa comparabilité d'un pays à l'autre (ou d'une période à l'autre). On choisira de mesurer plutôt le déroulement de la scolarité sanctionné éventuellement par un diplôme reconnu, ou plutôt le niveau d'acquis des élèves (comme les enquêtes internationales de *l'International Association for Evaluation, IAE*) sachant que les inégalités peuvent être plus ou moins nettes selon la perspective retenue. Il est clair que le choix d'un indicateur doté d'une certaine pertinence requiert une analyse préalable du fonctionnement du système éducatif. Sur ce point, le chercheur ne peut s'en remettre aveuglément aux nomenclatures existantes, notamment celles mises en œuvre dans les travaux de l'OCDE.

De manière régulière, l'OCDE pratique des mises en comparaison avec, en particulier, la publication tous les trois ans des indicateurs de l'éducation rassemblés dans *Regards sur l'éducation*. On y trouve par exemple la répartition de la population de 25-64 ans selon le niveau de formation le plus élevé. Les différents niveaux d'enseignement sont définis par la nomenclature CITE (Classification Internationale Type de l'Education, ISCED en anglais) élaborée par l'UNESCO et utilisée par différents organismes internationaux, notamment par Eurostat. Cette nomenclature fait actuellement l'objet d'une révision. Trois grands niveaux sont en général distingués dans les tableaux. Les catégories CITE 0 à 2 comprennent les personnes

ayant atteint au mieux le premier niveau d'enseignement secondaire (*lower secondary education*) ; cela correspond à la fin de la scolarité obligatoire. La catégorie CITE 3 comprend les personnes ayant achevé le second cycle de l'enseignement secondaire (*upper secondary*) ; ce niveau est censé déboucher sur un diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur. Les catégories CITE 5 à 7 comprennent les personnes ayant suivi une formation post-secondaire dont l'enseignement universitaire (*tertiary education*).

L'examen de ces tableaux fait apparaître de grands écarts entre les pays européens : on compte, en 1992, au niveau CITE 0 à 2, 18% de la population allemande, 32% de la population britannique et 48% de la population française. La différence ne vient pas du poids de l'enseignement post-secondaire qui est du même ordre, mais bien des poids relatifs des niveaux 0-2 et 3. Avant de conclure à des différences dans le développement de l'instruction dans les trois pays, il convient de s'interroger sur la manière dont les frontières entre ces deux niveaux ont été définies. Un premier élément de réponse à cette question est fourni par l'examen de la composition du niveau 3. La répartition des élèves du secondaire supérieur (CITE 3) entre la filière générale et la filière technique ou professionnelle est présentée comme suit :

Tableau 1 : Répartition des élèves du secondaire supérieur selon la nature de la filière (1992) (en %)

	Enseignement général	Formation technique et Professionnelle
Allemagne (ex-RFA)	20,4	79,6
France	45,9	54,1
Royaume-Uni	42,4	57,6

Source : OCDE 1995.

En Allemagne, le niveau 3 s'étend du diplôme de formation professionnelle du système dual à l'*Abitur* (baccalauréat). Il incorpore la population qui a suivi une formation en alternance, ce qui gonfle en conséquence le poids relatif de ce niveau dans la population totale ; dans ce pays, la grande majorité des élèves classés au niveau CITE 3 poursuit, à la différence des deux autres, une formation professionnelle. Pour la France, ce niveau va du CAP ou du BEP aux baccalauréats, sachant qu'une petite moitié des jeunes fréquente l'enseignement général, situation assez proche du Royaume-Uni. Néanmoins, la similitude des chiffres français et britanniques masque des différences importantes concernant le mode et le lieu de scolarisation. En France, la part de l'apprentissage est faible et l'essentiel des effectifs est scolarisé à temps plein dans les établissements techniques du second cycle court ou long. Pour la Grande-Bretagne, il s'agit d'une population plus hétérogène, en études à temps partiel ou à temps plein sous des formes institutionnelles variées, avec des perspectives d'obtention de "qualifications" très différentes.

Rien n'indique dans les tableaux présentés (ni dans les annexes) la manière dont chacun des pays a ventilé ses effectifs entre les niveaux 2 et 3. Il faut se reporter à l'édition de 92 pour découvrir que le Royaume-Uni a compté dans le niveau 3 les jeunes qui ont satisfait aux exigences du *GCSE/O level*² ou du *GCE/A level*³. La France et l'Allemagne ont procédé différemment, puisque les jeunes dotés du BEPC français, ou du diplôme de l'école moyenne allemande, le *Mittlere Reife*, alors qu'ils sont très proches du *GCSE* britannique,

² Soient les notes A à E dans cinq matières au moins du *General Certificate of Secondary Education, Ordinary Level*, diplôme passé à la fin de la scolarité obligatoire, à l'âge théorique de 16 ans.

sont classés dans le niveau CITE 2, avec les titulaires du diplôme de fin d'études primaires (*Hauptschulabschluss*) de durée comparable⁴.

Au total, la faiblesse relative du niveau CITE 0 à 2 en Allemagne (et à degré moindre au Royaume-Uni) s'éclaire ainsi par la prise en compte de ces modes de classement.

Prendre en compte non plus le niveau des études mais le diplôme obtenu ne résout pas les difficultés énoncées précédemment et en introduit quelques autres. Tout d'abord, l'organisation et la sélectivité des diplômes peuvent varier sensiblement selon les pays. Dans certains pays, la certification est gérée au niveau local, comme en Suède, ou par un examen national comme en France, non sans incidence sur l'enregistrement des diplômés dans les systèmes d'information nationaux. En outre, la qualification peut être continue ou dichotomique : au Royaume-Uni, un élève peut détenir un ou plusieurs " *passes* " du *GCSE*, la classification sera la même ; en France, l'examen porte sur des matières obligatoires, examen que l'on obtient ou pas. Un jeune échouant aux matières théoriques du CAP ou du BEP n'obtient pas le diplôme, alors qu'il serait compté comme qualifié dans d'autres pays.

Il faut donc s'interroger sur le rôle éventuel de l'organisation même des diplômes pris en compte ici sur leur taux d'obtention. Il est probable qu'il est plus facile pour un élève anglais d'obtenir de bonnes notes aux 5 matières choisies pour le *GCSE* ou aux 3 du *GCE* que pour un élève français d'obtenir un bac, général ou technique, examen au menu imposé et dont la réussite est définie en termes de tout ou rien. On voit bien ici qu'on ne saurait interpréter correctement

³ Soient les notes A à C dans trois matières au moins du *General Certificate of Education Advanced Level*, correspondant au baccalauréat, diplôme requis pour entrer à l'Université.

les statistiques les plus élémentaires, les taux de diplômés par exemple, sans une connaissance précise des modes de catégorisation, eux-mêmes reflètent de l'organisation du système éducatif.

Les pays qui ont des critères stricts pour qualifier et enregistrer les certifications apparaîtront comme ayant moins de jeunes qualifiés (Belgique, France, Italie), l'inverse étant vrai pour les pays aux modes de certification plus continue (Royaume-Uni, Suède, États-Unis). De plus, il faut noter que dans certains pays, les qualifications font l'objet de diplômes d'État. Dans ce cas, les formations privées ne sont en général pas prises en compte dans les recensements des diplômés, et la population apparaît peu formée (Espagne, Italie, Belgique).

De plus, au sein d'un même pays, le pouvoir d'information apporté par un diplôme varie avec le diplôme considéré, notamment en fonction de la place qu'il occupe dans la sélectivité interne du système éducatif. Ainsi, une forte sélection à l'entrée d'un cursus peut s'accompagner d'une moindre sélectivité du diplôme le sanctionnant; inversement, une moindre sélectivité à l'entrée peut aller de pair avec une forte sélectivité du diplôme. De fait, la faible sélectivité du *GCSE* en Angleterre ou actuellement en France du Brevet des Collèges en font des indicateurs univoques du niveau d'éducation atteint à un âge donné, mais peu discriminants en termes de distinction scolaire ou sociale, ce qui n'est pas le cas du *Mittlere Reife* en Allemagne. La forte sélection qui s'opère à la fin de la *Grundschule* (école primaire allemande) et oriente les élèves vers les 3 grandes filières strictement hiérarchisées, explique sans doute la faible valeur informative du taux de réussite aux diplômes généraux, information rarement présente dans les statistiques scolaires allemandes. Le taux de diplômés du

⁴ 10 ans après l'entrée au primaire pour la *Realschule*, 9 à 10 ans selon le *Land* pour la *Hauptschule*.

GCE A-Level ou de l'*Abitur*, jusqu'à une date récente, peut être un indicateur de la sélectivité du système éducatif, car la population qui peut y accéder est sélectionnée à l'entrée du cycle qui y prépare.

Ces éléments militent pour une prise en compte conjointe du diplôme obtenu et du niveau réel (en comptant les années non certifiées par exemple) de la scolarisation de l'individu. Goux et Maurin (1994), à partir des quatre enquêtes FQP de 1970 à 1993, montrent certes que "deux scolarités ayant abouti au même niveau de diplôme mais avec un nombre de redoublements différent, conduisent à des salaires équivalents", mais "les années non certifiées impliquent des écarts de rémunération significatifs, mais deux à trois fois plus faibles que les années certifiées". Cela dit, dans ce travail, nous avons choisi de retenir le plus haut niveau de diplôme atteint par les individus dans la construction de l'indicateur du plus haut niveau d'études, ceci pour deux raisons : d'une part parce qu'il est difficile et risqué de reconstituer de manière homogène le cursus scolaire détaillé à partir des différentes enquêtes FQP, d'autre part parce que l'importance des redoublements en France atténue fortement la valeur d'un indicateur fondé sur le nombre d'années d'études (utilisé dans une grande partie des comparaisons internationales) pour rendre compte du plus haut niveau d'étude atteint. Par contre, dans notre analyse des transitions d'un niveau à l'autre, nous avons réintégré les sortants sans diplôme.

Cela dit, l'analyse du fonctionnement du système ne devrait pas se contenter de l'examen des itinéraires scolaires les plus fréquentés ou des diplômes délivrés, car c'est la question des enjeux qu'ils revêtent qui devient la plus cruciale dès lors qu'on s'intéresse aux inégalités sociales. L'objectif est alors de dégager la hiérarchie explicite ou implicite qui existe entre les différentes trajectoires et filières, avec le

risque constant de verser dans la tautologie (une filière est socialement valorisée si les enfants des catégories sociales favorisées y sont sur-représentés ...). Un même diplôme (par exemple le baccalauréat) peut recouvrir des spécialités subtiles inégalement valorisées. Il resterait à savoir s'il est possible de dégager une hiérarchie entre filières sans prendre en compte leurs débouchés sur le marché du travail.

Vu la différenciation croissante des systèmes de formation, au-delà de l'école moyenne obligatoire et commune à tous (sauf dans des pays comme les Etats-Unis, où l'éducation peut encore se résumer au niveau atteint dans un parcours peu différencié), il apparaît de plus en plus nécessaire de ne pas se contenter d'enregistrer les durées d'études ou les niveaux de formation, mais de spécifier la nature des filières suivies. Il convient alors de construire une nomenclature mêlant diplômes professionnels et diplômes généraux.

La classification fine adoptée dans le projet CASMIN⁵ a le mérite, par rapport aux catégorisations retenues dans les études ou les classifications précédentes, de tenir compte de la distinction entre diplômes professionnels et diplômes généraux au sein de trois grands niveaux d'éducation (inférieur, intermédiaire et supérieur) similaire à celle souvent utilisée par les chercheurs français dans les études de mobilité. Sur la base de cette nomenclature, certains chercheurs étrangers sont amenés à conclure (Müller et Karle, 1993 ; König, 1990 ; Ishida, Müller et Ridge, 1995) à un déficit de formation professionnelle en France (entendre par rapport à l'Allemagne) et à une moindre reconnaissance des certifications scolaires sur le marché

⁵ *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*, projet européen d'analyse comparée de la mobilité sociale. Cette nomenclature est en cours de rénovation afin de mieux prendre en compte l'ordonnement hiérarchique des diplômes dans chaque pays, tant dans l'enseignement général que professionnel, et des évolutions récentes des systèmes éducatifs (Brauns, Steinmann, 1997).

du travail. Mais, en l'absence d'une réflexion sur la diversité des rapports entre niveaux et diplômes et entre modes informels et modes formels de formation, l'élaboration d'une nomenclature pertinente pour des travaux comparatifs reste à faire.

Ces constructions soulèvent plusieurs ordres de questions. La première concerne la possibilité de construire des équivalences entre des parcours scolaires réalisés dans des pays dotés de systèmes éducatifs différents. Plusieurs perspectives sont possibles. Soit l'on caractérise des parcours en fonction de la sélectivité globale des différents niveaux en calculant la proportion d'une classe d'âge qui a atteint un niveau de formation, méthode utilisée par les sociologues qui étudient la sélectivité sociale du système scolaire. Cette méthode, explorée en France par Duru-Bellat et Mingat (1992), se fonde sur l'idée que plus la sélectivité globale est forte dans un système, plus seront marquées les inégalités sociales ; réciproquement, la sélectivité sociale dans l'accès à un niveau donné sera à l'évidence plus faible quand accède à ce niveau une proportion importante de la classe d'âge ; de façon extrême, elle sera nulle quand l'accès est généralisé. Cette méthode rejoint celle employée par W. Müller et Karle (1993) qui consiste à définir des paliers scolaires significatifs (transitions) et à calculer les probabilités de telle ou telle catégorie sociale d'atteindre au moins ce palier (calcul de taux de survie).

L'analyse de la sélectivité du système scolaire par la détermination de paliers présente l'intérêt de permettre certaines comparaisons dans l'espace, ce qui sera fait dans la troisième partie. Il semble en effet possible de construire des paliers comparables pour une grande partie des pays industrialisés, comme le montre le projet CASMIN. Mais la diversification des carrières scolaires (en particulier l'intégration/articulation progressive, depuis la seconde guerre

mondiale, de la formation professionnelle au sein du système éducatif) obère cette perspective quantitative et rendrait nécessaire une approche plus qualitative du fonctionnement de l'orientation au sein des systèmes pris en compte. Ce point est d'ailleurs soulevé par l'équipe CASMIN elle-même (Müller et Shavit, 1998), qui souligne le besoin d'une mise en perspective historique et d'une description des systèmes nationaux structurée autour de caractéristiques-clés telles que le moment et les formes de la différenciation et des spécialisations, les facteurs qui influencent les transitions à chacun des niveaux, l'institutionnalisation de la formation professionnelle, mais aussi le degré de centralisation et de standardisation nationale (ou les rapports public/privé), enfin la force des relations formation-emploi (*credentialism*). Sur ces bases, on construirait, dans un premier temps, la nomenclature optimale pour un pays donné, en tenant compte précisément des différenciations significatives dans ce pays ; puis, on ferait dans un second temps l'effort de "compresser" cette classification nationale pour la faire correspondre à une classification comparative en perdant le moins d'informations possibles.

A ces considérations, s'ajoute une seconde famille d'interrogations concernant l'évolution dans le temps du sens et de la valeur d'un diplôme et des scolarités en général. En effet, la force de sélection d'un diplôme significatif d'un palier est d'intensité inégale dans le temps soit parce que la majorité d'une classe d'âge dépasse ce palier et qu'il y a alors translation globale vers le haut de la sélectivité, soit, et pour la même raison, qu'il est amené à disparaître, comme c'est le cas avec le CEP ou plus récemment avec le BEPC. De même, s'intéresser aux inégalités d'entrée en 6^{ème} ou plus généralement au "secondaire inférieur" devient caduque dès lors que le processus de "*comprehensivization*", c'est-à-dire l'accès de tous les élèves à une

“ école moyenne ”, engagé dans nombre de pays européens, est abouti. S’il est donc nécessaire de tenir compte des différences dans la rareté d’un diplôme, dans tel ou tel contexte historique ou géographique, ceci passe, nous y reviendrons, par la construction d’indicateurs “ insensibles aux marges ” ce qui pose un certain nombre de problèmes largement discutés par des sociologues comme Vallet en France, Goldthorpe en Grande-Bretagne ou Erikson en Suède.

A un niveau plus élémentaire, les catégories elles-mêmes doivent être situées dans leur contexte historique. C’est un problème classique quand on analyse sur plusieurs générations successives les processus de mobilité sociale (par ex. Thélot, 1982, ou Vallet, 1995) ou l’évolution de la sélectivité sociale de l’éducation (cf. Goux et Maurin, 1995). Thélot, dans son ouvrage *Tel père, tel fils* (1982) élabore une nomenclature en trois postes, qui correspond à la fois aux trois degrés du système éducatif et aux grandes catégories sociales censées y correspondre : niveau élémentaire (correspondant aux ouvriers), moyen (correspondant aux employés et aux cadres moyens) et supérieur (correspondant aux cadres supérieurs). Son classement repose sur le rapport particulier qu’entretient un diplôme avec une catégorie sociale donnée. Chaque diplôme n’est donc pas classé de la même façon pour la génération du père et pour celle du fils, puisque c’est en partie sa position relative dans la distribution des diplômes qui détermine sa valeur sur le marché du travail en termes d’accès à une position sociale. En entérinant de fait le caractère daté de la valeur d’un diplôme, on tient compte de “ l’évolution des raretés relatives pour éviter les pièges du nominalisme ” (Merllié, 1985). Ainsi le CEP est considéré comme un diplôme intermédiaire pour la génération des

pères, et comme un diplôme élémentaire pour celle des fils. Le rapport entre BEPC et la catégorie des employés⁶, l'amène à classer ce diplôme avec le baccalauréat pour la génération des pères comme pour celle des fils, et à réserver la catégorie intermédiaire aux diplômes professionnels ouvriers. Cette classification reflète la structure sociale de l'époque où le poids numérique (et social) des ouvriers permettait un éclatement de cette catégorie entre qualifiés et non qualifiés (les OS et les manoeuvres) et où la carence des travaux sur les employés amenait les chercheurs à les assimiler encore aux classes moyennes.

Dans leur travail sur la sélectivité sociale du système scolaire, Goux et Maurin (1995) classent le BEPC avec le CAP et le BEP et les titulaires du CEP sont regroupés, ce diplôme ayant quasiment disparu, avec les personnes qui n'ont aucun diplôme. Quant aux diplômes du supérieur, ils sont tantôt agrégés au baccalauréat, tantôt isolés quand il s'agit d'étudier plus finement l'évolution de l'accès à ce niveau. Vallet construit de son côté une nomenclature plus fine en 5 postes, qu'il qualifie pourtant de rudimentaire : aucun diplôme et Certificat d'études (CEP), CAP-BEP-BEPC ou diplôme de niveau voisin, Baccalauréat ou diplôme de niveau voisin, diplôme supérieur au baccalauréat. Toutes ces classifications se veulent pérennes et pertinentes pour toutes les générations nées après la première guerre mondiale. Leur comparaison dans le temps montre néanmoins qu'elles le sont peu, la place d'un diplôme⁷ change non seulement selon son rapport à une catégorie socioprofessionnelle donnée (qu'elle soit

⁶ “ Ce serait plutôt le baccalauréat qui maintenant servirait de frontière, pour les enfants de cadres supérieurs, ou le BEPC pour ceux des classes moyennes. ” Thélot, 1982.

⁷ Les diplômes eux-mêmes ont une date de naissance. Ainsi les Britanniques ont mis en place en 1966 un diplôme supplémentaire au niveau *O-level*, le *CSE*, très peu sélectif, avec du même coup une baisse sensible du pourcentage des personnes sans qualification en quelques années (cf. travaux en cours de H. Steedman, London School of Economics). Les 2 diplômes de ce niveau (*GCE* et *CSE*) ont été regroupés en 88 pour former le GCSE.

d'origine ou de destination) mais plus fondamentalement selon sa place relative au sein des générations. Les choix sont souvent effectués en fonction de cette place au sein des générations les plus récentes, ce qui tend alors à sous-estimer le rôle sélectif des premiers niveaux de diplôme dans les générations antérieures.

Ces exemples illustrent le problème plus général auquel est confronté le chercheur qui entend pratiquer des comparaisons dans le temps : soit, comme le fait Blossfeld par ex., on travaille à l'aune d'une nomenclature unique, au risque de sous-estimer le rôle sélectif des premiers niveaux de diplôme des générations les plus anciennes ; soit, comme le prône notamment Merllié (1985), on adapte l'indicateur à la comparaison à effectuer (tant d'ailleurs pour les diplômes que pour les catégories sociales). Ceci requiert de déterminer "pour chaque période comparée, les niveaux d'enseignement qui peuvent être tenus pour à peu près comparables en fonction des changements structurels intervenus". Enfin, une troisième voie est possible, celle esquissée par Goux et Maurin (1994, 1995⁸) qui consiste à déterminer pour chacune des générations présentes la position relative de chaque individu dans la distribution des niveaux éducatifs, ce qui revient à raisonner en termes de "rang relatif de sortie du système d'éducation", ces rangs étant alors immédiatement comparables.

Dans tous ces travaux, la catégorisation n'est pas sans rapports avec les relations entre l'amont (l'origine sociale) et l'aval (l'insertion et la carrière) du niveau d'éducation de l'individu. Elle peut amener à négliger l'histoire du système éducatif. Or celui-ci peut évoluer dans sa structure formelle et dans la structure des flux. La dimension historique des nomenclatures reflète aussi les fluctuations des

⁸ Ces auteurs estiment la position relative à partir de la nomenclature agrégée décrite plus haut.

perspectives politiques qui ont présidé à leur mise en place. Par exemple, c'est dans le contexte de la planification française, privilégiant l'articulation entre " demande " et " offre " en qualification que la nomenclature des niveaux de formation a été conçue (Affichard, 1983). Elle peut ensuite survivre à cette perspective (aujourd'hui caduque) parce que d'autres préoccupations politiques ou institutionnelles y trouvent leur compte (tel le besoin de classer les diplômes pour les homologuer). Enfin, lié à ce contexte politique, il faut compter avec " l'air du temps " qui amène parfois, comme le dit joliment Chenu (1995), les statisticiens " à voler au secours de la victoire " en mettant leurs catégories en harmonie avec les usages sociaux dominants.

Notons que tous les problèmes de catégorisation inhérents au niveau de diplôme, existent également quand il s'agit de caractériser le milieu social des élèves. Au sein d'un pays donné, il est généralement aisé de parvenir à un consensus sur la position relative des différents groupes sociaux (a-t-on affaire à un ordre total, comment prendre en compte les professions des deux parents, etc. ?) ; mais il reste délicat de comparer ces places relatives dans la structure sociale d'un pays à l'autre. Pour ne prendre que quelques exemples, il est clair que l'opposition entre " cadres " et ouvriers n'a pas nécessairement de sens dans les divers pays qui font l'objet de la comparaison ; ces considérations " qualitatives " sont vraisemblablement en rapport avec le poids numérique de ces différents groupes ; ainsi, si le groupe socialement le plus élevé, - les " cadres "- représente 5% de la population, il est probable que les scolarités des enfants de cette catégorie présenteront des caractéristiques plus tranchées que si ce groupe correspond à 20% de la population. En outre, les structures sociales elles-mêmes évoluent

dans le temps, de même que les relations entre profession et niveau d'instruction, qui peuvent connaître des changements qu'il convient de bien connaître pour interpréter correctement les modèles. Blackburn et Jarman (1993) se posent cette question quand ils comparent les chances d'accès de cohortes s'étalant dans le temps, où le fait d'appartenir à tel ou tel groupe (les agriculteurs par exemple) a pu changer de signification, vu les évolutions démographiques, économiques ou culturelles qui ont pris place dans la période. Ils proposent alors de privilégier une lecture relative des inégalités sociales, où c'est le classement entre groupes qui est essentiel.

Ce problème est également soulevé par Duru-Bellat et Mingat (1992), dans leur réflexion méthodologique sur les comparaisons dans le temps et dans l'espace, où le parti est retenu de comparer des groupes sociaux situés non plus "nominativement" mais en termes de classement eu égard à la hiérarchie sociale (par exemple, le groupe représentant les 20% des membres d'une société les mieux placés le long de la hiérarchie sociale). On peut certes discuter la valeur sociologique de cette vision quelque peu abstraite, mais elle présente des avantages dès lors que l'on cherche à comparer, sur un certain nombre de pays, les scolarités de groupes représentant un poids variable de la population. Dans la même perspective, Blackburn et Marsh (1991) construisent un indicateur continu de *social advantage* dérivé de l'échelle de Cambridge et s'interrogent explicitement sur la sensibilité des résultats au découpage des catégories le long de ce continuum. Une réflexion est par ailleurs nécessaire sur la manière de tenir compte du capital social et culturel des deux conjoints et de leur articulation pour mieux appréhender la position du couple. De même, il serait intéressant de mieux appréhender le capital social, notamment

culturel, des femmes regroupées dans la catégorie hétérogène des inactives.

Au total, il est clair que tout résultat est pour partie relatif au mode de catégorisation des variables retenu, ceci doit rendre particulièrement vigilant dans tout travail de comparaison, temporel ou géographique.

II. "Fabriquer" un indicateur nécessairement contextualisé ?

Mais centrons-nous ici sur le troisième problème - l'évaluation des inégalités au moyen d'indicateurs -, qui est fondamentalement de nature sociologique et non simplement technique. Rappelons tout d'abord que la mesure à construire prend place dans un contexte différent, d'un pays à l'autre ou d'une époque à l'autre.

Le contexte, c'est tout d'abord la distribution des groupes sociaux d'appartenance des élèves, et des "places" à prendre dans la structure sociale. Ces deux distributions dressent le cadre de la compétition, à l'issue de laquelle les "héritiers" vont s'efforcer de rejoindre les "meilleures places". Ce cadre est bien évidemment situé et daté. Observer une baisse du poids relatif des enfants d'ouvriers dans une filière (et une montée des classes moyennes), sur la période contemporaine, ne signifie pas ipso facto une hausse des inégalités sociales vu l'évolution quantitative de ces catégories (Blackburn et Marsh ; 1991 en présentent un exemple concret) ; c'est donc sur des indicateurs de représentation relative (sur ou sous représentation) qu'il faudra raisonner.

Le contexte, c'est aussi les proportions de jeunes qui à une période donnée ou dans un pays donné accèdent à tel ou tel niveau éducatif. A l'évidence, nous l'avons évoqué, si 100% d'une génération

est scolarisée à un niveau, les inégalités sociales ont mécaniquement disparu, alors qu'au contraire elles s'exprimeront d'autant plus que l'accès à tel ou tel niveau reste rare dans la population. En d'autres termes, quelle que soit la pertinence des indicateurs retenus (mais particulièrement dans le cas de l'indicateur le plus souvent retenu, explicitement ou non, la différence entre pourcentages), le niveau brut d'inégalités constaté dans un pays, concernant l'accès à tel ou tel type d'enseignement est lié à la fréquence d'accès de l'ensemble de la population d'élèves concernés à ce type d'enseignement ; par exemple, des inégalités sociales dans l'étude des langues étrangères sont visibles au Royaume-Uni, parce qu'environ la moitié des jeunes choisissent de suivre ce type d'enseignement optionnel ; à l'inverse, la montée du pourcentage de jeunes qui choisissent une option scientifique amène une baisse des inégalités sociales. On ne peut donc comparer sans précautions deux situations ou deux sites caractérisés par une distribution différente dans l'accès à tel ou tel "bien" ou niveau éducatifs.

L'importance des distributions moyennes (des niveaux d'éducation et des catégories sociales) dans la détermination du niveau des inégalités apparaît également très clairement quand on construit, à l'instar des spécialistes de la mobilité sociale, des tables croisant le niveau éducatif du père ou de la mère et le niveau éducatif de leurs enfants (Thorlindsson, 1988). Vu l'expansion des scolarités, en une génération, la distribution des niveaux éducatifs des enfants est "décalée" vers les niveaux plus élevés (avec notamment une translation des niveaux modaux), par rapport à celle des parents, ce

qui va affecter mécaniquement la transmission père/fils du niveau éducatif, une mobilité structurelle (ascendante) étant alors observée⁹.

Sur ces points qui sont tout autant des points de "fond" que des points de méthode, les débats ont toujours été nourris, au moins chez les chercheurs anglo-saxons. Depuis Goldthorpe (1980) et Mare (1980 et 1981), les chercheurs s'intéressant aux inégalités dans une perspective "micro" centrée sur l'association parents-enfants, s'efforcent d'élaborer des mesures non affectées par les marges des tableaux ("*margin insensitive*"¹⁰), qui permettent de distinguer ce qui relève de la distribution des effectifs entre les niveaux scolaires (*dispersion of schooling distribution*) et le phénomène spécifique de l'association systématique entre certains niveaux et certains groupes de la population (*schooling allocation*). Faute de quoi, on risque, lors de comparaisons dans le temps, de confondre des changements dans la distribution de l'éducation, et des changements dans les phénomènes d'allocation, donc dans le fonctionnement du système éducatif lui-même.

Or, comme le soulignent des auteurs comme Mare (1981), ces deux phénomènes sont partiellement indépendants -il peut y avoir expansion du système sans réduction des inégalités sociales-, sauf dans le cas extrême où l'ensemble d'une population accède à un bien, et où la question de savoir qui y accède ne se pose donc plus. Dans la même perspective (qui se réfère implicitement à la différence entre pourcentages), on s'attend à observer une tendance mécanique à une

⁹L'auteur remarque que dans un tel contexte, les jeunes dotés de ces plus hauts niveaux de formation qui se sont développés en une génération viennent nécessairement de milieux qui n'étaient pas tous aussi instruits, ce qui peut amener l'opinion commune à croire à une réelle tendance à l'égalisation des chances.

¹⁰La question de savoir si l'on peut réellement parler d'un indicateur indépendant des distributions marginales reste ouverte... depuis la polémique entre Pearson et Yule, au début du siècle, comme le rappellent Blackburn et Marsh (1991).

réduction des inégalités sociales dans l'accès à un niveau éducatif donné, dès lors que le taux d'accès à ce niveau se rapproche de 100%, des effets de plafond s'observant alors dans les groupes qui y accédaient déjà le plus souvent (cf. par exemple Boudon, 1973).

Ces questions ont fait l'objet de nombreux débats également en France (cf notamment Combessie, 1984 ; Grémy, 1984 ; Merllié, 1985 ; Prévot, 1985 ; Vallet, 1988) qui ont bien mis en évidence qu'il n'y avait pas là que des questions purement techniques. De fait, la question de la détermination de la technique statistique mesurant le mieux l'inégalité des chances n'a pas de sens, et aucun indice ne s'impose de lui-même comme non problématique (Blackburn et Marsh, 1991). Combessie souligne (1984) que "dans la mesure où les procédures statistiques mises en oeuvre sont correctes et non dépourvues de sens, il faut bien admettre qu'elles ne mesurent pas la même inégalité", qu'elles produisent "des définitions objectives différentes de l'égalité". Notons, comme le souligne ce chercheur, qu'une manière d'objectiver ces "différentes égalités" construites par ces divers indicateurs consisterait à calculer la valeur théorique de l'égalité (théorique) associée à chaque mesure.

III. Choix théoriques et choix techniques

Ces discussions soulignent donc l'intérêt, pour le chercheur, d'explicitier la ou les définitions qu'il retient ou qu'il privilégie, de l'égalité des chances ou de la démocratisation, et à en assumer les conséquences en matière d'indicateurs. Il est possible de distinguer deux grandes tendances (idéal-typiques) pouvant bien sûr être articulées au sein d'une même recherche.

a) Une perspective globale intégrant les marges et se centrant sur l'égalité de résultat

Si l'on considère avant tout l'éducation comme un bien en soi, indépendamment de sa possession par autrui, toute ouverture du système est en elle-même démocratisante, et c'est l'analyse de l'évolution de l'inégalité sociale globale par rapport à l'école qui sera privilégiée. La variation des marges fait alors partie de l'analyse : même si les différences absolues entre pourcentages (de jeunes de tel milieu social accédant à tel niveau) sont très sensibles aux marges, elles nous informent néanmoins sur les ressemblances/dissemblances des expériences éducatives des jeunes des différents milieux sociaux. Les taux d'accès aux différents niveaux en fonction de l'origine sociale produisent, appliqués à des groupes de taille inégale, une certaine composition sociale des milieux scolaires où évoluent les acteurs du système ; ceci n'est pas sans influence sur leur perception des inégalités sociales.

Concrètement, les indicateurs privilégiés dans cette perspective descriptive certes, mais dont l'intérêt sociologique est évident, seront des mesures d'écart entre taux d'accès (de combien de points ont augmenté les chances d'admission des uns et des autres ?), ou des rapports chiffrant dans quelle proportion les taux ont augmenté ; ou encore, on calculera des taux de variation, rapportant une mesure d'écart à l'un de ses termes, la question étant alors d'estimer ce que représente l'augmentation observée (l'écart) par rapport à la situation initiale, ou par rapport à celle d'arrivée. On pourra également évaluer de manière globale l'inégalité avec des coefficients de type indice de Gini (Hellevik, 1997).

De manière générale, il semble qu'"appliqués à des taux croissants, rapports et taux de variation concluent plus souvent à une réduction

des inégalités que les mesures d'écart. A l'inverse, ils concluent plus souvent à une augmentation des inégalités si les taux diminuent" (Combessie, 1996, p. 88).

b) Un regard plus pointu centré sur la compétition entre groupes, et se centrant sur l'égalité dans le processus d'allocation aux positions sociales

Mais on peut juger souhaitable, par rapport à sa propre conception de l'égalité, de privilégier des mesures isolant les inégalités dans l'"allocation" des élèves (les flux scolaires et leur répartition étant alors tenus pour exogènes). C'est alors la compétition qui a pris place, entre jeunes de milieux sociaux différents, pour accéder à tel ou tel niveau (ou éviter d'y accéder) qui devient essentielle (Heath, 1990). Pour évaluer l'écart des chances scolaires entre telle ou telle catégorie sociale, la prise en compte des marges (l'évolution des taux d'accès à tel ou tel niveau dans l'ensemble de la population), est à l'évidence inutile, et on privilégiera alors les indicateurs ne tenant pas compte des marges, de type "*odds ratio*" (différences relatives).

Parmi les indicateurs "insensibles aux marges" conçus par ces chercheurs, on retiendra ce que les anglo-saxons appellent les "*odds ratios*" (pour une définition de ce qu'on désigne aussi sous le vocable de "*competitive advantage*", cf par exemple Jonsson, 1987), repris sous une forme très proche par Vallet (1988), sous l'étiquette de "coefficient concurrentiel de second ordre". Il s'agit, comme ce nom l'indique, d'un rapport représentant les chances relatives pour les membres d'un groupe A d'atteindre tel niveau éducatif plutôt que de ne pas l'atteindre, relativement aux chances qu'ont les membres d'un groupe B d'atteindre eux aussi ce premier niveau plutôt que de ne pas l'atteindre. Il s'agit donc en fait d'un rapport entre deux rapports concurrentiels de premier ordre.

Ce "coefficient concurrentiel de second ordre" varie de 0 à + l'infini et est égal à 1 dans le cas de l'indépendance statistique, c'est-à-dire quand le rapport des chances d'être scolarisé dans telle filière plutôt que non scolarisé ne varie pas d'un groupe ou d'une cohorte à l'autre. Il tient compte du fait que les proportions sur lesquelles on travaille sont nécessairement comprises entre 0 et 100% et donne des résultats convergents avec les analyses de type "loglinéaire" que l'on réalise dès lors que l'on dispose de données à grande échelle. Dans ce cas, on travaille sur la base de taux logistiques, qui ne sont autre chose que le logarithme du coefficient concurrentiel de second ordre; ils sont souvent utilisés pour décrire des évolutions où les chiffres extrêmes de 0/100% sont rarement atteints, et correspondent le plus souvent à une courbe de croissance avec saturation ; ils peuvent varier de + à - l'infini.

Le débat autour de l'opposition entre indicateurs d'inégalité sensibles ou insensibles aux marges amène les chercheurs à revenir sur le problème de l'appréhension de la scolarité suivie (premier problème évoqué au début de ce texte). Les chercheurs qui désirent s'affranchir du contexte et produire des indicateurs d'inégalité insensibles aux marges vont se montrer circonspects par rapport à des estimations de type "niveau éducatif le plus élevé atteint" ou à des indicateurs concernant des niveaux relativement "terminaux" de la scolarité (tel le bac). Dans un texte centré sur l'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement, Goux et Maurin (1995) soulignent que "la relative stabilité des hiérarchies scolaires peut en effet correspondre à un renforcement à certains niveaux du cursus et à un affaiblissement à d'autres paliers, les différents phénomènes se compensant mutuellement". Mais au lieu de se "rabattre", comme on l'attendrait au vu de leur argument, et comme le font les sociologues

anglo-saxons, sur des analyses de chacun des points de transition du système, ils proposent une démarche différente. Celle-ci consiste à simuler (à partir de données concernant plusieurs cohortes successives) les destinées scolaires théoriques d'individus d'une cohorte donnée si les classements scolaires ne se sont pas modifiés sur la période (seul le niveau moyen ayant bougé), les seuls changements enregistrés étant ceux engendrés mécaniquement par l'élévation du niveau social des familles. On évalue ensuite la qualité de l'ajustement statistique entre les données simulées et les chiffres effectivement observés, tout écart signifiant qu'il y a eu, sur la période, évolution du lien entre hiérarchies scolaires et origine sociale. Leurs analyses débouchent (au-delà de nuances nombreuses, notamment concernant tel ou tel groupe social) sur le constat d'une translation des niveaux scolaires atteints, tous les individus ayant profité du développement du système, le lien semblant au contraire se renforcer entre la hiérarchie scolaire des parents et celle des enfants.

Signalons une solution alternative, toujours pour construire des indicateurs de niveau d'inégalité insensibles aux marges, celle expérimentée par Duru-Bellat et Mingat (1992). La méthode proposée tente de contourner la difficulté inhérente aux comparaisons entre pays portant sur des points de transition situés à des niveaux comparables du système mais inégalement sélectifs. Il est clair, nous l'avons évoqué précédemment, que plus une transition donnée concerne un pourcentage élevé d'élèves, moins des inégalités sociales pourront s'y exprimer. La démarche consiste à partir d'un "fond de carte" (ou d'un référent) construit sur l'un des pays à comparer (ou sur une situation moyenne), où des statistiques permettent d'évaluer les inégalités sociales à des points du système inégalement sélectifs (où accède tel ou tel % d'une classe d'âge). Ceci permet dans un premier

temps de vérifier (sur la France dans l'article cité) que les inégalités sociales sont effectivement d'autant plus fortes que sont concernés des niveaux du système où accèdent peu d'élèves. Puis, c'est le coeur de la démarche, on peut situer par rapport à ce fond de carte les inégalités observées dans d'autres pays (ou à d'autres époques) à des transitions caractérisées par tel ou tel niveau de sélectivité. Réciproquement, on pourra examiner quelles seraient les inégalités sociales que l'on observerait dans le système français à un niveau du système où il existerait une sélectivité comparable à celle du pays considéré, et pour un groupe social qui aurait un poids comparable à celui observé dans ce pays.

Cette démarche tente donc d'évaluer les différences entre pays dans les inégalités sociales qui ne reflèteraient pas le jeu mécanique du degré de sélectivité (ou d'ouverture) des points de transition pris en compte, mais s'expliqueraient par l'organisation même des systèmes et leurs modes de fonctionnement.

Enfin, toujours en ce qui concerne les incidences théoriques de ces questions de méthode, soulignons (après des auteurs comme Blackburn et Marsh, 1991) que le calcul d'"odds ratios", qui matérialisent, nous venons de le voir, la compétition entre groupes sociaux, amène à mettre en exergue l'importance du nombre de places (et donc de l'offre) dans l'ampleur des inégalités sociales. Ceci constitue un renversement de l'optique "micro" traditionnellement privilégiée par les sociologues (avec des exceptions notables comme Boudon), où la sélection est considérée comme une variable dépendante dont un des facteurs explicatifs est l'origine sociale ; si ce point de vue est défendable au niveau individuel, il est plus discutable au niveau macro-sociologique, où c'est l'offre de places (elle-même déterminée par des facteurs sociaux) qui fixe le seuil entre les

"sélectionnés" et les autres ; plus simplement, il s'agit de reconnaître que les élèves ne sont pas nés "bons pour le bac (ou la 6^{ème})" ou non, mais que c'est l'offre qui fixe le seuil des élèves "capables", seuil lui-même responsable de l'ampleur de la sélection (notamment sociale) qui va alors prendre place. L'analyse des rapports offre/demande ne revêt donc pas un caractère facultatif dans l'analyse des inégalités sociales, surtout dans une perspective comparative. Les économistes peuvent aller plus loin, et considérer que l'offre et ses caractéristiques sont les paramètres les plus influents sur l'ampleur des inégalités sociales (Mingat, 1988).

Revenons, pour conclure, sur le fait que ces discussions concernent les comparaisons des chances d'accès entre groupes sociaux, que l'on se centre sur la situation relative d'un groupe par rapport à l'autre à une période donnée, ou que l'on intègre la situation spécifique de chaque groupe en début et en fin de période. Mais, comme le suggère Prévot (1985), on peut définir de manière plus globale quelque chose qui ne serait plus les inégalités des chances scolaires entre groupes, mais l'inégalité d'ensemble face à l'école, résultant de la comparaison des n catégories sociales constituant la population totale des enfants scolarisables ; ceci suppose de considérer simultanément (dans leur ensemble, et non plus par couples) les différentes catégories sociales du double point de vue de leurs contributions respectives à la population des enfants scolarisés et à celle des enfants scolarisables. On s'intéressera alors non plus à des comparaisons unidimensionnelles entre groupes, effectuées éventuellement pour tous les couples de catégories possibles, mais bien aux distributions, sur l'ensemble des n catégories, des élèves scolarisés et scolarisables; des distributions seront comparées sur la

base d'un indicateur global d'inégalité, la comparaison portant bien sur l'ensemble des catégories sociales (cf. Florens, 1984 ; Barbut, 1984).

Cette précision est importante, car on peut montrer (Prévot, 1984) qu'"une diminution de ce type d'inégalité des contributions (comparées globalement aux deux dates), de chaque catégorie, aux effectifs effectivement scolarisés et à ceux de la population des enfants susceptibles d'avoir accès aux classes offertes, est tout à fait compatible avec une augmentation des écarts de taux de scolarisation entre couples de catégories sociales"¹¹.

Dans ce travail, pour ne pas trancher trop vite sur le fond, en privilégiant une inégalité d'inégalités des chances, nous nous efforcerons de confronter plusieurs types d'indicateurs, en particulier, différences entre taux, odds ratios et modèles Logit.

IV. Des résultats "fabriqués" différemment, dont l'interprétation pose des problèmes techniques non neutres d'un point de vue sociologique

Selon le choix qui est fait, de privilégier telle ou telle approche de l'évolution des inégalités, les résultats produits peuvent différer sensiblement. Et on peut estimer que "certains indices appliqués aux observations sociales produiront presque nécessairement une image égalitariste de l'évolution" (Combessie, 1984).

¹¹ Prévot (1984) prend l'exemple de l'enseignement supérieur, où une augmentation d'un point des taux d'accès amènerait un nombre beaucoup plus grand de nouveaux étudiants enfants d'ouvriers que d'enfants de cadres ; cette augmentation uniforme de la scolarisation aurait donc des effets diversifiés en termes de contribution de chaque groupe à l'enseignement supérieur, même si dans le même temps les inégalités des chances entre ces deux groupes restent inchangées.

Il n'en demeure pas moins que le contexte, en particulier la situation en début de période, a un caractère crucial. Les travaux existants, tant en Grande-Bretagne qu'en France illustrent bien la sensibilité au contexte d'indicateurs tels que les différences entre pourcentages. Dans les périodes d'expansion de l'éducation, il est courant de constater que les accroissements absolus de chances d'accès sont plus forts dans les classes privilégiées, même si les taux de croissance des taux d'accès (mesure de type ratio) sont plus élevés pour les élèves de milieux populaires. Ce constat classique (fait notamment par les sociologues britanniques) vient du fait que les classes aisées sont les premières à profiter du développement d'un niveau donné du système, jusqu'à ce que des effets de plafond soient observés; à l'inverse, les taux de croissance les plus élevés s'observent dans les groupes qui partaient de plus "bas" en début de période. L'interprétation des taux d'accroissement et des gains absolus doit donc se faire en référence aux niveaux initiaux et en étant vigilant quant aux effets de saturation (Halsey et al., 1980). C'est dire que le chercheur ne peut se dispenser de se référer à une certaine représentation de l'évolution des pourcentages dans un contexte de croissance (croissance plutôt linéaire, comme le postulent les différences entre pourcentages, ou plutôt exponentielle, ce qui amènera à utiliser des rapports, ou encore de type logistique, avec emploi d'indicateurs correspondants). Par ailleurs, l'accroissement des taux de scolarisation induit des modifications dans les populations. L'expansion se traduit en effet par une moindre sélectivité dans l'accès aux niveaux successifs du système, ce qui amène à ces niveaux une population plus hétérogène ; ceci peut entraîner une hausse des inégalités sociales dans les taux d'accès aux niveaux ultérieurs.

Un article français illustre les tendances mises en évidence par des indicateurs différents (Euriat et Thélot, 1995), quand on tente de caractériser l'évolution des inégalités concernant l'accès au bac entre 1962 et 1980. Une mesure "additive" faisant la différence entre taux d'accès au baccalauréat selon le milieu social (entre enfants de cadres supérieurs et d'enseignants et enfants d'ouvriers) conduit à conclure à une augmentation de l'inégalité puisque l'écart passe de 43,3 points à 48,8 ; à l'inverse, une mesure "multiplicative" faisant le rapport entre taux d'accès conduit à conclure à une réduction de l'écart (le rapport étant de 4,8 en 1962, et de 2,9 en 1980).

Devant cette situation¹², une alternative est de considérer que cette divergence dans les mesures reflète une évolution trop peu nette pour que l'on puisse conclure à une évolution significative, dans un sens comme dans l'autre, des inégalités; il est vrai que les études couvrant une période un peu plus récente laissent à penser que le mouvement de démocratisation est effectivement encore peu net, mais qu'il est en passe de s'affirmer davantage. Mear et Merle (1992), qui travaillent sur des cohortes légèrement décalées dans le temps (élèves entrés en 2^{nde} en 84 et 90, soit des élèves entrés en 6^{ème} en 79-80 pour les premiers, 85-86 pour les seconds, dans l'Académie de Rennes), obtiennent des indicateurs concordants, qu'il s'agisse de rapports ou de différences entre pourcentages (en l'occurrence, poids de deux groupes sociaux contrastés au niveau considéré), ou du rapport entre leurs probabilités d'accès, toujours aux deux périodes de temps étudiées, et ils concluent à une démocratisation, sans éprouver le besoin de construire des indicateurs plus sophistiqués.

¹² Ces 2 types d'indicateurs présentant comme inconvénient majeur (dans une optique comparative) leur sensibilité au niveau des chiffres initiaux (au point de départ).

Mais, en présence d'une situation peu nette, on peut aussi calculer un troisième indicateur, de type "logistique" (selon l'expression des auteurs, mais on retrouve en l'occurrence le coefficient concurrentiel tel que défini par Vallet, indicateur a priori préférable puisque non sensible aux marges, ce qui ne veut pas dire d'ailleurs qu'il soit insensible au niveau initial des chiffres) revenant à faire le rapport entre deux probabilités : celle d'une situation où un jeune d'origine "cadre" obtient le bac tandis qu'un jeune d'origine "ouvrier" ne l'obtient pas, et celle où, au contraire, le premier ne l'obtient pas tandis que le second l'obtient. On observe alors, nous l'avons évoqué, qu'en 1962, le surcroît de chances des enfants de cadre d'être dans la première situation plutôt que dans la seconde est de 9, et qu'en 1980, ce surcroît de chances n'est plus "que" de 8, ce qui attesterait d'une très légère atténuation des inégalités (pour une illustration de ce problème voir aussi Blackburn et Marsh, 1991).

Toujours est-il que la question du choix de l'indicateur à construire reste largement débattue. Pour véritablement justifier sur le fond le choix de telle ou telle mesure, il faudrait "pouvoir formuler et justifier un jugement de pertinence sur des hypothèses associées explicitement à chacune de ces mesures", ce qui s'avère délicat tant sur le plan sociologique que sur le plan statistique, comme l'illustre l'article de Combessie (1984)¹³. Une chose est claire, il convient de "briser la légitimation réaliste et scientifique de l'outil statistique" et de renoncer à l'espoir que la statistique tranche pour le sociologue quant à des choix qui sont autant de points de vue possibles sur la réalité. On peut néanmoins défendre que certains indicateurs, vu la perspective retenue, seront plus pertinents que d'autres.

¹³ Ceci conduit sans doute à privilégier des indices "intuitivement compréhensibles", faute de parvenir à justifier des indicateurs de plus en plus complexes.

Quels que soient les indicateurs retenus, des comparaisons vont s'établir, dans le temps ou dans l'espace, et des jugements vont être portés, quant à la signification des écarts constatés. La question du seuil à partir duquel telle ou telle différence sera jugée sociologiquement pertinente devient alors cruciale, comme le souligne Grémy (1984) : "On peut défendre la thèse qu'une différence brute donnée entre deux pourcentages n'a pas la même signification sociologique selon que les taux que l'on compare se trouvent situés plutôt vers l'une des extrémités de l'échelle des pourcentages (0 ou 100%), ou plutôt vers son centre (50%)". Par ailleurs, une même différence (quelques points proches d'une extrémité ou de l'autre) pourra faire l'objet d'interprétations divergentes (est-elle sociologiquement significative ou pas ?) selon que l'on a en tête tel ou tel modèle de diffusion du comportement que l'on étudie (diffusion avec accélération positive ou négative, diffusion avec accélération puis décélération).

En outre, quand on compare deux populations, on raisonne souvent implicitement comme si l'une était "en avance" sur l'autre, ce qui revient à "affirmer qu'a priori, du point de vue du modèle sociologique qui fonde l'interprétation, les deux taux observés sont également possibles pour chacune des deux populations" (Grémy, 1984). Si cette hypothèse est nécessaire pour que la comparaison ait un sens, il faut voir qu'elle suppose que le phénomène étudié revêt une forme générale identique dans les deux populations, ce qui peut être parfois hardi.

Un autre problème inhérent au caractère contextualisé des données, et qui dépasse celui du choix des indicateurs, est celui de la stabilité du degré de pertinence de l'indicateur retenu sur la période de temps étudié. Que l'on se fonde sur des différences ou sur des rapports

entre pourcentages, il faut rappeler que "dès lors que l'accès à un bien se généralise, son aptitude à servir d'indicateur de différenciation sociale est frappée d'obsolescence" (Merllié, 1985), les inégalités finissant toujours par se réduire dès lors que l'on est dans un contexte de diffusion du bien en question. L'observation de l'égalisation de l'accès à un niveau donné, par exemple, doit s'accompagner, sauf à parler trop vite d'une réduction des inégalités, de la recherche d'inégalités à d'autres niveaux, qui pourraient être tenues pour équivalentes, vu l'évolution globale de la scolarisation.

Au-delà des considérations techniques, la lecture des données se fait donc en fonction des interprétations sociologiques qui sont privilégiées. On peut aussi faire l'hypothèse que les choix théoriques et méthodologiques des chercheurs ne sont pas en rapport avec leur engagement idéologique (Duru-Bellat, 1999). Ceci n'est pas en soi un problème, à condition qu'on explicite ces présupposés théoriques et éthiques dès lors qu'un jugement en termes de démocratisation est porté.

Deuxième partie

L'évolution des inégalités de scolarisation en France

Depuis le début du siècle

I. L'évolution des scolarités en France : construction de séries temporelles et première approche descriptive

A la lumière des travaux précédents, un certain nombre d'analyses empiriques spécifiques ont été engagées sur la France. Nous nous sommes appuyées sur les enquêtes FQP (1970, 1977, 1985 et 1993)¹⁴ et sur des exploitations spécifiques des différents panels de l'Éducation Nationale. Les indicateurs de scolarité retenus ont été déterminés en fonction des évolutions structurelles qu'a connues le système éducatif depuis 50 ans, un des objectifs étant à terme la recherche d'"équivalents fonctionnels" dans l'analyse des inégalités. On examinera en fonction de l'origine sociale l'évolution des indicateurs suivants (pour le détail des constructions, voir l'annexe méthodologique) :

- accès ou non à une classe de 6^{ème},
- suivi d'une scolarité complète (jusqu'en 3^{ème}) au collège,
- accès au second cycle long (et orientation vers l'enseignement technique court),
- obtention du bac et du bac général.

Pour ces trois derniers types d'indicateurs, les taux ont été calculés soit sur l'ensemble des cohortes concernées soit sur la seule population entrée en 6^{ème}, ce qui permet d'appréhender la sélection qui a pris place au sein de l'enseignement secondaire. En effet, les élèves qui sont entrés en 6^{ème}, mais qui n'ont jamais atteint la 3^{ème} ou la seconde ont été orientés soit en fin de 5^{ème}, soit en fin de 3^{ème} vers l'enseignement professionnel court.

¹⁴ Une étude spécifique sur la spécialité du bac préparé (accès ou non à une 1^{ère}S) sera esquissée sur les cohortes récentes à partir du panel 89 de la DEP.

Notons par ailleurs que nous avons tenté de mesurer l'origine sociale de façon relativement fine en tenant compte à la fois de la profession du père et de la profession (ou inactivité) de la mère, ainsi que du niveau d'instruction des deux parents. Certains travaux (De Singly, 1987 ; Vallet, 1991) attestent en effet de l'importance de l'activité et de manière encore plus nette, du niveau d'instruction de la mère, sur la réussite scolaire d'un enfant. Nous avons construit une variable d'origine familiale qui repose sur l'hypothèse de symétrie entre les atouts qu'apportent le père et la mère, tout en construisant également des modèles permettant d'appréhender de manière disjointe l'influence de la profession ou du niveau d'instruction de chacun des parents pour tester la validité de cette hypothèse. Ainsi, au lieu d'évaluer l'appartenance des enfants par la profession du père, on pourra s'intéresser aux familles hétérogènes, celles où l'un des deux parents occupe une position inférieure à l'autre ou possède un niveau d'instruction moins élevé.

Les écarts entre milieux sociaux seront appréhendés tout d'abord sur la base de différences entre pourcentages, puis nous construiront des *odds ratios* et des modèles logistiques.

Les différentes enquêtes permettent de travailler sur des générations s'étalant de 1919 à 1973 (et même 1978, grâce au panel 1989). Ces cohortes ont cheminé dans le système scolaire à des époques très différentes, elles se sont également insérées dans des contextes économiques fort variables que l'on peut résumer sous la forme du tableau ci-après :

Tableau 1

Quelques éléments sur le contexte historique
traversé par les cohortes à tel ou tel âge

Date	Contexte	19-28	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
1930	Gratuité de l'enseignement secondaire crise de 29	2-11	0-1					
1936	Obligation scolaire jusqu'à 14 ans front populaire	8-17	0-7					
1939-45	Deuxième guerre mondiale	11-20 17-26	1-10 7-16					
1950	apogée du baby-boom	22-31	12-21	2-11				
1959	Réforme Berthoin	31-40	21-30	11-20	6-10			
1955-70	Croissance économique	27-51	17-41	7-31	2-21	1-16		
1963	Réforme Fouchet	35-44	25-34	15-24	10-14	5-9		
1967	mise en place des BEP, BTS et DUT généralisation de l'entrée en 6ème	39-48	29-38	19-28	14-18	9-13		
1975	Réforme Haby début de la crise de l'emploi et de la dépression économique	47-56	37-46	27-36	22-26	17-21	13-16	2-11

Il convient en effet de souligner combien, au-delà des déterminismes sociologiques "classiques", le contexte socio-économique traversé par les individus pèse sur leur "histoire de vie" et va produire des inégalités entre générations. Il est utile, comme le proposent Shanahan et al. (1996) de préciser les événements extérieurs, vécus à tel ou tel âge par les cohortes successives. Sans entrer dans l'analyse détaillée de ces évolutions, il apparaît clairement que tant le contexte économique que l'organisation du système scolaire ont connu de profonds changements : aborder l'adolescence pendant la guerre ou pendant une période de "boom" économique ne peut être complètement anodin.

Un aspect de ces évolutions sociales générales concerne les caractéristiques familiales des individus des différentes cohortes, qui ont connu des modifications sensibles, comme le montre le tableau 2 ci-après. En particulier, le taux de pères cadres supérieurs a doublé entre la cohorte née avant 1939 et la cohorte 1959-63, alors que dans le même temps la population ouvrière continuait à croître de manière soutenue jusqu'aux générations nées avant 1954, puis se stabilisait avant de se tasser sensiblement pour les générations nées à partir de la fin des années 50. Le taux de mères cadres supérieures s'est accru fortement tout en restant à un niveau très faible tandis que l'inactivité des femmes baissait de manière importante. Le pourcentage de pères au moins bacheliers a fait plus que tripler, et l'évolution a été encore plus forte pour les mères, même si en fin de période elles restent moins diplômées que les hommes de la même génération. Quant aux niveaux moyens d'éducation (BEPC, CAP-BEP), ils ont connu une forte croissance : entre la première et la dernière cohorte, ils triplaient pour les pères comme chez les mères.

Tableau 2

Évolution de l'origine sociale et du niveau d'instruction des parents
d'une cohorte à l'autre

		av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
CS Pères							
Cadres supérieurs		4.9	7.7	8.1	8.7	10.0	13.6
Ouvriers		35.1	38.1	43.2	45.8	43.9	39.2
CS mères							
Cadres supérieures		0.3	1.0	0.9	0.9	1.6	3.1
Inactives		69.4	71.4	71.4	59.7	53.8	45.1
Diplôme pères							
Niveau	CAP	8.3	12.6	14.5	16.0	22.2	26.9
	BEPC	6.1	9.8	9.4	12.5	14.6	22.3
	Bac et plus						
Diplôme mères							
Niveau	CAP-	5.9	9.2	11.2	12.8	15.4	21.6
	BEPC	2.8	5.3	5.6	7.6	10.8	17.6
	Bac et plus						
N		7460	9319	5293	5423	4674	4042

L'évolution des taux d'accès des différentes cohortes à chacun des niveaux scolaires retenus (6^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, bac complet et bac général) peut se lire en fonction de deux perspectives complémentaires. Soit on se centre sur le cheminement des cohortes dans le système scolaire et l'on compare le déroulement des scolarités de chacune d'entre elles : on tient alors compte du fait que chacune a cheminé dans des contextes historiques différents ; soit on se centre sur un niveau scolaire donné et l'on compare les taux d'accès à ce

niveau pour chacune des cohortes. Suivons dans un premier temps chacun des six groupes de cohorte que nous avons distingués :

1. Le tableau 1 montre que les générations les plus anciennes (nées avant 1939) ont cheminé dans un système éducatif dual opposant primaire (primaire supérieur et petites classes des lycées) et lycées ; à cette époque, l'entrée en 6^{ème} reste rare (28-30% d'une génération), ce qui limite l'accès à la 3^{ème} et au baccalauréat (moins de 10% d'une génération). Ainsi, les jeunes nés en 1921 se sont répartis en trois grands types de parcours scolaires d'importance très inégale : 80% d'entre eux s'en sont tenus à la scolarisation obligatoire à l'école primaire ; 14% ont poursuivi dans une école primaire supérieure ou structure professionnelle (Ecoles Primaire de Commerce et d'Industrie) ; enfin, seulement 6% se sont engagés dans l'enseignement secondaire (Briand et Chapoulie, 1992). Mais l'organisation du système (structure unique du lycée, "étanche" de la 6^{ème} à la terminale) fait que pour les élèves entrés en 6^{ème}, l'accès à la 3^{ème} est par contre très fréquent (75, voire 80%). Il faut noter également que les générations les plus anciennes (19-28) sont parvenues à l'âge adulte au moment de la guerre, tandis que les secondes (29-38) sont arrivées sur le marché du travail à une époque de forte croissance, deux situations ne favorisant sans doute pas la prolongation des études.

On est donc en présence de générations ayant vécu leurs années de formation dans un système éducatif stable, et ayant abordé leur vie d'adulte à une période soit de guerre, soit de poussée économique. Rien d'étonnant donc si les taux d'accès aux différents niveaux de formation sont globalement égaux.

2. Les générations nées entre 39 et 48 vont connaître un contexte légèrement différent. Nées pendant ou juste après la guerre,

elles atteignent l'âge d'entrer en 6^{ème} (11-12 ans) entre 50 et 60. La croissance économique des "trente glorieuses" est amorcée et le gouvernement se soucie ouvertement du développement de la formation des jeunes, dans un pays à reconstruire. Avant même la réforme Berthoin (qui sera votée en 1959), de nombreux projets ou rapports de commission défendent une ouverture de l'enseignement secondaire - plan Jean Zay en 1937, projet Duruy de 1944, plan Langevin-Wallon (44-47), projet Billières (56-57). Ils affichent tous un souci de démocratisation (ce dernier texte utilise des données de l'INED sur les inégalités d'accès à la 6^{ème}), et la préoccupation d'adapter l'école à un contexte économique en pleine évolution (développement de l'emploi tertiaire, mais aussi de la concurrence internationale, comme le souligne le projet Duruy).

Prost (1992) note que l'accroissement du taux d'accès en 6^{ème} a pris place avant la mise en œuvre effective de la réforme Berthoin : il observe un fort développement de la scolarité à ce niveau, tant dans les classes de lycées, qui ont été rendues gratuites à partir de 1930, que (et plus encore) dans les cours complémentaires permettant d'obtenir le brevet. En fin de période (1958-60), on assiste même à une politique volontariste d'offre marquée de la part du ministère, qui cherche à rapprocher les structures de scolarisation des familles, avec notamment l'implantation (en 1958) de "groupes d'observation dispersés" (GOD), rattachés soit à des établissements du second degré, soit à des cours complémentaires ou des écoles primaires.

Et effectivement (comme le montre le graphique 1 p. 55), les taux d'accès à la 6^{ème} passent de 30 à 50% en dix ans, les taux d'entrée en 3^{ème} s'élèvent également, de façon moins marquée (de 31 à 40%) ; on remarque que les taux d'accès en 3^{ème} pour la population entrée en 6^{ème} (graphique 2 p. 58) restent très élevés (autour de 80%)

sur toute la période. En ce qui concerne l'accès au lycée, on observe à partir de la génération 1939 une hausse continue de l'accès à la seconde, de même pour ce qui est de l'obtention d'un baccalauréat complet. Le pourcentage d'élèves accédant à une 2^{nde} parmi ceux entrés en 6^{ème} se maintient également à un niveau assez élevé pendant cette période (60-62% environ).

C'est dire que la sélectivité en cours de collège et au niveau du passage 3^{ème}/2^{nde} ne s'est pas accrue et se serait même plutôt légèrement estompée, malgré le maintien de structures différenciées en premier cycle. Il faut à cet égard reprendre les analyses de Prost qui, observant la croissance des effectifs des seconds cycles dans les années 60, souligne l'importance de la création en 1942 de la section "sciences expérimentales" (2^{ème} partie du bac) et de la section M' (1^{ère} partie) en 1952 ; en effet, ces nouvelles sections vont désenclaver l'enseignement primaire supérieur en permettant à leurs élèves de poursuivre jusqu'au bac ; on observe effectivement une forte croissance des effectifs de bacheliers M', tendance qui alimente à son tour la croissance des effectifs des cours complémentaires.

Il faut donc souligner que cette évolution à la hausse prend place sans réformes éducatives majeures, mais dans un contexte où l'offre éducative s'étend et se diversifie ; elle prend aussi place dans un contexte où la prospérité semble revenir, ce qui peut certes pousser les familles à scolariser plus longtemps leur enfant, mais peut également encourager une insertion précoce sur un marché du travail en expansion.

3. Les changements se font plus nets à partir des cohortes nées entre 49 et 53. Encore scolarisées en primaire quand la réforme Berthoin est votée (en 1959), elles atteignent l'âge d'entrer en 6^{ème} entre 60 et 64. A cette époque, seule un peu plus de la moitié des

enfants entre en 6^{ème} (55% dans l'étude de l'INED, correspondant aux élèves sortant du primaire en 1962, soit les générations 50-51).

Bien que la réforme Berthoin tarde à être appliquée (elle n'entrera définitivement en application qu'à la rentrée 67 et la scolarité obligatoire ne sera portée à 16 ans qu'à partir de la génération née en 1953), on assiste à une forte poussée de la scolarisation, notamment en 6^{ème}, et surtout dans les collèges d'enseignement généraux : en 4 ans, de 59-60 à 63-64, les effectifs scolarisés entre la 6^{ème} et la 3^{ème} augmentent de 66% en CEG contre 17% dans les premiers cycles de lycées (Prost, 1992). Ceci expliquerait que l'ouverture progressive de l'entrée en 6^{ème} n'ait pas été suivie d'effets proportionnels quant à l'accès à la 2^{nde} et au baccalauréat, car les scolarités en CEG ou en cours complémentaires, même si elles permettent de rejoindre une 2^{nde}, rendent néanmoins moins "automatique" l'accès à une scolarité de second cycle (même si, on l'a vu, il existe une filière de "promotion" par la voie M').

Au contraire, la période voit s'amorcer une légère baisse du taux d'accès en 2^{nde} parmi les élèves entrés en 6^{ème} (de 60 à 52%), avec du même coup un tassement dans le taux d'obtention du bac de ces jeunes entrés en 6^{ème}. Faut-il imputer cette tendance à une plus forte sélectivité dans le passage 3^{ème}/2^{nde} à la réforme des seconds cycles qui prend place à la rentrée 65 ? Rappelons que si la réforme Berthoin prévoyait une réorganisation des formations, il faut attendre le décret du 10/6/65 pour que s'organise l'orientation à la fin de la 3^{ème}, vers un cycle long comportant des séries de baccalauréat plus diversifiées (avec les bacs ABCDE, et FGH) mais aussi de nouveaux cycles courts en deux ans (les Brevet d'Études Professionnelles).

Quoi qu'il en soit, cette montée de la scolarisation, assez forte au niveau 6^{ème}, plus modérée au-delà, engage un mouvement irréver-

sible, même s'il prend place dans des structures encore "peu facilitantes". Mais la croissance est là, et les analyses de Prost ont bien montré que non seulement les familles ont de moins en moins besoin de mettre leurs enfants au travail, mais aussi qu'apparaît progressivement une nouvelle adolescence, dont l'entrée dans la vie adulte est différée et dont la vie se réorganise autour de l'école et des loisirs entre pairs.

4. Après cette période transitoire, l'évolution va devenir spectaculaire avec les générations 54-58. Elle atteignent l'âge d'entrer en 6^{ème} entre 65 et 69, alors que la mise en oeuvre de la réforme Berthoin progresse, de même que l'implantation des CES, à partir de 1963.

Rappelons que la réforme Berthoin de 1959 prolonge de deux ans la scolarité obligatoire (qui avait été fixée à 14 ans en 1936), obligation qui concernera les enfants nés après le 1/1 1953. Elle transforme également les cours complémentaires appartenant au primaire en collèges d'enseignement général (CEG). Mais elle prévoit le maintien de 3 voies très différenciées après le cycle d'observation de 2 ans : enseignement général long, le plus souvent dans les anciens lycées, enseignement général court (CEG), et enseignement technique court (CET) ; ces diverses structures sont installées dans des établissements différents (CEG en milieu rural par exemple). Ceci entraîne des rigidités au niveau de l'orientation des élèves, auxquelles la réforme Fouchet-Capelle (1963) entend remédier en créant les CES. L'unification de l'enseignement secondaire est donc amorcée, même s'il y a maintien de 3 filières, au sein d'une structure unique ; toutefois, les nouveaux CES co-existent avec les CEG, cette dernière structure regroupant les deux filières autres que le général long.

Toujours est-il qu'en quelques années, la grande majorité d'une classe d'âge accède à la 6ème (la génération 56 a 11 ans en 67, quand

la réforme Berthoin est généralisée). La montée des taux d'accès à la 3^{ème} est simultanée, du fait de la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, non sans rapport sans doute avec le contexte général de forte demande d'éducation dans cette fin des années 60.

L'accès à une 6^{ème} se fait donc au sein de filières différenciées (de type classique, moderne long et moderne court), et l'orientation se développe ; le taux d'accès à une 3^{ème} parmi les élèves entrés en 6^{ème} ne s'élève pas, bien au contraire puisqu'il chute de 5 points durant la période. La baisse du taux d'accès en 2^{nde} parmi les élèves entrés en 6^{ème} est encore plus nette (environ 10 points) : alors que dans la génération 1946, ce taux était de 62%, dix ans plus tard le chiffre concernant la génération 1956 est de 44%. C'est dire si l'orientation en fin de 5^{ème} et 3^{ème} "fonctionne", récemment structurée d'ailleurs par les nouvelles procédures d'orientation votées en 1971.

L'accès au baccalauréat ne peut que croître légèrement, l'effet positif résultant du développement de l'accès à la 6^{ème} étant contrecarré par le renforcement de la sélectivité au cours (et à l'issue) du premier cycle.

5. Avec les générations 59-63, l'entrée en 6^{ème} est quasiment généralisée (88% en début de période, 93% en fin de période) ; ces jeunes entrent en 6^{ème} au début des années 70, et vont cheminer dans un système où existent encore des filières et où l'orientation est fréquente en fin de 5^{ème} et en fin de 3^{ème} ; ceci rend la scolarité en premier cycle plus "risquée" (eu égard à la probabilité d'entrer en 2^{nde}) que pour les cohortes 49-53, comme l'a montré la comparaison faite par Jacquemin (1980) entre la cohorte suivie par l'INED et les données du panel 73. Les taux d'entrée en 3^{ème} sur la population entrée en 6^{ème} continuent leur baisse modérée, engagée chez les cohortes antérieures

(de 74 à 70%). Le taux d'accès en 2nde est stable, de même que le taux d'obtention d'un baccalauréat.

C'est finalement la généralisation de l'accès à la 6^{ème} qui "tire" vers le haut la scolarisation dans ce groupe de cohortes, les autres indicateurs de scolarité étant relativement stables, notamment du fait d'une orientation qui est devenue plus sélective au fur et à mesure que davantage d'élèves accédaient au premier cycle. Mais la baisse des taux d'accès en 2nde ou d'obtention du baccalauréat sur la seule population entrée en 6^{ème} semble enrayée, comme si un nouveau "régime" (au sens de régime démographique) s'était installé.

6. Avec les générations nées après 1963, on entre dans le mode "contemporain" de scolarisation, puisque la réforme Haby de 1975 (entrée en application à la rentrée 78) a pris place. A partir de la rentrée 1978, tous les élèves de CM2 accéderont de plein droit au collège unique, les filières différenciées ayant été supprimées. Les textes préparatoires à cette rentrée prévoient qu'il est exclu de constituer, "dès la rentrée", des classes "par regroupement systématique des élèves selon leurs résultats scolaires" (circulaire n°77-011, du 5/1/77). De fait, un rapport de l'Inspecteur Binon montre que moins d'une classe sur deux a appliqué la réforme (cité in Prost, 1992). Néanmoins, alors que les premiers "petits Haby" arrivent en 3^{ème} en 81-82, on assiste à une stabilisation, voire à une légère remontée des taux d'accès en 3^{ème} sur la population entrée en 6^{ème} qui coïncide maintenant avec l'ensemble d'une génération.

Au niveau du second cycle, le taux d'accès en 2nde et le taux d'obtention d'un baccalauréat complet sont en légère hausse, du fait du développement de la scolarisation aux niveaux antérieurs, et les taux d'accès sur la seule population entrée en 6^{ème} coïncident à présent avec cette évolution qui reste très discrète.

Il est clair que ces cohortes les plus récentes (dont une partie n'a pas terminé sa scolarité en 1993, date de l'enquête) ont cheminé avant les évolutions récentes qui ont fait disparaître le palier d'orientations de la fin de la 5^{ème}. D'après les observations faites par Esquieu et Bertrand (1996), le taux de passage 5^{ème}/4^{ème} reste stable (autour de 68%) de 1974 à 1985, date à laquelle il amorce une hausse continue (avant de se stabiliser autour de 77% en 1993). Rappelons que cette hausse coïncide avec la disparition progressive des 4^{ème} préparatoires menant au CAP et des CPPN-CPA (qui représentaient au total 14% des orientations en 1985, 2,5% en 1992, 1% en 1995). Dans la même période, le taux de redoublement baisse (de 16 à 11%), et le taux d'orientation vers les classes de 4^{ème} technologique passe de 1% en 1985 à 7,6 en 1995.

L'année 1985 marque donc une évolution en ce qui concerne le palier d'orientation de la fin de 5^{ème} (disparition des CAP, création des 4^{ème} technologiques et du bac professionnel), qui devrait cesser d'être un palier d'orientation, comme le prévoyait la réforme Haby... de 1975. La même étude montre d'ailleurs que "l'orientation des élèves de 3^{ème} prolonge et amplifie le mouvement engagé en 5^{ème} mais le parallèle mérite quelques nuances". La stabilité domine à nouveau entre 1974 et 1985 (environ 55% passent en 2^{nde}, et un peu moins d'un quart en BEP), si ce n'est que les redoublements progressent (de 7 à 14%). A partir de 1985 s'amorce une hausse des passages en 2^{nde}, avec un gain de 10 points entre 1984 et 1990 (avec un maximum à 64,8%) ; puis une légère baisse s'amorce (61,8 en 1995), tandis que les redoublements de la 3^{ème} semblent se stabiliser autour de 10%, et les BEP autour de 21- 22%, seules étant en baisse les autres orientations et les sorties du système.

Mais, soulignons-le à nouveau, ces changements importants qui ont pris place en fin de 5^{ème} et 3^{ème} ont concerné les générations nées à partir de 70, toutes celles plus anciennes ayant donc traversé le système avant la période de forte croissance des taux de scolarisation.

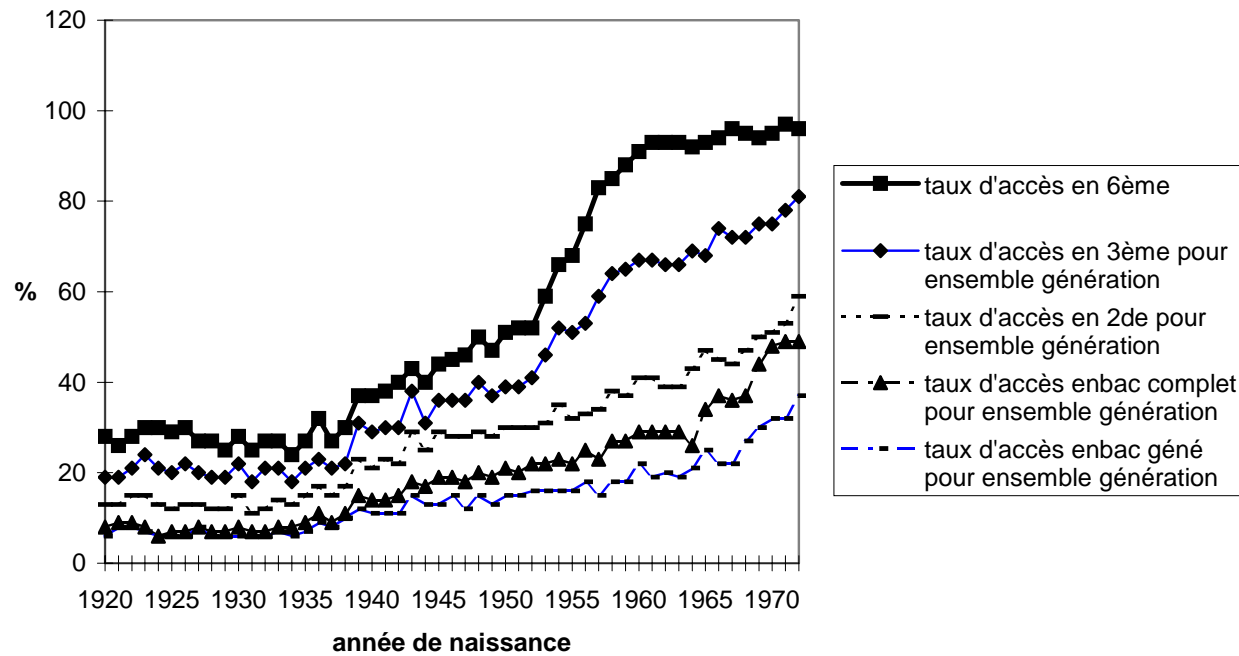
Au total, **après une longue période de stabilité** (jusqu'aux générations nées avant la guerre), **l'évolution observée s'explique très majoritairement par la généralisation progressive de l'entrée en 6^{ème}**, qui induit mécaniquement une hausse des taux de scolarisation à tous les niveaux ultérieurs. Mais **la diversification interne au nouveau premier cycle du secondaire**, si elle favorise l'ouverture de ce niveau, **freine le développement proportionnel de la scolarisation aux niveaux plus élevés (3^{ème}, 2^{nde})**, car elle favorise les orientations précoces. Il faudra attendre des générations bien plus récentes que celles prises en compte dans la dernière enquête FQP pour assister à une prolongation significative des scolarités (scolarités complètes au collège, accès au lycée). C'est dans cette perspective que nous exploiterons le panel 89.

II. Evolution de la scolarisation aux différents niveaux

Ayant à présent à l'esprit le contexte vécu par chacune des cohortes, nous pouvons maintenant revoir rapidement l'allure des courbes qui concrétisent leur scolarisation, ce qui introduit à l'analyse de l'évolution des inégalités sociales que nous engagerons ensuite.

Examinons tout d'abord le graphique 1 qui présente les taux d'accès aux différents niveaux, sur l'ensemble de la population.

Graphique 1 Taux d'accès aux différents niveaux selon l'année de naissance. Ensemble de la population.



Un premier constat est l'allure très particulière de la courbe des **taux d'accès à la 6^{ème}**, qui est la seule à évoluer de façon si spectaculaire, puisque d'à peine 30% d'une génération concernée en début de période, on passe à la quasi totalité d'une classe d'âge. Cette évolution se fait par quatre paliers :

- Une stabilité (autour de 30%) pour les générations nées entre 1920 et 1938, qui correspond à un taux d'accès stable jusque dans les cohortes parvenues à l'âge d'entrée en 6^{ème} pendant et juste après la guerre. Rappelons que ces cohortes ont évolué dans un système dual, que Prost a décrit comme deux "ordres" offrant chacun un cursus complet.
- Une croissance modérée mais continue concernant les générations nées entre 1939 et 1952, qui abordent la 6^{ème} dans la décennie 50 (et le début des années 60), avant donc les grandes réformes de structure; en fin de période, environ la moitié d'une génération entre en 6^{ème}.
- Une forte accélération de la croissance pour les générations nées entre 1953 et 1960, entrées en 6^{ème} entre 64 et 71, avant l'application complète de la réforme Berthoin, mais dans un contexte de forte croissance que cette dernière n'a fait qu'amplifier ; en fin de période, c'est 90% d'une génération qui entre en 6^{ème}.
- Une stabilisation dans les cohortes les plus récentes, autour de 98%, le pourcentage d'élèves restant étant vraisemblablement scolarisé dans l'enseignement spécialisé.

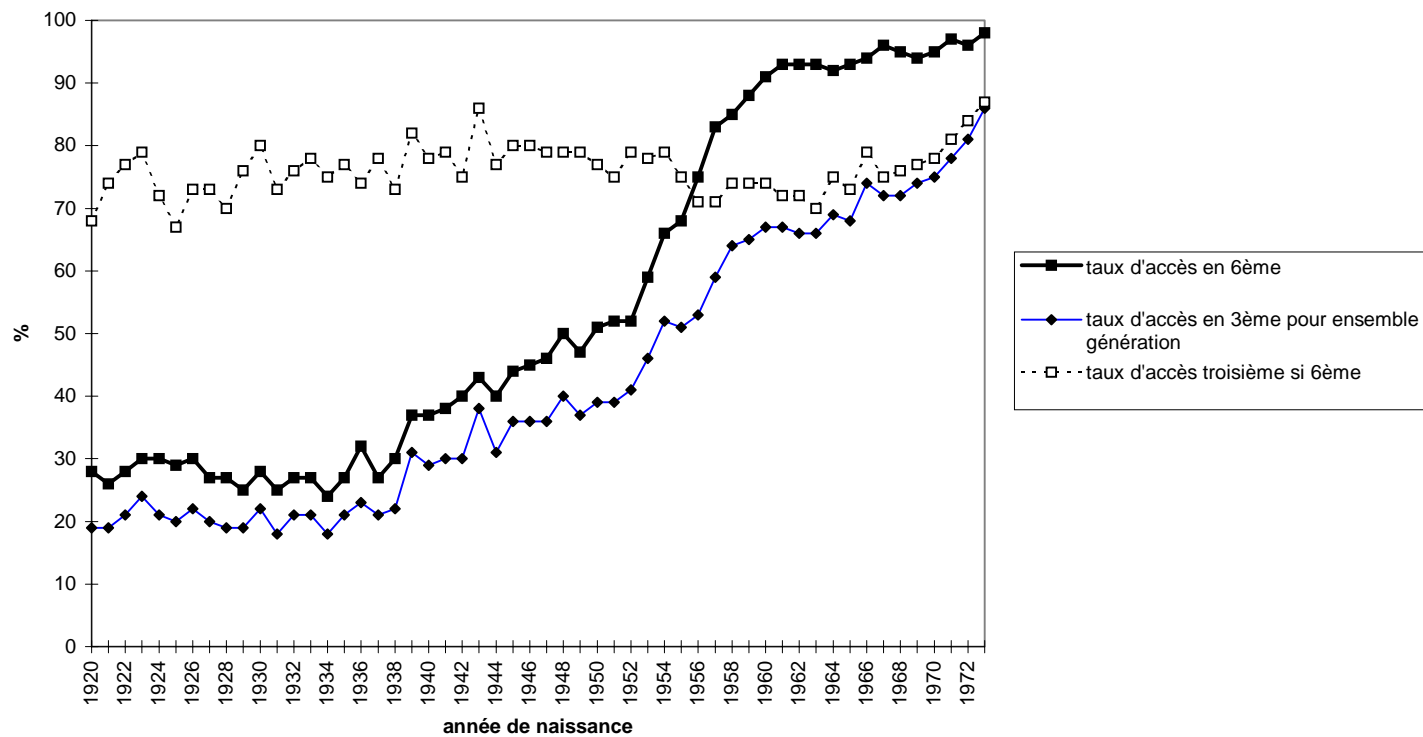
Il découle de cette évolution que si le taux d'accès en 6^{ème} peut constituer un bon indicateur d'inégalité d'accès à l'enseignement jusqu'aux années 60-65, il perd vite toute pertinence au-delà et notamment depuis les années 70, puisque c'est l'ensemble d'une génération qui accède à une 6^{ème} théoriquement unifiée.

L'évolution des **taux d'accès en 3^{ème}** dépend de deux facteurs : tout d'abord de la fréquence de l'accès en 6^{ème}, puisqu'on ne peut accéder en 3^{ème} que si l'on est entré dans cette classe, et à cet égard, on s'attend à ce que les taux suivent une évolution similaire à celle observée au niveau 6^{ème}, avec un décalage de 3 ou 4 ans (selon l'importance des redoublements).

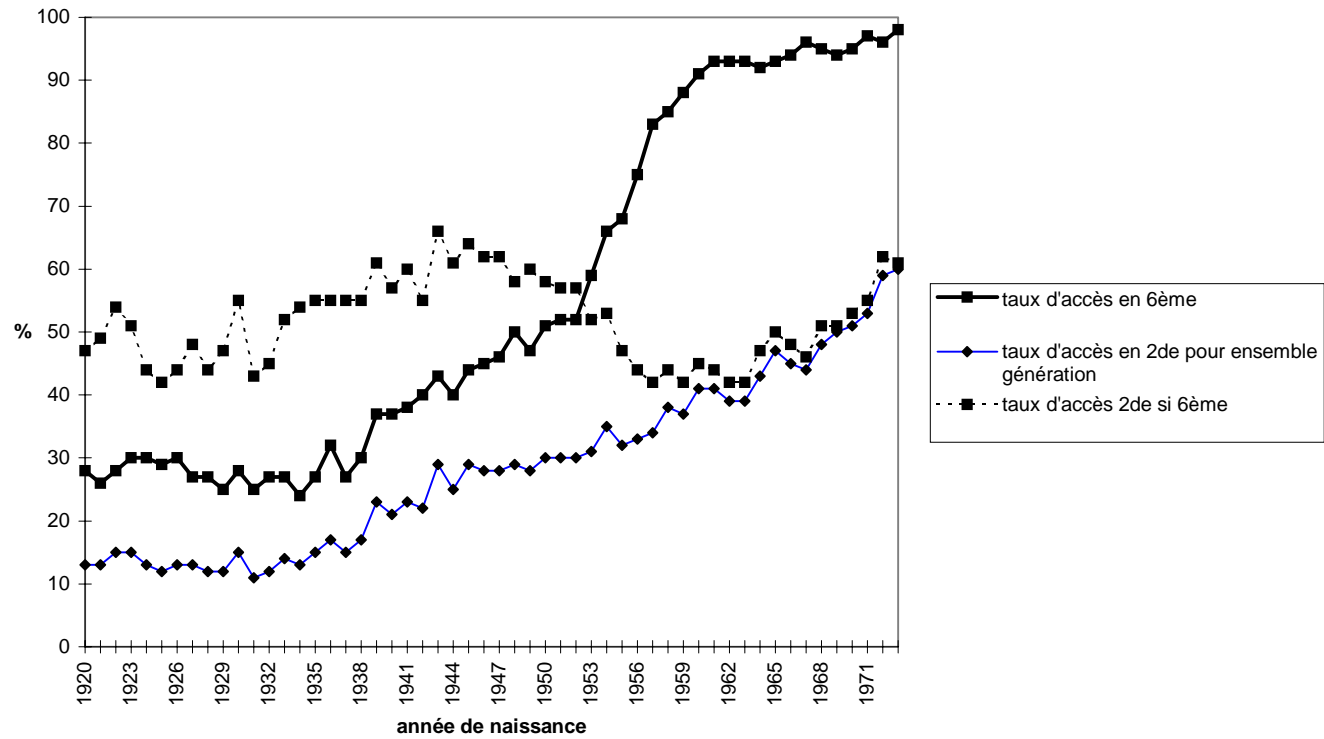
Mais les taux d'entrée en 3^{ème} peuvent aussi évoluer en fonction des "déperditions" d'élèves qui prennent place entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, soit par des abandons "spontanés", soit par le jeu de l'orientation vers les filières pré-professionnelles susceptibles d'accueillir les élèves après la 5^{ème} (CAP ou apprentissage notamment). D'où l'intérêt de comparer les taux "bruts" d'accès en 3^{ème} avec les taux calculés sur la seule population entrée en 6^{ème} qui appréhendent cette sélectivité interne au système, dont l'évolution peut venir contrecarrer la précédente. Notons enfin que la hausse des taux d'accès à la 3^{ème} peut être simultanée à celle observée pour la 6^{ème} dans un contexte de croissance de la demande d'éducation.

Le graphique 1 montre que la courbe des taux d'accès à la 3^{ème} pour l'ensemble d'une génération suit assez fidèlement celle de l'accès la 6^{ème} (sans décalage systématique), sauf pour la période récente (cohortes nées à partir de 1958), où l'on assiste à un décalage entre les deux courbes. Sur l'ensemble de la période, il y a bien eu hausse sensible, sachant que ces taux relativement élevés n'ont été atteints qu'en plusieurs étapes : phase de stabilité autour de 20% jusque dans les générations 1938, puis croissance modérée à partir de la génération 39, puis plus forte à partir de la génération 52, avec une stabilisation à un niveau élevé (environ 75%) qui se produit un peu plus tardivement que pour la 6^{ème}.

Graphique 2 Taux d'accès en 3ème selon l'année de naissance. Ensemble de la population et population entrée en 6ème.



Graphique 3 Taux d'accès en 2de par année de naissance. Ensemble de la population et population entrée en 6ème.



Cette évolution recouvre les deux phénomènes évoqués ci avant : d'une part la hausse des taux d'accès en sixième, et donc l'ouverture du système, d'autre part, elle pourrait refléter aussi une baisse de la sélectivité au sein du premier cycle du secondaire ; le graphique 2 montre que tel n'est pas le cas, et que cette sélectivité est stable sur l'ensemble de la période ; plus précisément, la sélectivité s'est un peu atténuée en milieu de période, avec des taux d'accès en troisième parmi les élèves entrés en sixième allant jusqu'à 78-80% dans les cohortes nées dans les années 30, avant de se faire légèrement plus forte chez les cohortes nées après 1954. Mais une certaine stabilisation s'opère assez vite, autour de 70-75%. C'est donc essentiellement parce que la sixième s'est ouverte que les taux d'accès à une troisième ont connu une hausse sensible.

L'évolution des **taux d'accès en seconde** (cf. graphique 3) suit les mêmes grandes tendances qu'au niveau troisième, si ce n'est (le graphique 1 le montre bien) que la hausse est bien moins marquée en fin de période. On passe d'un taux d'accès de 12% à environ 55-60% dans les cohortes les plus récentes, mais avec des paliers moins identifiables qu'aux niveaux précédents. Cette hausse plus régulière et plus modérée reflète avant tout la montée de la scolarisation en sixième. En effet, le taux d'accès en 2^{nde} parmi la population entrée en 6^{ème} n'a pas connu de hausse sur la période sauf pour les dernières générations : il a tout d'abord augmenté légèrement, chez les cohortes nées avant 1946 (passant de 45-47% en début de période à 60-62% dans les cohortes 41-46), avant d'amorcer une baisse, légère et continue, depuis cette date, puis d'amorcer une remontée dans les générations nées dans le début des années 70. Malgré cette évolution récente, on peut dire que **la sélection interne au collège et spécifique**

au passage 3^{ème}/2^{nde} s'est faite plus sévère au fur et à mesure que s'ouvrait l'accès en 6^{ème}.

Examinons enfin (cf. graphique 4) les divers indicateurs concernant l'**obtention du baccalauréat** (bac complet quelle qu'en soit la série, ou bac général seul). En ce qui concerne le baccalauréat complet (première et deuxième parties pour les cohortes les plus anciennes), le taux augmente de façon continue à partir des cohortes nées en 1936 : on passe ainsi, sans à-coups notables, d'un taux de près de 10% à des taux voisins de 50%. Pour l'obtention du seul baccalauréat général (et non technique), l'évolution est comparable (6-7% en début de période, environ 35% en fin de période, si ce n'est que le développement des séries technologiques (baccalauréats prévus par les textes de 1965 et délivrés à partir de 1968) a contribué à "contenir" la hausse des diplômés. Les taux d'accès calculés sur la population entrée en sixième font apparaître, pour l'obtention du baccalauréat complet, une évolution similaire à celle observée pour la 2^{nde} : légère hausse des taux (donc atténuation de la sélectivité) culminant dans les cohortes 43-46, autour de 42%, puis baisse à un niveau proche de 35% dans les générations de la fin des années 60 (reflétant donc une sélectivité en hausse); une légère remontée intervient ensuite. L'obtention du bac général suit les mêmes tendances.

Revenons, pour conclure de manière synthétique, sur ce **changement de "régime" de scolarité** que nous avons évoqué, en opposant les générations les plus éloignées dans le temps. Dans les générations nées dans les années 20, 30% des élèves entraient en sixième ; parmi ceux-ci, les trois-quarts faisaient une scolarité complète au collège et entraient donc en troisième ; toujours parmi les rares élèves entrés en sixième, une petite moitié accédaient à une

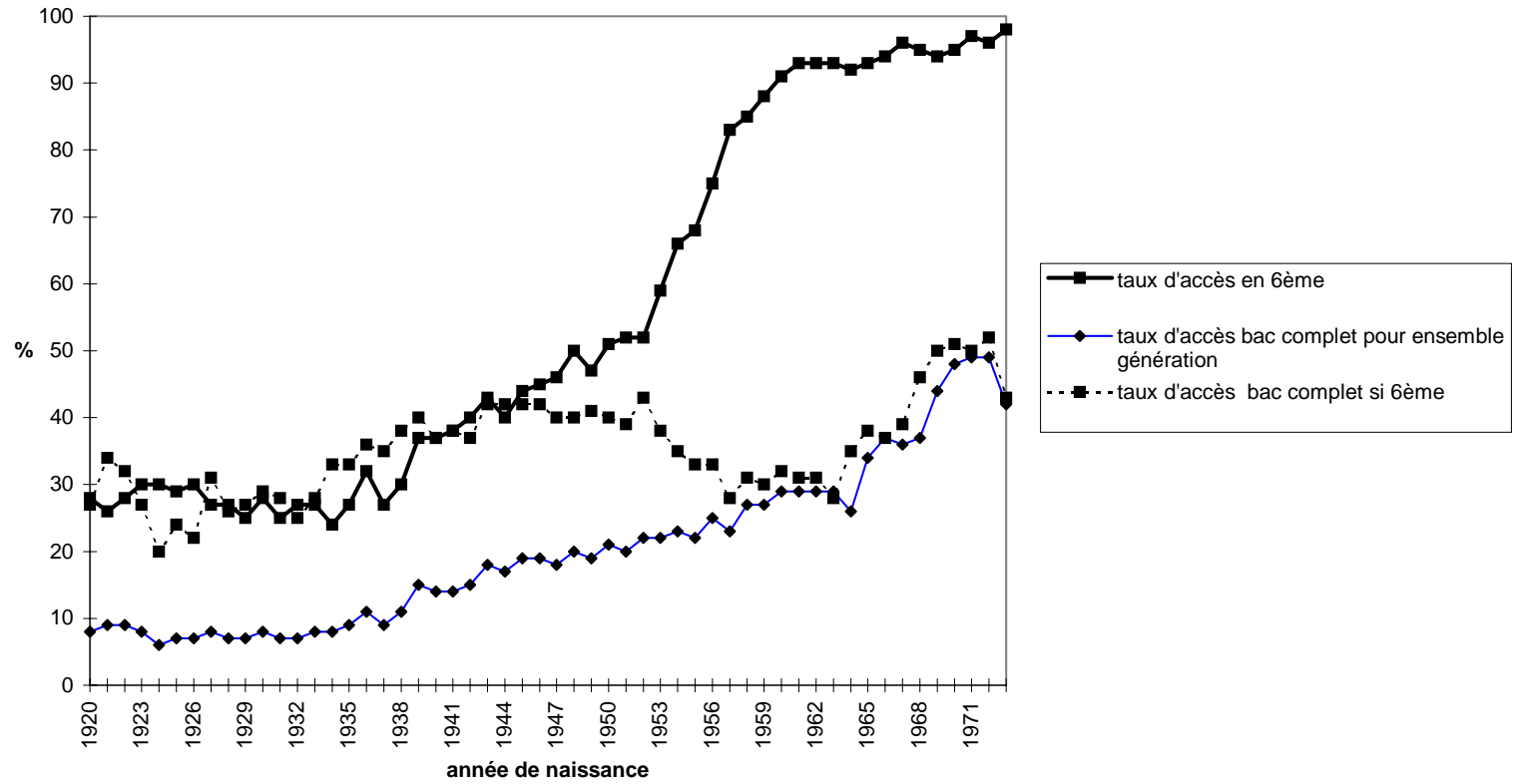
seconde et environ un quart obtenaient le baccalauréat complet qui était le plus souvent, à cette époque, un baccalauréat général.

Dans les générations les plus récentes, la quasi-totalité des élèves entrent en sixième ; parmi ceux-ci, les trois-quarts font une scolarité complète au collège et entrent en troisième, taux qui concerne donc maintenant une frange beaucoup plus large de la population ; parmi les élèves entrés en sixième, on retrouve à nouveau une moitié accédant à une seconde, un tiers obtient le baccalauréat complet, et un quart obtenant un baccalauréat général.

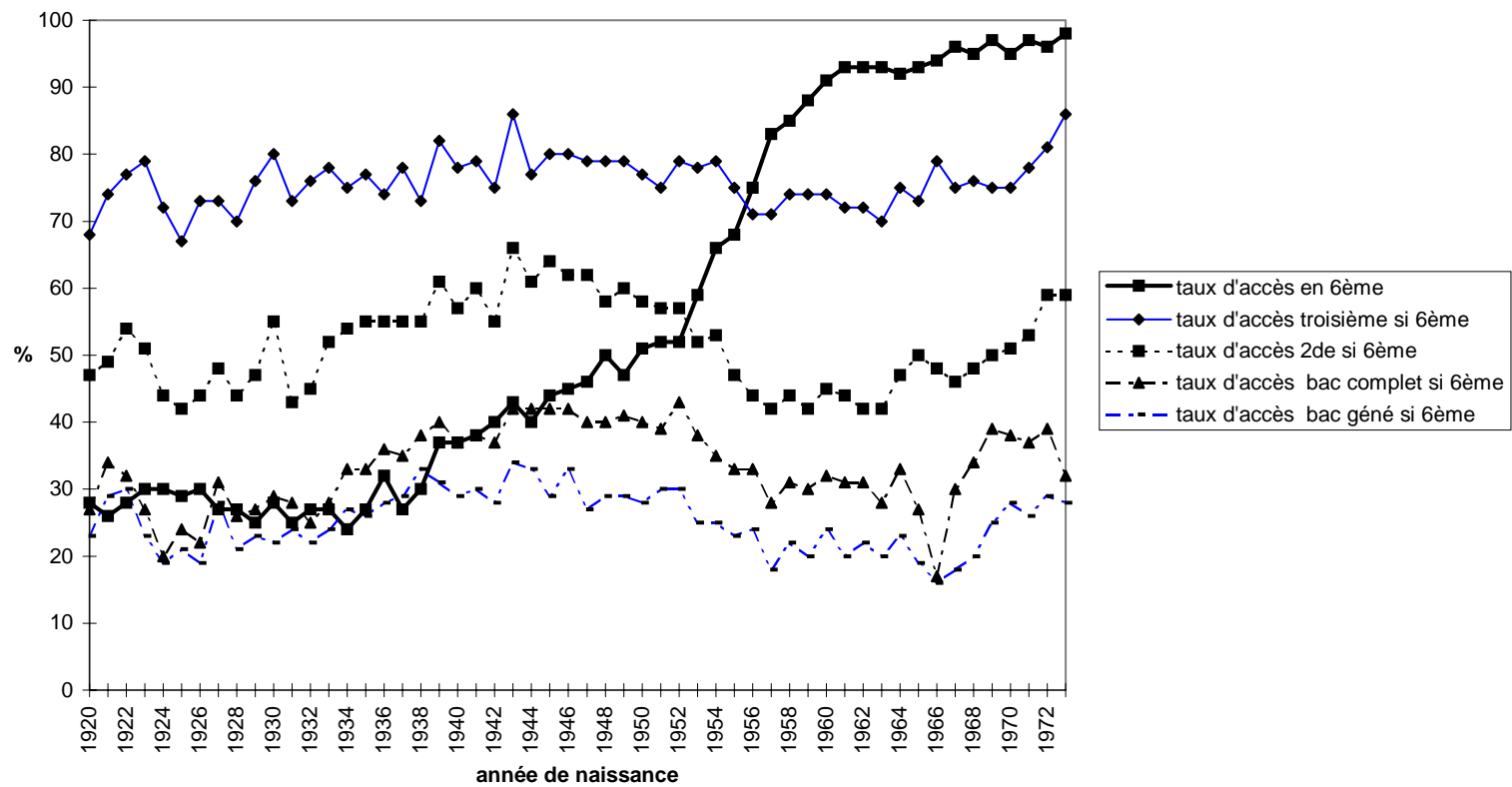
La similitude des chiffres est assez frappante : sur l'ensemble de la période prise en compte (sachant qu'entre les deux bornes des évolutions contrastées ont pu prendre place), les taux de passage et donc le cheminement des élèves sont restés étonnamment proches. On pourrait résumer les choses de manière drastique en disant que seul a évolué l'accès en sixième, tandis que pour le reste pratiquement rien n'a bougé (ce qu'illustre le graphique 5) ; en particulier, la sélectivité à chacun des paliers d'orientation est très stable (même si nous avons vu qu'elle s'était parfois atténuée à certaines périodes précises et qu'elle tendait à s'affaiblir dans les cohortes nées au début des années 70).

Pour résumer l'évolution historique sur les cinquante dernières années, on peut souligner que la transition entre les deux "régimes" (générations d'avant 1938 d'une part, générations d'après 1963 de l'autre) s'est faite en deux temps : après une période de stabilité (générations d'avant 1938), on a assisté, dans les générations 1939-1948, et avant la mise en place des grandes réformes, à un développement modéré de la scolarisation à tous les niveaux, sauf pour la

Graphique 4 Taux d'accès au bac complet par année de naissance. Ensemble de la population et population entrée en 6ème.



Graphique 5 Taux d'accès aux différents niveaux selon l'année de naissance. Population entrée en 6ème.



sixième où la croissance est plus forte. Le développement de l'offre de formation a sans doute en l'occurrence un rôle important. Il faut souligner que pendant cette phase de transition, la sélectivité interne au premier cycle (appréhendée par les taux d'accès en 3^{ème} parmi les élèves entrés en 6^{ème}) a eu tendance à baisser.

A partir des générations 49, alors que les réformes sont progressivement appliquées, la hausse de la scolarisation s'accélère, en sixième, puis par ricochet aux autres niveaux, mais ce mouvement s'accompagne d'un renforcement de la sélectivité interne au système (baisse des taux d'accès en 3^{ème} et 2^{nde} parmi les élèves, plus nombreux, qui entrent en 6^{ème}). A cet égard, la diversification des structures mises en place a sans doute quelque part de responsabilité, ayant contribué à canaliser plus de jeunes dans les nouvelles voies professionnelles.

Ce mouvement de hausse de la sélectivité interne s'estompe en fin de période ; il semble définitivement stoppé dans les cohortes 64-73 : dans les générations les plus récentes qui connaissent le nouveau régime de scolarisation, on assiste même à une remontée des taux d'accès (si 6^{ème}) à tous les niveaux, ce que confirmera l'analyse du panel 89.

L'ensemble de ces grandes tendances est résumé par le tableau 3 ci-après donnant l'évolution des taux d'accès aux différents niveaux et celle des niveaux de diplôme dans les différentes cohortes.

Tableau 3

Évolution des taux d'accès aux différents niveaux et distribution
du diplôme le plus élevé obtenu selon la cohorte (en %)

	avant 39	39-48	49-53	54-58	58-63	64-73
6ème	23,4	36,9	46,7	75,5	91,6	96,1
3 ^{ème}	18,2	30,5	37,7	55,7	66,3	75,0
2nde	12,9	24,3	28,3	34,5	39,4	49,0
Technique court	17,8	25,3	31,8	39,2	42,8	39,0
Bac	7,7	15,7	19,8	23,9	27,9	42,0
Bac général	6,2	12,2	12,7	16,7	19,4	28,0
Enseignement supérieur(1)	5,4	12,5	16,8		20,3	
Sans diplôme	33,5	19,9	18,4	19,6	20,1	18,1
Cep	30,6	27,4	23,6	17,7	6,1	1,8
Cap	10,5	13,9	15,4	8,5	12,6	14,0
Bepc	1,8	2,6	5,1	11,1	16	12,4
Bep	7,5	9,5	10,1	14,2	13,2	10,8
Bac	8,8	12,2	13,5	12,5	17,4	24,4
Sup.	7,1	14,4	13,9	16,4	14,6	18,6
Ensemble(2)	100	100	100	100	100	100

(1) Pour des raisons d'effectifs, nous avons regroupé les cohortes, en cohortes décennales pour ce niveau. On relève un écart entre les chiffres concernant l'accès au baccalauréat ou à l'enseignement supérieur et ceux portant sur l'obtention d'un diplôme correspondant. Il peut s'agir à la fois d'un problème de mémoire (les personnes ont tendance à s'attribuer un diplôme qu'ils n'ont pas) et d'un problème lié aux enquêtes elles-mêmes, la répartition par niveau de diplôme est issue de l'enquête de 70, les taux d'accès sont issus des enquêtes de 77 et des enquêtes ultérieures. On remarque que ces écarts ne concernent que les cohortes les plus âgées.

(2) Le dernier groupe de cohorte n'a pas encore nécessairement terminé ses études ; ces taux étant calculés uniquement sur les personnes ayant quitté le système à la date de l'enquête, il sous-estime le niveau éducatif atteint pour ce groupe de générations.

III. Une première approche de la démocratisation

C'est bien entendu à la lumière des analyses précédentes, qui dressent le cadre dans lequel ont cheminé les cohortes successives, que l'on peut à présent évaluer l'évolution des inégalités sociales à l'aune de différents types d'indicateurs.

III.1. L'évolution des scolarités en fonction des caractéristiques du père

Nous commencerons cette analyse de façon classique en opposant les enfants de père cadre supérieur aux enfants de père ouvrier (les taux d'accès correspondants sont reportés dans les tableaux 7 et 8, pp. 86-87). Partons du niveau 6^{ème} (graphique 6¹⁵), point de départ d'autant plus justifié que, nous l'avons vu, l'ouverture de ce niveau constitue de loin l'évolution la plus conséquente dans la période étudiée. Les enfants de cadres accédaient déjà à hauteur de 84% à la 6^{ème} dans les générations les plus anciennes, ils le font à hauteur de 99% dans celles plus récentes (tableau 7). La situation des enfants d'ouvriers est très différente, puisque moins d'un enfant sur cinq entrait en 6^{ème} dans les générations nées avant 1939, alors que la quasi totalité le fait en fin de période (93%). Les enfants d'ouvriers ont donc été les plus touchés par la généralisation de la scolarisation à ce niveau, et la courbe qui traduit cette évolution reflète fidèlement celle construite sur l'ensemble de la population. A ce niveau, l'extension de l'accès signifie donc inmanquablement démocratisation, puisque les taux des enfants de cadres étaient déjà proches du maximum en début de période, avec par conséquent un effet de plafond manifeste.

Le tableau 7 fait également apparaître une hausse importante des taux d'accès en 3^{ème}, même si l'accès à ce niveau est loin d'être généralisé en fin de période pour les enfants d'ouvriers (59,3% dans le dernier groupe de cohorte). Si une forte hausse s'observe également

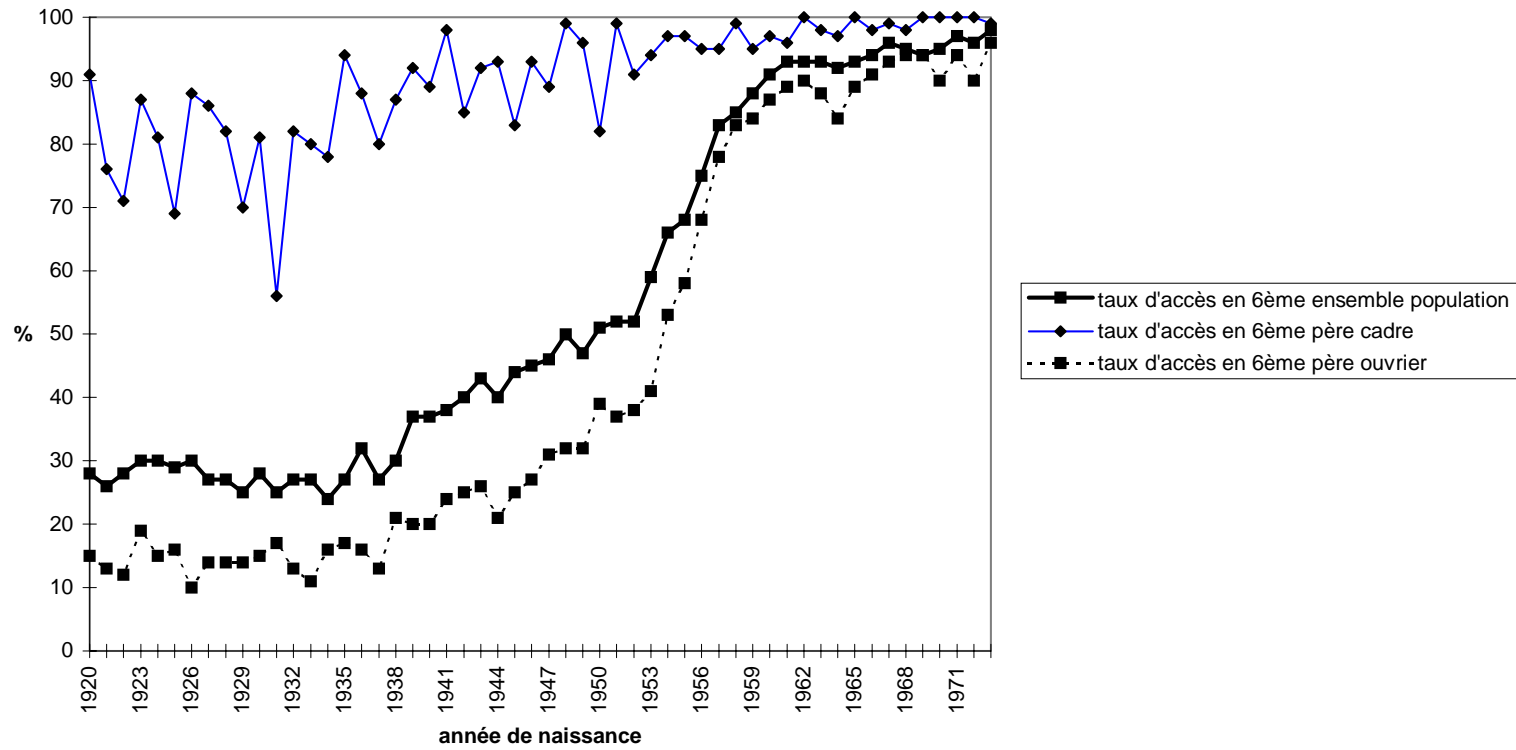
¹⁵ Les effectifs des enfants de cadre par année de naissance sont faibles dans l'enquête, ce qui explique la fluctuation des taux. Seule la tendance générale importe ici.

pour l'entrée en 2^{nde} et l'obtention d'un bac, l'accès à ces niveaux reste encore réservé à une minorité pour les enfants d'ouvriers et est loin d'être généralisé pour les enfants de cadres (dans la génération 59-63, 61% des enfants de cadres obtiennent un bac général).

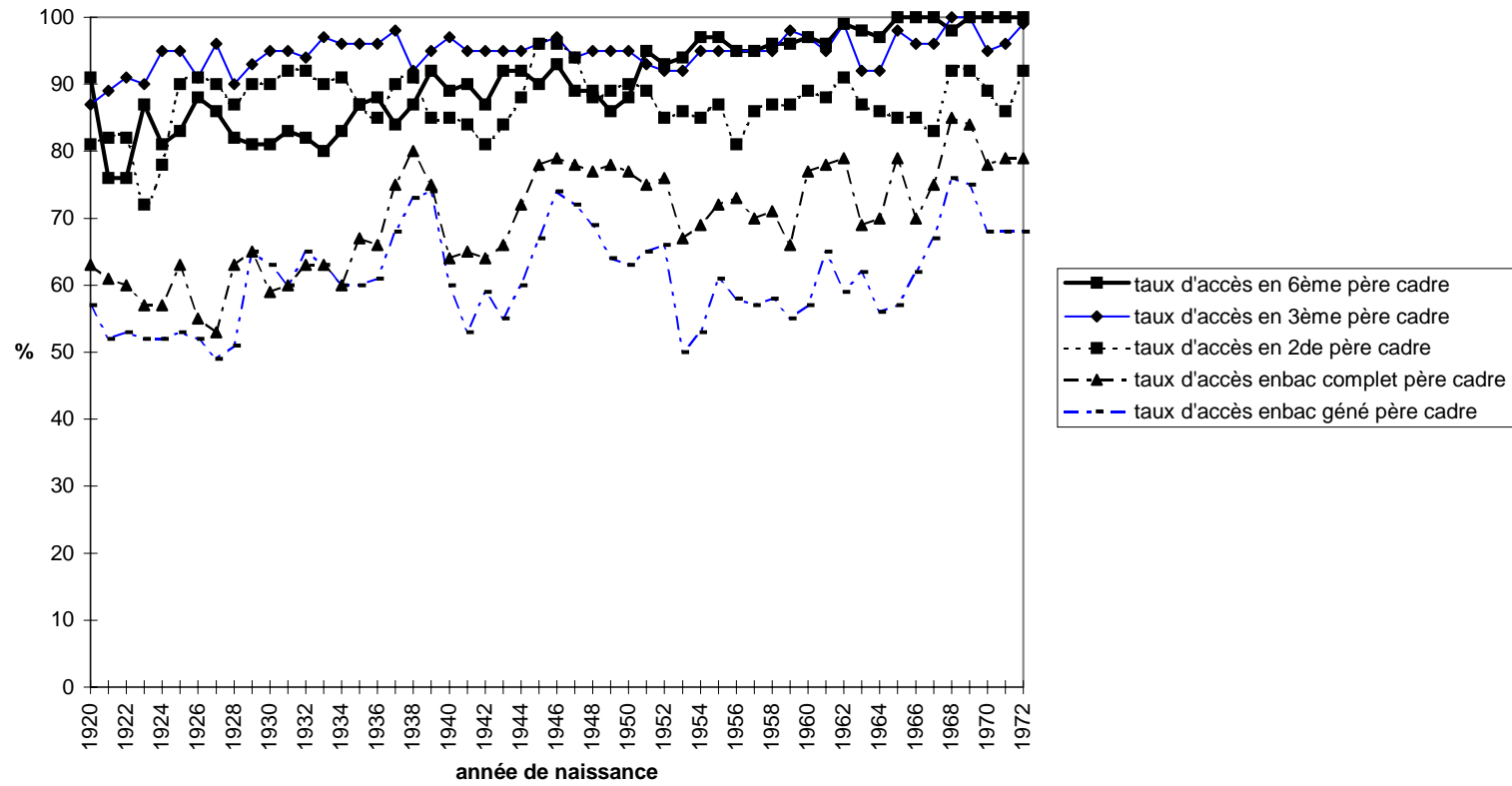
Examinons à présent, à partir des graphiques 7 et 7bis, l'évolution des taux d'accès aux autres niveaux, parmi les enfants entrés en 6^{ème}. Le graphique concernant les enfants de cadres fait apparaître une stabilité globale, ce qui n'est pas étonnant vu ce qui précède : si l'ouverture de la 6^{ème} a été le moteur principal des évolutions constatées, on comprend que, ce phénomène n'ayant que peu concerné les enfants de cadres, ils aient vu se modifier très peu l'ensemble de leur scolarité.

Au-delà de cette stabilité globale, quelques tendances peuvent néanmoins être dégagées quant aux scolarités des *enfants de cadres* : tout d'abord il apparaît que la hausse de l'accès à une 3^{ème} dans l'ensemble de la population (de 75 à 96%) reflète essentiellement l'accroissement du taux d'accès en 6^{ème} car les taux d'accès en 3^{ème} sur la seule population entrée dans cette classe n'évoluent que très peu sur la période. En ce qui concerne l'entrée en 2^{nde}, l'évolution est plus sensible (de 65% à 87%), mais il est vrai que les chiffres étant plus bas en début de période, la "marge" était plus importante. Toujours est-il que les enfants de cadres ont su se saisir de l'ouverture relative des lycées, à partir des cohortes nées dans les années 40 : non seulement ils y accèdent plus du fait des entrées plus nombreuses aux niveaux inférieurs, mais on observe aussi qu'il y a eu une petite hausse du taux d'accès en 2^{nde} parmi les élèves entrés en 6^{ème} dans les années 30, taux qui depuis n'a pas connu de hausse sensible.

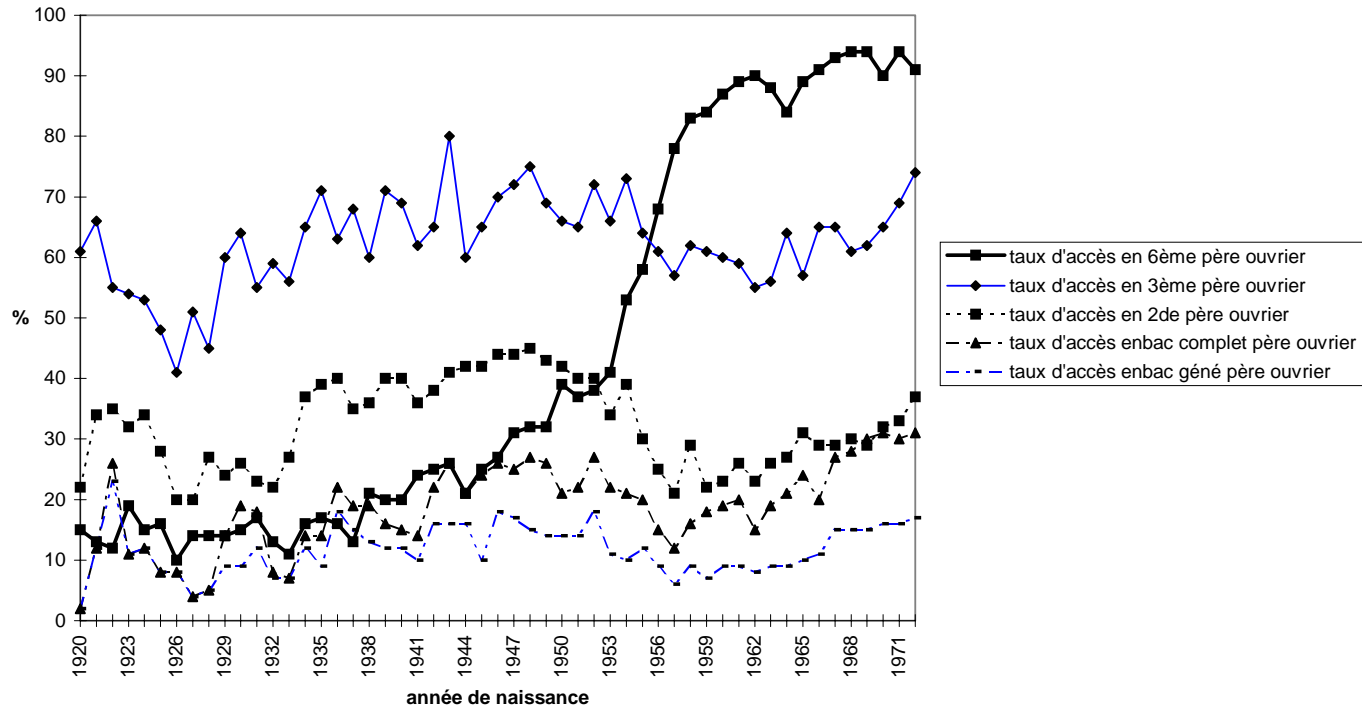
Graphique 6 Taux d'accès en 6ème des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers selon l'année de naissance.



Graphique 7 Taux d'accès aux différents niveaux selon l'année de naissance. Enfants de cadres entrés en 6ème.



Graphique 7bis Taux d'accès aux différents niveaux selon l'année de naissance. Enfants d'ouvriers entrés en 6ème.



Enfin, en ce qui concerne l'obtention du baccalauréat, la hausse est plus marquée, dans l'ensemble de la population (des enfants de cadres) : les chiffres passent de 35% à 77% pour le bac complet, et de 35 à 65,5% pour le seul bac général. Cette évolution reflète certes la généralisation de la scolarisation aux niveaux antérieurs, mais aussi une poursuite d'études plus fréquente ; en effet, les taux d'obtention parmi les seuls élèves entrés en 6^{ème} passent, sur la période, de 42 à 78% pour le bac complet, et de 42 à 66% pour le seul bac général. Les enfants de cadres ont donc bien eu tendance à prolonger leurs études en second cycle, dès les générations nées dans les années 40, pour atteindre des taux très élevés en fin de période (près de 80% pour le bac complet). Un effet de saturation est donc à prévoir dans les générations plus récentes.

Pour tous ces niveaux, la situation des *enfants d'ouvriers* a nettement plus évolué. L'accès à une 3^{ème} est passé de 9 à 59% dans l'ensemble de cette population (cf. tableau 7), hausse qui reflète bien sûr pour une part leur accès plus fréquent en 6^{ème}. L'évolution de ce taux sur la seule population entrée en 6^{ème} est plus complexe : on observe une forte croissance entre le début de période (47,5%) et les générations 39-48 (entrées en 6^{ème} entre 1950 et 1960), avec un taux de 75,2%, qui s'est sensiblement rapproché de celui observé à la même époque chez les enfants de cadres (94,5%). Mais à partir des générations 49-53, et surtout 54-58 (entrées en 6^{ème} entre 65 et 69), les taux baissent fortement, jusqu'à un minimum de 58% dans les générations 59-63, ce qui atteste d'une sélectivité plus forte au sein du premier cycle. Comme le montrait A. Jacquemin (1980), le développement de l'orientation, vers les CAP notamment, en fin de 5^{ème}, a principalement concerné les enfants de milieu populaire. Cette

sélectivité s'atténue néanmoins à partir des générations nées après 1963.

Une évolution analogue s'observe au niveau 2nde. Si, sur l'ensemble de la population des enfants d'ouvriers, les taux sont en hausse sensible (5 à 28%), ceci n'est dû qu'au développement de l'accès à la 6^{ème}. Pour les élèves entrés en 6^{ème}, les chances d'accéder au lycée connaissent une hausse dans un premier temps (27 à 48%), mais commencent à baisser à partir des générations 54 (atteignant 15 ans en 1969), avec un minimum de 26% dans les cohortes 59-63, une certaine remontée s'observant ultérieurement. On s'attendait à une évolution comparable concernant l'obtention du baccalauréat complet. Effectivement, on observe à la fois une hausse importante sur l'ensemble de la population (1,2 à 24,3%), et une évolution plus contrastée des taux sur la seule population entrée en 6^{ème}, avec une hausse (6 à 31% jusqu'aux générations 49-53), puis une baisse sensible (16,5% dans les générations 54-58) suivie d'une remontée, 26,1% en fin de période.

Ce mouvement d'atténuation puis d'accentuation de la sélection/orientation en cours de scolarité est encore plus marqué en ce qui concerne l'obtention du seul bac général : hausse de 1,2 à 11,9 dans l'ensemble de la population, mais hausse d'abord (de 6 à 19,5%) et baisse sensible au-delà sur la population entrée en 6^{ème} (notamment à partir des cohortes 54-58, concernées par les nouveaux bacs technologiques mis en place à partir de 1965), la remontée des taux n'intervenant que dans le dernier groupe de cohorte.

Lorsque l'on prend en compte de manière plus détaillée la profession du père (graphique 8), on constate que si toutes les catégories sociales, à l'exception des plus favorisées, ont connu une accélération sensible des taux d'accès en 6^{ème} entre les cohortes 49-

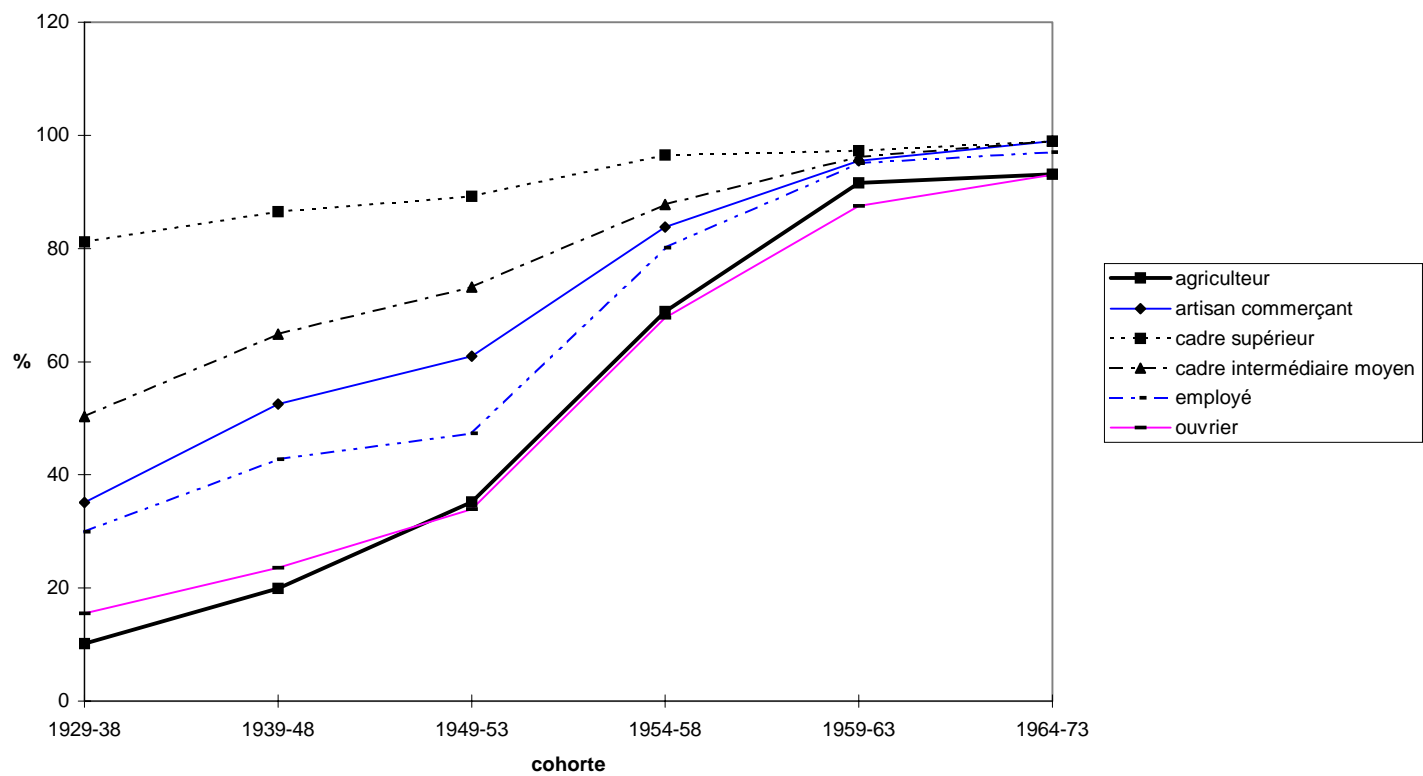
53 et les cohortes 54-58, les agriculteurs ont légèrement anticipé ce mouvement, dépassant les ouvriers dès les cohortes 49-53.

L'examen des taux d'accès en 2^{nde} en fonction de la profession du père (graphique 9) montre que trois catégories sociales apparaissent particulièrement concernées par la hausse des taux d'accès, soit en début de période, soit entre les cohortes 49-53 et 54-58 : il s'agit des enfants d'artisans-commerçants, d'employés et d'agriculteurs, ces derniers se démarquant progressivement des ouvriers.

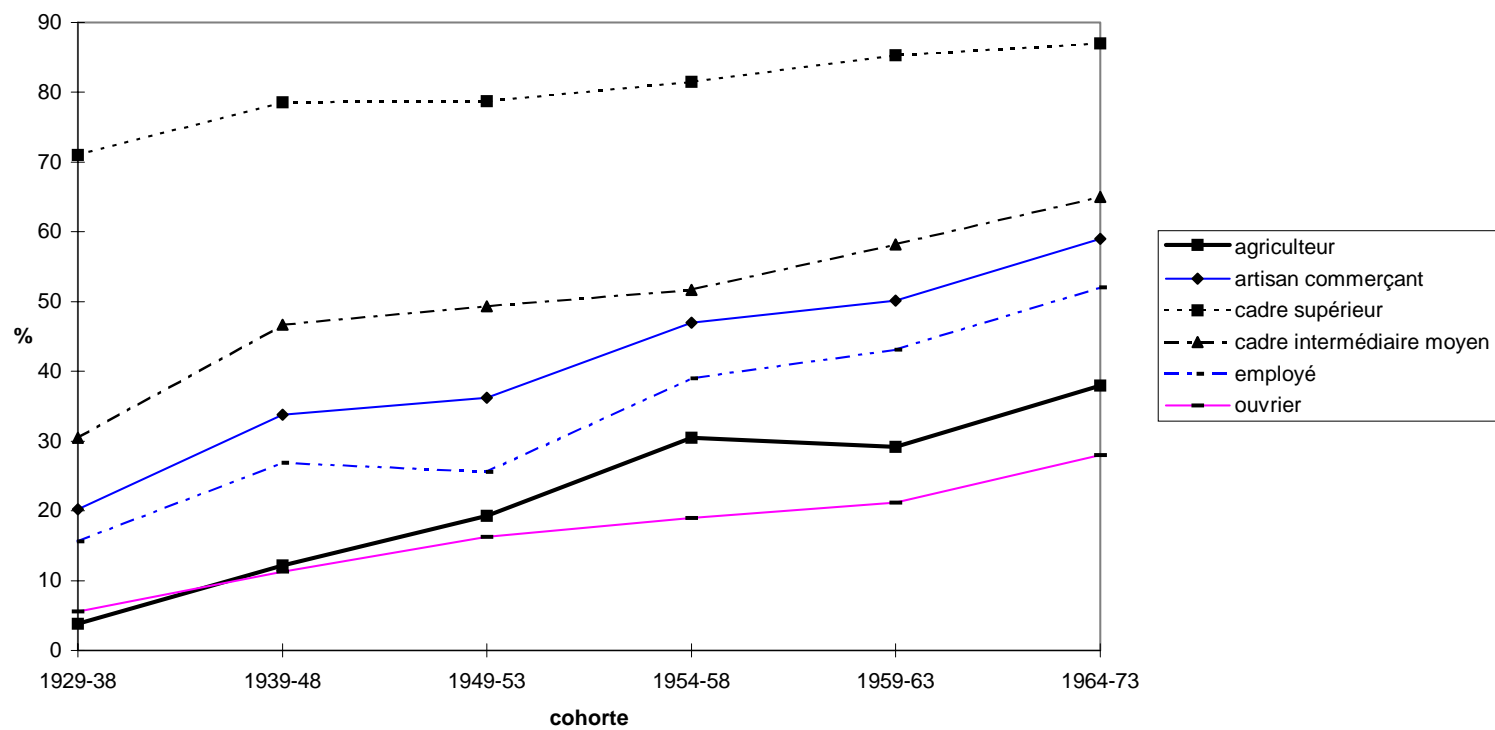
Examinons enfin l'obtention du baccalauréat général qui conditionne l'accès à l'enseignement supérieur sur toute la période. Ici, ce qui est pris en compte c'est l'obtention du baccalauréat complet, ce qui suppose que le jeune ne soit pas sorti en cours de scolarité et ait réussi aux examens (rappelons que les deux premières cohortes ont été soumises au baccalauréat en deux parties).

Ces taux sont à la hausse pour toutes les catégories sociales. On n'assiste pas cependant à une réduction des écarts, qui, au vu du graphique, auraient même tendance à augmenter (par exemple pour ce qui concerne l'écart entre les taux des enfants d'ouvriers et ceux de profession intermédiaire). On remarque également que les taux des enfants de cadres supérieurs restent sur toute la période très supérieurs à ceux des enfants de toutes les autres catégories sociales. Notons enfin que la hiérarchie se maintient sur toute la période, avec simplement, à nouveau, l'apparition d'un écart entre enfants d'agriculteurs et enfants d'ouvriers, témoignant d'une transformation du statut social d'agriculteurs par ailleurs moins nombreux.

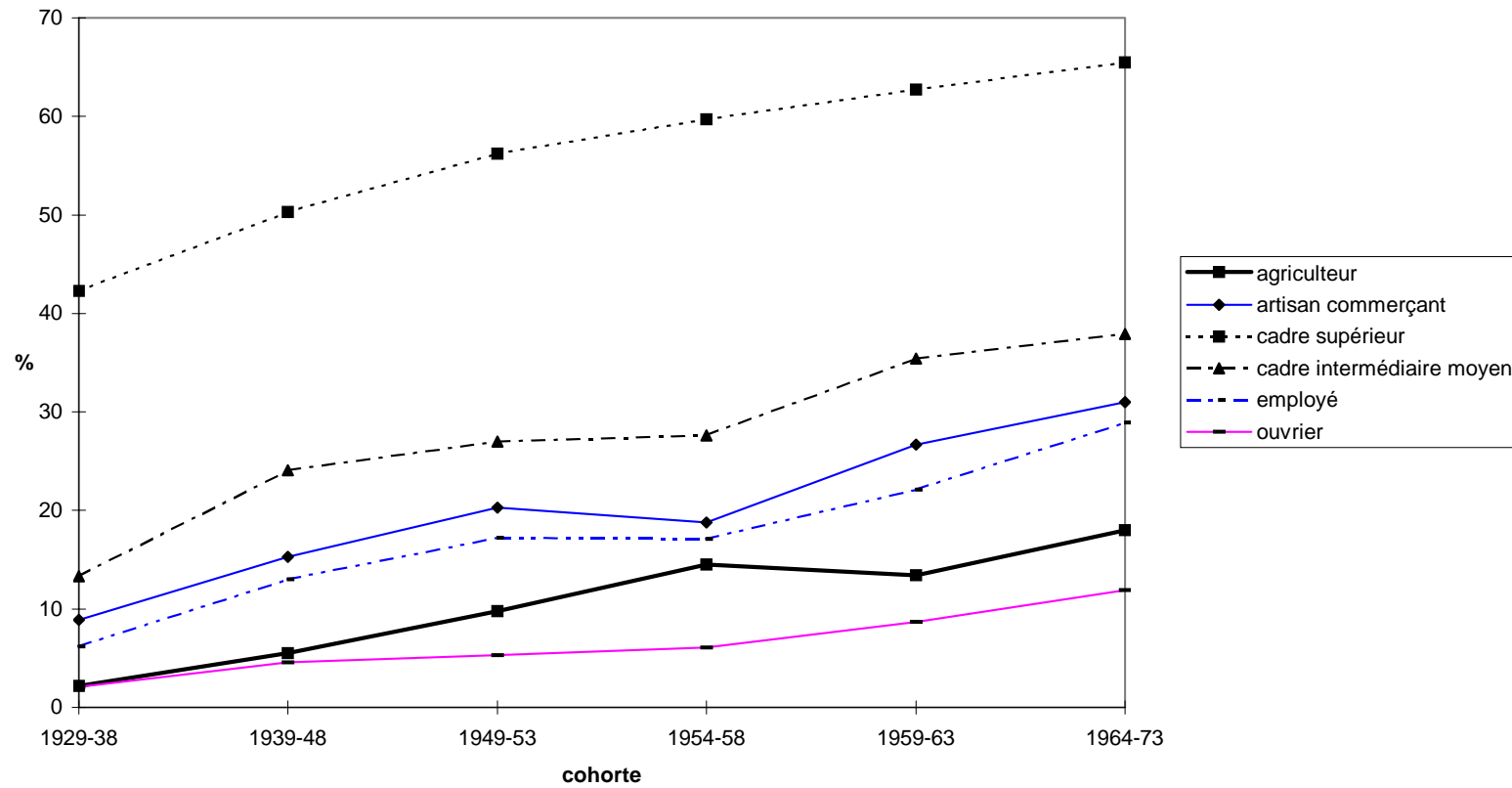
Graphique 8 Taux d'accès en 6ème selon la catégorie du père et la cohorte



Graphique 9 Taux d'accès en 2nde selon la catégorie du père et la cohorte.



Graphique 10 Taux d'obtention du bac général selon la catégorie socio-professionnelle du père et la cohorte.



III.2. L'évolution des inégalités à l'aune des caractéristiques des deux parents

Examinons à présent l'évolution des inégalités quand on tient compte plus finement des caractéristiques des deux parents (profession et niveau d'instruction) ainsi que leur combinaison au sein du couple familial (pour la construction de cette variable, voir l'annexe méthodologique). Rappelons que, vu l'évolution de la population active et l'élévation du niveau d'instruction, les caractéristiques des familles ont connu des évolutions sensibles comme le montre le tableau 4.

En ce qui concerne l'entrée en 6^{ème}, les taux d'accès varient en fonction de trois grands groupes : père ou mère cadre supérieur ; père ou mère de catégorie intermédiaire ou artisan ; père ou mère ouvrier(ère), employé(e) ou agriculteur(trice) ou père et mère inactif(ve). En début de période (cohortes nées entre avant 1939) les taux d'entrée en 6^{ème} sont égaux ou supérieurs à 80% pour les enfants des catégories supérieures, alors qu'ils sont situés autour de 40% pour les catégories intermédiaires et au plus 17% pour les autres. Au sein de ces catégories découpées en fonction de la profession du père ou de la mère, on peut distinguer des familles homogènes ou hétérogènes socialement. On observe alors des variations sensibles : par exemple quand les conjoints sont l'un et l'autre de catégorie intermédiaire, le taux est proche de 43%, alors qu'il n'est que de 35% quand l'un des deux est employé, ouvrier ou agriculteur. La prise en compte de l'activité de chacun des parents est également importante : ainsi, dans les catégories populaires, le taux d'entrée en 6^{ème} varie de 12% quand les deux parents sont inactifs à 17% si les deux parents sont actifs.

Tableau 4

Evolution des caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles de la famille (%)

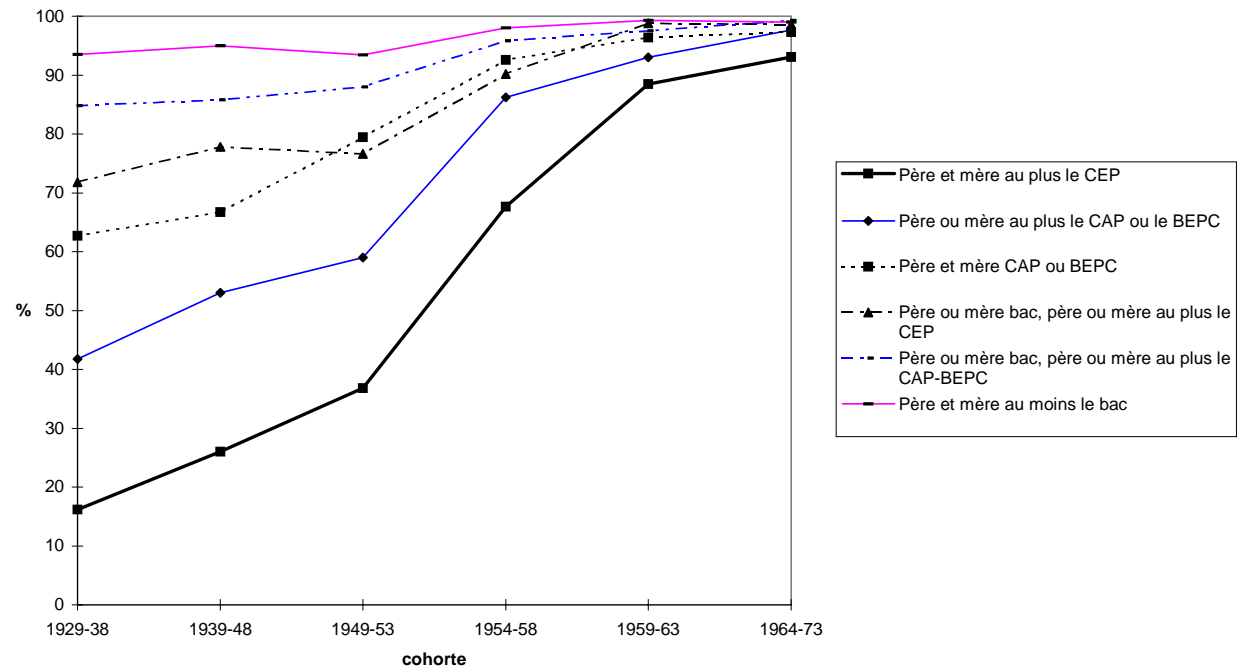
	Avant 39	39-48	49-53	54-58	58-63	64-73
Profession des deux parents						
Deux inactifs	24,3	18,4	15,8	3,0	2,4	4,0
Deux cadres supérieurs	0,2	0,6	0,5	0,7	0,8	1,8
Cadre sup. conjoint cadre moyen	0,6	0,9	1,1	1,2	1,9	3,6
Cadre sup. conjoint emp., ouvrier	0,2	0,7	0,8	1,1	1,2	2,3
Cadre sup. conjoint inactif	3,7	5,2	5,4	5,7	6,1	5,5
Deux cadres moyens.	6,0	5,9	5,4	5,2	6,3	8,9
Cadre moy., conjoint emp., ouvrier	4,5	4,3	4,1	6,5	8,8	11,2
Cadre moy., conjoint inactif	12,4	14,2	12,5	12,8	13,6	11,1
Deux emp., ou ouvriers	10,8	10,0	11,3	24,3	25,5	24,4
Emp., ouvr., conjoint inactif	37,4	39,5	43,2	39,6	33,3	27,2
Niveau d'instruction des 2 parents						
Deux cep	83,0	74,0	71,0	65,6	56,6	52,4
Cep, conjoint cap-bepc	8,8	12,4	15,2	15,5	19,4	10,9
Deux cap-bepc	1,4	2,6	3,0	4,2	5,7	3,3
Cep, conjoint bac et plus.	3,5	4,9	4,4	6,2	6,5	9,7
Cap-bepc, conjoint bac et plus	1,7	2,8	3,2	3,8	5,8	13,9
Deux bac et plus	1,5	3,3	3,3	4,7	6,2	9,6

L'évolution des cohortes les plus anciennes aux plus récentes se fait en deux temps, sachant que les taux d'accès des catégories les plus favorisées bougent peu, leur taux d'entrée en 6^{ème} étant déjà très élevé en début de période. Dans les cohortes nées entre 1939 et 1953, on assiste à un rattrapage des catégories moyennes qui atteignent des taux supérieurs à 65%, les catégories populaires restant à un niveau très

inférieur malgré une incontestable progression. Ce n'est que pour les cohortes postérieures à 1953 que les taux de ces dernières se rapprochent de ceux des classes moyennes, la généralisation de l'accès n'étant effective pour toutes les catégories sociales que pour la dernière cohorte prise en compte. D'une manière générale, on constate d'une part un resserrement très net des écarts au fur et à mesure de la généralisation de l'accès en 6^{ème} et de l'autre une hiérarchie maintenue dans le taux d'accès en 6^{ème} (du fait d'un accès inégal aux filières de type " éducation spécialisée ").

Si on caractérise le milieu social de l'enfant par le niveau d'instruction de ses deux parents, on observe (graphique 11) que les groupes les plus instruits ont connu une quasi stabilité quant à l'accès en 6^{ème}, accédant déjà à cette classe à des niveaux très élevés dès les générations nées entre les deux guerres. Le schéma général de type rattrapage est encore plus patent dans ce cas. Par ailleurs, les catégories moyennes (les deux parents ont le CAP ou le BEPC) ont rattrapé plus tôt leur retard par rapport aux catégories moins instruites (ou plus hétérogènes dans leur niveau d'instruction). On observe un décalage dans le temps assez marqué pour les catégories les moins instruites. Enfin, l'hétérogénéité des niveaux d'instruction des deux parents n'est jamais sans importance : avoir un seul parent de cadre supérieur plutôt que deux diminue la fréquence de l'accès en 6^{ème} de l'enfant, il en est de même pour le fait d'avoir un seul parent de niveau moyen (CAP-BEPC) plutôt que deux.

Graphique 11 Taux d'accès en 6ème selon le niveau d'instruction des deux parents et la cohorte.



Examinons maintenant l'accès à la seconde en fonction de la profession des deux parents (tableau 5). On constate à nouveau que les catégories privilégiées dont les enfants accédaient déjà à ce niveau ont été les moins concernées par l'évolution à la hausse, si ce n'est pour ce groupe marginal au sein du groupe des cadres supérieurs où l'un des deux conjoints est employé ou ouvrier (qui ont presque comblé leur retard en fin de période). Les familles dont les deux parents sont cadres moyens connaissent également une évolution rapide : alors que le taux d'accès de leur enfant était plus de trois fois inférieur à celui des familles de cadres supérieurs, ils s'en rapprochent en fin de période. Pour les enfants de milieu populaire, l'accès à la seconde reste le fait d'une minorité, malgré sa forte croissance.

Les évolutions apparaissent moins sensibles à ce niveau quand on prend en compte le niveau d'instruction des deux parents : seuls les enfants des familles les moins instruites, dont aucun des parents n'a le baccalauréat, sachant qu'il s'agit de la grande majorité de la population, voient leur taux d'accès augmenter sensiblement. En d'autres termes, les enfants issus de la minorité la plus instruite accédaient déjà dans des proportions importantes au lycée en début de période et leur situation a peu changé.

Pour ce qui est de l'obtention du bac général, toujours en fonction de la profession des deux parents (tableau 6), les constats convergent avec ce qui apparaissait au niveau de la 2^{nde}, si ce n'est qu'on est loin d'atteindre des chiffres laissant escompter des effets de plafond dans les catégories aisées. Ainsi les enfants dont l'un des parents est cadre supérieur et l'autre inactif voient leur taux augmenter de manière modérée jusque dans les cohortes nées au début des années 60, une hausse importante intervenant dans les cohortes les plus

récentes. Les familles dont les deux parents sont cadres moyens connaissent une évolution plus régulière, mais l'écart en pourcentage avec la catégorie précédente est stable. Le rapport des taux entre ces deux groupes a une tendance à baisser fortement du fait de l'élévation du niveau des chiffres. Pour les enfants de milieu populaire, l'accès au bac général croît d'une façon remarquable, même si l'accès à ce niveau reste, en fin de période, le fait d'une minorité (16%). L'écart avec les premiers sur la base de la différence entre taux augmente, mais, pour la même raison que précédemment les rapports diminuent fortement. L'effet positif de l'homogénéité des professions des deux parents apparaît à nouveau. Enfin, notons un écart en fin de période entre les enfants de ces catégories populaires dont les deux parents travaillent et ceux dont un des parents est inactif, comme si l'inactivité devenait un handicap dans les générations les plus jeunes. Cette tendance s'observe de manière encore plus marquée dans les familles de catégories intermédiaires : peu de différence entre les familles homogènes et ceux dont un des deux parents est inactif en début de période (10,3 et 11,2), handicap relatif important de ce dernier type de familles en fin de période (44,3 et 31,0)

Tableau 5 : Évolution des taux d'accès en 2de selon la position sociale de la famille

	1929-38	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
les deux parents cadres supérieurs	88,6	86,1	86,2	96,7	93,6	97,2
un parent cadre supérieur, l'autre cadre moyen	70,5	74,7	91,1	84,5	87,3	92,0
un parent cadre supérieur, l'autre employé ou ouv.	49,0	54,0	71,6	71,9	80,2	77,9
un parent cadre supérieur, l'autre inactif	71,5	79,9	76,5	79,9	83,4	82,6
les deux parents cadres moyens	23,6	40,7	46,1	57,9	65,1	74,7
un parent cadre moyen, l'autre employé ouvrier	18,0	35,7	39,3	46,6	53,1	59,9
un parent cadre moyen, l'autre inactif	25,0	39,3	42,4	48,3	52,2	54,3
les deux parents employés ou ouvriers	5,9	13,6	19,5	25,2	30,5	35,8
un parent employé ouvrier, l'autre inactif	6,8	13,6	16,6	21,6	19,3	28,9
les deux parents inactifs	4,6	12,3	21,4	20,3	32,3	46,4

Tableau 6 : Évolution des taux d'obtention du bac général selon la position sociale de la famille (quelques exemples)

	1929-38	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
Un parent cadre supérieur, l'autre inactif	41,7	52,1	55,4	55,5	54,7	74,1
Les deux parents cadres moyens	10,3	21,3	23,6	30,1	38,6	44,3
Un parent cadre moyen, l'autre employé ouvrier	7,9	13,6	20,4	16,9	22,8	30,5
Un parent cadre moyen, l'autre inactif	11,2	19,3	23,9	23,5	23,9	31,0
Les deux parents employés ou ouvriers	2,6	5,9	8,4	10,8	12,6	16,1
Un parent employé ouvrier, l'autre inactif	2,7	5,9	6,9	7,6	6,6	13,6

IV. Une approche analytique des inégalités sociales

Si on veut évaluer et synthétiser précisément ces évolutions, les problèmes méthodologiques que nous avons évoqués dans la première partie amènent à construire des instruments plus sophistiqués tels que les odds ratios et à estimer des modèles de régression logistique. Ceci vaut en particulier si on entend évaluer des évolutions dans un contexte qui a connu de profonds bouleversements (notamment en ce qui concerne les taux d'accès moyens). Cette démarche est également incontournable dans une perspective comparative, puisque la plupart des travaux européens analysent l'évolution des inégalités sur la base d'indicateurs de ce type.

IV.1 L'opposition entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers, à l'aune des odds ratios

Reprenons maintenant plus précisément l'analyse temporelle, en examinant l'évolution des inégalités à l'aune de deux indicateurs, la différence entre taux d'accès et les odds ratio (ce dernier étant indépendant des marges), sachant que ceci contraint à ne travailler que sur deux groupes contrastés (t. 7 et 8). Les odds ratios amènent à se centrer sur la compétition entre deux groupes extrêmes dans l'accès à un niveau donné et permettent de s'affranchir des évolutions moyennes des taux (les marges), même si, nous le verrons, ils ne sont pas complètement insensibles au niveau absolu des chiffres. Nous distinguons 3 grandes périodes et 2 types de chiffres – taux d'accès sur l'ensemble de la population et taux d'accès sur la seule population entrée en 6^{ème}.

Tableau 7 : Taux d'accès aux différents paliers des enfants d'ouvriers et cadres.

	av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Entrée en 6^{ème}							
Ensemble de la génération	26.7	24.1	36.9	46.7	75.4	91.6	96.1
Entrée en 6ème, enfants de cadres	83,9	83	86.5	89.2	96,5	97,3	99
Entrée en 6ème, enfants d'ouvriers	19,8	16,2	23.7	33.9	67,8	87,5	93,2
Différence de %	64,2	66,8	62.8	55.3	28,7	9,8	5,8
Chances relatives d'entrée en 6 ^{ème}	21,1	25,3	20.6	16.1	13,1	5,1	7,2
Entrée en 3^{ème}							
Ensemble de la génération	17.1	17.4	30.4	37.7	55.6	66.3	75.0
Entrée en 3ème, enfants de cadres	75,3	75,3	81.8	84.5	90,1	93,6	96.1
Entrée en 3ème, enfants d'ouvriers	9,4	9,8	17.8	24.9	42,4	51	59.3
Différence de %	65,9	65,5	64	59.6	47,7	42,6	36.8
Chances relatives d'entrée en 3 ^{ème}	29,4	28,1	20.8	16.4	12,4	14,1	16.9
Entrée en 2^{nde}							
Ensemble de la génération	12.1	13.1	24.3	28.2	34.5	40.4	49.2
Entrée en 2nde, enfants de cadres	64,8	69,4	81.6	80.9	81,5	84,7	87.4
Entrée en 2nde, enfants d'ouvriers	5,4	5,9	11.4	14.9	19,0	23.2	28.0
Différence de %	59,4	63,5	70.2	66	62,5	61.5	59,4
Chances relatives d'entrée en 2 ^{nde}	32,4	36,2	34.5	24.2	18,8	18.3	17.8
Obtention du bac complet							
Ensemble de la génération	5.1	5.9	15.7	19.8	23.9	31.4	42.7
Bac enfants de cadres	35,1	40,7	67.4	67.9	68,9	71.8	77.3
Bac enfants d'ouvriers	1,2	1,9	6,2	8.8	11,2	17.2	24.3
Différence de %	33,9	38,8	61.2	59.1	57,7	54.6	50.3
Chances relatives d'obtention du bac	44,5	35,4	31.3	21.9	17,6	12.3	10.6
Obtention du bac général							
Ensemble de la génération	5.0	5.7	12.2	12.7	16.7	21.6	28.3
Bac gal enfants de cadres	35,1	39,9	50.3	56.2	59,7	62.7	65.5
Bac gal enfants d'ouvriers	1,2	1,5	4	5	6	8.7	11.9
Différence de %	33,9	38,4	45.7	51.2	53,7	54	53.6
Chances relatives d'obtention bac gal	44,5	43,6	29.5	24.5	23,2	17.6	14.1
Accès à l'enseignement supérieur							
Ensemble de la génération	5.4		12.5	16.8		20.3	
Enfants de cadres	41.8		53.4	61.1		50.5	
Enfants d'ouvriers	1.6		4.2	6.2		9.6	
Différence de %	40.2		49.2	54.9		40.9	
Chances relatives d'accès ens sup.	53.3		26.1	23.8		9.6	

Tableau 8 : Taux d'accès aux différents paliers des enfants d'ouvriers et cadres entrés en 6^{ème}
av. 1929 29-38 39-48 49-53 54-58 59-63 64-73

	av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Entrée en 3^{ème}							
Ensemble de la génération	64,2	72,3	82,5	80,8	73,7	72,4	78,0
Entrée en 3 ^{ème} , enfants de cadres	89,6	90,7	94,5	94,7	93,3	96,2	97,1
Entrée en 3 ^{ème} , enfants d'ouvriers	47,5	60,2	75,2	73,5	62,6	58,3	63,4
Différence de %	42,1	30,5	19,3	21,2	30,7	37,9	33,7
Chances relatives d'entrée en 3 ^{ème}	9,5	6,4	5,7	6,4	8,3	18,1	19,3
Entrée en 2^{nde}							
Ensemble de la génération	45,3	54,5	65,8	60,5	45,7	42,7	51,2
Entrée en 2 ^{nde} , enfants de cadres	77,2	83,6	90,8	88,6	84,4	84,7	88,2
Entrée en 2 ^{nde} , enfants d'ouvriers	27	36,5	47,8	48,1	28,0	25,9	30,1
Différence de %	50,2	47,1	43	40,1	56,4	58,8	58,1
Chances relatives d'entrée en 2 ^{nde}	9,2	8,9	10,8	8,1	13,9	15,8	17,4
Obtention du bac complet							
Ensemble de la génération	27,7	33,5	42,6	42,5	31,7	33,2	44,4
Bac enfants de cadres	41,8	49	70,2	69,9	71,4	71,8	78,1
Bac enfants d'ouvriers	6,1	11,4	26	31,4	16,5	18,8	26,1
Différence de %	35,7	37,6	44,2	38,5	54,9	53	52
Chances relatives obtention du bac	11,1	7,5	6,7	5,1	12,6	11	10,1
Obtention du bac général							
Ensemble de la génération	18,8	23,6	33,1	27,2	22,1	22,9	29,5
Bac gal enfants de cadres	41,8	48	58,2	53,8	61,9	62,7	66,1
Bac gal enfants d'ouvriers	6	10,5	19,5	17,1	9	9,5	12,8
Différence de %	35,8	37,5	38,7	36,7	52,9	53,2	53,3
Chances relatives obtention bac gal	11,3	7,9	5,7	5,6	16,4	16	13,3
Accès à l'enseignement supérieur							
Ensemble de la génération	22,8	33,5	26,2	21,3			
Enfants de cadres	51,5	61,9	64,6	50,8			
Enfants d'ouvriers	10,5	17,6	11,7	10,3			
Différence de %	41,0	44,3	52,9	40,5			
Chances relatives accès à l'ens. sup.	10,1	7,6	13,8	9,2			

Tableaux 7 et 8 :

Note : Pour l'enseignement supérieur, les personnes nées après 1968 ont été exclues. Des cohortes plus larges ont en outre été constituées pour des raisons d'effectifs : av. 1939, 39-48, 49-58, 59-68.

Sources : Pour chaque génération, nous avons pris l'enquête la plus récente ce qui implique des glissements dans la construction des variables dus aux évolutions du questionnaire : Générations nées avant 1939: FQP70 ; Générations nées entre 39 et 53: FQP77 ; Générations nées entre 54 et 64 : FQP85 ; Générations nées après 1963 : FQP93. Pour le niveau bac, les taux d'accès concernant la cohorte 59-63 ont été calculés sur FQP93, afin d'avoir les informations sur les scolarités complètes. Ce faisant, on travaille sur un échantillon plus réduit, ce qui pose d'autres problèmes et explique que nous ayons travaillé sur FQP85 pour les niveaux scolaires antérieurs.

1. Pour les générations nées avant 39 (contexte de stabilité globale des scolarisations), sachant que ces deux groupes de cohortes seront regroupés dans la suite de l'analyse, les deux indicateurs (différences de pourcentages et odds ratios) sont stables, ou parfois en très légère hausse, indiquant une discrète croissance des inégalités en ce qui concerne l'accès au niveau 6^{ème} et 2^{nde}, pour les cohortes 29-38 (peut-être, en milieu populaire, les études ont-elles été particulièrement "contrariées" par la guerre).

2. Pour les générations 39-48 et 49-53 (contexte de hausse modérée des scolarisations), les deux indicateurs convergent au niveau 6^{ème}, pour attester d'une réduction des inégalités sociales : ceci s'explique par l'existence d'un effet de plafond chez les enfants de cadres (dont les taux d'accès étaient déjà compris entre 85 et 90%) alors que les taux des enfants d'ouvriers ont beaucoup plus de possibilités d'expansion puisqu'ils partaient d'un chiffre de 23%.

Pour l'entrée en 3^{ème} sur l'ensemble de la génération, les deux indicateurs révèlent une baisse des inégalités, mais celle-ci s'explique entièrement par la démocratisation de l'accès en 6^{ème}. En effet l'examen des indicateurs construits sur les taux d'accès en 3^{ème} des élèves entrés en 6^{ème} montre que s'il y a bien une légère réduction des inégalités dans un premier temps (cohortes 39-48), on assiste à un nouvel accroissement à partir des cohortes 49-53, notamment parce que les taux d'accès en 3^{ème} des enfants d'ouvriers entrés en 6^{ème} amorcent une baisse dans les générations 49-53, alors que les taux d'accès des enfants de cadres sont stables.

Tout se passe comme si les enfants des milieux populaires, de fait essentiellement les garçons, qui n'étaient plus accueillis dans les classes de fin d'études primaires se retrouvaient dans les filières de premier cycle de type moderne long ou moderne court débouchant

plus souvent sur une orientation professionnelle ou pré-professionnelle dès la classe de 5^{ème}. Il s'agit plus d'un déplacement dans les lieux et les structures formelles de scolarisation que d'une promotion vers des niveaux d'études plus élevés.

Les chiffres concernant l'accès à la 2^{nde} dans l'ensemble de la population confirment une réduction des inégalités sociales : les taux sont stables pour les enfants de cadres et augmentent pour les enfants d'ouvriers; ce qui entraîne une baisse de inégalités sur les deux indicateurs retenus, encore plus marquée pour les odds ratios. Sur la base des enfants entrés en 6^{ème} cette fois, le mouvement de réduction des inégalités est également visible, mais apparaît moins marqué en particulier pour les odds ratios. Ceci s'explique par le développement de la scolarisation des filles des milieux populaires qui se maintiennent jusqu'au lycée, alors que leurs camarades garçons fréquentent de plus en plus souvent sur la période les filières professionnelles accessibles dès la fin de la 5^{ème}.

L'accès à un bac complet suit la même tendance de baisse des inégalités au moins en ce qui concerne les odds ratios (certes les différences entre pourcentages sont en hausse du fait de la très forte poussée de l'accès à ce niveau des enfants de cadres). Ces tendances valent pour l'accès au seul bac général : les odds ratios sont en baisse. En ce qui concerne les taux d'obtention du bac sur la population entrée en 6^{ème} (traduisant les inégalités afférentes à l'orientation et à la poursuite des études au sein du système), l'évolution est convergente.

3. Pour la période récente (générations nées après 1953) on observe une réduction très nette des inégalités pour l'accès à la 6^{ème}, l'accroissement de la scolarisation à ce niveau étant à cette époque uniquement le fait des enfants d'ouvriers, puisque les enfants de cadres sont déjà scolarisés à plus de 95%. Cette évolution a été surtout

sensible entre les générations 49-53 et 59-63 (entrant en 6^{ème} soit en 60-64, soit en 70-74, c'est-à-dire avant ou après la généralisation de la réforme Berthoin à la rentrée 67), elle est nécessairement plus étale après, vu le niveau très élevé des chiffres (et du même coup une instabilité des odds ratios).

Pour le niveau 3^{ème} (ensemble de la population), une importante réduction des inégalités prend place entre les générations 49-53 et 54-58, avec là encore un effet de plafond chez les enfants de cadres (dont les taux sont déjà supérieurs à 90% dans le groupe 54-58) et une forte progression chez les enfants d'ouvriers (qui passent de 25% dans le groupe 49-53 à 59% dans les cohortes les plus récentes). Par contre, en ce qui concerne l'évolution des inégalités de parcours (chances d'accéder à une 3^{ème} sur la seule population entrée en 6^{ème}), les indicateurs attestent d'une tendance inverse : la croissance des différences de pourcentages et la hausse des odds ratio (sauf dans le dernier groupe de génération) indiquent une hausse des inégalités sociales, due à la plus forte sélectivité qui frappe les enfants d'ouvriers pendant leur scolarité au collège.

En ce qui concerne l'accès à la 2^{nde} (dans l'ensemble de la population), les choses sont plus stables, avec une légère hausse puis une légère baisse des inégalités, sans divergence notable entre les deux indicateurs, si ce n'est que les odds-ratios font apparaître une baisse un peu plus continue. Sur la population entrée en 6^{ème}, les inégalités s'accroissent entre les générations 54-58 et 59-63. Enfin, l'accès au bac complet, ainsi qu'au seul bac général suit la même évolution : hausse puis baisse récente des inégalités à l'aune des différences entre pourcentages, et, baisse plus continue, des odds ratio. Sur la population entrée en 6^{ème}, la baisse des inégalités n'apparaît que

dans le dernier groupe de cohorte, et est plus sensible en ce qui concerne le bac complet que pour ce qui est du bac général.

Revenons plus précisément sur la cohorte 64-73 dont tous les membres sont entrés en 6^{ème}. Les inégalités d'accès à une 3^{ème} apparaissent stables, un décrochement s'observant seulement au niveau de la 2^{nde}. La tendance à une accentuation des inégalités sociales de parcours semble donc stoppée. On remarque également que les inégalités ont sensiblement régressé pour l'obtention d'un bac complet, et cela reste vrai si on ne prend en compte que les seuls bacs généraux. En ce qui concerne l'accès à un bac scientifique C, les taux sont respectivement de 15,3 pour les enfants de cadres et de 1,6 pour les enfants d'ouvriers, soit un odds ratio de 11,1, indiquant des inégalités plus élevées que pour l'ensemble des baccalauréats.

En résumé (et d'un point de vue plus technique), la confrontation des différents indicateurs fait apparaître plusieurs cas de figure :

- a. Baisse très forte des différences entre pourcentages, et baisse continue, moins marquée (avec même une hausse pour la dernière cohorte) des odds ratios. C'est ce qu'on observe pour l'accès à la 6^{ème}, dans un cas où les chiffres des enfants de cadres étaient déjà très élevés en début de période, tandis que ceux concernant les enfants d'ouvriers ont presque quintuplé. Dans cette situation caractérisée par une forte proximité avec un effet de plafond, pour un des deux groupes comparés, tous les indicateurs convergent : le calcul de rapports entre taux de début et de fin de période montre que les chances des enfants d'ouvriers ont été multipliées par 4,65 (93/20), tandis que celles des enfants de cadres ont été multipliées par 1,18 (99/84) seulement. De même, le calcul de taux de croissance donne un chiffre de +365% pour les premiers, contre +17,8% pour les seconds.

Tous les indicateurs attestent donc d'une réduction des inégalités. Les chiffres concernant l'entrée en 3^{ème} (sur l'ensemble de la population) suivent un schéma de ce type, de manière moins extrême (et avec une légère remontée dans la cohorte 64-73) C'est dire que l'effet de l'ouverture de la 6^{ème} l'emporte sur la stabilité voire l'accroissement à certaines périodes de la sélectivité des carrières au sein du collège.

- b. Stabilité des différences, stabilité des odds ratios, ou légère croissance des deux indicateurs ; c'est ce qu'on observe pour l'accès à une 3^{ème} ou à une 2^{nde} sur la population entrée en 6^{ème}.

- c. Stabilité globale des différences entre pourcentages et tendance à la baisse des odds ratios ; c'est ce qu'on observe pour l'accès à la seconde : les taux des deux groupes ont augmenté (il y avait effectivement "de la marge" pour les deux groupes), mais si la différence entre taux est la même en début et en fin de période (59 points), le odds ratio est sensiblement plus faible dans la génération plus récente. Ceci vient sans doute du fait que l'accès à la seconde est devenu moins exceptionnel pour les enfants d'ouvriers : même si les écarts entre pourcentages restent très importants, les chances relatives d'accéder à cette filière ont forcément augmenté.

- d. Augmentation sensible des différences accompagnée d'une baisse sensible des odds ratios ; c'est ce qu'on observe pour l'accès au bac complet dans l'ensemble de la population, les différences entre pourcentages sont en augmentation alors que les odds accusent une baisse sensible. De manière moins nette, la situation est comparable pour l'obtention d'un bac général : différences plutôt en hausse, donc tout d'abord accroissement des inégalités, puis en baisse dans le dernier groupe de cohortes, alors que les odds ratios sont en nette baisse (mais l'évolution n'est pas continue) pour les mêmes raisons

que précédemment, le taux d'accès des enfants d'ouvriers étant passé de 1% en début de période à 10%.

Dans les situations de divergence entre indicateurs, il était intéressant de les confronter à d'autres. Les rapports entre taux font apparaître une réduction des inégalités : les chances d'obtenir un bac complet ont été multipliées par 20,3 (24,3/1,2) pour les enfants d'ouvriers, contre seulement 2,2 (77,3/35,1) pour les enfants de cadres. Même conclusion de réduction des inégalités à l'aune des taux de croissance : 1925% pour les enfants d'ouvriers, contre +120% pour les enfants de cadres. On retrouve ici l'affirmation de Combessie - appliqués à des taux croissants, rapports et taux de variation concluent plus souvent à une réduction des inégalités que les mesures d'écart", mais le cas de la 6^{ème} montre que ceci ne vaut pas quand on est en outre proche d'effets de saturation pour un des groupes comparés. Il faudrait en outre intégrer des observations concernant les odds ratios, qui en l'occurrence convergent avec les taux de variation et rapports simples, et qui apparaissent très sensibles au niveau absolu des chiffres en début de période, même si, au total, les odds ratios peuvent apparaître comme les indicateurs les plus pertinents.

IV.2. L'analyse des inégalités à l'aune des régressions linéaires et logistiques

Une première approche, privilégiée dans les comparaisons internationales (Shavit, Blossfeld, 1993), consiste à construire des régressions linéaires expliquant le plus haut niveau éducatif atteint et à examiner l'évolution des coefficients attachés à l'origine sociale d'une cohorte à l'autre. Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, ce type d'approche pose des problèmes d'interprétation (cf. Mare, 1981) dans la mesure où l'évolution des coefficients exprimant l'influence de l'origine sociale traduit à la fois des changements dans

les taux d'accès moyens aux différents niveaux du système et les relations entre le milieu social et les taux de passage à chacun des niveaux. Ceci conduit en général les sociologues à se centrer sur l'analyse des transitions et des inégalités qui les caractérisent, sur la base de régressions logistiques, notamment quand on travaille sur une période caractérisée par un fort développement des scolarités, ce qui est le cas ici. Nous estimerons néanmoins, dans une partie ultérieure, des modèles explicatifs du plus haut niveau atteint, à des fins de synthèse et de comparaison internationale.

IV.2.1. L'analyse des inégalités d'accès : l'éclairage des régressions logistiques

Examinons l'évolution des inégalités sur la base des modèles de type Logit puisqu'il s'agit d'expliquer des probabilités (accéder ou non à une 2^{nde} par ex.) et de mesurer l'impact spécifique de chacune des variables caractérisant le milieu familial des enfants (Tab. 9 et suiv.).

Nous le ferons sur la base de l'examen des probabilités d'atteindre tel ou tel niveau du système avec ou sans condition préalable d'accès à une 6^{ème}. Il ne s'agit donc pas de véritables taux de transition d'un niveau à l'autre, parce que ces différents niveaux sont nécessairement emboîtés, par conséquent la mise en garde de Mare rappelée ci-avant reste valable bien qu'atténuée.

Nous avons tout d'abord construit des modèles sur chacune des cohortes étudiées ; on peut ainsi examiner à la fois la structure des coefficients dans chacune des cohortes et suivre l'évolution de l'effet d'une variable particulière d'une cohorte à l'autre. Il convient néanmoins de conduire ces comparaisons de coefficients avec la plus grande prudence. En effet, les coefficients exprimant l'effet net de chacune des variables doivent leur valeur à l'ensemble du modèle correspondant. Ils sont donc relatifs au niveau de la probabilité que

l'on cherche à expliquer dans la population de référence, probabilité qui peut varier très sensiblement pendant la période de temps prise en compte. Nous présenterons ici les modèles d'accès à la sixième, à la troisième, à la seconde et au bac général, sur l'ensemble de la population¹⁶.

Toutes choses égales par ailleurs : une fiction sociologique ?

Dans tous les modèles ci-après (modèles de régression linéaire ou logistique), l'objectif est d'évaluer l'effet spécifique de chacune des variables introduites dans le modèle, les autres étant constantes, c'est-à-dire "toutes choses égales par ailleurs". Dans la réalité, les variables PCS et niveau d'instruction sont liées, sachant que ces relations peuvent elles-mêmes évoluer avec le temps. En outre la ventilation de la population entre les différentes modalités de ces variables change également d'une période à l'autre. Ces deux points doivent rendre très prudents quand on compare les coefficients des modèles établis sur les cohortes successives. Ainsi dans la population des pères, s'est opérée pendant la période étudiée une translation des niveaux des diplômes. Les individus dotés d'au moins un baccalauréat représentent 6% des effectifs en début de période et près de 20% en fin de période. En outre, en fin de période, la prédominance des cadres supérieurs au sein du groupe le plus diplômé s'est un peu affaiblie de 54 à 49,3%, ce sous-groupe devenant plus hétérogène en terme de profession. Néanmoins l'association entre niveau d'instruction et profession reste forte, la moitié des moins diplômés appartiennent encore à la catégorie des ouvriers.

Dans la population des mères, on retrouve cette élévation du niveau d'instruction : le poids des mères dotées d'au moins un baccalauréat est passé de 3 à 17%. La composition du sous-groupe le plus instruit est très particulière : en début de période, les femmes inactives représentent 55% des effectifs des femmes dotées d'au moins un bac (sachant que dans ce groupe 5% sont des cadres supérieures cette catégorie ne représentant que

¹⁶ Pour la cohorte 6 (FQP93), les modèles seront construits uniquement sur la population entrée en 6^{ème}, puisque cela concerne plus de 96% de la cohorte.

0,3% de l'ensemble de la population active des mères à cette époque) ; en fin de période les inactives ne représentent " plus que " 33% du sous-groupe le plus diplômé. Dans celui-ci, les femmes cadres supérieures représentent désormais 13% des effectifs, ce qui donne néanmoins à ce sous-groupe une structure très différente de ce que l'on observe chez les pères.

Les inactives sont majoritairement des non-diplômées (72%, en fin de période, contre 61% dans l'ensemble de la population féminine) ; si elles comptent un peu moins de très diplômées (12,8% contre 17%) cette population reste marquée par une très forte hétérogénéité. Dans les modèles, nous avons retenu cette catégorie d'inactives en référence, pour des raisons d'effectifs (c'est la situation la plus fréquente, notamment en début de période).

Alors que chez les hommes, la profession cadre supérieur absorbe en partie l'effet d'un diplôme supérieur ou égal au bac, il n'en va pas de même chez les femmes, surtout en début de période : il y a beaucoup plus de femmes très diplômées chez les inactives que chez les femmes cadres supérieures, ce qui va rendre d'autant plus difficile la mise en évidence d'un effet spécifique associé aux professions supérieures. Mais, en fin de période, le développement de l'activité féminine, notamment aux niveaux de qualification élevés, qui concerne les femmes les plus diplômées, devrait tendre à rapprocher la structure des relations entre variables de celles observées dans la population masculine.

Enfin vu l'existence d'une forte homogamie en France, les pères cadres supérieurs sont ceux qui sont les plus fréquemment mariés avec les mères les plus diplômées, tendance d'autant plus marquée qu'on se rapproche des périodes récentes : en début de période, pour les générations nées avant 39, 23% des pères cadres supérieurs sont mariés avec une femme au moins bachelière contre 54,3% pour la dernière cohorte. Vu les effectifs concernés, les évolutions sont moins sensibles à l'autre bout de l'échelle sociale, ainsi en début de période 96,9% des ouvriers sont mariés à des femmes au plus dotées du certificat d'études, contre 81,7% en fin de période.

Il faut donc avoir en tête dans l'interprétation des modèles le contexte historique dans lequel s'inscrivent les données, contexte dans lequel toutes les choses ne sont pas égales par ailleurs.

En ce qui concerne **l'accès à une 6^{ème}**, un premier constat très net se dégage, à savoir une baisse très forte du pouvoir explicatif des modèles (dont atteste l'évolution du G2, qui devient très faible à partir des générations 58). Les caractéristiques familiales de l'enfant sont donc de moins en moins à même de prédire son entrée en 6^{ème}, ce qui révèle une atténuation des déterminismes sociaux.

On observe par ailleurs une **baisse importante**, récente (à partir de la 4^{ème} cohorte), **de l'effet spécifique de la profession du père** : cette baisse résulte d'un resserrement des écarts entre catégories " cols blancs " puisqu'en début de période l'ampleur des écarts avec les enfants d'ouvriers était hiérarchisée nettement depuis les employés jusqu'aux cadres supérieurs alors qu'en fin de période les trois groupes, tout en se distinguant toujours significativement des enfants d'ouvriers, sont dans une situation beaucoup plus homogène à cet égard. On remarque également que les enfants d'agriculteurs qui accédaient en début de période significativement moins à la 6^{ème} que les enfants d'ouvriers, ont rattrapé leur retard à partir de la troisième cohorte et, après avoir profité significativement plus que les enfants d'ouvriers de l'ouverture de la 6^{ème} dans la cohorte 54-58, ne se distinguent plus de ces derniers en fin de période. La profession maternelle n'apparaît pas comme exerçant un effet significatif dans les modèles, mais probablement, comme nous l'avons évoqué, l'hétérogénéité de la population de référence des mères inactives joue-t-elle un rôle à cet égard.

Cette **baisse des inégalités** est encore plus marquée quand on prend en compte l'avantage apporté par **le niveau d'instruction du père**, qui baisse dès la troisième cohorte (chez les pères bacheliers). La baisse de l'effet du niveau d'instruction de la mère est aussi marquée mais plus précoce (dès la cohorte 39-48), ces mères instruites

constituant à l'époque un groupe relativement sélectionné dont les comportements par rapport à la scolarité des enfants n'en est que plus

Tableau 9 – Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe sur l'accès en 6^{ème} (ensemble de la population)

Cohorte	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63
Intercept	-1,683***	-1,18***	-0,78***	0,51***	1,61***
<i>PCS du père réf. père ouvrier</i>					
Agriculteur	-0,497***	-0,25***	0,10ns	0,60***	0,36ns
Indépendant	0,729***	0,86***	0,76***	0,61***	0,90***
Cadre supérieur	1,666***	1,75***	1,89***	1,65***	0,93*
Cadre moyen	1,188***	1,32***	1,22***	0,88***	0,84***
Employé	0,767***	0,70***	0,45***	0,54***	0,74**
Sans réponse	0,238	0,13ns	0,44*	0,12ns	-0,16ns
<i>PCS de la mère réf. mère inactive</i>					
Agriculteur	-0,681**	-0,70*	-16,75ns	-0,56**	0,30ns
Indépendant	0,401***	0,29**	0,40**	0,51*	0,13ns
Cadre supérieur	0,03(ns)	0,86*	1,53ns	1,33ns	-0,39ns
Cadre moyen	0,420*	0,43*	1,04***	0,59*	0,31ns
Employée	0,00	0,17*	0,11ns	0,11ns	0,29*
Ouvrière	-0,172	-0,05ns	0,04ns	-0,05ns	0,17ns
<i>Diplôme du père réf. père au plus cep</i>					
BEPC CAP	0,574***	0,49***	0,39***	0,77***	0,31*
Bac	1,557***	1,36***	0,86***	0,84***	0,70*
Sans réponse	-0,09	-0,20ns	-0,50**	-0,49*	-0,48ns
<i>Diplôme de la mère réf. mère au plus cep</i>					
BEPC CAP	1,705***	0,91***	0,95***	0,81***	0,29ns
Bac	1,705***	1,12***	1,09***	1,17***	1,14**
Sans réponse	-0,309*	-0,06ns	0,03ns	-0,25ns	-0,44ns
<i>Sexe réf. Garçons</i>					
Filles	0,254***	0,32***	0,29***	0,40***	0,60***
G2 (df. 19)	1770	2519	1027	632	177
N	7460	9319	5293	5424	4674
Taux d'accès	23.4	36.9	46.7	75.5	91.6

Lecture : génération née av. 39 (FQP77) ; née entre 1954 et 58 (FQP85) , née en 1939 et 48 (FQP77) ; née entre 1959 et 63 (FQP85) ; née en 1949 et 53 (FQP77)

typique. Enfin, les filles qui étaient déjà avantagées en début de période, améliorent leur avantage essentiellement en fin de période. En fin de période, alors que les taux d'accès en 6^{ème} sont proches de 100% et que le pouvoir explicatif des modèles estimés par le g2

devient très faible), c'est le niveau d'instruction de la mère, puis la profession du père qui restent associés le plus fortement à ce passage, tandis qu'en début de période, quand l'accès ne concernait qu'une minorité, le niveau d'instruction des deux parents exerçait une influence forte, aussi importante que la profession du père¹⁷.

En ce qui concerne **l'accès à la 3^{ème}** (tableau 10) le poids des différents facteurs obéit à un schéma général assez proche de celui observé pour la 6^{ème} : baisse du pouvoir explicatif des modèles (le G2 devenant peu significatif à partir des générations 59-63) : fort effet de la profession et du niveau d'instruction du père, effet important également du niveau d'instruction maternel, l'effet de sa profession étant plus inconstant. De la cohorte la plus ancienne à la cohorte la plus récente un certain nombre de changements apparaissent néanmoins. Si, par rapport aux fils d'ouvriers, **l'avantage spécifique apporté par la profession du père reste très stable**, on note que les enfants d'agriculteurs voient leur handicap initial dans les deux cohortes les plus anciennes se transformer en avantage modéré, mais significatif (par rapport aux enfants d'ouvriers). En ce qui concerne l'activité de la mère, son effet est presque toujours positif par rapport aux mères inactives avec plus d'inconstance dans les coefficients, sauf pour les mères cadres moyens et les mères indépendantes. Autre évolution notable, à nouveau plus importante est **la baisse relative des coefficients exprimant l'influence du niveau d'instruction des deux parents**. En début de période, l'avantage apporté par le niveau

Tableau 10 :Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe

¹⁷ On ne saurait néanmoins être trop précis dans cette évaluation des influences respectives des variables niveau d'instruction et profession, notamment dans la mesure où les nomenclatures que nous avons utilisées ici n'ont pas le même niveau de précision : 4 modalités pour le niveau d'instruction, 7 pour la profession et surtout du fait des corrélations très fortes existant entre les trois variables, profession du père, niveau d'instruction du père et profession de la mère (nous y reviendrons dans la partie IV.5).

	sur l'accès à la 3 ^{ème} .				
	Av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63
Intercept	-2,12***	-1.51***	-1.27***	-0.64***	-0.55***
PCS du père (réf. Ouvrier)					
Agriculteur	-0.52***	-0.20***	0.09(ns)	0.68***	0.50***
Indépendant	0.82***	0.79***	0.61***	0.79***	0.85***
Cadre sup	1.77***	1.64***	1.76***	1.70***	1.72***
Cadre moyen	1.23***	1.25***	1.19***	1.04***	1.04***
Employé	0.87***	0.67***	0.56***	0.75***	0.95***
Sans réponse	0.32(ns)	0.27*	0.34*	0.20(ns)	0.35(ns)
PCS mère (réf. inactive)					
Agricultrice	-1.29**	-1.21**	-16.4(ns)	-0.36**	0.13(ns)
Indépendante	0.26**	0.20**	0.38**	0.36**	0.41**
Cadre sup	0.38(ns)	0.82**	1.91*	1.07*	0.15(ns)
Cadre moyen	0.43*	0.30*	0.90***	0.55**	0.39*
Employée	0.00(ns)	0.11(ns)	0.06(ns)	0.21**	0.20**
Ouvrière	-0.35***	-0.10(ns)	-0.05(ns)	0.01(ns)	-0.17(ns)
Diplôme du père (réf. Au plus cep)					
Bepc-cap	0.44***	0.46***	0.39***	0.49***	0.37***
Bac	1.69***	1.30***	0.94***	0.95***	0.67***
Sans réponse	-0.07(ns)	-0.24*	-0.42**	-0.53***	0.08(ns)
Diplôme de la mère (réf. Au plus cep)					
Bepc-cap	1.11***	0.82***	0.89***	0.67***	0.59***
Bac	1.62***	1.56***	1.19***	1.19***	1.18***
Sans réponse	-0.22(ns)	-0.12(ns)	-0.04(ns)	-0.09(ns)	-0.51**
Sexe (réf. garçon)					
Fille	0.34***	0.36***	0.45***	0.60***	0.78***
G2 (df=19)	1826	2480	1617	1059	810
N	7460	9319	5293	5424	4674
Taux d'accès	18.2	30.5	37.7	55.7	66.3

Lecture : gén. née av. 39 (FQP77), née en 39 et 48 (FQP77), née en 49 et 53 (FQP77), née entre 54 et 58 (FQP85), née entre 1959 et 63 (FQP85)

d'instruction de chacun des parents était aussi important que celui attaché à la profession paternelle, ce n'est plus le cas dans les cohortes les plus récentes, même si l'effet d'un niveau d'instruction maternel élevé résiste mieux à cette baisse. Enfin, l'avantage des filles pour l'accès à une 3^{ème} croît sensiblement en particulier à partir de la cohorte née entre 1954 et 1958.

Il faut tenir compte, rappelons-le, du fait que l'accès à la 3^{ème} mêle d'une part l'accès ou non à une 6^{ème}, qui constitue la condition première, et la probabilité de d'avoir effectué un cursus complet de la 6^{ème} à la 3^{ème} et donc d'échapper aux orientations de fin de 5^{ème}. Pour étudier spécifiquement l'évolution des inégalités sociales de cursus, nous avons construit des modèles analogues aux précédents sur la seule population entrée en 6^{ème} (cf. tableau 10 bis).

Tableau 10 bis : Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe Sur l'accès à la 3^{ème} (population entrée en 6^{ème})

	Av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	0,71***	1,06***	0,73***	0,18*	-0,26***	-0,369
PCS du père (réf. Ouvrier)						
Agriculteur	0,38ns	0,56**	-0,08ns	0,56**	0,52**	0,678***
Indépendant	0,46*	0,12ns	0,26ns	0,76***	0,76***	0,819***
Cadre sup	1,16***	0,67***	0,86***	1,50***	1,88***	1,762***
Cadre moyen	0,58**	0,44**	0,69***	0,95***	0,99***	1,112***
Employé	0,51*	0,18ns	0,57**	0,74***	0,92***	0,686***
Sans réponse	0,64ns	0,31ns	0,07ns	0,22ns	0,51ns	-0,608**
PCS mère (réf. Inactive)						
Agricultrice	15,54ns	-1,62*	ε	-0,06ns	0,05ns	0,125
Indépendante	-0,29ns	-0,09ns	0,25ns	0,21ns	0,44*	0,107
Cadre sup	13,63ns	0,67ns	13,69ns	0,83ns	0,43ns	1,807**
Cadre moyen	0,06ns	-0,04ns	0,40ns	0,47ns	0,40ns	1,031***
Employée	-0,11ns	-0,27*	0,01ns	0,25*	0,16	0,261***
Ouvrière	-0,69***	-0,15ns	-0,10ns	0,06ns	-0,23	0,371**
Diplôme du père (réf. Au plus cep)						
Bepc-cap	-0,22ns	0,11ns	0,18ns	0,21*	0,36***	0,542***
Bac	1,24***	0,75***	0,93***	0,90***	0,64***	0,821***
Sans réponse	-0,04ns	-0,16ns	-0,18ns	-0,41ns	0,30ns	ε
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)						
Bepc-cap	0,67**	0,36**	0,39*	0,47***	0,63***	0,536***
Bac	0,89*	1,52***	1,13**	1,07***	1,11***	0,689***
Sans réponse	0,53ns	-0,29ns	-0,22ns	0,12ns	-0,46	ε
Sexe (réf. garçon)						
Fille	0,33**	0,34***	0,50***	0,63***	0,75***	0,716***
G2 (df=19)	205	248	191	490	663	714
N	2120	4076	2527	4278	4295	4029
Taux d'accès	77.4	82.6	80.8	73.8	72.4	78

Lecture : gén. née av. 39 (FQP77), née en 39 et 48 (FQP77), née en 49 et 53 (FQP77), née entre 54 et 58 (FQP85), née entre 59 et 63 (FQP85), née entre 64 et 73 (FQP93).

Par rapport aux modèles construits sur l'ensemble de la population, le constat le plus frappant quand on se centre sur **les inégalités de cursus**, est la **hausse des inégalités par rapport à la profession du père** (à niveau d'instruction donné) notamment dans les deux dernières cohortes, qui ont traversé un système où l'orientation devenait de plus en plus importante. Autrement dit, les enfants de cadres supérieurs, de professions intermédiaires, d'employés et d'agriculteurs ont creusé leur avantage par rapport aux enfants d'ouvriers. Cette évolution semble néanmoins enrayée dans la dernière cohorte, notamment pour les enfants de cadres supérieurs. On aurait pu s'attendre à ce que les inégalités liées au niveau d'instruction des parents soient plus marquées quand on se centre sur les inégalités de cursus (le pilotage de la carrière scolaire de ces enfants exigeant des parents une certaine familiarité avec le système éducatif). Il n'en est rien, et à cet égard l'évolution de l'effet du niveau d'instruction va sans conteste dans le sens de la baisse, au moins pour ce qui concerne l'effet de l'instruction de la mère, avec une forte croissance des coefficients traduisant l'impact de sa profession, dans le dernier groupe de cohortes ; ce transfert de l'influence du niveau d'instruction de la mère vers son statut d'active est sans doute lié au développement de l'activité féminine dans les cohortes récentes, avec pour résultante, nous l'avons évoqué précédemment, un rapprochement de la structure des coefficients exprimant l'influence des caractéristiques des mères et des pères. Soulignons qu'il s'agit là d'un phénomène général qui atteste d'une réelle évolution de l'activité féminine, plus visible dans les cohortes récentes, dont les mères sont les plus jeunes. Notons d'ailleurs que ce phénomène sera effectivement un peu moins net aux niveaux éducatifs plus élevés qui concernent sur la même cohorte des jeunes plus âgés. Enfin, on remarque qu'en fin de période, l'effet spécifique de la profession du père et de la mère apparaît nettement plus

fort que celui de leur niveau d'instruction, ce qui n'était pas le cas dans les modèles construits sur l'accès à la 6^{ème}. Au total le pouvoir explicatif des modèles, tel qu'estimé par le G2 est en hausse, ce qui montre qu'à ce niveau la scolarité de l'enfant, après son entrée en 6^{ème}, est plus dépendante de ses caractéristiques familiales.

Tableau 11 : Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe sur l'accès en 2^{nde}.

Cohorte	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63
Intercept	-2.55***	-1.86***	-1.79***	-1.69***	-2.09***
PCS du père (réf. ouvrier)					
Agriculteur	-0.54***	-0.09(ns)	0.57***	0.86***	0.15(ns)
Indépendant	1.02***	0.89***	1.05***	0.97***	0.85***
Cadre sup	1.91***	1.88***	2.18***	1.91***	2.03***
Cadre moyen	1.22***	1.34***	1.31***	1.11***	1.11***
Employé	0.92***	0.80***	1.05***	0.89***	0.75***
Indéterminé	0.51**	0.34**	-0.01	0.57**	0.36(ns)
PCS mère (réf. inactive)					
Agricultrice	-1.16*	-1.62**	-0.06(ns)	-0.27*	0.55***
Indépendante	-0.06(ns)	0.18*	0.12ns	0.26*	0.49***
Cadre sup	0.27(ns)	0.52(ns)	0.50(ns)	1.24**	0.52(ns)
Cadre moyen	0.42**	0.45***	0.35*	0.54***	0.64***
Employée	-0.13	0.01	0.37***	0.16*	0.27***
Ouvrière	-0.50***	-0.24**	-0.33*	-0.17	-0.04
Diplôme du père (réf. au plus cep)					
Bepc-cap	0.64***	0.44***	0.64***	0.53***	0.32***
Bac	1.81***	1.37***	1.13***	1.08***	0.93***
Sans réponse	1.012	-0.15	-0.40*	-0.46**	-0.20
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)					
Bepc-cap	1.09***	0.85***	0.62***	0.82***	0.77***
Bac	1.73***	1.54***	1.57***	1.28***	1.28***
Sans réponse	-0.23	0.00	-1.19	-0.45*	-0.12
Sexe (réf. Garçon)					
Fille	0.02	0.20***	0.36***	0.48***	0.83***
G2 (df19)	1863	2686	1614	1497	1261
N	7460	9319	5611	5424	4674
Taux d'accès	12.9	24.27	28.26	34.50	39.39

Lecture : génération née av. 1939 ; née en 39 et 48 ; née en 49 et 53 : FQP77 ; née entre 54 et 58 ; née entre 59 et 63 : FQP85 ; née entre 59 et 63 : FQP93

Pour ce qui concerne **l'accès à la 2nde** (tabl.11 p.103), les constats sont très proches de ceux faits au niveau 3^{ème} avec néanmoins des effets plus marqués : fort effet de la profession paternelle, stable sur la période, effet plus marqué d'une mère col blanc, effet sensible du niveau d'instruction du père et surtout de la mère avec à nouveau une baisse entre les cohortes. Pour les filles, l'évolution suit strictement celle observée pour la 3^{ème}. Par contre, la baisse du pouvoir explicatif des modèles est moins nette qu'aux niveaux précédents (6^{ème} et 3^{ème}).

Les modèles construits sur la population entrée en 6^{ème} (tableau 11 bis) font apparaître à nouveau sur la période considérée une hausse des inégalités dont atteste l'évolution du pouvoir explicatif des modèles (en hausse à partir des générations 54-58). Cette hausse des inégalités s'observe eu égard à la profession du père (cadres supérieurs, professions intermédiaires et employés) alors que dans la population totale cet effet apparaissait stable dans la mesure où il était compensé par celui de l'ouverture de l'accès à la 6^{ème}. Les résultats précédents, et notamment la stabilité de l'influence de l'effet de la profession paternelle sur l'accès en 2nde suggèrent que l'ouverture de la 6^{ème} a été compensée par un renforcement de la sélectivité au collège et dans l'accès au lycée. Par contre, l'influence spécifique du niveau d'instruction des deux parents s'affaiblit légèrement ; les coefficients restent néanmoins à un niveau assez élevé en fin de période comme si un certain capital culturel était nécessaire pour gérer des carrières jusqu'à la 2nde. L'avantage des filles dans le déroulement de la scolarité de la 6^{ème} à la 2nde va en s'accroissant au moins jusque dans les cohortes 59-63. Dans ces modèles, concernant la seule population entrée en 6^{ème}, nous avons intégré les personnes nées entre

Tableau 11 bis : Évolution de l'influence des caractéristiques de chacun des parents et du sexe sur l'accès à la 2nde (population entrée en 6^{ème}).

Cohorte	Av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	-0,25*	0,13	-0,52***	-1,15***	-1,9***	-1.654***
PCS du père (réf. ouvrier)						
Agriculteur	0,01ns	0,41*	0,49*	0,73***	0,12ns	0.546***
Indépendant	0,64***	0,41***	0,78***	0,89***	0,78***	0.794***
Cadre sup	1,28***	1,31***	1.52***	1,73***	2,06***	1.776***
Cadre moyen	0,60***	0,73***	0,80***	0,98***	1,05***	0.944***
Employé	0,15**	0,44***	0,67***	0,82***	0,69***	0.637***
Sans réponse	0,63*	0,38ns	-0.25ns	0,61*	0,42ns	-0.480**
PCS mère -(réf. inactive)						
Agricultrice	.0,91ns	-1,57*	-0.07ns	-0,05ns	0,52*	-0.073
Indépendante	-0,48**	-0,03ns	0,09	0,16ns	0,49**	0.317*
Cadre sup.	0,89ns	0,18ns	0,18ns	1,11*	0,69ns	1.080***
Cadre moyen	0,19ns	0,46*	0,06ns	0,48*	0,66***	0.785***
Employée	-0,17ns	-0,29*	-0,24*	0,14ns	0,24**	0.161*
Ouvrière	-0,64**	-0,28*	-0.18ns	-0,16ns	-0,06ns	-0.162
Diplôme du père (réf. au plus cep)						
Bepc-cap	0,26*	0,15ns	0,42***	0,36***	0,29***	0.368***
Bac	1,34***	0,93***	0,96***	1,01***	0,92***	0.930***
Sans réponse	0,47*	0,09ns	-0,29ns	-0,30ns	-0,13ns	
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)						
Bepc-cap	0,61***	0,15***	0,36***	0,70***	0,79***	0.557***
Bac	1,1***	1,29***	1,15***	1,18***	1,23***	0.811***
Sans réponse	0,13ns	-0,08ns	-0,01ns	-0,40ns	-0,05ns	
Sexe (réf. garçon)						
Fille	-0,31**	-0,06ns	0,37***	0,41***	0,79***	0.643***
G2 (df. 19)	422	574	556	992	1146	1079
N	2120	4076	3395	4278	4295	4029
Taux d'accès	55	65.8	60.5	45.7	43	51.2

Lecture : génération née av. 39, née en 39 et 48, née en 49 et 53 (FQP77) ; née entre 54 et 58, née entre 59 et 63 (FQP85) ; née entre 64 et 73 (FQP93)

64 et 73¹⁸ qui sont quasiment toutes entrées en 6^{ème} et pour qui la distinction opérée précédemment n'a donc pas de sens. Dans ces cohortes les plus récentes, la tendance à une hausse des inégalités en

¹⁸ La taille de l'échantillon de l'enquête FQP de 1993 est de moitié inférieure à celle des enquêtes précédentes, ce qui nous a conduit à prendre une cohorte décennale de naissance afin de disposer d'effectifs suffisants.

fonction de la profession paternelle semble être stoppée, avec au total l'arrêt de la tendance à la hausse du pouvoir explicatif des modèles.

Tableau 12 : Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe
Sur l'obtention du bac complet.

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63(1)
Intercept	-3,11***	-2,36***	-2,19***	-2,21***	-2,62
PCS du père (réf. Ouvrier)					
Agriculteur	0,14ns	0,19ns	0,45*	0,85***	0,38*
Indépendant	0,97***	0,89***	1,067***	0,73***	0,70***
Cadre sup	1,75***	1,70***	2,102***	1,72***	1,74***
Cadre moyen	1,07***	1,18***	1,322***	1,08***	1,09***
Employé	0,84***	0,84***	1,098***	0,87***	0,81***
Sans réponse	0,95***	0,51**	0,120ns	0,31ns	0,16ns
PCS mère (réf. inactive)					
Agricultrice	-0,99ns	-1,99*	0,01ns	-0,25ns	0,43*
Indépendante	-0,21ns	0,03ns	-0,04*	0,19ns	0,45*
Cadre sup	1,2*	0,48ns	0,148	1,53***	0,32ns
Cadre moyen	0,6**	0,16ns	0,067	0,42*	0,57***
Employée	-0,33*	-0,25*	0,315*	0,08ns	0,13ns
Ouvrière	-0,42*	-0,16**	-0,206ns	-0,18ns	0,01ns
Diplôme du père (réf. au plus cep)					
Bepc-cap	0,54***	0,49***	0,500***	0,52***	0,31**
Bac	1,53***	1,18***	0,917***	1,02***	0,73***
Sans réponse	0,21ns	-0,14ns	-0,597*	-0,15ns	-0,20ns
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)					
Bepc-cap	1,03***	0,91***	0,525***	0,84***	0,77***
Bac	1,46***	1,48***	1,539***	1,09***	1,25***
Sans réponse	-0,23ns	-0,05ns	-0,340ns	-0,56*	-0,21ns
Sexe (réf. Garçon)					
Fille	-0,01ns	0,14*	0,316***	0,51***	0,76***
G2 (df=19)	1187	2081	1450	1370	1029
N	7460	9319	5611	5424	4674
Taux d'accès	7.7	15.7	19.8	23.9	27.9

(1) Ce modèle a été calculé sur FQP85, sachant qu'une partie de la population n'a pas encore terminé ses études. Le même modèle, calculé sur FQP93, dont l'inconvénient est de porter sur des effectifs réduits de moitié, donne des résultats similaires, avec une plus grande fragilité sur les catégories peu nombreuses. C'est pourquoi nous avons choisi de retenir ici le premier.

En ce qui concerne **l'accès au baccalauréat** quel qu'il soit, technique ou général, les modèles construits sur l'ensemble de la population (cf. tableau 12 ci-contre) font apparaître une **stabilité de l'effet net de la profession des parents et une légère baisse de l'influence du niveau d'instruction**, plus marquée pour le niveau du père que celui de la mère. Ce modèle montre aussi l'accroissement continu et sensible de l'avantage des filles dans l'accès au bac.

En ce qui concerne l'évolution des **inégalités d'accès au bac complet inhérentes au déroulement du cursus** (cf. tableau 12 bis), il apparaît à nouveau une **hausse des inégalités sociales en général** (cf. l'évolution des G2) **en particulier de celles liées à la profession paternelle** (les enfants de cadres supérieurs, de cadres moyens et d'employés ont un avantage accru par rapport aux enfants d'ouvriers), hausse qui apparaît stoppée dans la dernière cohorte où les écarts entre les catégories sociales se resserrent légèrement.

Pour ce qui est de l'influence spécifique du niveau d'instruction des deux parents, l'effet de celui du père est en légère baisse dans les deux derniers groupes de cohortes pour ce qui est des pères au moins bacheliers. On remarque par contre que les pères qui ont un CAP ou un BEP ont un avantage accru par rapport aux pères non diplômés. Pour ce qui est du niveau de la mère, on observe une légère tendance à la hausse de l'avantage dont bénéficient les mères ayant au moins le CAP-BEPC, mais à nouveau cette évolution semble stoppée dans la dernière cohorte. Les filles ont vu croître leur avantage, mais il se réduit légèrement dans la cohorte 64-73. On remarque en fin de période, que les coefficients les plus forts sont ceux attachés à la profession du père, puis ceux attachés au niveau d'instruction maternel. Enfin la hausse du pouvoir explicatif du modèle semble enrayé en fin de période.

Tableau 12 bis : Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe sur l'obtention du bac complet (population entrée en 6^{ème})

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63(1)	64-73
Intercept	-1,17***	-0,76***	-1,07***	-1,74***	-2,49***	-1,69
PCS du père (réf. ouvrier)						
Agriculteur	0,45*	0,29*	0,292	0,71***	0,35	0,743**
Indépendant	0,43**	0,377***	0,746***	0,60***	0,64***	0,564***
Cadre sup	0,98***	1,01***	1,519***	1,52***	1,71***	1,499***
Cadre moyen	0,39*	0,48***	0,837***	0,93***	1,03***	0,899***
Employé	0,25ns	0,42***	0,725***	0,77***	0,75***	0,569***
Sans réponse	0,81*	0,49*	-0,01ns	0,29ns	0,19ns	ε
PCS mère (réf. inactive)						
Agricultrice	1,54ns	-1,46ns	0,045	-0,06ns	0,40*	-0,134
Indépendante	-0,39*	-0,10ns	-0,211ns	0,12ns	0,44*	0,148
Cadre sup	2,29*	0,37ns	-0,036ns	1,15**	0,40ns	0,740***
Cadre moyen	0,50*	0,59ns	-0,141	0,36*	0,57***	0,344*
Employée	-0,25ns	-0,50***	0,191ns	0,05ns	0,11ns	-0,004
Ouvrière	-0,43*	-0,47**	-0,020ns	-0,16ns	-0,01ns	-0,231
Diplôme du père (réf. au plus cep)						
Bepc-cap	0,22ns	0,27**	0,264**	0,38***	0,30**	0,475***
Bac	0,95***	0,78***	0,683***	0,93***	0,72***	0,588***
Sans réponse	0,33ns	-0,08ns	-0,569ns	0,30ns	-0,13ns	ε
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)						
Bepc-cap	0,58***	0,60***	0,29*	0,74***	0,77***	0,504***
Bac	0,88***	1,20***	1,202***	0,98***	1,20***	0,770***
Sans réponse	-0,09ns	-0,13ns	-0,219ns	-0,52*	-0,16ns	ε
Sexe (réf. Garçon)						
Fille	-0,18*	-0,02ns	0,285***	0,45***	0,72***	0,519***
G2 (df=19)	380	701	590	960	939	759,8
N	2120	4076	3395	4278	4295	3865
Taux d'accès	38.9	42.6	42.5	31.7	33.2	44.4

(2) Ce modèle a été calculé sur FQP85, sachant qu'une partie de la population n'a pas encore terminée ses études. Le même modèle, calculé sur FQP93, dont l'inconvénient est de porter sur des effectifs réduits de moitié, donne des résultats similaires, avec une plus grande fragilité sur les catégories peu nombreuses. C'est pourquoi nous avons choisi de retenir ici le premier. Soulignons toutefois que la seule différence notable concerne le coefficient associé aux mères bachelères, nettement plus faible dans le modèle construit sur fqp93.

En ce qui concerne l'obtention d'un bac général, a priori plus sélectif (tableau 13), un premier constat concerne sur l'ensemble de la

période une **légère hausse de l'avantage dont bénéficient les enfants de cadres supérieurs** dans ce contexte général de relative stabilité des inégalités (cf. les coeff. G2) ; mais cette évolution n'est pas linéaire, il y a eu en fait une hausse du coefficient correspondant jusque dans les générations 59-63, suivi d'une baisse. Les catégories moyennes dont on vient de voir qu'elles accédaient plus souvent à un bac quel qu'il soit ne creusent pas leur avantage pour ce qui est du seul bac général, ce qui permet de penser qu'elles ont davantage profité que les ouvriers du développement du bac technique.

Comme aux autres niveaux, l'effet du diplôme paternel est plutôt en légère baisse tandis, celui du diplôme de la mère est stable et plus important que celui du père, alors qu'en début de période l'influence du diplôme du père était plus importante.

Enfin en ce qui concerne les différences entre filles et garçons, l'avantage des filles s'est nettement creusé pendant la période et il est plus important que celui observé en tenant compte de l'ensemble des baccalauréats, ce qui atteste d'une orientation plus fréquente des filles pour le bac général (ou une meilleure réussite à ce diplôme).

En ce qui concerne les inégalités d'accès au bac général sur la population entrée en 6^{ème} (tableau 13 bis), le seul fait d'être enfant de cadre supérieur ou de profession intermédiaire apporte un avantage encore accru en fin de période : **les inégalités dans la gestion des carrières scolaires se sont traduites pour ces catégories par un accès plus fréquent au bac général** ; alors que les employés apparaissaient comme ayant accru leur avantage par rapport aux ouvriers pour ce qui est de l'obtention d'un baccalauréat (cf. tableau 13 bis), ceci ne vaut pas pour l'obtention du seul bac général, ce qui montre que cette catégorie de jeunes a surtout tiré parti du développement du bac technique. Mais à nouveau, cette tendance à

une certaine hausse de l'influence de la profession paternelle semble stoppée dans le dernier groupe de cohortes.

Tableau 13 : Évolution de l'influence des caractéristiques des parents et du sexe sur l'obtention d'un bac général.

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63 (1)
Intercept	-3.38***	-2.65***	-2.80***	-3.01***	-3.47***
PCS du père (réf. Ouvrier)					
Agriculteur	-0.18(ns)	-0.05(ns)	0.55***	1.08***	0.51*
Indépendant	1.02***	0.82***	1.07***	0.91***	0.83***
Cadre sup	1.56***	1.60***	2.03***	1.93***	1.73***
Cadre moyen	0.97***	1.08***	1.29***	1.29***	0.89***
Employé	0.87***	0.72***	1.15***	1.01***	0.81***
sans réponse	0.83***	0.64***	0.30(ns)	0.48(ns)	0.21(ns)
PCS mère (réf. Inactive)					
Agricultrice	-0.55(ns)	-1.60(ns)	-0.15(ns)	-0.38*	0.23(ns)
Indépendante	-0.40**	0.006(ns)	-0.05(ns)	0.06(ns)	0.49**
Cadre sup.	1.06*	0.17(ns)	0.37ns	1.55***	0.27(ns)
Cadre moyen	0.69***	0.08(ns)	0.03ns	0.40**	0.31*
Employée	-0.41*	-0.27*	0.21(ns)	-0.04(ns)	-0.04(ns)
Ouvrière	-0.44*	-0.46***	-0.28ns	-0.40**	-0.01(ns)
Diplôme du père (réf. au plus cep)					
Bepc-cap	0.63***	0.46***	0.45***	0.60***	0.43***
Bac	1.54***	1.05***	0.90***	1.05***	1.02***
sans réponse	0.19(ns)	-0.25(ns)	-0.57	1.013(ns)	-0.42(ns)
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)					
Bepc-cap	0.95***	0.78***	0.48***	0.69***	0.78***
Bac	1.29***	1.31***	1.40***	0.95***	1.31***
sans réponse	-0.29(ns)	-0.09(ns)	-0.52(ns)	-0.20(ns)	-0.12(ns)
sexe (réf. Garçon)					
Fille	0.04(ns)	0.25***	0.49***	0.69***	1.01***
g2 (df=19)	1127	1851	1288	1315	984
N	7460	9319	5611	5423	4674
Taux d'accès	6.2	12.2	12.7	16.7	19.4

(1)Ce modèle a été calculé sur FQP85, sachant qu'une partie de la population n'a pas encore terminé ses études. Le même modèle, calculé sur FQP93, dont l'inconvénient est de porter sur des effectifs réduits de moitié, donne des résultats similaires, avec une plus grande fragilité sur les catégories peu nombreuses. C'est pourquoi nous avons choisi de retenir ici le premier. Pour ce modèle les différences portent à nouveau sur les coefficients attachés aux caractéristiques maternelles, profession et niveau d'instruction. On a un effet plus marqué et significatif de la mère cadre supérieur et un effet moins marqué de la mère au moins bachelière.

Pour ce qui est de l'influence du niveau d'instruction, on observe une croissance de l'influence de cette variable, valable pour les deux parents ; néanmoins cette croissance est stoppée dans le dernier groupe de cohortes, où l'influence du niveau d'instruction amorce une baisse. Les coefficients observés en fin de période sont un plus importants (notamment ceux exprimant l'effet d'un père bachelier ou d'une mère bachelière) que ceux calculés dans les modèles " tous bac " (tableau 13 bis) : **les inégalités liées au niveau d'instruction des parents sont légèrement plus marquées quand il s'agit de piloter la carrière scolaire de l'enfant jusqu'au bac général que lorsque l'ensemble des bacs sont pris en compte**, sachant que cette évolution semble enrayée dans les cohortes les plus récentes. Sur ces dernières, un modèle rendant compte de **l'accès à un bac C** a pu être estimé. On observe que l'effet net de la profession du père, s'il reste très significatif, n'est pas plus fort que dans les modèles expliquant l'obtention d'un baccalauréat général ; en outre, le seul fait d'avoir une mère cadre joue en l'occurrence significativement. L'avantage spécifique apporté par un père au moins bachelier est également un peu plus fort. On note aussi que les professions intermédiaires (ou les niveaux intermédiaires d'instruction ne se distinguent pas plus des autres catégories que dans les modèles " toutes séries " ; on ne peut donc pas dire que les enfants de père ou de mère cadre supérieur et/ou de père très instruit sont spécialement concernés par l'obtention d'un bac scientifique. Par contre, les filles apparaissent nettement désavantagées à cet égard. Ces résultats doivent néanmoins être fortement nuancés par le fait que le pouvoir explicatif des modèles construits sur le bac C est très faible, non sans rapport avec la faiblesse du taux d'accès global.

Tableau 13 bis : Évolution de l'influence des caractéristiques des Parents et du sexe sur l'obtention bac général (population entrée en 6^{ème})

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63 (1)	64-73	Bac C 64-73
Intercept	-1,44***	-1,11***	- 1.80***	-2.59***	-3,33***	-2,535***	-4.023
Père ouvrier							
Agriculteur	0,43*	0,19ns	0,37	1.06***	0,49*	0,690	-0.966
Indépendant	0,47**	0,29*	0,73***	0.79***	0,77***	0,605***	0.538
Cadre sup	0,81***	0,89***	1,49***	1.75***	1,7***	1,505***	1.178***
Cadre moyen	0,27ns	0,37**	0.82***	1.15***	0,84***	0,827***	0.630**
Employé	0,82*	0,26*	0,77***	0.90***	0,75***	0,673***	0.560*
Sans réponse	1,81ns	0,64**	0,20ns	0.47ns	0,24ns		-1.609
Mère réf. Inactive							
Agriculteur	1,81ns	-1,11ns	-0,11ns	-0.21ns	0,19ns	-0,339	-0.010
Indépendant	-0,63***	-0,12ns	-0,18ns	0.01ns	0,47*	0,170	0.590*
Cadre sup	1,55*	0,39ns	0.27***	1.48***	0,32ns	0,879***	0.549*
Cadre moyen	0,53*	0,02ns	-0,11*	0.34*	0,30*	0,439***	0.164
Employé	-0,39*	-0,48***	0,09ns	-0.07ns	-0,07ns	-0,119	-0.292
Ouvrière	-0,50*	-0,45**	-0,12*	-0.38*	-0,03ns	-0,460	-1.082
Diplôme du père (réf. Au plus cep)							
Bepc-cap	0,25*	0,18*	0,24***	0.48***	0,42***	0,471***	0.396
Bac	0,84***	0,66***	0,68***	0.95***	1,11***	0,763***	0.878***
Sans réponse	0,47*	-0,13ns	-0.54ns	0.03ns	-0,38ns	ε	ε
Diplôme de la mère (réf. au plus cep)							
bepc-cap	0,50***	0,43***	0,28*	0.59***	0,79***	0,424***	0.316
Bac	0,75***	0,95***	1.11***	0.85***	1,26***	0,927***	0.769***
Sans réponse	-0,10ns	-0,25ns	-0,45ns	-0.13ns	-0,08ns	ε	ε
Sexe (réf. garçon)							
Fille	-0,14***	0,09ns	0,48***	0.64***	0,98***	0,561***	-0.557***
G2 (df=19)	316	551	617	989	916	842	232
N	2120	4076	3395	4278	4295	3865	3865
Taux d'accès	26.6	33.1	27.2	22.1	21.2	29.5	4.98

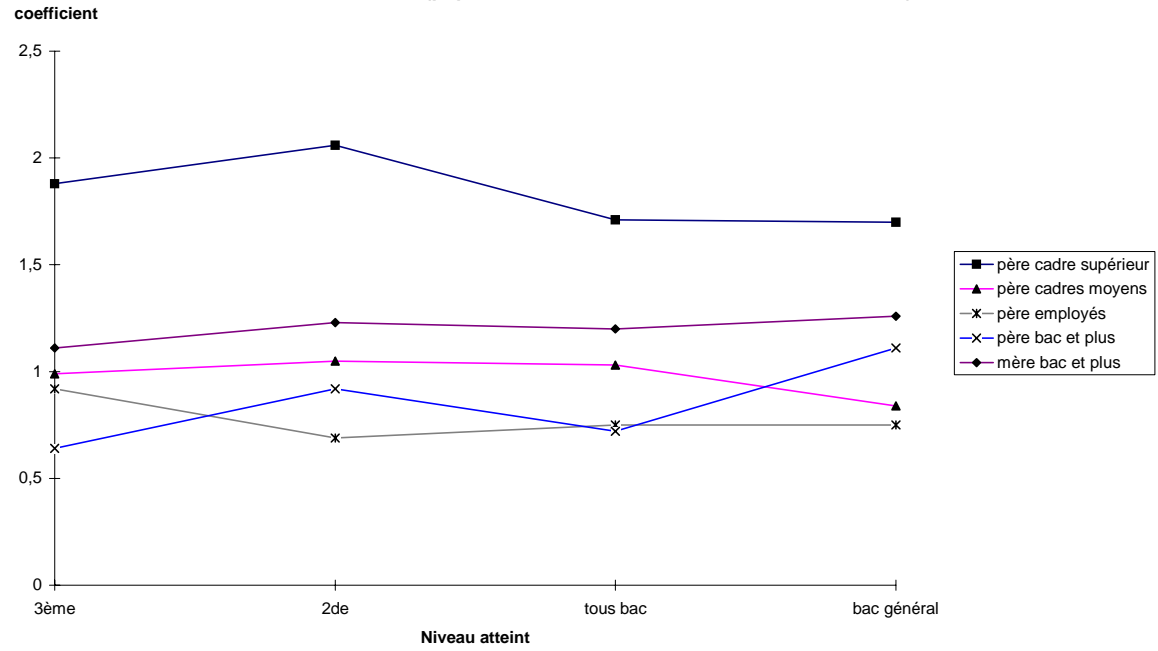
(1) Ce modèle a été calculé sur FQP85, sachant qu'une partie de la population n'a pas encore terminé ses études. Le même modèle, calculé sur FQP93, dont l'inconvénient est de porter sur des effectifs réduits de moitié, donne des résultats similaires, avec une plus grande fragilité sur les catégories peu nombreuses. C'est pourquoi nous avons choisi de retenir ici le premier. Dans ce modèle calculé sur le modèle calculé sur 1993, on a une fois encore un effet plus marqué de la mère cadre supérieur et moins marqué de la mère bachelière.

On pouvait se demander si l'accès à un bac C dans les cohortes les plus récentes pouvait être considéré comme un équivalent fonctionnel de l'accès à un bac quel qu'il soit dans les générations les plus anciennes. Bien que la réponse à cette question ne puisse être qu'indicative, on constate une certaine proximité entre la structure des inégalités révélée par le modèle d'accès à un bac C de la cohorte 64-73 et le modèle d'accès à un bac complet dans les générations nées avant 39, proximité surtout forte en ce qui concerne le niveau d'instruction et qui ne vaut pas pour les inégalités entre les sexes, plus marquées pour l'accès à un bac scientifique aujourd'hui.

IV.2.2. Les inégalités à chacun des niveaux scolaires, d'une génération à l'autre

Les modèles précédents permettent de comparer la combinaison des déterminants qui jouent à chacun des niveaux de la scolarité, sachant que ces niveaux sont nécessairement emboîtés. Rappelons que cette comparaison ne peut que revêtir un caractère exploratoire, ces modèles ayant d'une part des pouvoirs explicatifs très différents, et concernant des probabilités se situant à des niveaux très inégaux d'autre part. L'examen des coefficients attachés aux différentes caractéristiques familiales de l'enfant, dans les modèles d'accès à une 3^{ème}, à une 2^{nde}, puis dans ceux expliquant l'obtention du bac, sur une cohorte donnée (cf graphique 12) montre que l'influence de la profession du père est comparable en intensité pour l'accès aux différents niveaux. Par contre en ce qui concerne l'influence du niveau d'instruction des deux parents, elle s'avère légèrement plus marquée au niveau du baccalauréat général qu'au niveau de la 3^{ème} notamment le diplôme du père. Globalement l'effet du niveau d'instruction maternel reste plus important à tous les niveaux de la scolarité, comme le montre le graphique ci-après. Notons que ce schéma général

Graphique 12 - Effet net de la profession du père et du niveau d'instruction des parents sur l'accès aux différents niveaux. (population née entre 1959 et 1964, entrée en 6ème).



diffère des tendances observées dans la plupart des pays européens (Shavit et Blossfeld, 1993), où les effets des caractéristiques familiales tendent à s'estomper au fur et à mesure que l'on prend en compte des paliers de transition avancés dans le cursus. Mais il est vrai que nos modèles, rappelons-le, ne portent pas sur de véritables transitions (sauf pour ce qui est du passage 3^{ème}/2^{nde}, nous y reviendrons). Le travail récent de H. Brauns (1998) sur la France, où de véritables taux de passage d'un niveau à l'autre ont été construits, confirme cette tendance à l'affaiblissement de l'influence des caractéristiques familiales au fur et à mesure du déroulement des carrières scolaires.

Cette tendance à une baisse de l'effet des caractéristiques familiales avec l'avancement dans les cursus, couramment observée dans la littérature, est en général expliquée par le fait que, d'une part les populations, plus sélectionnées, deviennent plus homogènes, et d'autre part que les choix des jeunes seraient plus indépendants du niveau familial aux âges élevés. Mais à l'inverse, on pourrait s'attendre à voir l'effet du niveau d'instruction se renforcer avec la progression dans le système éducatif (les contenus devenant plus sélectifs), de même qu'on pourrait faire l'hypothèse que la gestion de son orientation devient plus complexe et donc plus dépendante de l'"héritage culturel".

En travaillant sur une cohorte donnée, comme le propose le graphique ci-dessus, on se centre sur la carrière suivie par les individus de la cohorte, sur une période de temps du même coup limitée. Si on veut adopter cette perspective sur l'ensemble de la population, il est nécessaire de tenir compte de la cohorte d'appartenance, dans la mesure où l'accès aux différents niveaux a connu de profondes évolutions. En outre, des évolutions structurelles se produisent pendant la période considérée, qui affectent notamment

les caractéristiques familiales des individus des différentes cohortes (cf. partie 1). Ceci justifie les modèles ci-après qui prennent en compte la cohorte d'appartenance, de manière brute puis en tenant compte des caractéristiques individuelles.

Les tableaux ci-après apportent deux types d'informations différentes. D'une part pour chacun des niveaux ils permettent d'évaluer les effets de cohorte ; d'autre part, ils permettent d'évaluer comment évolue l'impact d'une variable à chacun des niveaux scolaires successifs en contrôlant l'appartenance à une cohorte¹⁹.

Tableau 14 : Effet brut des cohortes aux différents niveaux du système

	accès 6 ^{ème}	accès 3 ^{ème}	accès 2de	accès bac complet
Intercept	-0,994***	-1,304***	-1,697	-2,289***
cohorte 1 née av. 39(réf.)				
cohorte 2 (39-48)	0,595***	0,611***	0,687***	0,728***
cohorte 3 (49-53)	1,081***	0,915***	0,830***	0,960***
cohorte 4 (54-58)	2,117***	1,530***	1,057***	1,133***
cohorte 5 (59-63)*	3,385***	1,981***	1,287***	1,483***
cohorte 6 (64-73)	4,201***	2,398***	1,661***	1,966***
N=31077				
G2(dl=5)	7633	3919	1474	1726

*Le modèle concernant le bac complet est estimé sur FQP93 pour la cohorte 5.

Le tableau 14 fait apparaître l'importance des effets de cohorte qui traduisent l'extension de la scolarisation, très important et continu au niveau de la 6^{ème}, plus atténué mais continu au niveau de la 3^{ème}.

¹⁹ Le tableau 14 présente des modèles expliquant l'accès à un niveau en fonction d'une seule variable indépendante, la cohorte d'appartenance. Les résultats ont donc une valeur descriptive analogue aux tableaux croisés. En outre, ces modèles mélangent des cohortes prises dans des enquêtes différentes ; ils sont donc particulièrement sensibles aux problèmes de pondération (rappelons que les plans de sondages des enquêtes FQP sont particulièrement complexes, car cherchant à sur-représenter des catégories peu nombreuses). Ces deux raisons militent pour un estimer ces modèles sur un échantillon pondéré, c'est-à-dire auquel on a réaffecté les poids des individus dans l'échantillon, cohorte par cohorte, afin de lui donner la même configuration que dans la population parente.

Cette évolution est moins sensible au-delà (2^{nde} et accès à un bac général), mais on observe une accélération sensible en fin de période.

D'une manière générale, les taux d'accès sont clairement à la hausse, à tous les niveaux y compris les plus élevés, dans le dernier groupe de cohortes.

Pour une part, ces effets bruts de cohortes traduisent notamment des modifications des populations eu égard aux variables dont on sait qu'elles influent sur la scolarité (profession et niveau d'instruction des parents). Le tableau suivant (tabl. 15) fournit une évaluation des effets nets de cohortes, nets de ces modifications structurelles. Ils s'avèrent importants à tous les niveaux bien qu'ils soient toujours plus marqués et linéaires pour la 6^{ème} et la 3^{ème}, plus fluctuants au-delà. Ces modèles peuvent aussi se lire prudemment dans le sens horizontal pour examiner la structure des effets des différentes caractéristiques familiales selon les niveaux, comme nous l'avons fait pour une seule cohorte.

Quand on ajoute aux variables de cohortes l'ensemble des autres caractéristiques individuelles, l'effet de ces dernières est estimé net des évolutions historiques qui ont pu les concerner. Réciproquement, l'effet net de chacune des variables est estimé ici sur l'ensemble de la période étudiée ; il s'agit donc d'un effet moyen.

Pour l'accès à une classe de 6^{ème} il apparaît clairement qu'à milieu social contrôlé, l'appartenance à une cohorte s'avère un des facteurs prédominants. La profession des deux parents n'en exerce pas moins une influence significative (dont en particulier celle du père) ; l'effet du niveau d'instruction des deux parents apparaît important.

Tableau 15 : Influence des caractéristiques des parents et du sexe sur l'accès aux différents niveaux (caractéristiques familiales et cohortes) et sur le passage 3^{ème}/2^{nde}

	accès 6 ^{ème}	accès 3 ^{ème}	Accès 2de	accès bac général	3 ^{ème} /2 ^{nde}
Intercept	-1.96***	-2.41***	-2.87***	-3,78***	-3,18*
Cohorte (réf. née avant 1939)					
1939-48	0.55***	0.57***	0.64***	0,53***	0,48***
1949-53	1.08***	0.97***	0.86***	0,71***	0,32***
1954-58	2.31***	1.64***	1.06***	0,77***	-0,14*
1959-63	3.99***	2.02***	1.06***	0,95***	-0,27***
1964-73	4.11***	2.20***	1.24***	0.99**	-0,24***
Réf. Père ouvrier					
Pagri	0.06	0.26***	0.42***	0,59***	0,53***
Pindep	0.81***	0.83***	0.99***	0,96***	0,65***
Pcadesup	1.91***	1.90***	2.04***	1,79***	1,48***
Pcadremoy	1.20***	1.16***	1.17***	1,12***	0,64***
Pemp	0.70***	0.77***	0.83***	0,91***	0,49***
Psr	0.16***	-0.11	-0.03	0.12	0,04
Réf. Mère inact					
Magri	0.14	0.16**	0.10	0,01	-0,19
Mindep	0.35***	0.28***	0.14*	-0.05	-0,01
Mcadesup	0.61***	0.91***	0.68***	0,62***	0,48*
Mcadrmoy	0.64***	0.60***	0.59***	0,37***	0,45***
Memp	0.24*	0.19***	0.12***	0,06	0,01
Mouvr	-0.03	-0.13*	-0.28***	-0,37***	-0,23***
Réf. Père cep					
Pcap	0.63***	0.47***	0.48***	0,48***	0,27***
Pbac	1.21***	1.12***	1.17***	1,05***	0,83***
Psr	-0.16*	-0.06	-0.02	0.04	0,19
Réf. Mère cep					
Mcap	0.84***	0.74***	0.74***	0,67***	0,45***
Mbac	1.39***	1.29***	1.23***	1,17***	0,82***
Msr	-0.15	-0.08	-0.20	-0,29*	-0,32*
Sexe réf. Garçons					
Filles	0.22***	0.40***	0.27***	0,30***	0,05
G2 (dl=24)	10778	8881	8593	7333	1836
N=31077					15336

Note : Nous avons estimé ces modèles avec cohortes sur les échantillons pondérés selon la cohorte. Tous les autres modèles ont été calculés sur les échantillons de chaque enquête. Nous avons toutefois estimé l'ensemble de ces modèles sur des échantillons pondérés comme celui-ci, nous n'avons relevé aucune différence importante tant dans la structure des coefficients que dans leur évolution d'une cohorte à l'autre.

En ce qui concerne l'accès à la troisième, l'effet net de cohorte est à nouveau important (moins qu'au niveau 6^{ème} toutefois), la structure des coefficients est très proche. L'avantage des filles est plus fort qu'au niveau précédent. Au niveau de la seconde, l'effet net de la cohorte reste très significatif même s'il est moins marqué qu'aux deux niveaux précédents. La structure des coefficients est par ailleurs très proche, sauf en ce qui concerne l'avantage des filles, moins marqué que pour l'accès à une 3^{ème}. Pour ce qui concerne le bac général, les effets nets de cohorte continuent à s'atténuer, ce qui montre bien que le développement de la scolarisation s'est affaibli au fur et à mesure que l'on s'élève dans le système scolaire. On remarque par ailleurs que l'effet du niveau d'instruction des parents est comparable à celui constaté pour l'accès à une 3^{ème} ou à une 2^{nde} ; en outre, l'avantage des filles est globalement stable, tout en restant très nettement inférieur à l'avantage apporté par la profession du père ou de la mère, qui reste légèrement moins fort qu'aux niveaux antérieurs. Il se confirme ainsi que l'effet moyen (à cohorte contrôlée) des différentes caractéristiques du milieu familial apparaît stable quand on s'élève dans le système éducatif, seule est nettement distincte d'un niveau à l'autre l'influence de la cohorte d'appartenance, l'évolution entre cohortes ayant été d'autant moins marquée que l'on s'élève dans le système scolaire. Notons enfin que le pouvoir explicatif des modèles est d'autant plus faible que l'on s'intéresse à des niveaux plus élevés.

Les modèles, par ailleurs semblables, mais utilisant la variable combinant la profession des deux parents donnent (cf. tableau 16) des résultats analogues, si ce n'est qu'ils permettent d'isoler l'effet spécifique du couple parental et de tester l'effet de son homogénéité. Ainsi un enfant dont les deux parents sont cadres supérieurs, bénéficie-t-il à tous les niveaux d'un atout supplémentaire par rapport

à une famille dont un des conjoints est cadre supérieur, l'autre étant inactif ou au plus cadre moyen. Par exemple pour l'accès à une seconde, le coefficient est de 2,25 dans le premier cas, alors qu'il varie entre 1,96 et 1,29 dans les familles hétérogènes. On peut également remarquer qu'au sein des couples, ceux comprenant une femme inactive apparaissent dans une situation en général plus proche (par rapport à la scolarisation des enfants) des couples homogènes : les couples où l'un des conjoints est cadre supérieur et l'autre inactif (le plus souvent la femme) sont plus proches des couples où les deux conjoints sont cadres supérieurs, ou l'un cadre supérieur et l'autre cadre moyen ou indépendant ; de même les couples où l'un des conjoints est cadre moyen ou indépendant, l'autre étant inactif, sont plus proches des couples homogames de cadres moyens que des couples où l'un des conjoint est inactif, ce qui montre bien l'hétérogénéité de la population des inactives et donc le caractère ambigu de cette variable.

De la même façon, l'homogénéité du niveau de diplôme des deux parents renforce l'avantage dont bénéficient les enfants. Les coefficients, toujours pour l'accès à la 2nde, peuvent varier de 2,56 à 1,36 dans les familles dont au moins un des parents a le bac ou plus, selon que les deux parents ont au moins le bac ou que l'un des deux a au plus le certificat d'études. Chaque diplôme supplémentaire possédé par une des personnes du couple apporte un avantage, mais on peut noter la quasi équivalence des couples où les deux conjoints possèdent un CAP ou un BEPC et de ceux où l'un des conjoints possède le bac, l'autre ne possédant que le CEP, ce qui évoque la thèse du stock d'instruction dans la famille (à savoir le fait qu'au-delà des titres scolaires précis possédés par les deux parents, c'est bien le volume

total qu'ils représentent qui s'avère important) qu'avancait Alain Girard en 1970 dans l'enquête INED-Éducation Nationale.

Tableau 16 : Effet des caractéristiques de la famille sur l'accès aux différents niveaux (ensemble de la population)

	6 ^{ème}	3 ^{ème}	technique court	2 ^{nde}	bac complet	bac général
Intercept	-1,91***	-2,33***	-1,39***	-2,77***	-3,37***	-3,67***
cohorte (réf. nés avant 39)						
1939-48	0,55***	0,57***	0,38***	0,64***	0,63***	0,54***
1949-53	1,18***	0,98***	0,67***	0,88***	0,96***	0,72***
1954-58	2,30***	1,65***	0,98***	1,07***	1,07***	0,78***
1959-63	3,98***	2,03***	1,28***	1,18***	1,33***	0,96***
1964-73	4,14	2,22***	1,17	1,28***	1,57***	1,02***
PCS parents : réf. inf-inact						
Supsup	1,77***	2,13***	-1,26***	2,25***	1,67***	1,76***
Supmoy	1,45***	1,53***	-1,06***	1,75***	1,44***	1,64***
Supinf	1,36***	1,24***	-0,28*	1,29***	1,16***	1,07***
Supinact	1,89***	1,89***	-0,62***	1,96***	1,63***	1,58***
Moymoy	1,07***	1,06***	-0,29***	1,06***	0,87***	0,89***
Moyinf	0,86***	0,75***	-0,50	0,78***	0,59***	0,54***
Moyinact	0,95***	0,94***	-0,11***	0,95***	0,84***	0,86***
Infinf	0,18***	0,25***	0,10***	0,19***	0,25***	0,20***
Inactina	0,09	-0,17*	0,08	-0,09	-0,26**	-0,09
Diplôme des parents réf. Cep-cep						
Cepcap	0,87***	0,69***	0,09**	0,70***	0,81***	0,75***
Capcap	1,38***	1,19***	-0,34***	1,23***	1,27***	1,20***
Baccep	1,43***	1,29***	-0,41***	1,36***	1,36***	1,44***
Baccap	2,00***	1,95***	-1,04***	1,97***	1,93***	1,84***
Bacbac	2,86***	2,65***	-1,48***	2,56***	2,36***	2,37***
sexe réf. Garçons						
Filles	0,22***	0,40***	0,23***	0,27***	0,22***	0,30***
G2 (dl=21)	10770	8694	1997	8307	7899	7136
n=31077						

Le modèle construit pour expliquer l'accès à l'enseignement technique court ne sera commenté que dans la partie IV-3.

Ce dernier type de modèle permet de constater **que la prise en compte jointe des caractéristiques des deux parents produit un effet important et continu tout au long du cursus des enfants**. Par exemple, avoir deux parents au moins bacheliers joue très fortement

sur l'accès à une classe de 3^{ème}, ou encore avoir deux parents cadres supérieurs exerce une influence extrêmement élevée sur la probabilité d'accéder à une classe de 2^{nde} par rapport aux caractéristiques et à la période de référence. Il est intéressant de rapprocher ces résultats des modèles précédents qui tenaient compte de manière distincte des caractéristiques de chacun des parents. On observe ainsi que l'effet conjugué de la profession des deux parents est spécialement marqué aux niveaux avancés, 2^{nde} notamment (deux parents cadres), il en va de même pour l'effet du niveau d'instruction (le cumul de parents bacheliers est particulièrement efficace à ce niveau de la scolarité).

IV.2.3. Un " coup de projecteur " sur le taux de passage 3^{ème}/2^{nde}

Jusqu'à présent, nous avons analysé des taux d'accès aux niveaux successifs du système. Cette perspective fait que les inégalités sociales se cumulent au fur et à mesure du déroulement du cursus et cela ne permet en rien d'affirmer que l'effet de l'origine sociale reste globalement comparable aux différentes transitions. Pour cerner cette dernière question de façon plus précise, il est nécessaire de construire des modèles centrés sur les taux de passage à un palier d'orientation donné. Ici, les résultats précédents invitaient à analyser plus particulièrement le palier 3^{ème}/2^{nde} qui pourra être comparé au palier primaire/sixième.

Ces taux de passage ont fortement évolué dans la période étudiée de manière non linéaire : parmi les élèves ayant accédé à une 3^{ème} dans les deux premiers groupes de cohortes (situation rare à l'époque), le taux d'accès 3^{ème}/2^{nde} est élevé et la tendance est à la hausse ; un renversement apparaît à partir de la troisième cohorte, dont les élèves les plus jeunes ont atteint 14 ans à l'époque où les BEP accessibles à partir de la 3^{ème} étaient mis en place. L'expansion du taux de passage est alors cassée net et le taux baisse de façon très

sensible à partir des cohortes 54-58 pour n'amorcer une remontée que dans les cohortes les plus jeunes. Cette baisse est bien évidemment masquée par la forte expansion du premier cycle du secondaire, comme en atteste la hausse continue des taux d'accès à une 2^{nde} dans l'ensemble de la population.

Cette évolution revêt des modalités différentes selon l'origine sociale des élèves (cf. tableau 17). Elle touche peu les enfants de cadres supérieurs dont les taux de passage se maintiennent à un niveau très élevé (autour de 90%), ce qui atteste d'une rigidité à la baisse dans les catégories favorisées ; les enfants des professions intermédiaires passent en seconde en fin de période un peu plus souvent qu'en début de période, sachant qu'ils ont vu leur taux augmenter dans la deuxième cohorte puis baisser assez fortement et remonter seulement légèrement dans les deux dernières cohortes. Jusque dans les cohortes 59-63, en ce qui concerne les enfants d'employés, l'évolution se solde par un taux de passage plus faible qu'en début de période, mais cette évolution est beaucoup plus marquée pour les enfants d'ouvriers qui ont vu leur taux chuter dans des proportions très importantes entre les générations 49-53 et 54-58 (-20 points) alors même que les BEP (Brevet d'Enseignement Professionnel) connaissent leur plein développement. Avec le dernier groupe de cohortes, une remontée des taux est observée, particulièrement marquée pour les enfants d'ouvriers et d'employés, sachant que les premiers n'atteignent pas pour autant les taux de passage du début de période.

Tableau 17 : Taux de passage 3^{ème}/2^{nde} par cohorte selon certaines professions du père

	nés av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Cadres supérieurs	90,5	93,4	91,4	90,2	90,9	90,7
Prof. Intermédiaires	67,5	81,6	77,3	69,7	71,8	73,4
Employés	59,3	75,4	63,1	60,9	56,6	64,3

Ouvriers	51,4	59,9	63,8	43,9	41,3	46,6
Ens. Population	67,6	76,7	73,2	61,1	59,1	65,3
Odds ratio	9,0	9,5	6,0	11,8	14,2	11,2

Pour éclairer plus précisément ce point, on peut examiner les orientations prises à l'issue de la 3^{ème} par cette catégorie d'élèves (tableau 18). Dans un contexte où la scolarisation à partir de la 3^{ème} s'est fortement développée, le pourcentage de sortants du système à l'issue de la 3^{ème} baisse brutalement à partir des générations 49-53 pour se stabiliser ensuite avant de baisser à nouveau dans les derniers groupes de cohorte. Les filières de l'enseignement technique long ne se sont pas montrées en mesure d'absorber cette hausse. Jusqu'à cette période, l'apprentissage se développe à un rythme modéré et l'essentiel de la croissance de la scolarisation se fait dans les nouveaux BEP. Dans les cohortes 59-63, 56% des enfants d'ouvriers s'orientent dans cette filière alors que l'enseignement technique court ne concernait qu'un enfant d'ouvrier sur quatre dans les générations plus anciennes. Une filière professionnelle, alternative à la 2^{nde} s'est donc mise en place, venant élargir les possibilités des enfants d'ouvriers, certains continuant à sortir en fin de 5^{ème} vers les CAP ; les meilleurs d'entre eux ont été attirés par cette filière à formation plus large présentée comme mieux adaptée à l'évolution des métiers. Cette nouvelle voie a donc absorbé le développement de la scolarité des enfants d'ouvriers à tel point que leur taux de passage 3^{ème}/2^{nde} a sensiblement baissé. Ce n'est que dans le dernier groupe de cohorte, où, nous l'avons vu, le taux de passage 3^{ème}/2^{nde} des enfants d'ouvriers progresse, qu'une translation semble s'opérer vers le technique long.

Tableau 18 : Principales orientations des enfants d'ouvriers qui ont quitté l'enseignement général à l'issue de la 3^{ème}.

	nés av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Ens. Tech. Long	11	18	20	19	14	20
Ens Tech. Court	27	28	46	47	56	52
Apprentissage	6	8	9	9	12	6

sortie du système 53 45 23 25 18 14

Examinons enfin (cf. tableau 19) l'évolution de l'influence des caractéristiques du milieu familial de l'enfant sur **le taux de passage troisième/seconde**. Sur l'ensemble de la période étudiée, **l'effet net de la profession paternelle s'est sensiblement renforcée**. Mais cette tendance à la hausse des inégalités semble stoppée dans le dernier groupe de cohortes. En fin de période, les coefficients opposant les enfants de professions intermédiaires et d'employés aux enfants d'ouvriers sont très nettement supérieurs à ceux que l'on enregistrait dans les cohortes les plus anciennes. Cette accentuation de l'effet de la profession des parents vaut aussi pour la mère : le fait d'avoir une mère cadre supérieure, profession intermédiaire ou employée est associé aujourd'hui à un avantage significatif dans la probabilité d'accéder à une seconde, ce qui n'était pas le cas en début de période.

Pour ce qui est du niveau d'instruction, l'influence de celui du père reste important même s'il est légèrement en baisse sur la période étudiée. L'influence du niveau d'éducation maternel est en légère hausse sur la période, sauf dans les deux derniers groupes de cohortes où il est en repli, sachant que les mères dotées d'un niveau d'instruction intermédiaire ont apporté un avantage particulièrement important quant à l'accès à une seconde, en milieu de période (quand la sélectivité avait tendance à augmenter). Les filles voient leur situation se renverser : à un désavantage significatif en début de période, succède un avantage en fin de période (avantage en baisse sur le dernier groupe de cohortes), notamment parce qu'elles ont été moins que les garçons aspirées par le développement de l'enseignement technique court. Enfin, le pouvoir explicatif de ces

modèles, globalement en hausse sur la période, reste néanmoins très faible.

Tableau 19 : Évolution de l'influence des caractéristiques de chacun des parents et du sexe sur la transition 3^{ème}/2^{nde}

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	0,357**	0,824***	0,104***	-0,355**	-1,017***	-0.65***
PCS du père (réf. ouvrier)						
Agriculteur	0,066ns	0,291ns	0,44*	0,563***	-0,118ns	0.31
Indépendant	0,596***	0,459***	0,82***	0,734***	0,551***	0.52***
Cadre sup	1,150***	1,302***	1.68***	1,561***	1,740***	1.48***
Cadre moyen	0,265ns	0,776***	0,72***	0,726***	0,777***	0.66***
Employé	0,238ns	0,503***	0.62***	0,664***	0,360**	0.42***
Indéterminé	0,635ns	0,528ns	-0.16ns	0,662*	0,126ns	-0.35
PCS mère -(réf. inactive)						
Agricultrice	0,357ns	-0,951ns	-0.04	-0,058ns	0,541**	-0.14
Indépendante	-0,541***	-0,092ns	-0.07ns	0,199ns	0,435**	0.38*
Cadre sup	0,391ns	-0,195ns	0,034ns	1,286*	0,793ns	0.76**
Cadre moyen	0,226ns	0,467ns	0,260ns	0,509**	0,775***	0.57***
Employée	-0,240ns	-0,351**	0.227ns	0,084ns	0,221**	0.10
Ouvrière	-0,276ns	-0,352*	0,147ns	-0,180ns	0,112ns	-0.36**
Diplôme du père (réf. cep)						
Bepc-cap	0,568***	0,118ns	0,430***	0,402***	0,198*	0.17*
Bac	1,303***	1,013***	0,952***	0,850***	0,885***	0.78***
Sans réponse	0,540ns	0,125ns	-0.202ns	-0,162ns	-0,251ns	0
Diplôme de la mère (réf. cep)						
Bepc-cap	0,438**	0,372***	0,180	0,690***	0,675***	0.43***
Bac	0,850***	0,956***	0.868***	1,120***	0,992***	0.72***
Sans réponse	0,166ns	0,041ns	-0,233ns	-0,515*	0,142ns	
Sexe (réf. garçon)						
Fille	-0,407***	-0,183*	0,167*	0,213***	0,621***	0.45***
G2 (dl=19)	240	314	311	565	622	526
N	1565	3247	2766	3324	3022	2990
Taux de passage 3 ^{ème} /2 ^{nde}	67.6	76.7	73,2	61.1	59.1	65.3

Pour terminer sur cette question, il restait à mettre en perspective la structure des inégalités observées à ce palier d'orientation avec celles observées au niveau de la 6^{ème} dans

l'ensemble de la population étudiée. Les modèles correspondants apparaissent dans le tableau 15. Un premier constat concerne l'effet des cohortes, déjà évoqué précédemment : si le taux de passage en 6^{ème} s'est nettement développé sur l'ensemble de la période, ce n'est pas le cas pour le taux de passage de 3^{ème} en 2^{nde}, puisque les coefficients des trois dernières cohortes sont négatifs. En ce qui concerne l'effet de la profession du père, le coefficient observé dans le modèle 3^{ème}/2^{nde} est sensiblement plus faible que celui observé pour l'accès à une 6^{ème}, ce qui conforte, nous y reviendrons, le constat fait dans d'autres pays, comme quoi **les inégalités sociales tendent à s'estomper quand on prend en compte des paliers d'orientation plus élevés dans le système scolaire**. Ceci se conçoit bien dans la mesure où la population parvenue en 3^{ème} et donc concernée par cette transition est nécessairement plus homogène puisqu'elle a subi les sélections antérieures.

Ceci explique que les inégalités apparaissent beaucoup plus fortes quand on considère l'accès à une seconde que quand on se centre sur le taux de passage 3^{ème}/2^{nde} comme l'illustre le tableau ci-après : en effet l'accès à une seconde cumule des inégalités concernant l'accès à une sixième, le déroulement de la scolarité au collège et donc la probabilité de parvenir jusqu'en troisième et le taux de passage 3^{ème}/2^{nde}. Au-delà des limites inhérentes à ce type de comparaison entre modèles, l'importance décroissante des inégalités d'accès à la 6^{ème} sur les inégalités sociales d'accès à la 2^{nde} apparaît clairement et réciproquement le poids de plus en plus fort des inégalités inhérentes à l'orientation en fin de 3^{ème}.

Tableau 20 : Effets nets de la modalité pères cadres supérieurs vs. pères ouvriers dans l'accès à une seconde dans les différentes cohortes et dans les trois dimensions de l'accès à une 2^{nde}.

Accès 2^{nde} Population totale Accès 2^{nde} si 6^{ème} Accès 2^{nde} si 3^{ème}

av. 39	1.91	1.28	1.15
39-48	1.88	1.31	1.30
49-53	2.18	1.52	1.68
54-58	1.91	1.73	1.56
59-63	2.03	2.06	1.74
64-73	1.78	1.78	1.48

En ce qui concerne l'influence des autres caractéristiques sociales de l'enfant, on note que l'influence de la profession de la mère est sensiblement plus faible qu'au niveau de la transition primaire/6^{ème}. **L'influence spécifique du diplôme des parents s'avère au contraire plus forte sur le taux de passage 3^{ème}/2^{nde} que sur celui primaire-6^{ème}.** Le fait d'avoir un père ou une mère au moins bachelier entraîne plus d'inégalités entre élèves à ce stade de la scolarité.

Enfin, l'avantage des filles apparaît nettement moins fort au niveau du passage 3^{ème}/2^{nde} qu'en ce qui concerne l'accès à la 6^{ème}; ceci s'explique sans doute par la plus forte sélection qui se produit chez les garçons pendant leur scolarité au collège et qui homogénéise la population masculine parvenue jusqu'en 3^{ème}. Par contraste la première transition concernait l'ensemble d'une classe d'âge chez les filles comme chez les garçons.

IV.3. Le cas de l'accès à l'enseignement technique court

Bien qu'en France la question de l'enseignement technique court soit volontiers négligée dans les travaux des sociologues s'intéressant aux inégalités d'éducation, plusieurs éléments militent pour sa prise en compte. Tout d'abord si on résume les trajectoires scolaires des adultes de 16-32 ans en 1985 (Gilain, Kieffer, Erbès-Seguin, 1990) on observe que plus d'un tiers de la population (36,5%) est passé par (ou fréquente encore) l'enseignement technique court scolaire, CAP ou BEP (sachant qu'en outre 12% ont suivi une filière

d'apprentissage et 6% une filière du technique long). On sait par ailleurs que cette population est assez homogène sur le plan sociologique avec une domination des catégories ouvrières, même si le sous-groupe des BEP comprend une proportion plus élevée d'employés et de catégories intermédiaires. Ajoutons enfin que dans les analyses conduites ces vingt dernières années sur les mécanismes d'orientation dans l'enseignement secondaire, les enfants de milieu populaire sont toujours surreprésentés dans les flux en direction de l'enseignement technique court.

Il faut noter que l'analyse est rendue relativement complexe du fait de l'évolution des modalités de recrutement de l'enseignement technique court. Avant la généralisation de l'entrée en 6^{ème} (jusqu'aux générations nées en 1954, soit les cohortes 1 à 4, la cohorte 4 amorçant une transition), les élèves peuvent accéder à l'enseignement technique court après les classes de fin d'études primaires. Il s'agit dans ce cas des meilleurs élèves de fin d'études. Par la suite, c'est essentiellement en fin de 5^{ème} qu'on accède à cette filière (il s'agit alors majoritairement des enfants en difficulté, et/ou de milieu populaire). Les modèles les plus pertinents sont donc ceux qui sont construits sur l'ensemble de la population, entrée ou non en 6^{ème}. Soulignons qu'il s'agit ici de la population entrée dans un établissement du technique court à l'issue de classes de fin d'études ou en cours de collège ou à l'issue de la 3^{ème}, ce qui ne préjuge ni de l'acquisition d'une formation professionnelle complète, ni de l'obtention d'un diplôme. Rappelons que les abandons ont toujours été très importants dans ce type de filière.

Notons d'emblée que le pouvoir explicatif de ces modèles est notablement plus faible qu'en ce qui concerne les autres filières. En début de période, l'accès à l'enseignement technique court qui se fait

nécessairement après la fin des études primaires (les lycées n'étaient pas concernés par ce type d'orientation) n'est pas marqué par une différenciation sociale autre que la désaffection particulière des enfants d'agriculteurs. Par contre le niveau d'instruction des deux parents quand il est égal ou supérieur au bac préserve d'une orientation vers cette filière. L'effet du niveau d'instruction s'est maintenu sur la période, il s'est même renforcé pour ce qui est des mères dotées de diplômes moyens (sauf dans la cohorte 64-73, où comme précédemment, la profession de la mère prend davantage d'importance, au détriment de son niveau d'instruction). L'évolution observée jusqu'à cette dernière cohorte récente mérite néanmoins d'être soulignée : elle atteste d'un poids beaucoup plus fort du diplôme maternel. Les enfants de cadres supérieurs et à un degré moindre ceux de professions intermédiaires deviennent significativement moins nombreux à s'orienter dans cette voie à niveau d'instruction comparable. **A partir des cohortes 54-58, l'accès au technique court devient l'objet d'un rejet significatif de la part des catégories supérieures** (tendance à une "ghettoïsation"). Cette évolution, qui n'est pas démentie par la dernière cohorte (où le coefficient négatif attaché à la profession du père "cadre supérieur" est encore plus fort), est vraisemblablement en relation avec les modifications des trajectoires d'accès à l'enseignement technique court et avec la généralisation de l'entrée en 6^{ème}. Cette orientation devient alors réservée aux élèves en difficulté, notamment aux garçons.

Enfin, alors que les filles avaient une probabilité significativement supérieure à celle des garçons d'accéder au technique court scolaire, en fin de période leur chance d'y accéder devient significativement inférieure. Cette évolution renvoie

vraisemblablement au fait que la formation professionnelle des garçons passait majoritairement par l'apprentissage, ce qui n'était pas le cas pour les filles, davantage concernées par la forme scolaire qui a toujours été dominante dans les

Tableau 21 : Évolution de l'influence des caractéristiques de chacun des parents et du sexe sur l'accès en technique court

	Av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	-1,50***	-1,09***	-0,75***	-0,17**	0,34***	-0.058
PCS du père (réf. Ouvrier)						
Agriculteur	-1,17***	-0,58***	0,28*	-0,11ns	-0,23ns	-0.31
Indépendant	-0,17ns	-0,33***	-0,07ns	-0,27*	-0,32**	-0.49***
cadre sup	-0,19ns	-0,57***	-0,46**	-1,02***	-1,14***	-1.317***
cadre moyen	0,09ns	-0,25**	-0,16ns	-0,28**	-0,50***	-0.30*
Employé	0,14ns	-0,002ns	0,04ns	-0,16ns	-0,15ns	-0.138
Indéterminé	-0,12ns	-0,003ns	-0,59**	-0,61**	-0,22ns	0.229
PCS mère -(réf. inactive)						
Agricultrice	-1,94**	-0,45ns	-1,29*	0,14ns	0,24ns	0.166
Indépendante	0,20ns	-0,15ns	-0,22ns	-0,31*	-0,30*	-0.404*
cadre sup	-1,08ns	-0,28ns	-0,72ns	-1,24*	-0,38ns	-0.635*
cadre moyen	-0,59*	0,15ns	-0,23ns	-0,35*	-0,19ns	-0.547**
Employée	0,18ns	0,19*	0,25*	0,08ns	0,29ns	-0.038
Ouvrière	0,04ns	0,13ns	-0,18ns	-0,04ns	0,24*	0.484**
Diplôme du père (réf. cep)						
bepc-cap	0,11ns	0,10ns	0,01ns	-0,17*	-0,07ns	-0.193*
Bac	-0,62***	-0,53***	-0,51**	-0,73***	-0,53***	-0.608***
sans réponse	-0,21ns	-0,21ns	0,30ns	0,36*	0,12ns	
Diplôme de la mère (réf. cep)						
bepc-cap	0,14ns	-0,34***	-0,27*	-0,35***	-0,40***	-0.271**
Bac	-0,71*	-1,42***	-0,81***	-0,85***	-0,79***	-0.37***
sans réponse	0,17ns	0,06ns	-0,15ns	-0,27ns	-0,32ns	
sexe (réf. Garçon)						
Fille	0,51***	0,50***	0,37***	0,03ns	-0,25***	-0.159*
G2	244	399	175	442	422	353
N	7460	9319	5293	5424	4674	4042
Taux moyen	17.8	25.3	31.8	39.2	42.8	39

métiers du tertiaire (cf. notamment Kieffer et Tanguy, 1975). Dans les générations plus jeunes, le développement des formations scolaires industrielles a attiré les garçons alors que dans le même temps les

filles bénéficiaient du développement de la formation générale qui pouvait en outre apparaître comme préparant aussi bien aux métiers du secteur tertiaire. Ce mouvement est stoppé dans la dernière cohorte, sans doute du fait de la tendance générale à la prolongation des scolarités en collège (liée à la disparition progressive du palier d'orientation de fin de 5^{ème}), qui touche prioritairement les garçons. Enfin le modèle présenté dans le tableau 16 confirme le caractère très typé socialement de l'orientation vers le technique court, la prise en compte conjointe des caractéristiques des deux parents durcissant les écarts entre les parents qui cumulent les avantages sociaux et culturels et ceux qui cumulent les désavantages.

IV.4. Les inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur

Dans un travail qui englobe une grande période de temps, il était impossible de ne pas s'intéresser spécifiquement à l'enseignement supérieur : si l'accès à ce niveau reste une expérience très minoritaire dans les cohortes les plus anciennes, ce n'est plus le cas dans les cohortes les plus jeunes et on peut faire l'hypothèse que les inégalités sociales vont continuer à se déplacer au fur et à mesure de l'expansion des scolarités ; il n'est pas exclu alors que l'accès à l'enseignement supérieur devienne un jour le palier le plus discriminant socialement.

En raison de la sélectivité qui marque sur la période l'accès à ce niveau, nous avons constitué des cohortes plus importantes, décennales, des personnes nées : avant 1939 (FQP77), entre 1939 et 48 (FQP77), entre 1949 et 58 (FQP85), entre 1959 et 68 (FQP93).

Nous ne présenterons ici que les modèles expliquant l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ; ceux construits pour

expliquer l'accès à ce niveau d'enseignement ne débouchent pas sur des résultats significativement différents des premiers. Ceci peut s'expliquer par la faiblesse de l'accès au supérieur sur les cohortes étudiées : cette population particulièrement " triée " a une probabilité élevée d'obtenir un diplôme, une fois entrée dans le Supérieur.

Le premier modèle (tableau 22) traduit le cumul d'un certain nombre d'inégalités : inégalités dans l'accès à une classe de 6^{ème}, inégalités dans les probabilités de réaliser une scolarité complète au collège, inégalités dans le passage 3^{ème}/2^{nde} et enfin celles associées à l'obtention du baccalauréat et d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Les inégalités apparaissent significatives en fonction de la profession paternelle et du diplôme des deux parents, en particulier les

Tableau 22 : Évolution de l'influence des caractéristiques de chacun des parents et du sexe sur l'obtention d'un diplôme du supérieur

	av. 39	39-48	49-58	59-68
Intercept	-3.59***	-2.56***	-2.82***	-2.76***
PCS du père (réf. ouvrier)				
Agriculteur	0.23	0.39	0.81***	0.69***
Indépendant	1.19***	0.92***	1.00***	0.754***
Cadre sup	1.80***	1.66***	1.81***	1.60***
Cadre moyen	1.25***	1.09***	1.28***	0.98***
Employé	1.01***	0.78***	0.99***	0.70***
Indéterminé	0.87*	0.54*	0.45	-0.66*
PCS mère -(réf. inactive)				
Agricultrice		-15.3	-0.28*	-0.21
Indépendante	-0.17	-0.01	-0.09	0.23
Cadre sup	1.45**	0.34	0.42*	0.60*
Cadre moyen	0.43**	0.10	0.23*	0.61***
Employée	-0.16	-0.43***	0.08	-0.12
Ouvrière	-0.16	-0.39**	-0.17	-0.36
Diplôme du père (réf. cep)				
Bepc-cap	0.31**	0.42***	0.49***	0.41***
Bac	1.39***	1.0***	0.99***	1.00***
Diplôme de la mère (réf. cep)				
Bepc-cap	1.06***	0.81***	0.63***	0.53***
Bac	1.36***	1.34***	1.08***	0.70***

Sexe (réf. Garçon)				
Fille	-0.23**	-0.14**	0.20***	0.24***
G2 (df=18)	918.2	1612	2178	744
N	5468	7409	10563	4172
Taux moyen	5.2%	11.1%	13.3%	20.3%

enfants de père cadre supérieur se distinguent nettement des enfants de père profession intermédiaire. La profession de la mère exerce un effet instable du fait de la faiblesse des effectifs. Le diplôme des deux parents exerce une influence significative, qu'il s'agisse de diplômes de niveau intermédiaire ou davantage bien sûr des diplômes de niveau au moins égal au bac. Comme au niveau précédent, on observe une baisse avec le temps de l'influence relative du niveau d'instruction des deux parents (plus nette pour la mère que pour le père), alors que l'influence de la profession paternelle apparaît plus stable. Seuls les enfants d'agriculteurs bénéficient d'un retournement de tendance qui les situe en fin de période du côté des enfants de catégorie moyenne. Enfin les filles apparaissent avantagées à partir des générations 49-58 alors qu'elles étaient significativement handicapées auparavant. Au total, les inégalités sociales, après avoir connu une période d'accentuation, amorcent un net fléchissement dans le dernier groupe de cohortes (comme en attestent les G2).

Le tableau 22bis construit sur les seuls élèves entrés en 6^{ème} montre bien que l'influence de la profession du père sur le déroulement de la scolarité secondaire était moins marquée dans les cohortes nées avant 49. Certes, les enfants de cadres supérieurs et ceux de parents instruits réalisaient des scolarités plus longues, mais les cursus longs étaient moins risqués dès lors que les enfants entraient en 6^{ème}. Du fait de la généralisation de l'entrée en 6^{ème}, les modèles construits sur des périodes plus récentes se rapprochent des modèles construits sur l'ensemble de la population. L'évolution des taux moyens montre bien que la généralisation de l'entrée en 6^{ème} s'est

accompagnée de scolarités moins sûres au sein du secondaire : alors que dans les cohortes 39-48, 33,3% des élèves entrés en 6^{ème} obtenaient un diplôme de l'enseignement supérieur, ce n'est plus le cas que de 21,1% des élèves des générations 59-68. Avec au total, après une période de hausse, une baisse de l'impact global des caractéristiques familiales sur l'obtention d'un diplôme du Supérieur, dont atteste l'évolution des G2, soit une tendance analogue à ce qui était observé dans l'ensemble de la population.

Tableau 22 bis : Évolution de l'influence des caractéristiques de chacun des parents et du sexe sur l'obtention d'un diplôme du supérieur (population entrée en 6^{ème})

	av. 39	39-48	49-58	59-68
Intercept	-1.76***	-1.18***	-2.15***	-2.65***
PCS du père (réf. Ouvrier)				
Agriculteur	0.34	0.26	0.68***	0.68*
Indépendant	0.56	0.41***	0.78***	0.72***
Cadre sup	0.90***	0.98***	1.49***	1.56***
Cadre moyen	0.29	0.48***	1.01***	0.94***
Employé	0.41*	0.36**	0.79***	0.67***
Indéterminé	-0.01	0.45	0.24	-0.64*
PCS mère -(réf. inactive)				
Agricultrice	0.81	-16.1	-0.18	-0.25
Indépendante	-0.43*	-0.05	-0.15	0.20
Cadre sup	2.08***	0.33	0.40*	0.57*
Cadre moyen	0.33	-0.05	0.17	0.59***
Employée	-0.33	-0.55***	0.02	-0.15
Ouvrière	-0.08	-0.41*	-0.12	-0.41*
Diplôme du père (réf. cep)				
Bepc-cap	0.01	0.23*	0.33***	0.38***
Bac	0.85***	0.67***	0.82***	0.97***
Diplôme de la mère (réf. cep)				
Bepc-cap	0.75***	0.51***	0.49***	0.50***
Bac	0.91***	0.96***	0.89***	0.68***
Sexe (réf. Garçon)				
Fille	-0.34***	-0.26***	0.14*	0.23***
G2	307	555	1324	700
N	1814	3605	7423	3965
Taux moyen	23.1%	33.3%	25.9%	21.1%

Examinons enfin la population bachelière (tableau 23), fortement sélectionnée et ce d'autant plus que l'on travaille sur des générations anciennes. Cette forte sélection de nature sociale a pour conséquence une relative faiblesse des inégalités spécifiques s'exprimant dans le passage et la réussite dans l'enseignement supérieur ; intervient également le fait que les taux de passage des bacheliers dans l'enseignement supérieur se situent à un niveau très élevé. D'ailleurs le pouvoir explicatif du modèle est extrêmement faible. Certaines inégalités sociales apparaissent néanmoins significatives, surtout dans les cohortes plus récentes : influence du fait d'avoir un père cadre supérieur, influence du fait d'avoir un père ou une mère au moins bachelier(ère) alors que les niveaux intermédiaires n'appa-

Tableau 23 : Évolution de l'influence des caractéristiques de chacun des parents et du sexe sur l'obtention d'un diplôme du supérieur (population bachelière)

	av. 39	39-48	49-58	59-68
Intercept	0.39	0.89***	0.02	-0.24
PCS du père (réf. Ouvrier)				
Agriculteur	-0.19	-0.03	0.50*	0.48
Indépendant	0.25	0.24	0.39**	0.30
Cadre sup	0.32	0.53***	0.75***	0.78***
Cadre moyen	0.02	0.19	0.55***	0.32
Employé	0.17	0.02	0.32*	0.36
Indéterminé	-0.66	-0.30	1.17	0.20
PCS mère -(réf. Inactive)				
Agricultrice	0.01	-17.2	-0.31	-0.41
Indépendante	0.06	-0.01	-0.22	0.04
Cadre sup	1.85*	0.38	0.21	0.54
Cadre moyen	0.04	-0.05	0.19	0.42
Employée	-0.06	-0.52***	-0.09	-0.26
Ouvrière	-0.23	-0.23	0.02	-0.37
Diplôme du père (réf. Cep)				
Bepc-cap	-0.36	-0.07	0.14	0.12
Bac	0.30	0.20	0.51***	0.38*
Diplôme de la mère (réf. cep)				
Bepc-cap	0.67***	0.18	0.21*	0.18
Bac	0.54*	0.50***	0.34***	0.40*

Sexe (réf. Garçon)

Fille	-0.39*	-0.51***	-0.21***	-0.12
G2	51	95	217	90.7
N	754	1936	3326	1091
Taux moyens	70.1%	78%	73.4%	73.1%

raissent pas significatifs. Relevons que les filles bachelières ont un handicap significatif dans l'accès au supérieur jusqu'aux générations 39-48 ; à partir des générations 49-58 et plus nettement dans les générations 59-68, les filles ont un léger avantage sur les garçons à caractéristique sociale donnée.

En conclusion, si l'on constate une **certaine égalisation dans l'obtention d'un diplôme du supérieur** dans l'ensemble de la population, cette tendance, moins accentuée qu'aux niveaux antérieurs, **résulte avant tout de l'ouverture du système** à ces niveaux. En particulier, on ne peut pas dire que l'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur se soit démocratisé sur la période étudiée. Par ailleurs, nous n'avons pas tenu compte ici de la nature du diplôme obtenu. Il semble que (Brauns, 1998) les enfants de milieux populaires aient surtout accédé aux diplômes professionnels de niveau bac+2, les formations traditionnelles ou plus académiques ne s'étant pas démocratisées. D'ailleurs, une étude centrée sur l'accès aux Grandes Écoles, sommet de la hiérarchie des formations en France, montre que le caractère très sélectif socialement du recrutement de ces écoles n'a pas sensiblement évolué sur la période étudiée (Euriat, Thélot, 1995).

IV.5. Les inégalités sociales dans le plus haut niveau atteint

À titre de synthèse et à des fins de comparaison internationale, nous avons construit un indicateur résumant la scolarité sur une

échelle à 7 niveaux ordonnés : sans diplôme, CEP, CAP (obtenu à l'issue d'une scolarité dans le technique court après les classes de fin d'études primaires pour les plus âgés ou une cinquième), BEPC, BEP, BAC et diplôme du Supérieur (pour le mode de construction, cf. annexe méthodologique). La valeur moyenne de cette variable évolue bien évidemment tout au long de la période étudiée, du fait du développement du niveau d'instruction : elle passe de 2.78 dans les cohortes les plus anciennes à 4.39 dans les plus récentes ; par contre l'écart-type de cette variable reste très stable, autour de 2.1.

Les modèles ci-après permettent d'analyser l'évolution des inégalités sociales sur la période étudiée à l'aune de cet indicateur (la variable à expliquer étant continue, il s'agit de modèles de régression linéaire). On observe d'abord que le pourcentage de variance expliquée par le milieu social et le sexe diminue, passant de 32,3% pour les générations nées avant 1939 jusqu'à 20,3 dans les cohortes les plus jeunes, ce qui atteste d'une baisse globale de l'importance de ces facteurs sur les scolarités suivies.

Les résultats confirment également la **stabilité globale de l'influence spécifique de la profession paternelle**. On retrouve également le renversement de la situation des agriculteurs. De nouveau, avec le dernier groupe de cohortes, un certain resserrement des écarts en fonction de la profession du père est observé. Comme dans les modèles précédents, l'effet de la profession maternelle est instable, vu l'hétérogénéité de la population des mères inactives que nous avons déjà évoquée ; **dans les cohortes les plus jeunes, l'effet spécifique de la profession maternelle devient plus nettement significatif** (avec un avantage pour tous les enfants dont la mère est active, quelle que soit sa profession, par rapport aux inactives à l'exception des enfants d'ouvrières).

L'influence du niveau d'instruction des deux parents est par contre en baisse, un peu plus nettement pour ce qui concerne le niveau d'instruction du père que celui de la mère, ce dernier étant plus influent en fin de période. Enfin, les filles qui partaient d'une situation légèrement désavantagée en début de période voient leur situation se renverser à partir de la cohorte 49-53 et apparaissent significativement avantagées dans la dernière période (même si cet avantage semble se réduire). Au total, sur l'ensemble de la période, il y a donc sur la période un accroissement des inégalités en fonction du sexe. Si on construit des modèles analogues à ceux présentés dans le tableau 24 mais ne tenant pas compte du sexe, on constate une baisse plus régulière, légèrement plus marquée, du pourcentage de variance expliquée par les seules variables d'origine sociale, ce qui montre que l'avantage croissant des filles constitue une nouvelle source d'inégali-

Tableau 24 : Explication du plus haut niveau atteint par cohorte.

	Av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73(1)
Intercep	2,143***	2,582***	2,626***	2,658***	2,730***	3.117***
réf. Père ouvrier						
Pagri	-0,376***	-0,150*	0,18*	0,951***	0,532***	0.593***
Pindep	0,541***	0,791***	0,671***	0,883***	0,815***	0.683***
Pcadre	1,469***	1,612***	1,515***	1,443***	1,569***	1.296***
Pcadrm	1,085***	1,132***	1,062***	1,000***	1,155***	0.957***
Pemp	0,377***	0,745***	0,581***	0,904***	0,837***	0.540***
Psr	0,220ns	0,351**	0,131ns	-0,216ns	0,953ns	-0.445*
réf. Mère inactive						
Magri	-0,548**	-0,598**	-1,510***	-0,183ns	0,527**	0.417*
Mindep	0,134ns	0,112ns	0,282***	0,277*	0,416**	0.351*
Mcadr	0,424ns	0,115ns	1,054***	0,637*	0,236ns	0.624***
Mcadrm	0,286*	0,371**	0,396*	0,596***	0,401**	0.419***
Memp	0,04ns	0,091ns	0,199*	0,094ns	0,272***	0.199**
Mouvr	-0,216**	-0,068ns	-0,027ns	0,009ns	0,114ns	0.003
réf. Père au plus cep						
Pcap	0,643***	0,647***	0,277***	0,659***	0,329***	0.467***
Pbac	1,577***	1,188***	1,081***	1,075***	0,712***	0.532***
Réf. Mère au plus cep						
Mcap	1,15***	0,975***	0,941***	0,895***	0,712***	0.525***
Mbac	1,507***	1,343***	0,912***	1,023***	1,073***	0.759***

Sexe réf. Garçons						
Filles	-0,091*	-0,103*	0,141*	0,253***	0,481***	0,392***
R2	32.3%	29.3%	26.5%	25.4%	25.2%	20.3%

(1) Attention, toute cette cohorte n'a pas obtenu son diplôme final, les diplômés les plus élevés sont légèrement sous-estimés. Nous avons affecté aux personnes en cours d'étude la valeur du diplôme du supérieur. - Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77, Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85, Générat. 1959-63 et 64-73 : FQP93
 tés qui tend à freiner la baisse de l'association entre l'ensemble des caractéristiques de l'individu et le plus haut niveau éducatif atteint.

Une alternative à l'analyse cohorte par cohorte est d'incorporer les générations comme variable explicative (ce qui permet d'évaluer le caractère significatif des évolutions entre cohortes). Le tableau suivant donne les effets bruts associés à chacune des cohortes :

Tableau 25 : Effet brut des cohortes sur le plus haut niveau atteint

	Paramètre estimé
Intercept	2.664***
Av. 39 (réf.)	
39-48	0.725***
49-53	0.852***
54-58	1.123***
59-63	1.409***
64-73	1.789***
N	32511
R2	5%

Note : Rappelons que comme dans tous les modèles incluant la cohorte d'appartenance comme variable explicative, ces régressions ont été estimées sur des échantillons pondérés.

L'allongement de la scolarité apparaît très nettement avec une accélération dans la période récente (tableau 25). Dans un second temps (tableau 26), nous avons intégré ces variables de cohortes dans un modèle tenant compte des caractéristiques individuelles. Nous l'avons fait en distinguant les hommes et les femmes. On observe que les effets de cohortes sont plus marqués pour la population féminine, dont la scolarité a été davantage bouleversée sur la période étudiée, ce qui conforte un certain nombre de travaux français (Menahem, 1988 ; Goux et Maurin, 1997). Sur l'ensemble de la période étudiée, l'effet

moyen de la profession paternelle est important avec une hiérarchie assez régulière entre les enfants de père cadre supérieur, de profession intermédiaire puis de père employé, ces groupes se distinguant significativement des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers. Au-delà de cet effet spécifique de la profession du père, on remarque aussi que celui du niveau d'étude de chacun des parents est également très fort et va se cumuler au niveau familial. On remarque aussi que l'effet du niveau d'instruction de la mère est légèrement plus marqué que celui du père, compte tenu de la dispersion relative de ces variables ; par ailleurs, la profession de cette dernière exerce une influence signifi-

Tableau 26 : Explication du plus haut niveau éducatif atteint par sexe

	Ensemble	Hommes	Femmes
Intercept	1,964***	2,133***	1,985***
Réf. nés av. 39			
39-48	0,545***	0,541***	0,576***
49-53	0,664***	0,539***	0,819***
54-58	0,832***	0,648***	1,030***
59-63	0,948***	0,661***	1,030***
64-73	1,066***	0,814***	1,303***
réf. père ouvrier			
Pagri	0,060	-0,029	0,146*
Pindep	0,724***	0,745***	0,701***
Pcadre	1,517***	1,561***	1,458***
Pcadrm	1,058***	1,056***	1,050***
Pemp	0,688***	0,677***	0,699***
Psr	-0,091*	0,0639*	-0,119
réf. mère inactive			
Magri	0,569***	0,612***	0,550***
Mindep	0,265***	0,166*	0,350***
Mcadr	0,409***	0,302*	0,518*
Mcadrm	0,340***	0,111	0,573***
Memp	0,144***	0,126**	0,164***
Mouvr	-0,050	-0,084	-0,07
réf. père au plus cep			
Pcap	0,544***	0,496***	0,595***
Pbac	0,863***	0,921***	0,808***
réf. mère au plus cep			
Mcap	0,786***	0,841***	0,739***
Mbac	0,953***	0,958***	0,969***
sexe réf. Garçons			

Filles	0,181***		
R2	30%	29.1%	31.4%

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77 ;
Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85 ; Générations 1959-63 et 64-73 : FQP93

tive sur le plus haut niveau atteint, bien que les coefficients restent sensiblement inférieurs à ceux observés pour les professions paternelles correspondantes. Enfin, les filles ont un léger avantage en termes de durée moyenne des études.

Si l'on examine les modèles construits sur les sous-populations masculine et féminine, on note tout d'abord que l'effet de la profession du père est d'intensité comparable chez les hommes et chez les femmes, alors que l'influence spécifique de la profession de la mère apparaît légèrement plus marquée sur la sous-population féminine. Par contre, l'influence du niveau d'instruction des deux parents s'avère très similaire dans les deux sous-populations. Notons que ce type de modèle ne permet pas d'appréhender d'éventuels effets d'interaction entre les cohortes et les principales variables caractérisant le milieu social des individus. Mais ceci apparaît dans les modèles construits sur les cohortes successives où l'on peut suivre dans le temps l'effet spécifique des différentes variables. Une autre solution, nous y reviendrons, consiste à construire des variables d'interaction, profession du père*cohorte par exemple (cf. tableau 28).

Le modèle tenant compte de manière jointe des caractéristiques des deux parents (tableau 27) montre :

- **une diversité des effets associés aux différentes configurations familiales**, ce qui rappelle combien il est important de prendre en compte l'activité des deux parents (les coefficients sont très différents quand un des parents est cadre supérieur selon que l'autre l'est également ou est employé ou ouvrier) ;

- l'existence d'un **cumul des avantages** apportés par les deux parents : avantage des couples de cadres supérieurs homogènes sur les couples dont l'un est cadre supérieur et l'autre de profession moyenne ou (de manière plus marquée) employée ou ouvrière ; de même, il est préférable pour un enfant que ses deux parents travaillent dans les professions ouvrières ou employées plutôt que de compter un inactif parmi ses deux parents.

- ceci vaut également pour le diplôme : on observe un effet cumulatif des diplômes des deux parents, mais moins net que celui associé au cumul des professions ; en ce qui concerne l'influence du niveau d'instruction des deux parents, un certain nombre de combinaisons apparaissent équivalentes. Le clivage essentiel sépare les enfants dont les deux parents ont au plus le CEP de tous les autres;

Tableau 27 – Analyse de régression du plus haut niveau atteint
Selon les caractéristiques des deux parents

Intercept	1,91***
Réf. Nés av. 39	
39-48	0,57***
49-53	0,71***
54-58	0,92***
59-63	1,06***
64-73	1,24***
Réf. Père inf mère inactive	
Supsup	2,57***
Supmoy	2,15***
Supinf	1,47***
Supinact	2,11***
Moymoy	1,25***
Moyinf	0,84***
Moyinact	1,00***
Infinf	0,29***
Inactinact	0,11*
Réf. Cepcep	
Cepcap	0,72***
Capcap	1,37***
Baccep	1,12***
Baccap	1,03***
Bacbac	1,33***

Réf. Garçons	
Filles	0,17***
R2	39.1%

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77 ; Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85 ; Générations 1959-63 et 64-73 : FQP93

- du fait de ce cumul des avantages, le pouvoir explicatif de ces modèles est plus élevé.

Enfin, pour mener à bien des comparaisons internationales, nous avons construit des modèles analogues aux précédents, mais appréhendant la profession et le niveau d'instruction du père avec des variables continues (cf. annexe méthodologique). On obtient alors le modèle ci-après (tableau 28). Ces modèles, construits séparément sur les populations masculine et féminine, intègrent comme variables indépendantes : la profession du père (regroupée et traitée comme une variable continue), son niveau d'instruction, également traité comme une variable continue, la cohorte d'appartenance, ainsi qu'une variable d'interaction entre cohorte et chacune des caractéristiques paternelles. Cette dernière variable permettra d'appréhender les modifications éventuelles de l'effet de la profession ou du niveau d'instruction du père d'une cohorte à l'autre. Néanmoins, c'est une question d'appréciation que d'estimer que l'appréhension des changements temporels se fait plus aisément à partir de ce type de modèles ou à partir de modèles distincts construits sur chaque cohorte prise en compte comme nous l'avons fait plus haut, et comme le font d'ailleurs certains auteurs tels que De Graaf et Ganzeboom pour les Pays-Bas ou Cobalti et Schizzerotto pour l'Italie (1993).

Ces modèles ne sont pas directement comparables aux régressions précédentes dans la mesure où ils ne prennent pas en compte les caractéristiques maternelles (ceci à des fins de stricte comparaison avec les modèles construits dans la plupart des pays européens). En outre, ils permettent de rechercher des interactions

entre les caractéristiques du père et la cohorte d'appartenance. Ils font néanmoins apparaître les grandes tendances mises en évidence précédemment (toujours par référence à la cohorte née avant 39, en début de période

Tableau 28 : régression du plus haut niveau éducatif atteint selon les caractéristiques du père

	Ensemble population	Hommes	Femmes	Logit accès bac complet (1) Ensemble population
Intercept	0,195**	0,22**	0,18ns	-4.97
Cohorte (réf. Né avant 39)				
39-48	0,63***	0,61***	0,63***	0.99***
49-53	0,66***	0,61***	0,68***	1.60***
54-58	1,20***	1,16***	1,19***	1.62***
59-63	1,46***	1,15***	1,74***	1.51***
64-73	2,08***	1,81***	2,34***	2.23***
Niveau de profession du père	0,55***	0,52***	0,57***	0.72***
Niveau d'instruction du père	1,24***	1,29***	1,19***	1.12***
Profession du père*39-48	0,12**	0,13*	0,12	0.03
*49-53	0,28***	0,35***	0,22**	-0.14*
*54-58	0,18***	0,17**	0,21**	0.00
*59-63	0,32***	0,38***	0,26***	-0.01
*64-73	0,18***	0,21***	0,16**	-0.14*
Niveau instruction père*39-48	-0,21***	-0,21**	-0,22**	-0.19***
*49-53	-0,37***	-0,49***	-0,16	-0.33***
*54-58	-0,44***	-0,53***	-0,34***	-0.36***
*59-63	-0,71***	-0,73***	-0,68***	-0.47***
*64-73	-0,77***	-0,79***	-0,75***	-0.65***
R2	26,70%	25,40%	28,60%	G2 6023 (df. 17)
N	29376	16700	12676	31032

(1) Ce modèle construit uniquement à des fins de comparaison avec la Grande-Bretagne sera commenté dans la partie consacrée à ce pays.

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77, Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85, Générations 1959-63 et 64-73 : FQP93

donc) : fort effet de la cohorte (encore plus net sur la sous-population féminine), influence des caractéristiques paternelles (compte tenu de l'écart-type des deux variables, l'effet du niveau d'instruction est deux fois plus fort que celui de la profession, et ceci tant pour les hommes que pour les femmes, en début de période et quand on appréhende ces variables sur un mode continu). Notons que cette supériorité des coefficients attachés au niveau d'instruction (par rapport à ceux attachés à la profession) n'apparaissait pas dans les modèles utilisant des variables polytomiques (tels que ceux du tableau 26, pas parfaitement comparables car n'incorporant pas les variables d'interaction) ; ceci doit alerter sur l'incidence, sur les résultats obtenus, du mode de caractérisation des variables explicatives, nous y reviendrons.

En ce qui concerne les effets d'interaction, on observe d'une part que les coefficients associées à la profession du père sont très semblables d'une cohorte à l'autre, mais tous positifs et significativement différents de ceux de la cohorte la plus ancienne, alors qu'il n'en va pas de même en ce qui concerne le niveau d'instruction, dont les coefficients baissent d'une cohorte à l'autre, avec même une accélération de cette tendance dans l'avant-dernier groupe de cohorte. **L'effet de la profession paternelle ne se serait donc pas affaibli, alors que celui du niveau d'instruction semble au contraire s'être atténué avec le temps** (ce qui confirme les résultats des modèles précédents); on observe par conséquent une évolution très marquée du niveau relatif de l'effet de ces deux variables en fin de période (nous avons vu précédemment que l'effet de la profession paternelle était en fin de période plus important que celui de son niveau d'instruction).

Si dans la littérature européenne, sur laquelle nous avons choisi de nous aligner à des fins de comparaison, ce sont dans l'immense majorité des cas les caractéristiques du père qui sont prises en compte, il nous est apparu important de construire des modèles ne prenant en compte que les caractéristiques maternelles (niveau d'instruction et profession). Ceci contraint à éliminer de l'analyse les femmes inactives ce qui constitue évidemment une limite et affecte bien évidemment les résultats de la régression. Notons néanmoins qu'une régression que nous ne présenterons pas ici, construite sur l'ensemble de la population et mettant en regard le niveau éducatif avec la cohorte d'appartenance, le niveau d'instruction maternel et des variables d'interaction cohorte*niveau, explique 21% de la variance ; ce pourcentage est strictement analogue à celui d'un modèle construit sur la même sous-population mais ne retenant que les caractéristiques paternelles. Le tableau ci-après, qui ne porte que sur les enfants des mères actives est analogue au tableau 28, les caractéristiques maternelles se substituant aux caractéristiques paternelles.

Tableau 29 : régression du plus haut niveau éducatif atteint selon les caractéristiques de la mère. (Enfants de mères actives)

Intercept	0,212**
Cohorte (réf. né avant 39)	
39-48	0,89***
49-53	1,26***
54-58	1,26***
59-63)	1,92***
64-73	2,31***
Niveau de profession de la mère	0,51***
Niveau d'instruction de la mère	1,37***
Profession de la mère*39-48	0,01
*49-53	0,20
*54-58	0,17
*59-63	0,07
*64-73	0,03

Niveau instruction de la mère*39-48	-0,21
*49-53	-0,55***
*54-58	-0,49***
*59-63	-0,65***
*64-73	-0,75***
R2	23.0%
N	11480

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77,

Générations 49-53 et 54-58 : FQP85, Générations 59-63 et 64-73 : FQP93

Ce modèle montre que l'information apportée par les caractéristiques des mères, quand il s'agit de prédire le plus haut niveau éducatif atteint, est très proche de l'information apportée par les caractéristiques paternelles. La structure des coefficients est également voisine, qu'il s'agisse des effets de cohortes ou des coefficients attachés à la profession maternelle ou à son niveau d'instruction. De même **l'effet de la profession maternelle ne se serait pas affaibli avec le temps, à l'inverse de ce que l'on observe pour l'effet du niveau d'instruction qui baisse d'une cohorte à l'autre.**

IV.6. Les différentes facettes de l'héritage socio-culturel

Il nous a paru justifié de s'arrêter quelque peu sur la question, qui revêt un sens théorique - capital économique versus capital culturel - de l'influence respective de la profession du père d'une part et du niveau d'instruction des deux parents d'autre part. Par ailleurs, nous avons cherché à éclairer quelque peu l'influence respective des atouts des deux parents.

Une première difficulté concerne l'opérationnalisation des concepts de capital économique et de capital culturel. En France, on utilise de manière « naturelle » la nomenclature des PCS comme

mesure univoque de la profession, alors même que le niveau d'instruction des individus est incorporé dans sa construction, ce qui correspond à sa vocation d'évaluation du statut social. Ici nous retiendrons cette variable comme appréhension du capital économique, tout en sachant qu'elle ne constitue pas une mesure aussi « pure » que ne le serait le salaire associé au statut socio-professionnel par exemple. La mesure du capital culturel est a priori moins problématique, bien qu'il ne se réduise pas entièrement au niveau d'instruction. Malgré la force des corrélations entre les variables de PCS et de niveau d'instruction, la seconde est élémentaire, antérieure au cours du cycle de vie, elle présente également l'intérêt d'être documentée sur l'ensemble de la population, hommes et femmes, alors que le poids des femmes inactives les exclut de fait de toute mesure socio-professionnelle individuelle.

Au-delà de ces difficultés inhérentes à l'opérationnalisation des variables, la question reste ouverte de l'interprétation des évolutions constatées. L'évolution des coefficients des modèles attachés à ces deux variables, et donc de leur poids respectif, peut traduire :

1) un réel changement des mécanismes par lesquels se transmet l'héritage familial : par exemple, vu la complexité croissante du système scolaire, le niveau d'instruction des parents serait de plus en plus important ;

2) un artefact lié à l'évolution des relations qu'entretiennent entre elles ces différentes variables : par exemple en raison de l'extension de l'activité des femmes, l'influence nette de leur niveau d'instruction deviendrait moins prononcé que lorsqu'elles étaient massivement inactives (comme nous l'avons évoqué dans la partie IV.2).

Pour tenter d'éclairer cette question, il convient de rappeler l'évolution de ces différentes variables. Le tableau 2 montre que le poids des pères cadres supérieurs varie de 4,9 à 13,6% entre les cohortes nées avant 39 et celles nées après 1964, celui des pères bacheliers variant sur la même période de 6,1 à 22,3% ; réciproquement, l'importance de la sous-population des pères n'ayant au plus que le CEP, population prise comme référence dans les modèles, est passée de 85,5% à 50,8%. Dans le même temps on observe une légère croissance de la dispersion de ces deux caractéristiques paternelles. Les évolutions concernant les mères sont également très marquées : de 0,3% de mères cadres supérieurs en début de période à 3,1% pour la dernière cohorte, ou encore de 3,4% de mères bachelières à 17,6%. Ceci se traduit par une légère hausse de la valeur moyenne de la variable continue de la profession maternelle (avec une dispersion plus faible que chez les hommes, vu la grande concentration des emplois féminins) et surtout de celles du niveau d'instruction des deux parents, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 30 : Évolution des variables continues de profession et de niveau d'instruction (valeurs moyennes et écart-types)

	Av. 1939	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
Profession du père	1.75 (0.72)	1.84 (0.78)	1.87(0.78)	1.85 (0.79)	1.81 (0.81)	1.87 (0.83)
Niveau d'instruction du père	1.29 (0.62)	1.43 (0.73)	1.47 (0.75)	1.49 (0.76)	1.49 (0.72)	1.71 (0.80)
Niveau d'instruction de la mère	1.17 (0.48)	1.29 (0.61)	1.32 (0.64)	1.34 (0.65)	1.35 (0.66)	1.55 (0.77)
Profession de la mère (inactives Exclues)	1.81 (0.61)	1.94 (0.65)	1.99 (0.52)	1.99 (0.54)	1.99 (0.54)	2.12 (0.58)

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77,

Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85 ; Générations 1959-63 et 64-73 : FQP93

Nous avons ensuite estimé des régressions mettant simplement en regard le niveau éducatif atteint et chacune de ces variables d'origine.

Tableau 31 : Evolution de l'effet brut des caractéristiques des parents sur le niveau éducatif atteint.

	Av. 1939	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
PCS du père						
Effet brut	0.94	1.10	1.20	1.07	1.07	0.93
R2	12.9%	15.7%	17.2%	15.5%	15.6%	13.7%
Niveau d'instruction du père						
Effet brut	1.42	1.68	1.34	1.18	0.90	0.80
R2	19.7%	19.7%	17.2%	15.4%	10.1%	9.5%
Niveau d'instruction de la mère						
Effet brut	0.784	0.952	1.161	0.988	0.938	0.908
R2	6.8%	10.2%	10.9%	10%	8.5%	11%

L'effet brut de la profession du père (comparable au coefficient de corrélation que l'on pourrait calculer entre ces deux variables) est globalement stable, même si on observe une légère augmentation de l'association de cette variable avec le niveau d'instruction de l'enfant, suivie d'une baisse à partir des générations 54-58, plus marquée en fin de période. Par contre l'effet brut du niveau d'instruction du père est en baisse continue (à l'exception d'une légère remontée dans les cohortes 39-48) et sensible. En début de période, l'information apportée par cette variable est beaucoup plus élevée que celle apportée par la profession (19,7 contre 12,9 en pourcentage de variance expliquée), alors qu'en fin de période, c'est l'inverse, la profession apparaissant plus importante (13,7 contre 9,5%). L'influence brute du niveau d'instruction de la mère ne se modifie pas de manière nette, mais son évolution diverge avec celle de l'effet du niveau d'instruction du père : si en début de période celui-ci l'emportait, l'égalisation est très nette avec en fin de période une légère supériorité de l'influence du niveau d'instruction maternel. Il est clair que ces effets bruts du niveau d'instruction incorporent ceux de la profession, et il est d'autant plus intéressant d'observer l'équivalence de l'effet brut du niveau d'instruction des deux parents.

Notons par ailleurs, que les corrélations entre ces trois variables continues sont importantes et relativement stables : 0,45 entre les

variables niveau d'instruction et profession du père, la corrélation entre cette dernière variable et le diplôme de la mère étant un peu moins forte mais en légère hausse sur la période : de 0,32 dans les cohortes les plus anciennes à 0,42 dans les cohortes les plus récentes. Enfin, chez les femmes actives, les corrélations entre profession et niveau d'instruction évoluent de 0,52 en début de période à 0,56 en fin de période.

Ces éléments descriptifs devraient permettre de mieux comprendre l'articulation de ces différentes variables quand on les introduit de manière conjointe dans un modèle (tableau 32). Notons que le fait d'utiliser des variables continues à trois modalités affecte légèrement à la baisse le pouvoir explicatif des modèles (par rapport à ceux qui utilisent des variables polytomiques). Une première remarque est la baisse du pouvoir explicatif du modèle, mais qui résulte d'un double mouvement : baisse encore plus marquée de l'effet du niveau d'instruction du père quand on contrôle sa profession et élévation de l'effet de sa profession à niveau d'instruction comparable, même si cette hausse reste modérée et si s'amorce en fin de période une certaine baisse.

Tableau 32 : Régression du plus haut niveau éducatif atteint par cohorte.

	Ensemble de la population.					
	av. 39	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
niveau d'instruction du père	1,24***	1,03***	0,93***	0,80***	0,53***	0,47***
niveau de profession du père	0,55***	0,67***	0,83***	0,73***	0,86***	0,73***
R2	25,2%	24,3%	23,8%	20,9%	18,6%	16,2%
N	5559	7409	5362	5201	2176	4029
	Hommes.					
niveau d'instruction du père	1,29***	1,08***	0,85***	0,76***	0,56***	0,51***
niveau de profession du père	0,52***	0,65***	0,87***	0,69***	0,90***	0,73***
R2	25,5%	24,6%	23,8%	19,9%	21,1%	17,0%
N	3435	4651	3186	2973	1070	1983
	Femmes.					
niveau d'instruction du père	1,19***	0,97***	1,02***	0,85***	0,50***	0,43***
niveau de profession du père	0,57***	0,69***	0,79***	0,78***	0,83***	0,77***

R2	25.2%	24,1%	24,1%	22,5%	16,5%	15,7%
N	2124	2758	2176	2228	1106	2046

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77,
Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85,
Générations 1959-63 et 64-73 : FQP93

Tout se passe donc comme si les évolutions des deux variables (non indépendantes), profession et niveau d'instruction, se contrecarraient : l'effet de la profession apparaît relativement stable quand on ne contrôle pas le niveau d'instruction, car son évolution à la hausse est masquée par la baisse d'influence du niveau d'instruction auquel il est associé.

Examinons à présent ce que change dans l'évolution étudiée la prise en compte du niveau d'instruction de la mère.

Tableau 33 : Evolution de l'effet de la PCS du père et du niveau d'instruction des deux parents (variables continues) sur le niveau d'éducation atteint.

	Av. 1939	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
Intercept	0.05	0.58***	0.59***	1.14***	1.41***	2.06***
PCS du père	0.53***	0.63***	0.77***	0.67***	0.80***	0.62***
Niveau instruction du père	1.12****	0.87***	0.76***	0.64***	0.39***	0.29***
Niveau d'instruction de la mère	0.34***	0.41***	0.48***	0.44***	0.42***	0.47***
R2	26.4%	25.8%	25.2%	22.5%	19.9%	18.2%
N	5559	7409	5362	5201	2176	4029

Même si l'information supplémentaire apportée par le niveau d'instruction de la mère est statistiquement faible, il est intéressant d'observer comment l'introduction de cette variable affecte les coefficients des deux autres variables : l'influence du niveau d'instruction du père est alors plus affectée à la baisse que celle de sa profession. A nouveau, deux effets se contrecarrent : l'effet net du niveau d'instruction du père, quand on l'appréhende seul, est freiné

dans sa baisse du fait de son association avec le niveau d'instruction de la mère, dont l'effet spécifique est stable, voire en légère hausse. On assiste également à un bouleversement très sensible de la structure entre ces trois coefficients : en début de période, celui attaché au niveau d'instruction du père l'emporte très sensiblement sur celui attaché à sa profession, qui devance lui-même celui exprimant l'influence du niveau d'instruction de la mère ; en fin de période c'est le coefficient attaché à la profession du père qui est le plus fort, suivi de celui du niveau d'instruction de la mère, puis de celui du niveau d'instruction du père. La prise en compte de la dispersion de chacune de ces variables, et donc le calcul de coefficients réduits, confirme ces tendances (cf. tableau 35 bis), puisque entre la première et la sixième cohorte, ces trois coefficients (respectivement profession du père, niveau d'instruction de la mère et niveau d'instruction du père) sont de 0,17, 0,28, et 0,07 pour la première cohorte, et de 0,24, 0,11 et 0,17 pour la dernière.

La comparaison des différents modèles invite néanmoins à être attentif au fait que le coefficient attaché au niveau d'instruction de la mère n'est pas net de l'influence de sa profession (ou de son activité), alors que pour le père on isole réellement l'effet spécifique de son niveau d'instruction. Dans les modèles multivariés, si le coefficient attaché au niveau d'instruction de la mère apparaît en général plus important que celui attaché au niveau d'instruction du père, c'est sans doute du fait que l'effet de la profession de la mère, susceptible « d'absorber » en partie l'effet du niveau d'instruction, soit n'est pas intégré dans les modèles, soit est difficile à évaluer du fait de l'importance des mères inactives. Ceci invite à ne pas conclure trop rapidement au poids aujourd'hui dominant du niveau d'instruction maternel. Ce risque d'artefact était moins fort en début de période au

moment où les femmes étaient à la fois moins instruites et moins souvent actives et où la supériorité des coefficients exprimant l'effet du niveau d'instruction du père était manifeste.

Pour tenter de lever quelque peu ces incertitudes, nous avons construit à titre exploratoire un dernier modèle de régression, sur la seule population dont les mères étaient en activité (tableau 34), permettant d'intégrer dans un même modèle les caractéristiques paternelles et maternelles, sachant que ne travailler que sur les mères actives introduit des biais qui sont de plus d'importance différente selon la période considérée.

Tableau 34 : Régression du plus haut niveau éducatif atteint selon les caractéristiques familiales (enfants de mères actives)

Intercept	0,45*
Cohorte (réf. Né avant 39)	
39-48	1,00***
49-53	1,37***
54-58	1,38***
59-63	2,07***
64-73	2,62***
Niveau de profession du père	0,37***
Niveau d'instruction du père	0,73***
Niveau de profession de la mère	0,30***
Niveau d'instruction de la mère	0,93***
Profession du père*39-48	0,11
*49-53	0,06
*54-58	0,02
*59-63	0,11
*64-73	0,08
Niveau instruction du père*39-48	-0,32*
49-53	-0,29
*54-58	-0,14
*59-63	-0,46***
*64-73	-0,61***
Profession de la mère*39-48	0,03
*49-53	0,18
*54-58	0,13
*59-63	0,06
*64-73	0,07
Niveau instruction de la mère*39-48	-0,09

	*49-53	-0,44**
	*54-58	-0,44***
	*59-63	-0,48***
	*64-73	-0,48***
R2		26.4%
N		11480

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77,
Générations 1949-53 et 54-58 : FQP85, Générations 1959-63 et 64-73 : FQP93

Les grandes tendances sont bien sûr analogues (effets de cohorte et baisse tendancielle de l'effet du niveau d'instruction notamment), mais on observe en outre que l'effet du niveau d'instruction maternel reste supérieur à celui du niveau d'instruction paternel, même quand on contrôle la profession de la mère. Pour autant, ce modèle confirme bien la baisse du niveau d'instruction des parents ainsi que la stabilité de l'effet de leur profession.

Ces résultats confortent donc ce qui se dégagait dans les modèles précédents. La structure des coefficients attachés aux variables profession et niveau d'instruction du père et niveau d'instruction de la mère, dans les modèles d'accès aux différents niveaux, faisait apparaître en général le classement suivant :

1) en début de période, prédominance de la modalité « père cadre supérieur », mais suivie de très près et souvent à égalité avec la modalité « père bac et plus », la modalité « mère bac et plus » se situant toujours en troisième position.

2) en fin de période, la modalité « père cadre supérieur » est toujours en tête, devançant la modalité « mère bac et plus », la modalité « père bac et plus » venant en général en troisième position.

Avant de tirer une conclusion de ces divers contrôles, il nous reste à examiner l'influence éventuelle sur la structure des coefficients de la finesse des nomenclatures utilisées pour caractériser soit la

profession, soit le niveau d'instruction. Pour ce faire, nous avons estimé les modèles ci-après retenant des variables catégorielles à trois modalités (pour la construction, cf. annexe méthodologique).

Ces modèles, dont le pouvoir explicatif est peu différent de ceux présentés dans le tableau 32, confirment les évolutions constatées précédemment ; ce n'est donc pas parce que la variable de la profession du père est en général plus finement mesurée quand on utilise les PCS à 6 modalités qu'elle apparaît comme davantage associée au niveau d'étude atteint par l'enfant.

Toujours pour essayer de tester l'influence des modalités de catégorisation des variables indépendantes, nous avons enfin reconstruit 3 variables continues ordonnées, à savoir, profession du père et niveau d'instruction des deux parents, sur le même principe que pour les modèles antérieurs mais plus fines, puisque comprenant 7 modalités. Sans présenter tous les modèles, arrêtons-nous sur la comparaison des coefficients observés en début et en fin de période, en travaillant sur les coefficients réduits (tenant compte de la dispersion des variables) afin que la comparaison avec les modèles précédents soit plus fiable.

Tableau 35 : Évolution de l'effet de la PCS du père et du niveau d'instruction du père (variables catégorielles) sur le niveau d'éducation atteint

	Av. 1939	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
Intercept	2.02***	2.57***	2.58***	2.86***	3.02***	3.42***
PCS du père (réf. inf.)						
Supérieur	1.29***	1.42***	1.64***	1.35***	1.70***	1.44***
Moyen	0.36***	0.54***	0.90***	0.95***	0.94***	0.84***
Niveau instruc- tion du père (réf. Inf.)						
Supérieur	2.19***	2.00***	1.79***	1.69***	1.09***	0.92***
Moyen	0.91***	0.95***	1.13***	0.86***	0.57***	0.60***
R2	23.9%	24.4%	24.0%	21.3%	18.6%	16.4%
N	5559	7409	5362	5201	2176	4029

Sources : Générations nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77,

Génération 1949-53 et 54-58 : FQP85, Génération 1959-63 et 64-73 : FQP93

Tableau 35 bis : Comparaison des coefficients réduits dans les régressions du plus haut niveau éducatif atteint.

	Variables à 3 modalités		Variables à 7 modalités	
	Av. 1939	1964-73	Av. 1939	1964-73
PCS du père	0.17	0.24	0.14	0.16
Niveau d'instruction du père	0.28	0.11	0.26	0.13
Niveau d'instruction de la mère	0.07	0.17	0.23	0.24
R2	26,4%	18,2%	26,1%	20,8%

Sources : Génération nées avant 1939 et entre 39 et 48 : FQP77,

Génération 1949-53 et 54-58 : FQP85, Génération 1959-63 et 64-73 : FQP93

Si l'on mesure plus finement chacune des variables indépendantes prises en compte dans le modèle, le pourcentage de variance expliquée est légèrement plus élevé, l'évolution restant tout à fait comparable. Le changement le plus notable qu'introduisent les variables continues plus fines concerne l'effet du niveau d'instruction de la mère qui apparaît non pas en hausse, mais stable, et relativement plus fort au sein de chacun des deux groupes de cohortes pris en compte. Il est vrai que le mode de construction antérieur ne permettait pas à la distinction entre les non diplômés et les personnes dotées d'un certificat d'études de s'exprimer ; or cette modalité était vraisemblablement assez pertinente pour les mères (rappelons qu'en début de période, les mères, moins instruites que les pères, étaient classées pour près de 92% dans la première modalité de la variable continue à 3 niveaux). On observe également qu'avec cette variable plus fine, la hausse du coefficient exprimant l'effet de la profession du père est plus modérée. Enfin une catégorisation plus fine affecte la structure des coefficients : elle revalorise nettement l'effet du niveau d'instruction de la mère et réduit en fin de période l'écart entre les coefficients attachés au niveau d'instruction du père et à sa profession. Le mode de catégorisation affecte donc non pas tant les grandes tendances d'évolution qui restent voisines que la structure des coefficients.

On peut donc conclure, même si cette question reste ouverte, à **l'influence prédominante aujourd'hui**, au sein des variables qui appréhendent le milieu social de l'enfant, **de la profession du père, et du niveau d'instruction de la mère**, sachant que le développement continu de l'activité féminine peut très bien affecter ce schéma dans les années qui viennent. **Il reste difficile de hiérarchiser les effets de ces deux variables, niveau d'instruction et profession, le niveau des coefficients étant très sensible au mode de catégorisation retenu.** Il est de toutes façons évident que l'effort de dissociation de ces différentes caractéristiques du milieu familial a une vertu essentiellement analytique : essayer d'évaluer l'influence de la profession du père net de son niveau d'instruction a bien un caractère abstrait dans la mesure où dans la réalité ces variables sont fortement corrélées. Mais pour certains groupes, ceux qui ont connu une mobilité professionnelle importante par exemple, le recouvrement peut être plus lâche (on peut occuper une profession intermédiaire avec un niveau d'instruction variable), et au total ce raisonnement de type expérimental garde une certaine pertinence.

Pour tenter un dernier test de la robustesse des résultats concernant le poids relatif des caractéristiques du père et de la mère, nous avons estimé des modèles de régression logistique polytomique ordonnée. Dans ce cas, le modèle explique les probabilités cumulées d'atteindre un niveau supérieur dans l'échelle ordonnée des niveaux éducatifs. Une hypothèse contraignante de ce type de modèle est celle de « l'égalité des pentes », à savoir que l'effet des variables indépendantes est censé être identique quant aux probabilités d'atteindre des niveaux éducatifs successifs.

Ces modèles confirment les résultats précédents, à savoir une stabilité de l'influence de la modalité du père cadre supérieur ou

profession intermédiaire, sachant que les catégories ici codées comme moyennes (agriculteurs, indépendants et employés) se distinguent de plus en plus nettement des enfants d'ouvriers pris comme référence. De même, la baisse sensible des inégalités associées au niveau d'instruction du père est confirmée ; celles associées au niveau d'instruction maternel résistent un peu mieux, avec néanmoins une baisse non négligeable. La structure de ces trois coefficients s'est donc effectivement modifiée : à une influence prédominante du niveau d'instruction des deux parents en début de période, succède en fin de période, une hiérarchisation des coefficients allant de la profession du père à son niveau d'instruction, le niveau d'instruction maternel étant plus proche du premier que du second.

Tableau 36 : Explication du plus haut niveau éducatif atteint selon les caractéristiques des parents (modèle Logit polytomique ordonné).

	Av. 1939	1939-48	1949-53	1954-58	1959-63	1964-73
Intercept1	-2.56***	-1.98***	-1.41***	-1.85***	-2.70***	-2.86***
Intercept2	-1.78***	-1.23***	-0.84***	-1.18***	-1.83***	-1.46***
Intercept3	-1.67***	-1.11***	-0.59***	-0.73***	-1.25***	-0.84***
Intercept4	-1.23***	-0.67***	-0.17***	-0.15***	-0.73***	-0.31***
Intercept5	-0.74***	-0.07*	-0.13**	0.25***	0.29***	0.52***
Intercept6	0.56***	1.25***	1.34***	1.13***	0.50***	0.65***
PCS du père(réf. inf)						
sup.	0.97***	0.99***	0.91***	0.93***	1.39***	1.10***
moy.	0.24***	0.38***	0.56***	0.63***	0.80***	0.63***
Niveau instruction du père (réf. CEP)						
cap-bepc	0.76***	0.57***	0.55***	0.39***	0.41***	0.49***
bac et plus	1.39***	1.08***	0.84***	0.88***	0.82***	0.65***
Niveau d'instruction de la mère(réf. CEP)						
cap-bepc	0.93***	0.78***	0.51***	0.61***	0.65***	0.55***
bac et plus	1.36***	1.28***	1.02***	0.99***	0.77***	0.96***
G2 (df=6)	1215	1715	845	990	477	909
N	5559	7409	5362	5201	2176	4029

V. Une première synthèse des résultats

Pour résumer l'évolution des inégalités sociales globales eu égard au niveau éducatif atteint, rappelons que le pourcentage de variance expliquée par les variables d'origine sociale et de sexe a baissé, sur la période étudiée, de 32% à 20%, avec une accélération dans le dernier groupe de cohortes. On a donc bien assisté à une baisse globale des inégalités sociales face à l'école.

De manière plus précise, c'est la scolarité des enfants de cadres supérieurs qui a le moins évolué, sachant que plusieurs points méritent d'être soulignés. Tout d'abord, on remarque que cette catégorie d'élèves a été la première à tirer partie de l'ouverture de l'offre de formation, dans le contexte de hausse modérée qu'ont connu les générations 39-48 : les taux d'accès en seconde et terminale parmi les élèves entrés en sixième s'élèvent sensiblement dans cette période ; on peut faire l'hypothèse que les filles de ces milieux sociaux ont été les premières à profiter de ce développement de la scolarisation (voir aussi Brauns, 1996). Mais dans les années suivantes, marquées, on l'a vu, par un mouvement de hausse de la sélectivité interne, ce développement de la scolarité est stoppé, même si on n'assiste pas pour autant à une baisse des taux.

Pour les enfants d'ouvriers, dont les scolarités ont surtout été modifiées du fait de leur accès de plus en plus fréquent à une 6ème, l'évolution est plus contrastée sur la période. La sélectivité baisse tout d'abord (générations 39-48, les enfants d'ouvriers accédant davantage à une 3ème, à une 2nde ou au bac quand ils sont entrés en 6ème). Puis la sélectivité augmente sensiblement à partir des générations 49-53, avec une baisse des taux d'accès (si 6ème) se portant d'abord sur la 3ème, puis, avec un léger décalage temporel, sur le niveau lycée (2^{nde} et bac). Cette évolution semble stoppée dans le dernier groupe de cohortes (64-

73), avec notamment une remontée des taux d'accès en 2^{nde} et à un bac complet parmi les élèves entrés en 6^{ème} (qui constituent à présent la quasi-totalité d'une classe d'âge).

On comprend alors que les inégalités de scolarisation (si 6^{ème}) baissent dans les générations 39-48 (pour la 3^{ème}), pour remonter sensiblement ensuite, l'évolution étant décalée d'un groupe de générations pour le niveau lycée, et semblant enrayée dans le dernier groupe de cohortes. Ce mouvement est bien sûr atténué quand on travaille sur les taux portant sur l'ensemble de la population, dans la mesure où l'entrée en 6^{ème} a bien, quant à elle, connu une démocratisation. L'importance de ce phénomène (puisque la 6^{ème} est la porte d'entrée au collège) explique qu'au total l'accès à une 3^{ème} se soit démocratisé sur la période. L'évolution des odds ratios l'atteste clairement, et les modèles logit confirment cette tendance : si les coefficients attachés à la profession du père restent stables, ceux traduisant l'impact du niveau d'instruction des deux parents sont en baisse sur la période (notamment le niveau d'instruction du père) ; dans ce cas, les odds ratios font apparaître une baisse de l'influence de la profession paternelle qui n'est qu'apparente, et reflète en fait une baisse de l'influence nette du niveau d'instruction, qui est de fait associé à la profession ; mais à niveau d'instruction comparable, l'influence spécifique de la profession paternelle reste stable. L'accès à une 3^{ème} n'en reste pas moins plus ouvert, moins marqué par le niveau d'instruction de la famille. Par contre, quand on se centre sur le déroulement des cursus, en travaillant sur la population entrée en 6^{ème}, les odds ratios apparaissent globalement stables, avec même une remontée des inégalités sur les cohortes 54-63 ; les modèles font effectivement apparaître une hausse de l'effet net de la profession paternelle (stoppée dans la dernière cohorte), qui n'est pas compensée

par la baisse légère de l'impact du niveau d'instruction paternel. L'ouverture du collège s'est donc bien accompagnée d'un renforcement de la sélectivité, stoppé dans la dernière cohorte, et ce malgré une atténuation de l'influence du niveau d'instruction du père (évolution qui ne vaut pas en ce qui concerne le niveau d'instruction de la mère, dont l'effet est plutôt en hausse).

L'évolution est plus discrète au niveau du lycée, car l'effet démocratisant de la généralisation de l'entrée en 6^{ème} est contrarié par la hausse de la sélectivité des parcours, qui touche principalement les jeunes de milieu modeste, même si un mouvement de baisse s'amorce dans les générations récentes. Sur l'ensemble de la population, les odds ratios baissent, alors que dans les modèles l'effet de la profession du père est stable, et que celle de son niveau d'instruction baisse (la baisse étant moins forte concernant l'effet du niveau d'instruction de la mère). Sur la seule population entrée en 6ème, les odds ratios étaient plutôt en hausse dans les cohortes 54-58 et 59-63, évolution stoppée à partir de la cohorte 64-73 ; dans les modèles, l'effet net de la profession du père augmente, tandis que celui de son niveau d'instruction baisse légèrement, et que l'influence du niveau d'instruction maternel tend plutôt à se renforcer, sauf dans la dernière cohorte. Ce schéma général apparaît très proche de celui observé au niveau 3ème.

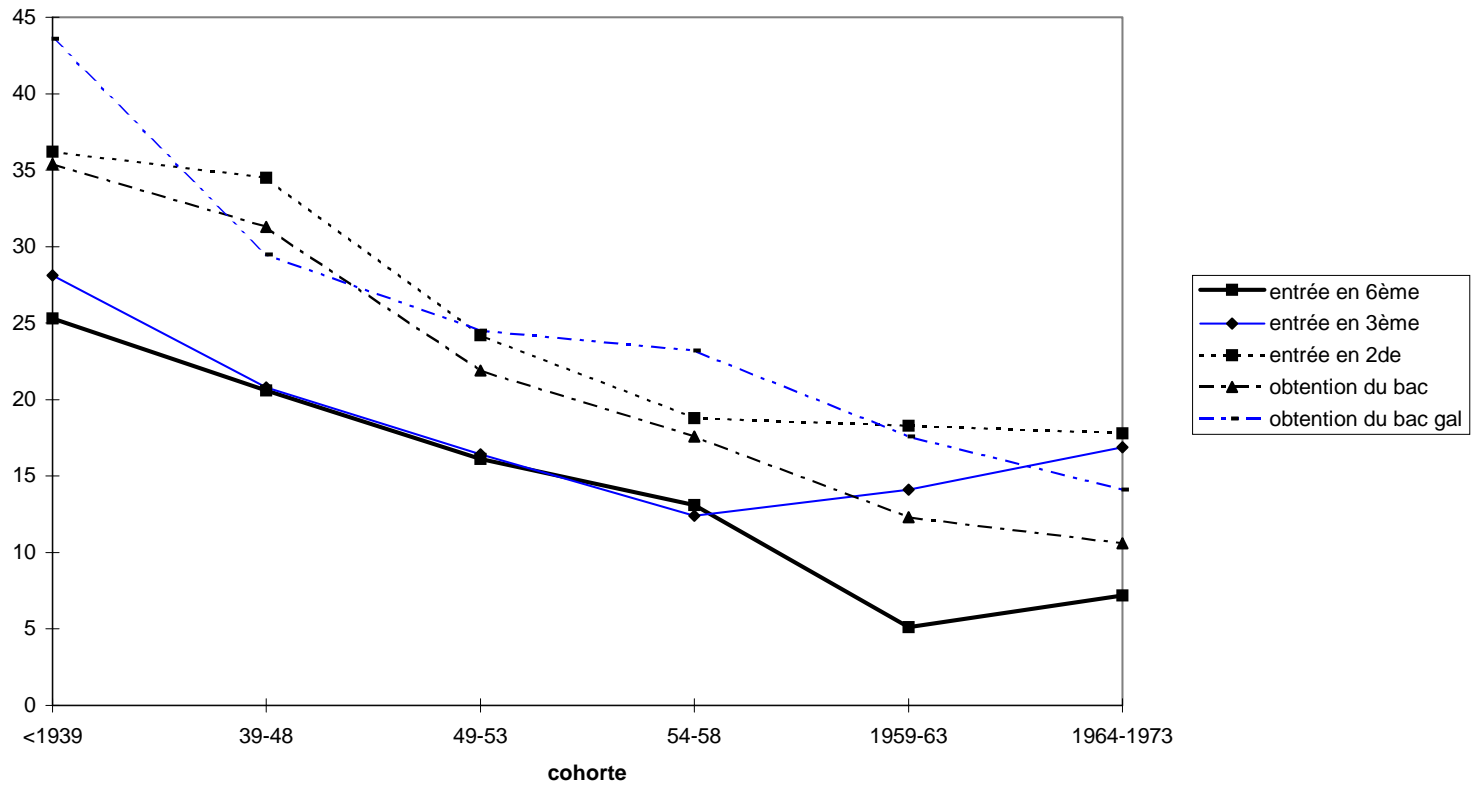
Les tendances observées sont globalement convergentes aux niveaux ultérieurs. En ce qui concerne l'obtention d'un bac complet, les odds ratios attestaient d'une baisse des inégalités ; les modèles montrent que ceci résulte d'une stabilité de l'effet net de la profession paternelle, et d'une baisse sensible de l'influence du niveau d'instruction, surtout de celui du père. Si l'on se centre sur les inégalités de carrières scolaires jusqu'à ce niveau (population entrée en 6ème), la baisse des inégalités ne s'observe, au vu des odds ratios, que sur le dernier groupe de

cohortes, et elle a été, comme aux niveaux précédents, précédée d'une hausse dans les cohortes 54-58 et 59-63 ; de même, dans les modèles, l'effet net de la profession du père a bien été en hausse, et la baisse n'est que récente; les inégalités liées spécifiquement au niveau d'instruction du père ont moins évolué : si le fait d'avoir un père bachelier ou plus est un peu moins discriminant dans la période récente, l'avantage apporté par un père doté d'un niveau intermédiaire se renforce plutôt, et ce n'est que dans la dernière cohorte que s'amorce une baisse de l'effet du niveau d'instruction maternel.

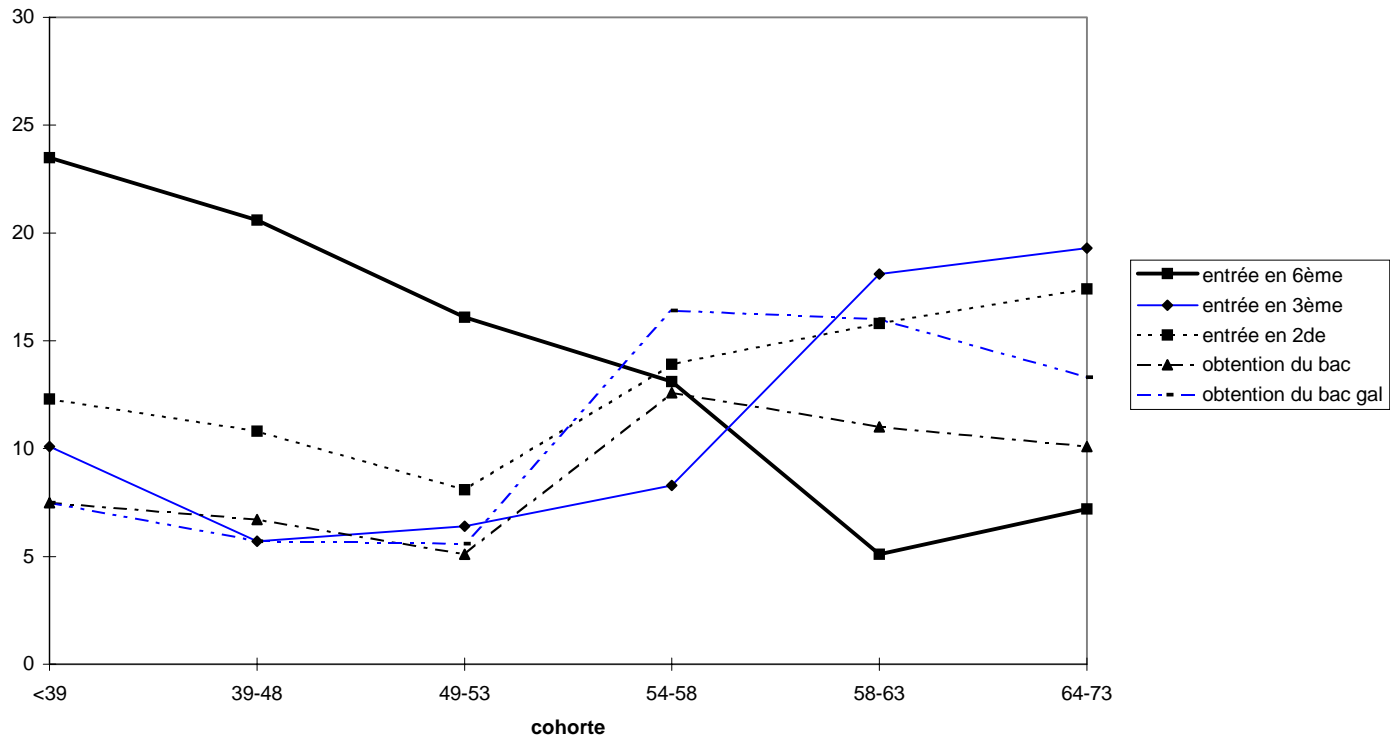
Enfin, si on examine l'obtention du seul baccalauréat général, sur l'ensemble de la population, le même schéma global reste valable : baisse des odds ratios, et co-existence, dans les modèles, d'une quasi stabilité de l'effet net de la profession du père et d'une baisse de celui de son niveau d'instruction (l'effet de celui de la mère restant stable). Sur la population entrée en 6^{ème}, la hausse des odds ratios, enregistrée dans les cohortes 54-58 et 59-63 semble stoppée; l'évolution est parallèle dans les modèles, pour ce qui est de l'effet net de la profession paternelle, et à nouveau l'influence du niveau d'instruction du père est plutôt en baisse (après une phase de hausse pendant la remontée de la sélectivité interne, qui a touché les cohortes 54-58 et 59-63), alors que celle du niveau d'instruction de la mère "résiste" mieux.

La comparaison des graphiques 13 et 14 illustre clairement que **si dans l'ensemble de la population il y a bien une diminution des inégalités, celle-ci, jusqu'à la cohorte 59-63, résulte entièrement de la démocratisation de l'entrée en 6ème** puisque jusqu'à cette période, la sélectivité en cours de cursus a eu tendance à augmenter. **Ce n'est qu'à partir des cohortes les plus jeunes que s'amorce une baisse de la sélectivité sociale des scolarités, notamment à partir du niveau du baccalauréat.**

Graphique 13 Chances relatives d'accès aux différents niveaux. Enfants de cadres vs. enfants d'ouvriers. Ensemble de la population.



Graphique 14 Chances relatives d'accès aux différents niveaux. Enfants de cadres vs. enfants d'ouvriers. Population entrée en 6ème.



De fait l'accès à la seconde semble être devenu un palier déterminant en termes d'inégalités sociales et on peut se demander si ce palier ne devient pas l'équivalent fonctionnel de l'accès à la sixième dans les générations plus anciennes. On peut effectivement rapprocher les chiffres (différences entre taux et odds ratios) concernant l'entrée en 6ème dans la génération 39-48 et ceux concernant l'entrée en 2nde dans les cohortes 54-58. Ils s'avèrent proches, ce que confirment les modèles construits à chacun de ces paliers (cf. tableau 37).

La structure des coefficients qui mesurent l'influence de la profession du père et de celle de la mère est très proche dans les deux modèles à l'exception de ceux concernant les enfants d'agriculteurs. Une autre différence sensible concerne la situation des filles dont l'amélioration est très forte.

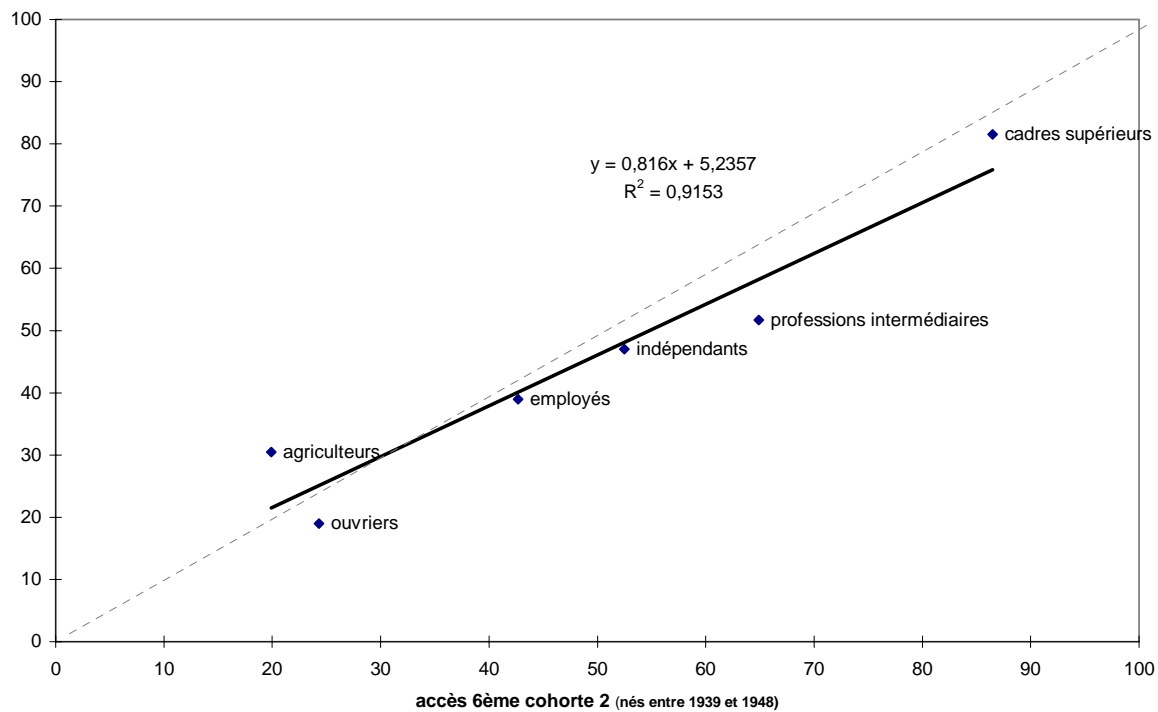
Le graphique 15 (inspiré de Merllié, 1985) illustre nettement **la proximité de la structure des inégalités concernant d'une part la cohorte 39-48 pour ce qui est de l'accès en sixième et d'autre part la cohorte 54-58 pour ce qui est de l'accès en seconde**. Dans le cas où une translation parfaite aurait été observée, les points se seraient alignés le long d'une droite de pente égale à 1 (représentée en pointillé sur le graphique). Ici la pente de la droite de régression est légèrement inférieure à cette valeur, ce qui atteste une légère réduction des inégalités, dont le graphique montre qu'elle concerne essentiellement les enfants d'agriculteurs alors que les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres intermédiaires ont plutôt vu leur situation se dégrader.

Tableau 37 : Comparaison des modèles d'accès en 6ème (cohorte 39-48) et en 2nde (cohorte 54-58). Ensemble de la population

	Accès 6ème (39-48)	Accès 2 ^{nde} (54-58)
Intercept	-1.18***	-1.69***
PCS du père (réf. Ouvrier)		
Agriculteur	-0.25***	0.86***
Indépendant	0.86***	0.97***
Cadre sup	1.75***	1.91***
Cadre moyen	1.32***	1.11***
Employé	0.70***	0.89***
Indéterminé	0.13(ns)	0.57**
PCS mère (réf. Inactive)		
Agricultrice	-0.70*	-0.27*
Indépendante	0.29***	0.26*
Cadre sup	0.86**	1.24**
Cadre moyen	0.43**	0.54***
Employée	0.17*	0.16*
Ouvrière	-0.05(ns)	-0.17(ns)
Diplôme du père (réf. Cep)		
Cap	0.49***	0.53**
Bac	1.36***	1.08***
Sans réponse	-0.21*	-0.46**
Diplôme de la mère (réf. cep)		
Cap	0.91***	0.82***
Bac	1.42***	1.28***
Sans réponse	-0.05(ns)	-0.45*
Sexe (réf garçon)		
Fille	0.32***	0.48***
G2	2519	1497
N	9319	5424

Graphique 15 : Relation entre les taux d'accès en 6^{ème} et les taux d'accès en 2nde pour chaque catégorie sociale dans deux générations (cohorte 39-48 et cohorte 54-58).

accès 2^{de} cohorte 4 (nés entre 1954 et 1958)



Sur cette question de l'évolution des inégalités et de la recherche des équivalents fonctionnels, il est nécessaire de prendre en compte des cohortes plus récentes grâce aux autres sources disponibles, en particulier les panels de l'éducation nationale. En effet, la croissance de la scolarisation en second cycle a été telle pendant la dernière décennie qu'il est probable qu'un certain nombre de reclassements et de déplacements des inégalités a pu prendre place.

Avant de revenir sur cette question sur la base du panel 89, soulignons que l'observation d'une translation des inégalités sociales ne doit pas faire oublier que sur la période, les inégalités dans le plus haut niveau éducatif atteint ont eu plutôt tendance à baisser, les variables d'origine sociale ayant un pouvoir prédictif de moins en moins important. On peut donc parler d'un resserrement des inégalités sociales quand on raisonne en terme de niveau éducatif atteint. **Une certaine démocratisation s'est bien produite au niveau de l'ensemble d'une génération.**

Certes, la démocratisation est liée au développement du niveau d'instruction et à l'allongement des scolarités dans l'ensemble de la population. Cela n'implique pas que les classements entre groupes sociaux aient changé, ou que l'association entre l'origine sociale et les transitions à chacun des paliers d'orientation ait été modifiée. Il faut donc toujours articuler une approche intégrant les marges, donc les évolutions globales qui agissent mécaniquement sur le niveau des inégalités et une perspective plus analytique, qui s'efforce au contraire d'éliminer les effets de l'évolution du contexte éducatif global pour se centrer sur chacune des transitions. Ceci amène à conclure à une démocratisation essentiellement quantitative (ce que Prost appelait une « démographisation ») et non à une démocratisation « qualitative », c'est-à-dire qui attesterait d'un réel changement dans

le fonctionnement propre du système, distinction sur laquelle il nous faudra revenir.

VI. La situation dans les cohortes les plus récentes : l'éclairage des panels d'élèves de l'Education nationale

VI.I. Les inégalités sociales dans le panel d'élèves 89

Pour examiner l'évolution récente, la source la plus fiable est le panel 89. Il concerne, pour environ 80% de ses effectifs, la génération née en 1978 et pour 15%, la génération née en 1977. Ces données longitudinales donnent une mesure très précise des cursus effectivement suivis, en temps réel, par les jeunes ; cette mesure n'est pas, comme dans les enquêtes FQP, reconstruite à la fois rétrospectivement par l'enquêté et reconstitué à l'aide de jeux de variables par le chercheur. Cette méthode prend du temps et pour l'instant nous ne disposons que des données portant sur les cinq premières années après la sixième. (toutes les exploitations spécifiques que nous avons réalisées portent donc seulement sur ces cinq premières années) : néanmoins le Ministère vient de publier (Coëffic, 1998) des chiffres portant sur les 8 premières années ayant suivi l'entrée au collège. Nous nous appuyerons sur ces chiffres pour le calcul des odds ratios, tout en estimant des modèles sur une base limitée aux 5 premières années. La seconde différence avec les enquêtes FQP est que nous avons effectué toutes les analyses précédentes sur des générations successives alors que le panel suit la cohorte des élèves entrés en 6^{ème} en 1989.

Dans le panel 89, les élèves entrés en 6^{ème} sont entrés en 3^{ème} soit en 92-93, quand ils n'ont pas redoublé ou n'ont pas été orientés vers les classes de préapprentissage, soit en 93-94 ou en 94-95 s'ils

ont redoublé une ou deux fois pendant le premier cycle du collège. Il peut s'agir d'une 3^{ème} "traditionnelle" (générale) ou d'une 3^{ème} agricole, d'insertion ou technologique (variable "toute troisième"). Les élèves peuvent aussi avoir accédé à une classe préparatoire à l'apprentissage, considérée dans la nomenclature comme une troisième, mais ne débouchant pas sur le lycée.

Le tableau ci-après donne les taux d'accès à une 3^{ème} générale, ou à l'ensemble des 3^{èmes} possibles, les élèves étant ventilés en fonction de la PCS du père. Bien que les taux se situent à un niveau très élevé, il subsiste néanmoins des inégalités sociales importantes, tant pour l'accès à une 3^{ème} générale que pour l'ensemble des 3^{èmes}, et dont attestent les odds ratios (proches de 12, sachant que dans la génération 64-73, le odds ratio était de 10,5 pour l'ensemble des classes de ce niveau); ceci montre que les autres classes de 3^{ème} (agricole, d'insertion, technologique), même si, nous allons y revenir, elles accueillent un public socialement typé, constituent des filières trop peu importantes pour corriger les inégalités sociales d'accès à ce niveau, sachant en outre qu'elles offrent peu de possibilités effectives d'accès à un second cycle long. Notons enfin que les 3^{èmes} de ce type concernent davantage les garçons.

Tableau 38 : Taux d'accès à une 3^{ème} par PCS du père
(source DEP, élèves entrés en 6^{ème} en 1989)

	Agric.	Indép.	Cadre sup	prof. interm.	employés	Ouvriers	Ensemble	dont filles	Dont garçons
3 ^{ème} générale	83	84	97	90	81	73	82	87	76
Toute 3 ^{ème}	94	92	99	97	93	89	93	95	90

Odds ratio (cadres sup/ouvr)
 3^{ème} générale 11,9
 Toutes 3^{èmes} 12,2

L'analyse des inégalités d'accès à une seconde (générale ou technologique) montre que celles-ci sont d'ampleur comparable au

niveau précédent, même si les différences entre taux sont plus élevés. En effet l'écart en termes de taux d'accès est très important entre enfants de cadres supérieurs (90%) et enfants d'ouvriers (42%) avec un odds ratio de plus de 12. Notons que si on ne travaille que sur la sous-population accédant à la 2nde en ayant redoublé au plus une fois depuis la 6^{ème} (donc plutôt les élèves sans problème grave), le odds ratio est légèrement inférieur (8,9). Ceci tend à montrer que les inégalités sociales apparaissent moins sensibles quand on travaille sur une population d'élèves moyens ou bons; ceci viendrait pour une part du fait, démontré par les travaux sur l'orientation (Duru-Bellat, Mingat, 1993), que les élèves de milieu aisé qui rencontrent des difficultés n'hésitent pas à redoubler plutôt qu'à s'orienter vers l'enseignement technique, cette "persévérance" étant d'autant plus marquée qu'on s'approche des niveaux les plus élevés du système. D'ailleurs, les odds ratios calculés par le Ministère concernant l'accès à une terminale sans redoublement sont beaucoup plus faibles que ceux observés au niveau de la 2nde (5,3). Cet indicateur d'inégalité est enfin plus marqué pour l'obtention d'un bac général (7,6) que pour l'ensemble des baccalauréats (5,7).

Tableau 39 : Taux d'accès à une 2de par PCS du père
(source DEP, élèves entrés en 6ème en 1989)

	Agric.	Indép-	cadre sup	prof. Interm.	employés	Ouvr.	Ensemble	dont filles	Dont garçons
Toute seconde générale et technologique	58	59	90	72	55	42	59	65	52
Odds ratio (cadres sup. /ouvriers)									
									12,4

Si on examine enfin les taux d'accès à une seconde générale (non technologique), on observe que tous les taux se situent en retrait

de manière assez uniforme sauf pour les enfants d'agriculteurs ; il y a même une légère baisse des odds ratios, ce qui signifie que les enfants de cadres, pour accéder à une seconde, ne négligent aucune filière. Réciproquement les enfants d'ouvriers qui accèdent à cette classe ne sont pas systématiquement plus souvent orientés dans les secondes autres que générales. Par contre les filles sont très concentrées dans les secondes générales, les garçons étant plus dispersés dans les différentes filières.

Examinons à présent les modèles multivariés concernant l'accès à ces deux niveaux. En ce qui concerne l'accès à une 3^{ème} quelle qu'elle soit, la profession du père exerce une influence significative : les enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires sont très proches et se distinguent fortement de tous les autres ; les enfants d'agriculteurs se démarquent assez fortement des enfants d'employés et a fortiori des enfants d'ouvriers. En ce qui concerne le diplôme du père, on observe une proximité entre ceux de niveau moyen et ceux de niveau supérieur qui se distinguent des pères ayant au plus le niveau CEP. Le diplôme de la mère a un effet encore plus prononcé, notamment pour les mères bachelières (notons que le fichier du panel 89 donné pour la diffusion auprès des chercheurs ne permet pas de prendre en compte la profession de la mère, avec pour conséquence que, dans les modèles, les coefficients attachés au diplôme maternel tendent à être surestimés). Enfin les filles ont un avantage significatif pour l'accès à une 3^{ème}. La comparaison avec le modèle concernant l'accès à la seule 3^{ème} générale montre que les enfants de cadres supérieurs se distinguent plus nettement des autres catégories qui se hiérarchisent de manière plus uniforme. De même en ce qui concerne le niveau d'instruction des parents, le fait d'avoir un père bachelier et surtout une mère bachelière apporte un avantage encore plus marqué

que pour l'accès à une 3^{ème} en général ; ces enfants, dont les parents sont les plus instruits, se distinguent nettement de ceux des parents de niveau intermédiaire. Enfin les filles renforcent leur avantage par rapport aux garçons.

Tableau 40 :

Influence des caractéristiques familiales et du sexe sur l'accès à la 3^{ème} et à la 2^{nde}.
Source panel 89

	3 ^{ème} générale	toutes 3 ^{ème}	2 ^{nde} générale	Toutes 2 ^{nde}
Intercept	0,385***	1,491***	-1,444***	-1,091***
Profession du père (réf. ouvriers)				
Agriculteur	0,486***	0,569***	0,358***	0,507***
Indépendant	0,323***	0,091ns	0,419***	0,370***
Cadre supérieur	1,319***	1,008***	1,362***	1,372***
Cadre intermédiaire	0,872***	0,950***	0,816***	0,878***
Employé	0,406***	0,368***	0,388***	0,409***
Divers	-0,528***	-0,639***	-0,277***	-0,397***
Diplôme du père (réf. CEP)				
cap-bepc	0,374***	0,479***	0,235***	0,309***
bac et plus	0,704***	0,570***	0,526***	0,663***
Inconnu	-0,245***	-0,403***	-0,116**	-0,093ns
Diplôme de la mère (réf. CEP)				
cap-bepc	0,530***	0,615***	0,482***	0,555***
bac et plus	1,235***	1,006***	1,150***	1,306***
Inconnu	-0,332***	-0,535***	-0,053ns	-0,106*
Sexe (réf. garçons)				
Filles	0,833***	0,670***	0,942***	0,701***
G2 (df=13)	3512	2358	4765	4992
N=20996				
Taux d'accès	78.4	88.2	47.8	54.1

Le modèle expliquant l'accès à une 2^{nde} quelle qu'elle soit montre un léger accroissement des inégalités par rapport aux niveaux précédents (accès à toutes les 3^{ème}) : les enfants de cadre accroissent leur avantage, se distinguant cette fois des enfants des professions intermédiaires ; le niveau d'instruction du père joue également de façon plus forte et plus continue tandis que celui de la mère est encore

plus important qu'au niveau précédent et environ le double de celui du père, avec les réserves rappelées ci avant. Sans surprise, les filles conservent leur avantage. Enfin, si on isole l'accès à une 2nde générale, la structure des coefficients est très proche sauf en ce qui concerne le sexe, les filles renforçant fortement leur avantage sur les garçons.

L'accès à une seconde parmi les élèves entrés en 6^{ème} en 89 suppose d'avoir franchi tous les paliers d'orientation, en particulier, puisque l'orientation en fin de 5^{ème} tend à devenir très marginale dans cette cohorte, le passage 3^{ème}/2nde. Les modèles ci-dessous montrent que parmi les élèves ayant accès à une 3^{ème} générale, les inégalités sociales de passage en 2nde sont importantes : les enfants de père cadre supérieur se détachent nettement des enfants dont le père occupe une profession intermédiaire et a fortiori de façon encore plus marquée, de tous les autres. Le fait d'avoir une mère bachelière apporte également un avantage important, deux fois plus fort que celui d'avoir un père bachelier ; à nouveau on note une différence assez sensible avec les enfants dont le père ou la mère n'ont qu'un niveau de formation intermédiaire. Enfin, les filles ont un avantage significatif d'ampleur non négligeable.

Ces constats ne traduisent pas nécessairement des phénomènes de discriminations spécifiques à l'orientation puisque ni la valeur scolaire de l'élève ni son âge ne sont contrôlés. En effet, l'analyse menée par Vallet et Caille (1996), concernant il est vrai les propositions d'orientation en 2nde générale sur les élèves n'ayant pas redoublé au collège, montre que lorsqu'on contrôle le niveau scolaire (par les résultats au brevet et le niveau de l'entrée en 6^{ème}), la profession et le niveau d'instruction des parents ne sont pratiquement plus significatifs. Il y aurait là un phénomène nouveau par rapport aux travaux conduits dans les années 80 sur l'orientation en collège (Duru-

Bellat et Mingat, 1993) : ils faisaient apparaître des inégalités sociales spécifiques à l'orientation (au-delà des inégalités sociales de réussite), du fait de demandes inégales selon les milieux sociaux à réussite comparable (avec des demandes plus ambitieuses chez les enfants de familles aisées). Par ailleurs, si on compare les modèles d'accès à une 2nde (tableau 40) et ceux expliquant le passage 3^{ème}/2nde (tableau 41), les inégalités d'accès s'expliquent très majoritairement par ce qui se joue au palier d'orientation de fin de 3^{ème}, ce qui est lié à la quasi-disparition du palier d'orientation de fin de 5^{ème} dans ces cohortes récentes.

Tableau 41 : Influence des caractéristiques familiales et du sexe sur le passage de la 3^{ème} vers la 2nde (toute 2nde) selon le type de 3^{ème}

	3 ^{ème} générale	toute 3 ^{ème}
Intercept	-0,379***	-0,830***
profession du père (réf. ouvriers)		
Agriculteur	0,364***	0,422***
Indépendant	0,288***	0,384***
cadre supérieur	1,174***	1,328***
cadre intermédiaire	0,690***	0,772***
Employé	0,277***	0,362***
Divers	-0,073ns	-0,143ns
diplôme du père (réf. CEP)		
cap-bepc	0,215***	0,257***
bac et plus	0,581***	0,651***
Inconnu	0,044*ns	0,025ns
diplôme de la mère (réf. CEP)		
cap-bepc	0,462***	0,507***
bac et plus	1,154***	1,265***
Inconnu	0,044ns	0,036ns
sexe(réf. garçons)		
Filles	0,472***	0,618***
G2 (df=13)	2302	3482
N=20996	16467	18516
Taux d'accès	68%	61%

Un second modèle portant sur la population parvenue dans une 3^{ème} quelle qu'elle soit présente une vision un peu durcie des inégalités

dans la mesure où les 3èmes de type techno. ou d'insertion permettent moins souvent d'accéder à une 2^{nde} et sont par ailleurs fréquentées plus souvent par des élèves de milieux populaires ; tous les coefficients attachés à la profession du père ou au niveau d'instruction des 2 parents sont légèrement plus élevés mais la structure est très proche. Ces 3èmes "autres" sont plus souvent masculines et leur prise en compte accroît donc l'avantage des filles pour l'accès à une 2^{nde}.

VI.2. Analyse de l'évolution récente sur la base du panel 89 et de FQP 93

Bien que la comparaison ne puisse pas s'effectuer terme à terme, il est intéressant de confronter les modèles construits sur le panel 89 à ceux comparables calculés sur les différentes cohortes entrées en 6^{ème} à partir des enquêtes FQP (dans le tableau ci-après, des modèles identiques à ceux construits sur le panel 89 ont été estimés sur les derniers groupes de cohortes).

Ainsi, pour l'accès à une 3^{ème} générale (tableau 40 pour le panel 89, modèle analogue au tableau 10 bis pour les générations antérieures - source FQP -, mais sans prise en compte de la profession maternelle), on note que **l'influence de la profession du père devient moins discriminante à partir de la génération 77-78** (les enfants dont le père est cadre supérieur se distinguent moins des enfants d'ouvriers, qui sont eux-mêmes un peu moins distancés par les enfants d'employés). Malgré cette évolution, la profession du père continue d'exercer en fin de période un effet tout à fait important. Une certaine démocratisation à cet égard apparaîtrait plus sensible si on prenait en compte, outre la 3^{ème} générale, la 3^{ème} d'insertion et la 3^{ème}

technologique, mais cela ne nous apparaît pas justifié dans la mesure où ces filières peuvent être assimilées à l'enseignement technique court pour les cohortes précédentes.

Par contraste, l'effet du niveau d'instruction du père apparaît plus stable : la baisse de l'effet net du niveau d'instruction, sensible sur le long terme, apparaît bien stoppé dans les deux derniers groupes de cohortes. Dans ces modèles qui n'incorporent pas la profession de la mère, l'effet du niveau d'instruction de cette dernière est en légère hausse (mais cela vient peut-être de la non prise en compte de la variable profession), son influence apparaît également plus importante que celle du niveau d'instruction paternelle, mais ce peut-être un artefact lié à la construction du modèle dans la mesure où chez le père l'effet du niveau d'instruction est évalué net de la profession, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment. Enfin l'avantage des filles est stable.

Tableau 42 : Comparaison de l'évolution des coefficients des variables d'origine sociale dans différents modèles

Coefficients des variables	Accès 3ème générale si 6ème	Accès toutes 2nde si 6ème	Passage 3ème/2 ^{nde}
Pères cadres sup vs pères ouvriers			
Géné 59-63 (FQP)	1,90	2,06	1,72
Géné 64-73 (FQP)	1,94	1,84	1,56
Géné 77-78 (Panel 89)	1,32	1,37	1,17
Pères bac et + vs pères CEP			
Géné 59-63 (FQP)	0,65	0,92	0,88
Géné 64-73 (FQP)	0,81	0,94	0,80
Géné 77-78 (Panel 89)	0,70	0,66	0,58
mères bac et + vs mères CEP			
Géné 59-63 (FQP)	1,26	1,43	1,21
Géné 64-73 (FQP)	1,00	1,09	0,97
Géné 77-78 (Panel 89)	1,23	1,31	1,15

Note de lecture : ces coefficients sont extraits de FQP 85 et 93 pour les deux premières cohortes et du panel 89 pour la dernière ; nous avons réestimé des modèles strictement comparables à ceux construits sur le panels 89 n'incluant pas la profession de la mère. La

diversification des 3^{ème} étant très récente, les 3^{èmes} prises en compte pour les deux premières cohortes sont uniquement comparables aux 3^{ème} générales du panel 89.

En ce qui concerne l'accès à une 2^{nde} quelle qu'elle soit, la comparaison avec les modèles construits sans la profession de la mère débouche sur les conclusions suivantes : à partir de la génération 77-78, l'avantage attaché au fait d'avoir un père cadre supérieur baisse, les enfants d'employés et d'indépendants se rapprochent des enfants d'ouvriers, même si les premiers conservent un avantage significatif, enfin la situation des enfants d'agriculteurs s'améliore. Pour ce qui concerne le diplôme des parents, l'avantage associé à une mère au moins bachelière aurait plutôt tendance à se renforcer, alors que celui associé à un père au moins bachelier est plutôt en légère baisse. Par contre l'avantage des filles ne s'accroît que faiblement.

Si on compare le modèle expliquant le passage 3^{ème}/2^{nde} sur les élèves entrés en 3^{ème} générale avec les modèles construits sur la base des données FQP dans les cohortes plus anciennes, on observe une baisse plus régulière dans le panel de l'impact de la profession du père, surtout pour les enfants de père cadre supérieur qui ont un avantage moindre, de même pour les enfants dont le père est au moins bachelier. Par contre l'avantage lié au fait d'avoir une mère au moins bachelière baisse très légèrement alors que celui associé au diplôme du père semble en légère baisse. L'avantage des filles s'atténue légèrement.

Dans l'ensemble, **les inégalités semblent en baisse dans la période la plus récente**, mais il convient de rester prudent sur ces résultats dans la mesure où ils se déduisent de sources différentes.

VI.3. Comparaison entre les trois panels (72, 80, 89)

Les résultats précédents restent des ordres de grandeur dans la mesure où l'on confronte deux sources de nature différente. Il était donc intéressant de mettre en perspective les chiffres portant sur les trois panels d'élèves disponibles : 72 (générations 61 ou 60, sachant que ce panel a concerné également les jeunes entrés en 6^{ème} en 1973 et 74), 80 (générations 69 ou 68) et 89 (générations 77 ou 78). Nous nous limiterons à l'analyse de l'accès à une 4^{ème} et à une 2^{nde}.

En ce qui concerne l'accès à la 4^{ème}, la tendance globale est à une réduction assez nette des inégalités entre le panel 72 et le panel 89, mais il faut souligner que cette évolution est récente puisqu'entre le panel 72 et le panel 80 c'est à une stagnation voire à une légère augmentation des inégalités que l'on assiste. Cette période est en effet marquée par le développement des CAP qui attirent une proportion croissante des enfants d'ouvriers. Dans le panel 72, 29% des enfants d'ouvriers entrent dans une filière menant au CAP contre 33,4 dans le panel 80. Sur la même période, leur taux d'accès à une 4^{ème} augmente de plus de 6 points, mais cette augmentation ne suffit pas à diminuer l'écart de chances en pourcentage avec les enfants de cadres qui accèdent un peu plus à la quatrième, mais atteignent en fin de période des taux proches de 100%, ce qui laissait prévoir des effets de plafond. Nos conclusions divergent donc de celles de Langouët (1994) qui, comparant également les panels 72 et 80, concluait à une démocratisation de l'accès en 4^{ème}; mais ceci en se fondant uniquement sur l'évolution des taux d'accès des différentes catégories sociales (et comparant les taux de croissance de ces taux d'accès).

Par contre, entre le panel 80 et le panel 89, les taux d'accès en 4^{ème} des enfants de cadres ne progressent plus alors que ceux des enfants d'ouvriers continuent à s'élever de près de 10 points, avec par conséquent une baisse sensible des odds ratios. Au-delà de cette

tendance à la démocratisation de l'accès à une 4^{ème} générale, une proportion croissante de jeunes de milieu populaire (28%) accèdent à des 4^{ème} autres, de type technologique ou d'insertion, qui les mèneront vers des BEP, ou vers la préparation d'un CAP en apprentissage, le CAP sous sa forme scolaire ayant fortement régressé dans la dernière décennie.

Tableau 43 : Taux d'accès en 4^{ème} selon la profession du père (panels 72-80-89)

	Agricult. indép	Cadres sup. prof. Enseignants interm.	employés	ouvriers	ensemble
Effectifs en 6 ^{ème} panel 72	3402	3715 3541	5500	5950	13436 37437
Accès 4 ^{ème} panel 72	66,8	79,8 95,8	84,3	71,3	56,3 69,5
Effectifs en 6 ^{ème} panel 80	1171	1790 2029	2949	3139	6351 18419
Accès 4 ^{ème} panel 80	77,3	81,2 97,1	85,2	74,3	62,7 74
Effectifs en 6 ^{ème} panel 89	839	2250 3122	3908	2235	7979 20996
Accès 4 ^{ème} panel 89	82,2	81,7 96,0	91	81,5	71,9 80,9

Comparaison des indicateurs d'évolution de l'accès en 4^{ème} cadres supérieurs/ouvriers

	Différences de %	Rapports entre %	odds ratios
panel 72	39,5	1,70	17,7
panel 80	34,4	1,55	19,9
panel 89	24,1	1,34	9,4

Un mouvement du même type s'observe pour ce qui est de l'accès à une 2^{nde} : les inégalités sont stables entre les panels 72 et 80, période marquée par une hausse légère de l'accès à ce niveau qui concerne toutes les catégories sociales, sauf les indépendants. Par contre, entre 80 et 89 le taux global d'accès à une seconde augmente de plus de 13 points et concerne inégalement les différents groupes sociaux : très légère hausse chez les enfants de cadres (avec un effet

de plafond manifeste) et augmentation particulièrement marquée chez les enfants d'agriculteurs (+16 points). Dans toutes les autres catégories sociales, le gain se situe entre 8 et 12 points. Au total, le odds ratio opposant les enfants de cadre supérieur et d'ouvrier baisse de 16,9 à 12,4.

Tableau 44 : Taux d'accès en 2^{nde} selon la profession du père (panels 72, 80 et 89)

	agriculteurs	indép.	cadres sup. enseignants	prof. interm.	employés	ouvriers	Ensemble
effectifs en 6 ^{ème} panel 72	3402	3715	3541	5500	5950	13436	37437
accès 2 ^{nde} panel 72	34	51,1	84,8	57,3	40,8	24,8	41,2
effectifs en 6 ^{ème} panel 80	1171	1790	2029	2949	3139	6351	18419
accès 2 ^{nde} panel 80	41,4	50,5	87,4	60,8	43,5	30	45,8
effectifs en 6 ^{ème} panel 89	839	2250	3122	3908	2235	7979	20996
accès 2 ^{nde} panel 89	58	59	90	72	55	42	59

Comparaison des indicateurs d'évolution de l'accès en 2 ^{nde} cadres supérieurs/ouvriers			
	Différences de %	Rapports entre %	odds ratios
panel 72	60,0	3,4	16,9
panel 80	57,4	2,8	16,2
panel 89	48,0	2,1	12,4

De nouveau, on peut conclure à une démocratisation, mais relativement récente, qui devrait se traduire par un resserrement des écarts sociaux dans l'accès au baccalauréat sans que l'on puisse préjuger qu'il concernera également toutes les filières et toutes les séries. Enfin on peut remarquer que **la relative démocratisation de l'accès à une classe de 2^{nde} découle très largement de la démocratisation des scolarités complètes au collège** alors que les inégalités inhérentes au passage 3^{ème}/2^{nde} semblent avoir beaucoup moins évolué. Ainsi, pour les enfants d'ouvriers, la comparaison entre les panels 80 et 89 montre que si le gain dans l'accès à une classe de 3^{ème} est de 31 points (on passe de 58% à 89% dans le taux d'accès à

une classe de 3^{ème} quelle qu'elle soit), le gain est moins que proportionnel quand on examine le pourcentage d'enfants ayant atteint une 2^{nde} générale ou technologique (puisque les taux d'accès sont respectivement de 30% et 42%). Tout comme nous avons observé dans les années 70-80 que la démocratisation de l'accès à une classe de 3^{ème} s'expliquait essentiellement par la généralisation de l'accès en 6^{ème} (sans que l'orientation en cours de collège se soit elle-même démocratisée), il semble que nous soyons en présence du même cas de figure, à savoir une **démocratisation tenant essentiellement à l'ouverture du système.**

VII. Les scolarités masculines et féminines

L'analyse des inégalités de scolarisation entre garçons et filles constitue une facette incontournable d'une recherche sur la démocratisation, notamment pour deux raisons ; d'une part parce que les inégalités entre les sexes ne sont pas plus acceptables socialement que les inégalités en fonction du milieu social, et d'autre part, parce que certains chercheurs (cf. notamment Shavit et Blossfeld, 1995) soutiennent que ces inégalités sont en quelque sorte concurrentes (les filles de milieu aisé voyant leur scolarité se développer plus vite que celles des garçons de milieu populaire) ; par conséquent, une certaine égalisation entre les sexes pourrait contrecarrer la réduction des inégalités sociales face à l'école (et réciproquement).

VII.1. Evolution des inégalités entre les sexes

Le calcul des taux d'accès aux différents niveaux du système scolaire (cf. tableaux 45 et 46), pour les générations étudiées, permet de dresser un certain nombre de constats illustrés par le graphique 16.

Précisons que l'égalité entre les sexes signifierait un odds ratio égal à 1; toute valeur inférieure à l'unité révèle donc un avantage des filles.

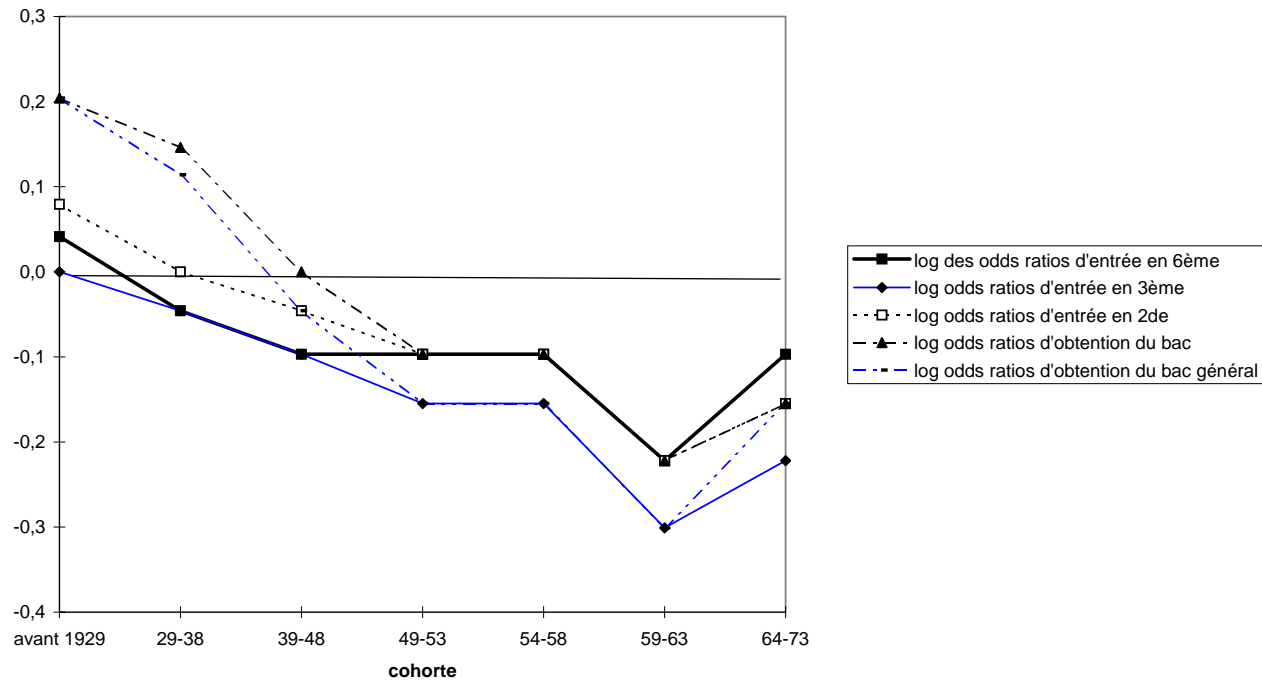
Tableau 45 : Taux d'accès aux différents niveaux des garçons et des filles (ensemble de la génération)

	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64- 73
Entrée en 6ème							
Entrée en 6ème, garçons	27,3	23,4	34,4	44,3	72,7	89,8	95,8
Entrée en 6ème filles	26,2	24,7	39,5	49,1	78	93,4	96,5
Différence de %	1,1	-1,3	-5,1	-4,8	-5,3	-3,6	-0,7
Odds ratio probabilité d'entrée en 6ème	1,1	0,9	0,8	0,8	0,8	0,6	0,8
Entrée en 3ème							
Entrée en 3ème, garçons	17,2	16,5	27,8	33,9	50,5	58,7	69,4
Entrée en 3ème, filles	17,1	18,3	33,2	41,4	60,5	73,8	80,4
différence de %	0,1	-1,8	-5,4	-7,5	-10	-15,1	-11,0
odds ratio probabilité d'entrée en 3ème	1,0	0,9	0,8	0,7	0,7	0,5	0,6
Entrée en 2nde							
entrée en 2nde, garçons	13,3	13,3	23,5	26,2	31,6	32,3	44,1
entrée en 2ne, filles	11	12,8	25	30,3	37,3	46,4	54,1
différence de %	2,3	0,5	-1,5	-4,1	-5,7	-14,1	-10,0
odds ratio probabilité d'entrée en 2de	1,2	1,0	0,9	0,8	0,8	0,6	0,7
Obtention du bac complet							
bac garçons	6,2	6,8	15,6	17,9	21,6	22,9	37,9
bac filles	4	5	15,9	21,7	26,1	32,8	46,1
différence de %	2,2	1,8	-0,3	-3,8	-4,5	-9,9	-8,2
odds ratio probabilité d'obtention du bac	1,6	1,4	1,0	0,8	0,8	0,6	0,7
Obtention du bac général							
bac général garçons	6,1	6,4	11,9	10,9	14,1	14,5	24,1
bac général filles	4	4,9	12,5	14,5	19,2	24,3	31,8
différence de %	2,1	1,5	-0,6	-3,6	-5,1	-9,8	-7,7
odds ratio obtention du bac général	1,6	1,3	0,9	0,7	0,7	0,5	0,7

Tableau 46 : Taux d'accès aux différents niveaux des garçons et des filles entrés en 6ème

	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Entrée en 6^{ème}							
entrée en 6ème, garçons	27,3	23,4	34,4	44,3	72,7	89,8	95,8
entrée en 6ème filles	26,2	24,7	39,5	49,1	78	93,4	96,5
différence de %	1,1	-1,3	-5,1	-4,8	-5,3	-3,6	-0,7
odds ratio probabilité d'entrée en 6ème	1,1	0,9	0,8	0,8	0,8	0,6	0,8
Entrée en 3^{ème}							
entrée en 3ème, garçons	63,1	70,7	80,9	76,8	69,8	65,2	72,9
entrée en 3ème, filles	65,2	73,9	84,1	85,3	77,5	79	83,5
différence de %	-2,1	-3,2	-3,2	-8,5	-7,7	-13,8	-10,6
odds ratio probabilité d'entrée en 3ème	0,9	0,9	0,8	0,6	0,7	0,5	0,5
Entrée en 2^{nde}							
entrée en 2nde, garçons	48,6	57,1	68,9	59,1	43,7	36,1	46,4
entrée en 2nde, filles	42,1	51,9	64	62,3	48,1	49,7	56,4
différence de %	6,5	5,2	4,9	-3,2	-4,4	-13,6	-10,0
odds ratio probabilité d'entrée en 2de	1,3	1,2	1,2	0,9	0,8	0,6	0,7
Obtention du bac complet							
bac garçons	22,7	29,1	45,3	41,3	30	29,9	39,6
bac filles	15,4	20,3	40,5	44,4	33,7	35,4	47,8
différence de %	7,3	8,8	4,8	-3,1	-3,7	-5,5	-8,2
odds ratio probabilité d'obtention du bac	1,6	1,6	1,2	0,9	0,8	0,8	0,7
Obtention du bac général							
bac général garçons	22,4	27,3	34,8	25,3	19,5	16,3	25,2
bac général filles	15,4	20	31,8	29,9	24,8	26,4	32,9
différence de %	7	7,3	3	-4,6	-5,3	-10,1	-7,7
odds ratio probabilité d'obtention du bac général	1,6	1,5	1,1	0,8	0,7	0,5	0,7

Graphique 16 Logarithme des odds ratiosgarçons/filles d'accéder à tel niveau d'enseignement.



Lecture : 0 signifie l'égalité. Nous avons choisi ici de présenter le logarithme des odds ratio qui rend égale les distances de part et d'autre de la situation d'égalité (1 pour le odd ratio, donc 0 pour son logarithme). En effet un odd ratio de 0,5 est égal à 1/2 tandis que celui de 1,5 est égale à 3/2, il n'y a pas équidistance. Pour visualiser l'évolution, le logarithme du odds ratio est donc plus approprié.

Examinons successivement les points les plus saillants :

- En ce qui concerne l'entrée en 6^{ème}, les garçons n'ont l'avantage que dans les générations les plus anciennes (nées avant 1929), et encore cet avantage reste-t-il très ténu, à une époque où moins de 30% des élèves sont concernés. Mais dès la décennie suivante (générations 29-38), les filles rattrapent les garçons ; depuis, leur avantage, après être resté stable pendant plusieurs générations autour de 4-5 points, est maintenant en forte baisse avec la généralisation de l'entrée en 6^{ème} (odd ratio de 0,8 en fin de période). Si les garçons restent donc un peu moins nombreux à entrer en 6^{ème}, y compris dans les générations les plus récentes où les taux sont très proches de 100%, c'est parce qu'ils sont plus nombreux à intégrer l'enseignement spécialisé (en primaire, 60% des élèves scolarisés dans ce type de filière sont des garçons).

- Dans l'ensemble de la population (que l'on soit entré en 6^{ème} ou non), l'évolution des inégalités entre garçons et filles, quant à l'accès à une 3^{ème}, suit une évolution très proche : d'une égalité dans les générations les plus anciennes, on est passé progressivement à un avantage des filles, encore plus marqué que celui observé au niveau 6^{ème}, avantage qui tend à s'estomper dans la dernière période (avec un odds ratio de 0,6).

Ceci reflète les différences entre les sexes quant au cursus scolaire réalisé dans le premier cycle du second degré, comme le confirme l'examen des taux d'entrée en 3^{ème} calculés sur les seuls élèves entrés en 6^{ème}; à l'aune de ces taux, indicateurs de la sélectivité interne au collège, l'avantage des filles est un peu plus marqué encore : déjà présent, mais ténu, dans les générations les plus anciennes (avec des odds ratios de 0,9), il s'est plutôt creusé à partir

des générations 49-53, non sans rapport avec la hausse de la sélectivité interne au système observée à partir de cette période.

En effet, les garçons ont été plus concernés que les filles par les filières préprofessionnelles mises en place dans la foulée du développement du second degré (CPPN, CPA). Depuis le taux maximum de 80,9% (taux d'accès à une 3ème parmi les élèves entrés en 6ème), atteint dans les générations 39-48, les garçons des générations 59-63 ont perdu 15 points, tandis que les filles n'en ont perdu que 5 (de 84 à 79%) sur la même période. Pour en revenir au taux d'accès (tableau 45), notons que dans les générations les plus récentes, les garçons rattrapent en partie leur retard puisqu'ils gagnent 11 points alors que les filles n'en gagnent que 6. Il faut souligner que c'est à ce niveau de l'accès à une 3ème que l'inégalité entre sexes apparaît la plus marquée, sur la base des odds ratios (0,6), sachant que sur la seule population entrée en 6^{ème} cet indicateur vaut 0,5.

- L'accès à la seconde, sur l'ensemble de la population, suit à nouveau la même évolution mais de manière décalée dans le temps : partant d'un avantage des garçons dans les générations les plus anciennes (1,2), la situation évolue vers l'égalité dans les générations 29-38 ; puis, les filles prennent l'avantage, avec une accentuation de cette "avance" dans les générations 59-63, enfin l'écart se resserre légèrement dans le dernier groupe de cohortes avec un odds ratio de 0,7.

L'évolution de l'accès à une 2^{nde}, parmi les élèves entrés en 6^{ème}, se présente de manière un peu différente, les changements ayant été beaucoup plus sensibles au cours de la période étudiée. Les garçons ont une probabilité supérieure aux filles d'entrer en 2^{nde} jusqu'aux générations 48; si donc, dans l'ensemble de ces générations, les filles ayant accédé au collège entrent plus souvent en 3ème, leur avantage se

limite au niveau du collège, les garçons faisant donc plus souvent des études de second cycle et par conséquent des études plus longues.

A partir des générations 49-53, et pour les mêmes raisons que précédemment (hausse de la sélectivité interne au système avec notamment le développement des BEP), le taux d'accès des garçons baisse fortement (moins 9 points entre les générations 39-48 et 49-53, moins 16 points entre ces dernières et les générations 54-58), alors que la baisse concernant les taux d'accès des filles est nettement plus modérée (respectivement moins 1,7 et 14,2 points) ; cette divergence dans les évolutions traduit le fait que les filles et les garçons accèdent à des filières sexuées, professionnelles pour les garçons et générales pour les filles. Ceci permet aux filles de combler leur retard et d'accéder à une seconde plus souvent que les garçons dès les générations 49-53, avantage qui se consolide ensuite (génération 54-58) pour s'atténuer légèrement en fin de période.

- En ce qui concerne l'accès à un baccalauréat complet, l'évolution est encore plus sensible au cours de la période étudiée : les garçons ont un avantage très net en début de période, dans les générations nées avant 1938, et il faut attendre les générations 39-48 pour que l'égalité soit réalisée. A partir des générations 49-53, les filles prennent l'avantage, avantage qui se creuse dans les générations les plus jeunes jusqu'au dernier groupe de cohortes, avec en fin de période environ 8 points d'avance pour les filles et un odds ratio de 0,7. L'examen des taux d'accès à un baccalauréat général débouche sur les mêmes conclusions.

L'évolution est assez comparable en ce qui concerne les taux d'accès, parmi les élèves entrés en 6^{ème}, à un baccalauréat complet et, plus spécifiquement, à un baccalauréat général. Les garçons ont un avantage sur les filles assez sensible (avec des odds ratios de 1,6) dans

les générations antérieures à 1939, et ceci tant pour l'obtention d'un bac complet qu'en ce qui concerne les seuls baccalauréats généraux (critère il est vrai non discriminant en début de période, puisque seul existe ce type de bac). A partir des générations 49-53, les taux d'accès des garçons commencent à baisser tant pour l'obtention d'un bac complet que pour le seul bac général ; en ce qui concerne les filles la hausse des taux se poursuit jusqu'aux générations 49-53 incluses, avant d'amorcer une baisse, mais qui sera beaucoup plus modérée. Elles prennent donc l'avantage sur les garçons à partir des générations 49-53, avantage qui continue à se renforcer avec un odds ratio de 0,7, sauf pour l'obtention du bac général dans le dernier groupe de cohortes.

Sur le dernier groupe de cohortes, nous avons calculé les taux d'obtention du bac C selon le sexe, respectivement 6,4% pour les garçons et 4% pour les filles, soit un odds ratio de 1,6 pour une différence de pourcentage de 2,4 points. Cet avantage des garçons est du même ordre que celui dont ils bénéficiaient dans les générations les plus anciennes (nées avant 29) pour ce qui est de l'accès au baccalauréat. **L'accès à cette série scientifique serait donc, dans les cohortes récentes, et en ce qui concerne les inégalités entre les sexes, "l'équivalent fonctionnel" de l'accès au baccalauréat dans les cohortes plus anciennes.** Notons enfin que les chiffres récents fournis par le Ministère sur le panel 89 (Coëffic, 1998) montrent qu'entre les deux derniers panels (élèves entrés en 6^{ème} en 1980 et en 1989), les différences entre garçons et filles dans l'accès aux différentes séries de baccalauréat sont restées très stables : alors que le rapport des taux d'accès au bac entre filles et garçons est en moyenne de 1,3 en fin de période, il est de 4 pour la série L (6 en 1980), 1,6 en ES (1,5 en 1980), 0,8 en S (0,9 en 1980), ou encore 0,1 en série

technologique industrielle STI (0,2 en série F en 1980), et 2,0 en série technologique tertiaire STT (2,2 dans la série G en 1980).

Dans la période prise en compte (et alors que les filles ont déjà en grande partie comblé leur retard, dans les générations du début du siècle²⁰), et sur l'ensemble des populations masculines et féminines, il convient sans doute de donner un rôle important aux modifications institutionnelles (gratuité des études secondaires, développement des orientations professionnelles en cours, puis à l'issue du collège), dans la réduction des écarts et l'installation progressive d'un avantage des filles à tous les niveaux. Cela n'exclut pas, parmi les autres facteurs susceptibles d'expliquer cette évolution, le poids des facteurs économiques et en particulier l'appel d'air du marché du travail, notamment tertiaire, qui a rendu progressivement "rentables" les études des filles. Sur cette question, des comparaisons internationales, notamment avec l'Allemagne (Marry, Kieffer, Brauns, Steinmann, 1995), montrent que ces deux pistes explicatives ne suffisent pas à rendre compte totalement de la poussée particulièrement marquée et précoce des scolarités féminines en France. Il faut vraisemblablement invoquer d'autres facteurs tels que le développement de structures de prise en charge des enfants ou plus largement d'un contexte général moins hostile au travail féminin.

Il reste qu'il est intéressant d'examiner comment ces évolutions se sont articulées avec les inégalités sociales, tant on sait que les orientations professionnelles courtes concernent particulièrement les garçons de milieu populaire. L'examen des mêmes taux d'accès, mais

²⁰ Les analyses de Terrail (1992) montrent que dans les générations nées entre 1913 et 1934, les filles sont à peu près aussi nombreuses que les garçons à obtenir un diplôme secondaire, même si elles sont encore un peu plus nombreuses que les garçons à arrêter leurs études dès le primaire et sans aucun diplôme.

en distinguant enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers, permet d'éclairer quelque peu cette question.

VII.2. Inégalités sociales et inégalités entre les sexes

Il est intéressant d'examiner comment ces évolutions se sont articulées avec les inégalités sociales, tant on sait que les orientations professionnelles courtes concernent particulièrement les garçons de milieu populaire. L'examen des taux d'accès, en distinguant enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers, permet d'éclairer cette question (cf. tableau 47 ci-après ; nous n'avons reporté ici que les taux concernant la population entrée en 6^{ème}). Dans les milieux aisés (et par rapport à l'évolution générale résumée précédemment), on observe que l'avantage des filles sur les garçons pour l'accès à la 6^{ème} est un peu plus ancien (il s'observe dès les générations nées avant 29), et n'a pas connu d'évolution sensible depuis, puisque la quasi totalité de ces enfants entre en 6^{ème} (avec des fluctuations brutales des odds ratios, tant les taux sont élevés).

En ce qui concerne l'accès à une 3^{ème} des enfants de cadres, les filles ont également un avantage depuis les générations les plus anciennes, avantage qui s'est peu modifié au cours de la période étudiée. Mais parmi les élèves entrés en 6^{ème}, on est passé d'études plus longues chez les garçons dans les générations les plus anciennes à des cursus plus continus et plus longs chez les filles, sachant que les taux d'accès à une 3^{ème} sont restés très élevés (égaux et supérieurs à 90%) chez les unes comme chez les autres, tout au long de la période étudiée.

En ce qui concerne l'accès à une classe de 2^{nde} (tant dans la population totale que parmi les enfants entrés en 6^{ème}) les filles

prennent l'avantage sur les garçons un peu plus tardivement (il faut attendre les générations 49-53), les garçons faisant donc, en début de période, des études plus longues que les filles une fois entrés en 6ème ; mais à nouveau ces inégalités portent sur des niveaux d'accès très élevés (au moins 80%).

Tableau 47 : Taux d'accès aux différents niveaux des garçons et des filles entrés en 6ème.

Enfants de cadres							
Entrée en 6ème							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
entrée en 6ème							
entrée en 6ème, garçons	80,7	81,5	84	93,5	94,7	98,7	96
entrée en 6ème filles	86,8	84,6	89,2	84,3	98,3	96,1	99,2
Différence de %	-6,1	-3,1	-5,2	9,2	-3,6	2,6	-3,2
odds ratio entrée en 6ème	0,6	0,8	0,6	2,7	0,3	3,1	0,2
Entrée en 3ème							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
entrée en 3ème, garçons							
entrée en 3ème, garçons	91,2	90,2	92,1	94,1	93,5	94,3	96
entrée en 3ème, filles	88,3	91,1	97	95,5	93,1	97,9	98,1
Différence de %	2,9	-0,9	-4,9	-1,4	0,4	-3,6	-2,4
odds ratio entrée en 3ème	1,4	0,9	0,4	0,8	1,1	0,4	0,4
Entrée en 2de							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
entrée en 2de, garçons							
entrée en 2de, garçons	83,8	86,5	91,8	88,1	83,6	84,5	86,9
entrée en 2de, filles	71,7	80,5	90,3	89,1	85,1	90,4	89,5
Différence de %	12,1	6	1,5	-1	-1,5	-5,9	-2,6
odds ratio entrée en 2de	2,0	1,6	1,2	0,9	0,9	0,6	0,8
Obtention du bac complet							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
bac garçons							
bac garçons	48,8	58,6	71,9	67,5	70,9	71,3	77,6
bac filles							
bac filles	35,9	39	68,4	72,8	71,8	76,3	78,6
Différence de %	12,9	19,6	3,5	-5,3	-0,9	-5	-1,1
Odds ratio obtention du bac	1,7	2,2	1,2	0,8	1,0	0,8	0,9
Obtention du bac général							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Bac général garçons							
Bac général garçons	48,8	56,7	59,9	52,7	57,8	58,6	63,7
Bac général filles							
Bac général filles	35,9	39	56,4	55,2	65,7	66,1	68,4
Différence de %	12,9	17,7	3,5	-2,5	-7,9	-7,5	-4,7
Odds ratio obtention du bac généré.	1,7	2,0	1,2	0,9	0,7	0,7	0,8

En ce qui concerne l'obtention d'un bac complet, toujours sur cette population d'enfants de cadres, les inégalités entre garçons et filles sont toujours un peu plus discrètes (odds ratio de 0,8) que dans l'ensemble de la population (odds ratio de 0,6). Sur la seule population entrée en 6ème, l'avantage des garçons perdure jusque dans les générations 39-48 (où les fils de cadres faisaient donc des études plus longues) ; les filles prennent ensuite un très léger avantage avec des odds ratio de 0,9 en fin de période. Par ailleurs les garçons de milieu aisé ont été moins concernés par la baisse des taux d'accès au bac (comme d'ailleurs en 2nde) parmi les élèves entrés en 6ème, observée dans l'ensemble de la population à partir des générations 49-53 ; ceci s'explique sans doute par le caractère exceptionnel des orientations des fils de cadres vers les filières technologiques courtes.

Dans les milieux ouvriers, les quelques particularités que l'on peut dégager sont les suivantes. Tout d'abord, les inégalités entre les sexes d'entrée en 6ème (à l'avantage des garçons) sont un peu plus marquées que pour les enfants de cadre dans les générations les plus anciennes (nées avant 1929).

Au niveau de l'accès à une 3^{ème}, l'évolution constatée est très proche de l'évolution globale ; ceci vaut pour l'accès à une 3^{ème} sur la population entrée en 6ème, avec toutefois un avantage des filles un peu plus marqué, dû notamment à la forte baisse des taux des garçons à partir des générations 49-53 (garçons très concernés par le développement des orientations professionnelles et pré-professionnelles en cours de collège) ; cette évolution est néanmoins stoppée dans les cohortes 64-73. Les tendances concernant le niveau 2nde sont très proches, avec un avantage des filles à partir de la cohorte

49-53, qui se creuse entre les cohortes 49-53 et 59-63 pour s'estomper ensuite.

Tableau 47 bis - Taux d'accès aux différents niveaux des garçons et des filles entrés en 6ème enfants d'ouvriers

Entrée en 6 ^{ème}							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
entrée en 6 ^{ème}							
entrée en 6ème, garçons	21,8	15,3	22,7	32,1	63	84,7	93,2
entrée en 6ème filles	18,2	17	24,7	35,8	71,8	90,2	93,3
différence de %	3,6	-1,7	-2	-3,7	-8,8	-5,5	-0,1
odds ratio d'entrée en 6ème	1,3	0,9	0,9	0,8	0,7	0,6	1
Entrée en 3 ^{ème}							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
entrée en 3ème, garçons	44,3	54,9	72,4	66,3	56,6	49	56
entrée en 3ème, filles	50,6	64,7	78	80	67	67	70,8
différence de %	-6,3	-9,8	-5,6	-13,7	-10,4	-18	-14,8
odds ratio entrée en 3ème	0,8	0,7	0,7	0,5	0,6	0,5	0,5
Entrée en 2 ^{nde}							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
entrée en 2nde, garçons	27,9	41,2	51,5	45,9	24,7	17,3	27
entrée en 2nde, filles	26,2	32,4	45,3	50,6	30,4	30,7	33
différence de %	1,7	8,8	6,2	-4,7	-5,7	-13,4	-6
odds ratio entrée en 2nde	1,1	1,5	1,3	0,8	0,8	0,5	0,8
Obtention du bac complet							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
bac garçons	7,2	14,9	28,3	31,7	14,1	10,3	22,7
bac filles	4,9	8,3	23,7	31,2	18,2	18,6	29,4
différence de %	2,3	6,6	4,6	0,5	-4,1	-8,3	-6,7
odds ratio obtention du bac	1,5	1,9	1,3	1,0	0,7	0,5	0,7
Obtention du bac général							
Génération	Av. 1929	29-38	39-48	49-53	54-58	59-63	64-73
bac général garçons	7,1	13,1	20,4	14,5	6,5	5	10,0
bac général filles	4,9	8,3	18,6	19,4	10,7	12,1	15,5
différence de %	2,2	4,8	1,8	-4,9	-4,2	-7,1	-5,5
odds ratio obtention du bac géné.	1,5	1,7	1,1	0,7	0,6	0,4	0,6

Enfin, au niveau du baccalauréat, l'évolution a été à nouveau encore plus sensible que dans l'ensemble de la population : en début de période l'avantage des garçons est élevé pour ceux qui sont entrés en 6^{ème} (odds ratios de 1,5 tant pour le bac complet que pour le seul bac général), sachant que l'accès au bac reste extrêmement rare chez les enfants d'ouvriers du début du siècle (1,5%) ; l'avantage des garçons est encore plus élevé quand on raisonne sur l'ensemble de la population (odds-ratios de l'ordre de 1,8). La poussée de la scolarisation des filles de milieu populaire est si forte qu'elles dépassent les garçons de manière assez sensible en fin de période (odds ratios de 0,7 et 0,6).

Dans les cohortes les plus jeunes, l'avantage des filles de milieu populaire est donc plus marqué que chez les élèves de milieu aisé, ceci à l'aune des critères de scolarité pris en compte jusqu'alors : bien sûr, la prise en compte des formations techniques donnerait un éclairage tout autre à cet "avantage" des filles de milieu ouvrier. D'ailleurs, en ce qui concerne l'obtention d'un bac scientifique, les inégalités entre les sexes apparaissent extrêmement fortes (odds ratio de 2,6 chez les enfants d'ouvriers alors qu'il n'est que de 1,3 chez les enfants de cadres).

Plus largement, si, à l'aune de l'accès aux différents niveaux de formation générale, les inégalités entre les sexes apparaissent sans conteste beaucoup plus faibles que les inégalités entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers, il n'en serait pas forcément de même si la nature précise de la formation reçue était prise en compte... Par ailleurs, il serait intéressant d'examiner le plus haut diplôme possédé, dans la mesure où l'accès au bac, plus fréquent on l'a vu chez les filles, ne préjuge pas de la longueur des études supérieures ultérieures.

Pour terminer cette analyse de l'articulation entre inégalités sociales et inégalités de sexe, construisons des modèles distincts sur la population masculine et la population féminine.

Tableau 48 : Évolution de l'effet des caractéristiques parentales sur l'accès à la 6^{ème} (ensemble des garçons)

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63
Intercept	-1.678***	-1.100***	-0.735***	0.454***	1.624***
profession du père (réf. ouvriers)					
Agriculteur	-0.327**	-0.234*	0.149ns	0.648***	0.676*
Indépendant	0.883***	0.798***	0.687***	0.645***	0.756**
cadre supérieur	1.740***	1.619***	2.229***	1.497***	2.125***
cadre intermédiaire	1.170***	1.227***	1.211***	0.920***	0.740***
Employé	0.844***	0.725***	0.338**	0.563***	0.633**
profession de la mère réf. inactive					
Agricultrice	-1.409*	-0.865ns	-16.431ns	-0.479**	-0.048ns
Indépendant	0.165ns	0.253**	0.323ns	0.731**	0.001ns
cadre supérieur	0.165ns	1.184**	14.727ns	0.992ns	-0.598ns
cadre intermédiaire	0.104ns	0.594***	1.267***	0.231ns	0.322ns
Employée	-0.109ns	0.092ns	0.121ns	0.060ns	0.177ns
diplôme du père (réf. CEP)					
cap-bepc	0.435***	0.440***	0.227*	0.853***	0.365*
bac et plus	1.697***	1.393***	1.148***	0.954***	0.689*
Inconnu	0.092ns	-0.287ns	-0.679***	-0.206ns	-0.547ns
diplôme de la mère (réf. CEP)					
cap-bepc	1.077***	0.933***	0.898***	0.832***	0.298ns
bac et plus	1.472***	1.255***	0.867***	1.283***	0.661ns
Inconnu	-0.433**	0.159ns	0.151ns	-0.235ns	-0.411ns
G2 (df=18)	889	1287	545	394	93
N	3638	4933	2567	3089	2552
Taux moyens	22.1	34.5	44.2	72.7	89.7

En ce qui concerne l'accès à une 6^{ème}, un premier constat sur la valeur du G2 qui baisse très fortement tant chez les garçons que chez les filles, à tel point que dans les cohortes 59-63, on ne peut plus considérer le modèle comme significatif. Cette baisse est encore plus marquée dans les modèles par sexe que dans ceux estimés sur l'ensemble de la population. Dans ces derniers, le sexe exerçait une influence significative. Dans les modèles par sexe, les seules variables

explicatives sont des variables d'origine sociale, qui perdent de leur pouvoir explicatif au fur et à mesure que l'accès à la 6^{ème} se rapproche de 100%. Un autre constat porte sur les divergences entre les évolutions de l'effet des professions paternelles chez les garçons et

Tableau 48 bis : Évolution de l'effet des caractéristiques parentales sur l'accès à la 6^{ème}
(ensemble des filles)

	av. 39	39-48	49-53	54-58	59-63
Intercept	-1.385***	-0.940***	-0.542***	0.984***	2.192***
Profession du père (réf. ouvriers)					
Agriculteur	-0.478**	0.110ns	0.062ns	0.557**	-0.149ns
Indépendant	0.548***	1.085***	0.840***	0.592**	1.326**
Cadre supérieur	1.590***	1.996***	1.487ns	2.021***	0.052ns
Cadre intermédiaire	1.223***	1.559***	1.226***	0.822***	1.087***
Employé	0.626***	0.697***	0.667***	0.503**	1.144**
Profession de la mère réf. Inactive					
Agricultrice	-2.233**	-0.830ns	-15.773ns	-0.692**	0.951*
Indépendant	0.645***	0.207ns	0.541**	0.206ns	0.465ns
Cadre supérieur	-0.170ns	0.369ns	1.236ns	13.082ns	-0.573ns
Cadre intermédiaire	0.922**	0.007ns	0.727*	1.429*	0.462ns
Employée	0.069ns	0.217ns	0.078ns	0.183ns	0.510*
Ouvrière	-0.176ns	-0.021ns	-0.022ns	-0.092ns	-0.042ns
Diplôme du père (réf. CEP)					
Cap-bepc	0.637***	0.474***	0.562***	0.636***	0.230ns
Bac et plus	1.234***	1.233***	0.470*	0.622*	0.630ns
Diplôme de la mère (réf. CEP)					
Cap-bepc	0.973***	0.842***	1.120***	0.751***	0.331ns
Bac et plus	2.042***	1.687***	1.262***	0.969**	2.404**
G2 (df=18)	553	808	394	228	76
N	2995	2972	1980	2234	2122
Taux moyens	24.8	39.5	49.1	78.1	93.5

chez les filles. Alors que l'effet associé à un père cadre supérieur baisse fortement chez les filles, il est plutôt globalement stable chez les garçons. En ce qui concerne le niveau de diplôme du père, la baisse des inégalités est beaucoup plus forte chez les filles que chez les garçons à tel point qu'il n'est plus significatif chez les premières. Par contre pour ce qui est de l'effet associé au diplôme de la mère, les inégalités résistent plus chez les filles que chez les garçons. Elles ne sont plus significatives chez ces derniers dans les générations 59-63.

La variable qui introduit alors le plus de différenciation est, chez les garçons, le fait d'avoir un père cadre supérieur, sachant que pour ceux-ci le coefficient attaché au fait d'avoir une mère bachelière n'est pas significatif et que celui attaché au fait d'avoir un père bachelier l'est. La configuration est très différente chez les filles puisque le facteur qui introduit le plus de différenciation est le fait d'avoir une mère bachelière alors que ni le fait que le père soit bachelier ni le fait qu'il soit cadre supérieur n'exerce d'influence significative. **Tout se passe donc comme si les caractéristiques du père pesaient plus sur la scolarité des garçons alors que pour les filles c'est le niveau d'instruction de la mère.**

Les modèles présentés ci-après analysent l'évolution des inégalités sociales d'accès à la 2^{nde} sur les populations masculine et féminine dans les différentes cohortes.

Tableau 49 : Évolution de l'effet des caractéristiques parentales sur l'accès à la 2^{nde} (ensemble des garçons)

	av. 1939	1939-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	-2,652***	-1,807***	-1,737***	-1,588***	-2,120***	-1.532***
Profession du père (réf. Ouvriers)						
Agriculteur	-0,108ns	0,006ns	0,371ns	0,405*	0,016ns	0.062ns
Indépendant	1,263***	0,831***	1.082***	0,824***	0,816***	0.681***
Cadre sup.	2,168***	1,767***	2.144***	1,819***	2,370***	1.700***
Cadre interméd	1,480***	1,319***	1,452***	1,147***	1,211***	0.805***
Employé	1,205***	0,823***	1.157***	0,950***	0,651***	0.448*
Profession de la mère réf. Inactive						
Agricultrice	-1,382ns	-1,869*	0.009ns	0,029ns	0,507*	-0.007ns
Indépendant	-0,218ns	0,220*	-0.060ns	0,447**	0,430*	0.016
Cadre sup.	0,807ns	0,786ns	1,233ns	0,880ns	2,291ns	1.434**
Cadre interméd	0,031ns	0,362*	0,098ns	0,350ns	0,656***	0.643**
Employée	-0,178ns	-0,064ns	0,292*	0,017ns	0,428***	0.1211ns
Ouvrière	-0,454**	-0,431***	-0.471*	-0,268ns	0,141ns	-0.370ns
diplôme du père (réf. CEP)						
cap-bepc	0,518***	0,496***	0,520***	0,427***	0,319**	0.268*
bac et plus	1,880***	1,424***	1,117***	1,124***	0,942***	0.997***
diplôme de la mère (réf. CEP)						
cap-bepc	1,088***	0,849***	0,583***	0,816***	0,737***	0.651***
bac et plus	1,250***	1,340***	1,604***	1,120***	1,075***	0.988***

G2 (df=18)	1003	1432	924	822	649	575
	3638	4933	3186	3089	2552	1983
	13.3	23.5	26.2	31.6	32.3	44.1

N

Taux moyens

Tableau 49 bis : Évolution de l'effet des caractéristiques parentales sur l'accès à la 2^{nde} (ensemble des filles)

	av. 1939	1939-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	-2,325***	-1,671***	-1,531***	-1,324***	-1,246***	-1.112***
Profession du père (réf. Ouvriers)						
Agriculteur	-0,365ns	0,335*	0,899***	1,443***	0,260ns	0,976***
Indépendant	0,712***	1,082***	1,028***	1,220***	0,908***	0,872***
cadre supérieur	1,681***	2,062***	2,094***	2,066***	1,666***	1,803***
cadre intermédiaire	0,910***	1,454***	1,151***	1,028***	0,978***	1,057***
Employé	0,452**	0,780***	0,854***	0,813***	0,858***	0,781***
Profession de la mère réf. Inactive						
Agricultrice	-1,357ns	-1,783*	-0,191ns	-0,679***	0,635**	-0,146ns
Indépendant	0,056ns	-0,002ns	0,506*	-0,047ns	0,586**	0,551*
cadre supérieur	-0,855ns	0,166ns	-0,110ns	15,124ns	0,675ns	0,732ns
cadre intermédiaire	0,859**	0,487*	0,543ns	0,850**	0,757***	0,917***
Employée	-0,234ns	0,039ns	0,527**	0,320**	0,136ns	0,189ns
Ouvrière	-0,715***	-0,074ns	-0,066ns	-0,052ns	-0,242ns	0,006ns
Diplôme du père (réf. CEP)						
cap-bepc	0,632***	0,279**	0,838***	0,667ns	0,330***	0,471***
bac et plus	1,475***	1,191***	1,193***	0,925***	0,867***	0,863***
Diplôme de la mère (réf. CEP)						
cap-bepc	1,101***	0,769***	0,155***	0,834***	0,800***	0,490***
bac et plus	2,412***	1,773***	1,759***	1,685***	1,607***	0,620**
G2 (df=18)	582	895	627	677	519	472
	2295	2972	2176	2334	2122	2146
	12.5	25	30.4	37.3	46.4	54.1

N

Taux moyens

En ce qui concerne l'accès à une 2^{nde}, on remarque que le pouvoir explicatif des modèles est plus élevé sur la sous-population masculine, sur toute la période étudiée, même si l'évolution des inégalités est de même sens pour les garçons et pour les filles : stabilité voire légère baisse de l'effet de la profession du père (cadre sup. ou moyen), baisse de l'effet du niveau d'instruction des deux parents quel que soit le niveau de diplôme. Mais on remarque qu'en fin de période la structure des

coefficients diffèrent quelque peu pour les filles et les garçons. Pour ces derniers le facteur qui introduit le plus de différenciation est celui d'avoir un père cadre supérieur ou une mère cadre supérieur, l'un et l'autre plus marqués que l'effet de leur niveau d'instruction ; pour les filles, l'effet de la profession paternelle l'emporte sur celui de la profession maternelle et l'effet du diplôme des deux parents est moins intense. Une cause possible de cette différence serait que l'accès à une 2nde est davantage concurrencé par une orientation en BEP pour les garçons, avec du même coup davantage d'inégalités sociales et culturelles (ce que confirme, nous l'avons évoqué, l'analyse des G2). Le graphique 17 illustre ces différentes tendances. Il montre bien que pour les garçons c'est le fait d'avoir un père cadre supérieur qui apporte un avantage important et stable sur la période, alors que pour les filles le diplôme de la mère joue presque autant que la profession du père, au moins jusqu'aux cohortes 59-63 comprises.

Centrons-nous enfin sur les inégalités de carrières scolaires au collège en examinant l'accès à une seconde, pour les garçons et pour les filles, sur la population entrée en sixième.

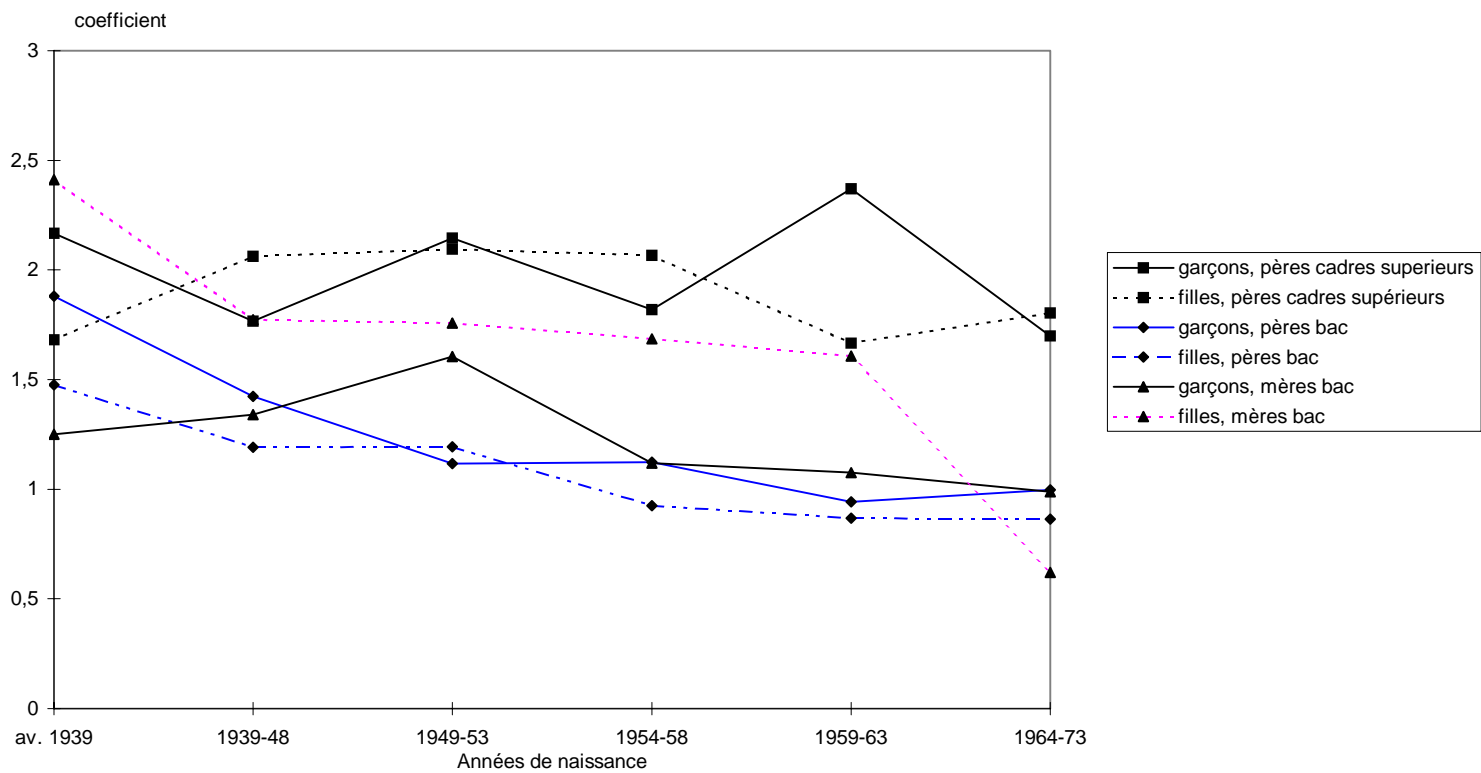
Tableau 50 : Évolution de l'effet des caractéristiques parentales sur l'accès à la 2nde (garçons entrés en 6^{ème})

	av. 1939	1939-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	-0,318***	0,110ns	-0,435***	-0,982***	-1,933***	-1,53***
Profession du père (réf. Ouvriers)						
Agriculteur	0,35ns	0,330ns	0,268ns	0,161ns	-0,064ns	0,06ns
Indépendant	0,862***	0,435***	0,718***	0,684***	0,738***	0,68***
cadre supérieur	1,547***	1,266***	1,429***	1,635***	2,267***	1,70***
cadre intermédiaire	1,002***	0,792***	0,941***	0,983***	1,159***	0,80***
Employé	0,872***	0,429**	0,780***	0,858***	0,583***	0,45**
Profession de la mère réf. inactive						
Agricultrice	-0,035ns	-1,618ns	0,047ns	0,272ns	0,521*	-0,01ns
Indépendant	-0,585***	0,075ns	-0,235ns	0,293ns	0,441*	0,02ns
cadre supérieur	14,372ns	0,164ns	0,590ns	0,769ns	0,421ns	1,43***
Cadre intermédiaire	0,026ns	0,036ns	-0,127ns	0,353ns	0,687***	0,64***
Employée	0,023ns	-0,353**	0,187ns	-0,012ns	0,425***	0,12ns
Ouvrière	-0,493*	-0,540***	-0,296ns	-0,345ns	0,105ns	-0,37ns
Diplôme du père (réf. CEP)						
Cap-bepc	0,204ns	0,306**	0,238ns	0,211*	0,281**	0,27**
Bac et plus	1,466***	1,006***	0,828***	1,001***	0,927***	0,99***

Diplôme de la mère (réf. CEP)

Cap-bepc	0,434**	0,445***	0.308*	0,681***	0,748***	0.65***
Bac et plus	0,489ns	1,156***	1,251***	0,958***	1,059***	0.99***
G2 (df=18)	251	344	309	525	589	575
N	1238	2421	1893	2369	2297	1983
Taux moyens	60.3	68.9	59.1	43.7	36.1	46.4

Graphique 17 Evolution des inégalités d'accès à la 2nde par sexe.
 (Réf. père ouvrier, niveau CEP, mère inactive, niveau CEP)

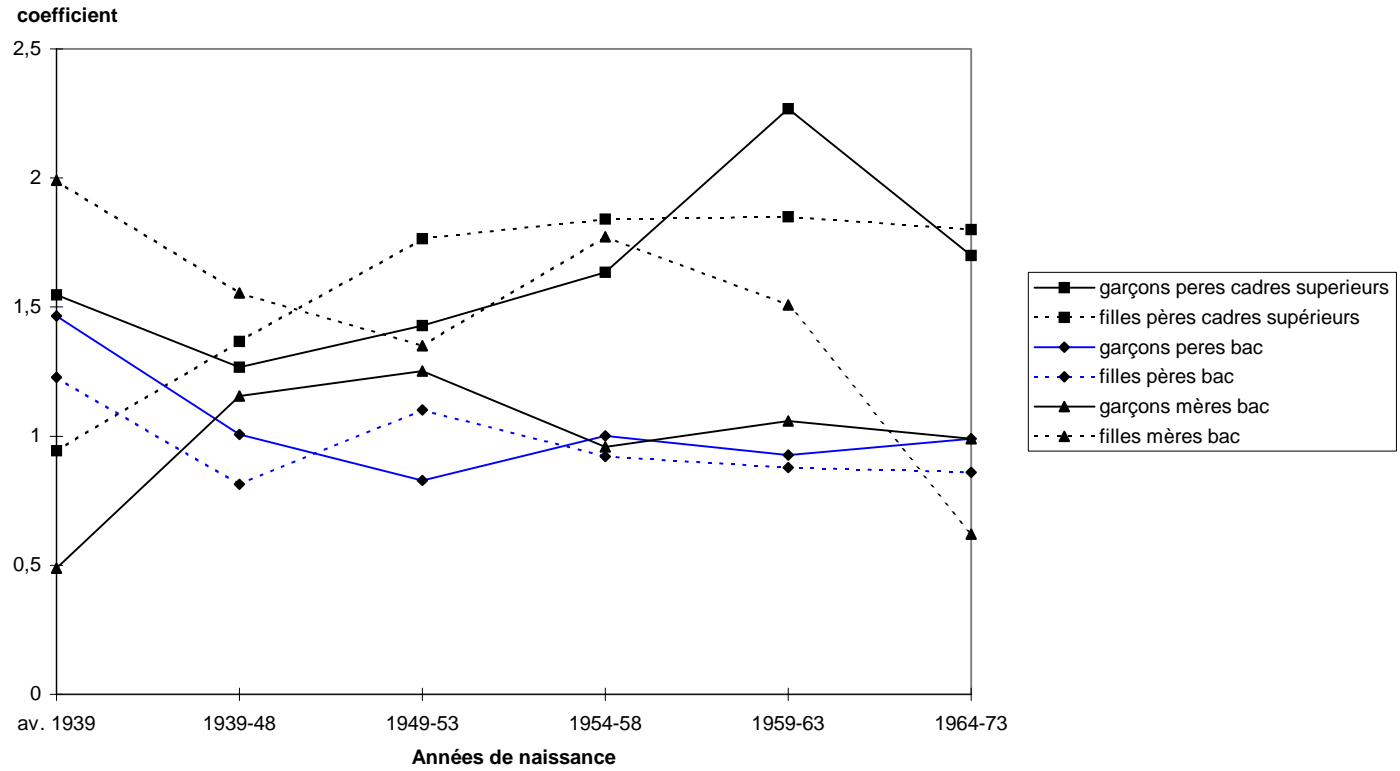


En ce qui concerne les inégalités d'accès à une 2nde pour les élèves entrés en 6^{ème} (il s'agit donc d'inégalités de carrière au sein du collège), l'évolution de l'effet de la profession du père est convergente à la hausse pour les 2 sexes, sauf dans le dernier groupe de cohortes : une baisse s'amorce chez les garçons, pour qui les inégalités de cursus sont moins marquées, en raison du déclin des orientations professionnelles avant la fin du 1^{er} cycle, l'évolution étant moins nette pour les filles, chez qui le niveau global d'inégalité est moins élevé. Pour ce qui est du diplôme des parents, l'effet spécifique du diplôme du père est en baisse chez les garçons comme chez les filles et est en fin de période d'intensité comparable. Par contre, l'effet du diplôme de la mère est en forte baisse chez les filles, évolution absente chez les garçons, pour qui en fin de période cet effet demeure sensiblement plus important que chez les filles. Le graphique 18 illustre ces évolutions.

Tableau 50 bis : Évolution de l'effet des caractéristiques parentales sur l'accès à la 2nde (filles entrées en 6^{ème})

	av. 1939	1939-48	49-53	54-58	59-63	64-73
Intercept	-0,328**	0,100ns	-0,309**	-0,918***	-1,119***	-1.11***
Profession du père (réf. Ouvriers)						
Agriculteur	-0,089ns	0,488*	0.913**	1,442***	0,262ns	0.98***
Indépendant	0,364ns	0,396**	0,882***	1,182***	0,845***	0.87***
cadre supérieur	0,944***	1,367***	1.764***	1,840***	1,849***	1.80***
cadre intermédiaire	0,082ns	0,665***	0,640***	0,909***	0,914***	1.06***
Employé	-0,180ns	0,481**	0,481*	0,749***	0,795***	0.78***
Profession de la mère réf. Inactive						
Agricultrice	16,642ns	-1,687ns	-0.332ns	-0,451ns	0,584**	-0.15ns
Indépendant	-0,368ns	-0,157ns	0,376ns	-0,066ns	0,574**	0.55**
cadre supérieur	-1,382ns	0,165ns	-0.237ns	14,849ns	0,941ns	0.73*
cadre intermédiaire	0,430ns	1,358***	0,135ns	0,637*	0,740***	0.92***
Employée	-0,420ns	-0,229ns	-0,397*	0,314**	0,098ns	0.19ns
Ouvrière	-0,867***	0,057ns	0,098ns	0,042ns	-0,254ns	0.01ns
Diplôme du père (réf. CEP)						
cap-bepc	0,370*	-0,49ns	0,712***	0,581***	0,327**	0.47***
bac et plus	1,227***	0,814***	1,102***	0,921***	0,879***	0.86***
Diplôme de la mère (réf. CEP)						
cap-bepc	0,822***	0,470***	0,490*	0,760***	0,820***	0.49***
bac et plus	1,992***	1,554***	1,351***	1,772***	1,508***	0.62***
G2 (df=18)	190	252	250	489	482	472
N	882	1655	1392	1909	1989	2046
Taux moyens	50.5	63.8	62.3	48.1	49.7	56.4

Graphique 18 Evolution des inégalités sociales d'accès en 2^{de} par sexe. Population entrée en 6^{ème}. (Réf. père ouvrier, niveau CEP, mère inactive, niveau CEP).



Toujours est-il que **l'évolution contrastée des scolarités des filles et des garçons reflète sans doute le fait que les seconds auraient seuls "payé" le prix de l'ouverture du système observée au cours de la période étudiée, à savoir une diversification des filières** (et une augmentation corollaire de la sélectivité interne au secondaire); cette diversification n'aurait donc pas seulement contrecarré la démocratisation (évaluée à l'aune des scolarités générales), mais aurait tout autant accéléré l'expansion des scolarités des filles, moins orientées ou moins concernées par les nouvelles orientations professionnelles. Ces facteurs structurels internes au système scolaire auraient eu de la sorte un effet pervers (non voulu) sur les inégalités entre les sexes. Par ailleurs des facteurs externes à l'institution scolaire peuvent également être évoqués : les relations entre les formations et les emplois sont plus lâches dans le tertiaire tant en niveau qu'en spécialité, ce qui ne peut que pousser les filles à poursuivre des études générales longues (de Virville, 1981). Cela n'exclut pas le rôle de facteurs plus psychologiques et plus difficiles à opérationnaliser comme cette "mobilisation" différentielle, en l'occurrence plus forte chez les filles, dont parle Terrail (1992).

VIII. Une convergence entre les différents travaux consacrés à la démocratisation de l'enseignement en France ?

Pour clore cette partie consacrée à l'évolution des inégalités sociales en France, il nous a semblé intéressant de confronter les résultats présentés ici à ceux produits antérieurement sur cette question par des chercheurs français (nous reviendrons brièvement sur les conclusions des chercheurs étrangers dans la partie consacrée aux comparaisons internationales quand ils intègrent la France).

Parmi les travaux français, ce sont ceux de Prost (1986) qui couvrent la période la plus étendue. Rappelons qu'au terme de ses travaux centrés sur la question de la démocratisation en France, Prost distinguait trois périodes :

1) jusqu'en 1959, posait-il, la démocratisation n'aurait pas progressé, si ce n'est, mais cela restait chez lui une hypothèse, dans les cours complémentaires. Nos résultats tendent plutôt à conforter cette dernière hypothèse, puisque, à partir des cohortes 39-48, les taux d'accès en 6ème des enfants de milieux populaires commencent à croître, et les odds ratios à baisser légèrement, même si cette baisse s'accroît nettement ensuite. Rappelons qu'à cette époque les cours complémentaires ont été "désenclavés" par la mise en place des nouvelles sections modernes du second cycle M et M', ce qui a contribué à leur développement. Nos résultats convergent avec les thèses de Prost, en mettant en évidence une certaine démocratisation des parcours (peut-être effectivement grâce aux cours complémentaires), avec une baisse des inégalités sociales d'accès à une 3ème sur la population entrée en 6ème, dans les cohortes 39-48.

2) 1959-1963 : Prost y décelait une certaine démocratisation, avec une croissance marquée des effectifs, surtout dans les milieux

populaires, du fait d'effets de plafond chez les élèves de milieux plus aisés. Ceci n'est confirmé dans nos données que pour le niveau 6ème : pour les générations 49-53, qui ont 11 ans à cette période, l'accès à la 6ème continue à se démocratiser, les taux des enfants de cadres étant effectivement déjà élevés en début de période (89%). Par contre, la démocratisation est freinée aux autres niveaux, du fait d'une montée de la sélectivité du système, qui s'amorce au niveau 3ème (visible à l'aune des taux d'accès si 6ème), et se poursuivra au niveau du second cycle dans le groupe suivant de générations. La très légère hausse des taux d'accès des enfants d'ouvriers en 3ème est à cet égard trompeuse, puisqu'elle masque ce double mouvement (comme est trompeur, de manière plus générale, l'examen des seuls taux de scolarisation à tel ou tel niveau). On retrouve ici la mise en garde de Goux et Maurin (1995) : "la relative stabilité des hiérarchies scolaires peut correspondre à un renforcement à certains niveaux du cursus et à un affaiblissement à d'autres paliers". Toujours est-il que s'il faut parler, durant cette période, de légère démocratisation, c'est bien uniquement du fait de l'ouverture du système, au niveau 6^{ème}.

3) 1967-1980 : cette période est marquée pour Prost par la stabilité de la démocratisation, celle-ci étant freinée par le développement de nouvelles filières et la différenciation croissante des cursus suivis. Cette différenciation ne vaut qu'au-delà de la 5^{ème} car aux niveaux antérieurs, c'est plutôt l'uniformisation pédagogique qu'il faut incriminer : avec la disparition des cours complémentaires et la généralisation du collège, les enfants de milieu populaire ont perdu une voie d'accès à la 2^{nde} de lycée (étant plus souvent bloqués par le premier palier d'orientation de la 5^{ème}). Effectivement, l'accès au second cycle n'évolue guère dans les milieux populaires : on note bien une hausse discrète mais continue de l'accès à la 2^{nde} (hausse plus

marquée dans les dernières cohortes), mais cette tendance est contrariée par le renforcement de la sélectivité interne, qui touche principalement les jeunes de ces milieux. Au total, si les indicateurs d'inégalités baissent au niveau de l'accès en 6^{ème} et 3^{ème}, ils sont stables au niveau 2^{nde} et augmentent au niveau du bac. Comme Prost le pressentait avec des données moins précises, mais au niveau du lycée seulement (à cette période), l'effet démocratisant de la généralisation de l'entrée en 6ème et du développement des scolarités au collège est contrarié par la hausse de la sélectivité des parcours, qui touche principalement les jeunes de milieu modeste, même si un mouvement de baisse de cette sélectivité s'amorce dans les générations plus récentes.

Plus récemment, Euriat et Thélot (1995) ont synthétisé l'évolution des inégalités concernant l'accès au bac entre 1962 et 1980 (sur des cohortes d'élèves entrés en 6^{ème}, correspondant respectivement aux générations 50-51 et aux générations 68-69). Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, ils observent que les différents indicateurs d'inégalités ne sont pas concordants sur cette période : à l'aune des différences entre les taux d'accès au baccalauréat des enfants de cadres supérieurs et d'enseignants et des enfants d'ouvriers, on conclut à une augmentation de l'inégalité ; à l'inverse, une mesure "multiplicative" faisant le rapport entre ces taux d'accès conduit à conclure à une réduction de l'écart. Mais à l'aune des rapports entre les deux probabilités (mesure de type odds ratio), les auteurs concluent à une très légère atténuation des inégalités. L'examen que nous avons fait de l'évolution de l'accès à une 2^{nde} entre les panels 72 et 80 débouche sur des conclusions assez proches.

L'examen des données des enquêtes FQP débouche sur un résultat divergent : sur les deux groupes de générations correspon-

tes (49-53 et 64-73), nos résultats concernant l'obtention d'un baccalauréat complet (et sur la population entrée en 6ème), vont dans le sens d'une hausse des inégalités, quels que soient les indicateurs utilisés : entre les générations 49-53 et 64-73, la différence de pourcentages entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers passe de 38,5 et 52 points, le rapport entre taux d'accès passe de 2,2 à 2,9, et les odds ratios augmentent, de 5,1 à 10,1. Mais, même si l'évolution sur l'ensemble de la période est à la hausse, les odds ratios amorcent une baisse dans le dernier groupe. de cohortes (64-73)²¹. Mais il est vrai que nous travaillons sur des groupes d'âge "découpés" différemment (ce qui peut être important dans une période d'évolution rapide comme c'est vraisemblablement le cas dans la dernière cohorte), et sur des chiffres très différents, les panels mesurant théoriquement mieux les scolarités puisqu'en particulier les erreurs de déclaration doivent y être quasiment absentes. Pour que les inégalités sociales d'accès au bac soient sur-estimées dans les enquêtes FQP, il faudrait, soit que les personnes de milieu aisé sur-estiment le niveau scolaire atteint, soit que les personnes de milieu populaire le sous-estiment ou répondent moins souvent, deux cas de figure qui sont relativement plausibles. Un autre facteur qui pourrait expliquer qu'apparaissent des inégalités sociales plus marquées dans les enquêtes FQP serait la mesure plus précise de l'origine sociale dans les enquêtes de l'INSEE que dans les fichiers administratives des établissements scolaires (Briand, 1980). Notons pour finir que la prise

21 De même, nos résultats s'opposent à ceux de Langouët (1994), comparant les panels 72-73-74 et 1980, mais ce chercheur se contente d'observer l'évolution des taux d'accès par catégorie sociale (sans d'ailleurs justifier la prise en compte, tantôt de différences entre taux, tantôt de rapports); il conclut à une démocratisation de l'accès à la 4ème, et (de manière plus modérée) à la 2nde, conclusion largement déductible de la "méthode" retenue (cf. la mise en garde de Combessie (1996) comme quoi, appliqués à des taux croissants, rapports et taux de variation amènent souvent à conclure à une réduction des inégalités).

en compte du panel 89 (génération 78), concernant l'accès en 2^{nde}, permet d'escompter une démocratisation de l'accès au bac, puisque l'accès à la 2^{nde} après une phase d'évolution extrêmement limitée entre les deux panels précédents (1972, 1980) semble à présent en passe de se démocratiser.

Revenons également sur les travaux de Goux et Maurin, évoqués également dans la première partie, qui analysent l'évolution des inégalités entre les générations 36-45, et les générations 59-68, à l'aune du diplôme le plus élevé obtenu. Leurs conclusions convergent parfois avec les nôtres : alors qu'ils parlent de "démocratisation uniforme", pour décrire le fait que tous les individus ont profité du développement du système, quel que soit leur milieu social (à l'exception des enfants d'agriculteurs, en très net progrès), nous mettons en évidence une translation des inégalités de la 6^{ème} à la 2^{nde} et parlons d'équivalents fonctionnels. Par contre, nous voyons apparaître sur les cohortes les plus jeunes (64-73) une certaine baisse des inégalités sociales au niveau du bac, que ne pouvaient voir ces chercheurs sur leurs données puisqu'ils ne prennent pas en compte les cohortes 69-73. Nous ne retrouvons pas dans ce travail le rapprochement qui se serait produit entre les scolarités des enfants dont le père occupe une profession intermédiaire et celles des enfants de cadre, les scolarités des premières s'étant donc éloignées de celles des enfants de milieu populaire. Rien ne nous permet non plus d'affirmer que, sur la période, le lien entre la hiérarchie scolaire des parents et celle des enfants se serait renforcé, puisque dans les modèles, le poids spécifique des diplômes parentaux, notamment ceux du père, a plutôt tendance à s'affaiblir d'une génération à l'autre. D'ailleurs, autre point de divergence, les modèles ne permettent pas de conclure à la nette prépondérance des inégalités d'origine culturelle

sur les inégalités d'origine économique, ni à la thèse comme quoi les "différences culturelles ne jouent pas de la même façon en début et en fin de cursus scolaire : en début de parcours, les inégalités sont surtout réelles entre les plus démunis et les autres. En fin de parcours, elles distinguent surtout les individus les mieux dotés de l'ensemble des autres". Sur nos données (qui remontent un peu plus loin dans le temps il est vrai), la minorité très instruite s'est toujours nettement distinguée de tous les autres groupes, autant pour l'accès à la 6ème que pour les niveaux plus élevés, et ceci reste vrai aujourd'hui, sauf bien sûr aux niveaux scolaires qui sont devenus accessibles à tous.

Au total, mais cette remarque vaut également pour le présent travail, l'allongement des scolarités et la translation des discriminations sociales brouillent sans doute quelque peu les cartes pour évaluer l'ampleur, aujourd'hui, des inégalités face à l'école. Il est sans doute, et de plus en plus, nécessaire de prendre en compte précisément le type de diplôme obtenu, l'hypothèse étant que le caractère distinctif du diplôme devient un enjeu plus crucial que la seule durée des études ou l'accès à tel ou tel niveau. L'examen de la seule démocratisation "quantitative" se révèle donc certes nécessaire, mais de plus en plus insuffisante.

Troisième partie

**Construction de comparaisons internationales en matière
d'inégalités sociales face à l'éducation**

Cette dernière partie sera consacrée aux comparaisons internationales. En engageant les analyses précédentes (notamment sur la base de odds ratios et de modèles Logit), notre objectif était de confronter le niveau et la structure des inégalités sociales observées en France, à telle ou telle période, avec les constats faits dans d'autres pays européens, avec toujours comme perspective la comparaison de la force de l'association entre milieu social et études poursuivies, d'un pays à l'autre. De fait, s'il apparaît raisonnable de comparer des évolutions entre pays, non sans quelques difficultés, la confrontation du niveau des inégalités s'est avérée en pratique extrêmement difficile, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la construction de modèles d'analyse multivariée est loin de supprimer tous les problèmes de comparabilité ; s'ils permettent d'évaluer l'effet de telle ou telle caractéristique, toutes choses (incluses dans le modèle) égales par ailleurs, la structure des relations entre variables (profession et niveau d'instruction notamment), paramètres dont les analyses conduites sur la France ont montré l'importance, n'est pas forcément identique dans les divers pays étudiés. En outre, et sans revenir ici sur toutes les difficultés inhérentes aux comparaisons, des modèles apparemment semblables peuvent être de fait imparfaitement comparables, pour des raisons techniques variées : effectifs trop différents (tel coefficient n'apparaissant par exemple pas significatif dans tel pays du fait de la faible importance des effectifs), éventail des cohortes prises en compte (" couvrir " des cohortes très anciennes ou très récentes fera apparaître

plus aisément des évolutions...). Les modèles sont également liés aux informations contenues dans les enquêtes, qui ne sont pas de même nature dans chacun des pays : par exemple pour mesurer l'influence de la position du père, on dispose en général de sa catégorie sociale, de sa profession ou du prestige attaché à sa profession ; de même l'appréhension de l'origine sociale peut être réduite à la profession du père et à son niveau de diplôme, ou élargi aux caractéristiques de la mère ; le niveau d'éducation des parents peut être soit mesuré par une variable catégorielle ou discrète, soit mesuré par une variable continue (années d'études). Or il est clair, les résultats précédents l'ont montré, que le mode de catégorisation retenu n'est pas sans affecter la valeur et la significativité des coefficients.

Par ailleurs, il faut tenir compte de la façon dont on a traité les données des cohortes successives : s'agit-il d'un fichier unique construit en retenant certaines cohortes dans chacune des enquêtes, comme nous l'avons fait pour la France, ou bien de différentes générations étudiées dans une seule enquête, ce qui surestime les effectifs des cohortes les plus jeunes et sous-estime les effets de mortalité différentielle selon les groupes sociaux, sans compter les problèmes de mémoire pour les cohortes les plus anciennes. Ces différents choix ont bien sûr des effets sur la valeur des coefficients. Enfin, nous n'avons pas retenu ici de mesures globales d'association entre origine et éducation, ni utilisé de modèles log-multiplicatifs.

Plus généralement, il convient d'être vigilant, à la fois par rapport aux évolutions structurelles qui cadrent les données mobilisées et au mode de construction de ces dernières. Si les comparaisons sont alors moins formelles, on peut défendre qu'elles sont néanmoins tout aussi (voire plus) éclairantes. S'il est relativement aisé de comparer des évolutions (non sans précaution, bien sûr), les comparaisons des

coefficients auront essentiellement une fonction heuristique ; elles seront autant que faire se peut intégrées dans une perspective plus vaste, tenant compte de la structure sociale des pays et aussi du mode de fonctionnement de leur système éducatif. A cet égard, des comparaisons directes de taux bruts (tels les taux d'accès à un niveau) peuvent être pratiquées, sachant qu'il convient de garder à l'esprit que le niveau brut des inégalités est lié à la valeur absolue des taux. Si donc, au départ, un des objectifs de ce travail était de reprendre la méthodologie très précise du projet CASMIN (et d'y intégrer des données françaises plus récentes que celles, anciennes, qui y avaient été mobilisées), l'expérience montre qu'il faut sans doute, à l'instar de Jonsson, Mills et Müller (1996), se méfier de comparaisons qui se voudraient "too exacting".

Toujours est-il que des comparaisons sont d'autant plus précieuses que dans les réalisations récentes telles que le projet CASMIN (cf. notamment Müller et Karle, 1993), la situation française en matière d'inégalités sociales à l'école n'est évaluée, nous l'avons évoqué, que sur la base de données concernant des cohortes masculines nées entre 1910 et 1947 (et âgées de 30 à 65 ans), dont les plus jeunes ont atteint l'âge d'entrée en 6^{ème} en 1958, c'est à dire avant la réforme Berthoin et la généralisation de l'entrée en 6^{ème}. On ne sera pas surpris alors de voir, dans ces comparaisons, la France apparaître comme un des pays les plus inégalitaires, du fait de la sélection précoce qui y régnait alors dès l'entrée dans le secondaire. La prise en compte de cohortes plus récentes, alors même que, nous l'avons vu, la scolarisation s'est fortement développée, devrait donc permettre une réévaluation de la situation française.

I. Comparer les inégalités sociales de plus haut niveau éducatif atteint

Pour construire des données françaises les plus comparables possibles à ce qui existe dans la littérature internationale (notamment en référence à l'ouvrage de Shavit et Blossfeld, 1993), nous avons d'abord estimé des modèles expliquant le plus haut niveau éducatif atteint (pour le mode de construction, cf. annexe méthodologique).

Ces modèles (présentés dans la partie IV-5) peuvent être comparés à ceux estimés pour l'Allemagne par Blossfeld (1993), expliquant le plus haut niveau éducatif atteint (en les caractérisant par le nombre théorique d'années associées au diplôme possédé). On note tout d'abord que leur pouvoir explicatif est du même ordre (25/28%), ce qui signifie que, sans qu'interfèrent trop ici les problèmes de comparabilité dans les modes de construction précis des variables, l'information apportée par l'origine sociale, quand il s'agit de prévoir le plus haut niveau de diplôme atteint, est globalement de même ampleur dans ces deux pays (on sait néanmoins que le pourcentage de variance expliquée n'est pas insensible à la précision avec laquelle les variables indépendantes sont mesurées). Par ailleurs, les coefficients (certes moins robustes que les nôtres du fait de la taille restreinte de l'échantillon de l'enquête que l'auteur utilise) exprimant l'influence des caractéristiques paternelles diffèrent sensiblement : si le fait de ne pas disposer des écarts-types rend impossible toute comparaison précise, on peut néanmoins noter que, comme en France, l'effet du niveau d'instruction semble l'emporter en Allemagne sur celui de la profession sur la période étudiée. Par ailleurs, on pourrait remarquer, mais avec les mêmes limites méthodologiques, qu'en Allemagne le niveau absolu de ces deux coefficients est plus faible. On ne saurait pour autant conclure à des inégalités sociales moins prononcées qu'en

France, vu toutes les réserves inhérentes à la construction des variables et à la comparabilité de coefficients issus de modèles différents (la profession du père notamment, est appréhendée par Blossfeld sur la base de l'échelle de prestige de Wegener, et non sur une nomenclature de profession comparable aux PCS françaises).

Néanmoins, il y aurait des arguments sociologiques pour défendre la thèse d'inégalités sociales face à l'école un peu moins prononcées en Allemagne. En l'occurrence, il y aurait d'une part une moindre variance de la scolarité des jeunes dans ce pays, et d'autre part la structure sociale elle-même y serait plus homogène (non seulement parce que le secteur industriel occupe une place plus importante, mais parce que le poids des ouvriers qualifiés et techniciens est plus important). En effet, une proportion très importante de jeunes (de l'ordre de 75%) passe par le système de formation professionnelle, ce qui "absorbe" sans doute une part substantielle des inégalités, qui peuvent, de manière générale, d'autant plus s'exprimer que la variance de la durée des études est importante. Par ailleurs, l'emploi s'est plus nettement diversifié en France qu'en Allemagne sur la période (maintien plus tardif de l'agriculture et de l'artisanat et expansion plus précoce et plus soutenue du tertiaire), cette stabilité de la structure sociale allemande pouvant rendre compte en partie de la constance de l'effet de la profession paternelle. Ces éléments pourraient expliquer l'effet moindre de la profession du père sur les scolarités des enfants, mais il n'est pas exclu que cette stabilité relève d'un artefact : avec ce type d'échelle, les agriculteurs notamment sont classés à un niveau moyen, ce qui ne fait pas apparaître l'évolution importante dans la scolarisation de leurs enfants comme un facteur d'égalisation, comme le remarquent Jonsson, Mills et Müller (1996).

Si on examine les modèles construits sur les sous-populations masculines et féminines, les différences les plus nettes sont, en France, l'importance plus marquée des effets de cohorte pour les filles, de même, chez ces dernières, l'effet moins net de l'instruction paternelle. En Allemagne, les différences entre les sexes dans les effets de cohorte sont moins importants, de même que l'on n'observe pas ce surcroît d'influence du niveau d'instruction du père chez les garçons.

D'une manière générale, les effets de cohorte semblent plus irréguliers qu'en France, mais ils ne sont pas moins prononcés. Enfin, concernant les effets d'interaction, Blossfeld n'observe pas d'évolution significative (excepté sur quelques cohortes) de l'influence de la profession du père (mesurée par une échelle de prestige) et de son niveau d'instruction. Il conclut que malgré la forte expansion des scolarités, l'effet du milieu social est resté stable sur les cohortes 1921 à 1960. En France, nous avons constaté une certaine réduction de l'influence du niveau du diplôme du père, mais la stabilité, en Allemagne, de la dominance des formations professionnelles au sein du système dual, évoquée ci-dessus, explique sans doute cette divergence des évolutions.

Jonsson, Mills et Müller (1996) ont repris cette question en utilisant la nomenclature des classes sociales élaborée par Erikson, Goldthorpe et Portocarero, plus directement comparable à la nomenclature des PCS, et sur la base de données différentes (une concaténation d'enquêtes ALLBUS, alors que Shavit et Blossfeld se fondaient sur le panel socio-économique allemand). D'autre part, ils ont estimé des modèles Logit multinomiaux avec interaction mesurant l'évolution de la force de l'association globale entre origine sociale, éducation, sexe et cohorte, tandis que Shavit et Blossfeld se fondaient

sur des modèles de régression avec interaction expliquant le plus haut niveau d'éducation atteint. Avec cette nomenclature et cette méthodologie différente, Jonsson, Mills et Müller concluent alors à une diminution des inégalités en Allemagne, assez proche de celle observée en Suède (cohorte 1915-1960). Cette tendance, que fait apparaître une approche globale (fondée sur le degré d'ajustement des modèles), peut être rapprochée de ce qui pouvait être déduit, pour la France, de l'évolution, en baisse en l'occurrence, du pourcentage de variance du niveau éducatif atteint, expliquée par les variables d'origine sociale. Mais il reste difficile de s'engager dans des comparaisons plus précises quant à l'ampleur de cette baisse des inégalités, ainsi que sur son calendrier fin ; tout au plus peut-on noter que l'accélération récente (dans les cohortes nées après 63) de la baisse des inégalités, observée en France, ne s'observe pas en Allemagne, où l'évolution semble plus régulière dans le temps. Il est vrai que le système éducatif allemand se caractérise par une stabilité institutionnelle notable.

Pour revenir à la Suède, on y observe une baisse conjointe de l'effet du niveau d'instruction et de la profession, la première variable étant à nouveau plus influente que la seconde. Mais, contrairement à l'idée reçue comme quoi le "capital culturel" serait de plus en plus important, dans ce contexte de perte d'influence des variables appréhendant le milieu social, le poids relatif du niveau d'instruction des parents ne s'est pas accru, par rapport à celui de leur profession (Jonsson, 1987). On remarque également que le pouvoir explicatif des analyses de régression du plus haut niveau éducatif atteint (Jonsson, 1993) tenant compte de la profession et du niveau d'instruction du père ainsi que de la cohorte d'appartenance sur les individus nés entre 1902 et 1961 est de 43% soit une valeur sensiblement plus élevée que

les chiffres globalement comparables obtenus sur la France et l'Allemagne (25-28% mais qui comportent aussi des cohortes plus jeunes, et surtout n'intègrent pas des cohortes aussi anciennes). L'interprétation de ces chiffres n'est pas univoque : le haut niveau du pouvoir explicatif du modèle suédois provient peut-être tout autant de l'information apportée par la cohorte d'appartenance (sachant qu'on remonte ici aux générations nées en 1902) que par l'information apportée par l'origine sociale ; toujours est-il qu'on ne peut donc pas dire, sur cette seule base, que la France est moins inégalitaire que la Suède. D'ailleurs, Jonsson, Mills et Müller (1996) estiment que le niveau des inégalités demeure plus élevé en Allemagne qu'en Suède.

Toujours dans l'étude comparative coordonnée par Shavit et Blossfeld, certains chercheurs ont choisi d'étudier l'évolution de l'influence des variables d'origine sociale, en construisant des modèles sur chacun des groupes de cohortes pris en compte (respectivement De Graaf et Ganzeboom pour les Pays-Bas, Cobalti et Schizzerotto pour l'Italie, in Shavit et Blossfeld, 1993). Nous avons donc construit, sur la France, des modèles de ce type présentés dans la partie IV-5. Rappelons que ces modèles confirment la baisse de l'influence du niveau d'instruction paternel, dans des proportions comparables pour les hommes et pour les femmes, ainsi que la stabilité globale de l'influence de la profession paternelle (ce qui converge avec les modèles par cohortes estimés pour l'accès aux différents niveaux éducatifs). En fin de période, la profession, du moins telle qu'elle est mesurée par une variable continue, semble exercer une influence plus forte que le niveau d'instruction en lui-même (l'écart-type des deux variables étant à cette date respectivement de 0,83 et 0,80). On remarque également (tableau 32) que le pourcentage de variance expliquée par ces deux variables baisse

sensiblement pendant la période étudiée, passant de 25,5 à 17 pour les hommes et de 25,2 à 15,7 pour les femmes.

Ces chiffres peuvent être comparés aux analyses menées sur les Pays-Bas, où les régressions du plus haut niveau atteint font apparaître une baisse de l'effet des caractéristiques du père (baisse de l'influence de son niveau d'instruction et, de manière un peu plus nette, de sa profession, chez les femmes comme chez les hommes) dans un contexte d'expansion des scolarités. Le pourcentage de variance expliqué par des modèles tenant compte à la fois du niveau d'éducation et de la profession du père passe de 31% à 12% pour les hommes et de 45% à 12% pour les femmes, entre les cohortes du début du siècle et les cohortes nées entre 1951 et 1960, soit des chiffres un peu plus faibles que ceux observés pour la France en fin de période, la baisse des inégalités ayant donc été plus marquée aux Pays-Bas. Si l'influence du niveau d'éducation et celle de la profession paternelle ont toutes les deux baissé pendant la période étudiée, cette évolution a été plus forte concernant la variable profession, à tel point qu'en fin de période le niveau d'instruction est le facteur le plus important ; en effet, aux Pays-Bas, l'influence du niveau d'instruction a baissé de 50%, tandis que, dans le même temps, celle de la profession disparaissait pratiquement. L'évolution diverge donc entre les deux pays puisqu'en France, le coefficient attaché au niveau d'instruction a baissé de 1,24 à 0,47, mais celui attaché à la profession est resté stable et est donc plus élevé que le précédent en fin de période.

L'évolution observée en Italie est plus proche du cas français (cf. tableaux 32 et 52) : on observe une baisse de l'influence du niveau d'instruction paternel, plus forte chez les hommes que chez les femmes ; par contre l'influence de la profession du père tend plutôt à

se renforcer, ce mouvement étant néanmoins moins marqué pour les cohortes les plus jeunes. Le pouvoir explicatif des modèles passe de 46% à 28% pour les hommes et de 39% à 26% chez les femmes. On peut comparer ces modèles de régression du plus haut niveau atteint sur les Pays-Bas et l'Italie avec ceux que nous avons nous-mêmes construits (cf. partie IV-5). Nos modèles font apparaître un pourcentage de variance expliquée en France plus faible qu'en Italie, mais plus fort qu'aux Pays-Bas, avec en outre, dans les 3 pays, une tendance à une baisse du pourcentage de variance expliquée ; les inégalités sociales resteraient donc plutôt plus marquées en Italie. Cette tendance à une certaine baisse des inégalités eu égard au plus haut niveau éducatif atteint, en Italie, traduirait avant tout l'ouverture du système. En effet, quand on se centre sur les différentes transitions et au total, Cobalti et Schizzerotto (1993) concluent à une très faible évolution des inégalités.

Tableau 52 –
Explication du plus haut niveau éducatif atteint en Italie selon la cohorte

	1920-33	1934-47	1948-61
Hommes			
Intercept	3,17**	4,12**	6,61**
niveau d'instruction du père	0,71**	0,61**	0,41**
niveau de profession du père	0,02**	0,04**	0,04**
R2	46%	36%	28%
N	559	699	722
Femmes			
Intercept	2,08**	2,91**	6,19**
niveau d'instruction du père	0,56**	0,52**	0,39**
niveau de profession du père	0,04**	0,04**	0,04**
R2	39%	40%	26%
N	639	679	736

Source : Cobalti et Schizzerotto, 1993.

Aux Etats-Unis (Hout, Raftery et Bell, 1993), un modèle explicatif du niveau atteint tenant compte des caractéristiques des deux parents montre tout d'abord un pourcentage de variance expliquée qui évolue à la baisse depuis les cohortes 1905-14 (24%), jusqu'aux cohortes 1955-64 (15%); dans le modèle intégrant les cohortes, le pourcentage de variance expliquée est de 22% soit un peu moins que le chiffre observé en France et en Allemagne. Sur la période étudiée, l'effet de la profession du père tend à baisser, ainsi que celui du niveau d'instruction de la mère. Mais ces modèles construits sur la seule population active ne peuvent être comparés qu'avec beaucoup de précautions et de manière fort grossière aux modèles précédents.

Dans tous les travaux européens, on rappelle les mises en garde faites par Mare (1981) : dans un contexte d'expansion des scolarités, il convient de se méfier des régressions portant sur le plus haut niveau atteint qui doivent être situées dans leur contexte historique ; en effet, elles expriment à la fois l'évolution du niveau des taux de passage eux-mêmes et celle de l'effet du milieu social à chacun de ces taux de passage ; on peut ainsi très bien observer une baisse des relations globales entre origine sociale et niveau éducatif atteint du seul fait de l'expansion générale de la scolarisation, sans que l'association entre milieu social et le fait d'accéder à chacun des niveaux éducatifs successifs n'ait été réellement modifiée. Certes, il y a des cas où tous les indicateurs concordent pour indiquer une certaine démocratisation, à la fois les régressions du plus haut niveau atteint et les analyses des transitions (ce serait le cas pour la Suède et l'Allemagne, cf. Müller, 1996). Mais les analyses menées sur la France (la situation de l'Italie étant assez proche) montrent qu'on peut observer à la fois une baisse du pourcentage de la variance du plus haut niveau éducatif atteint

expliquée par les variables d'origine sociale, et une constance des inégalités aux différentes transitions. Même si le premier constat, nous l'avons souligné, n'est pas dépourvu de pertinence sociologique, il est préférable, dans les comparaisons, de se centrer sur l'analyse des transitions à un niveau donné et ce d'autant plus que le niveau absolu de la scolarisation à chacun des niveaux varie pour chacun des pays comparés (les différences dans les "marges" brouillant alors les cartes). Notons à ce propos que ces travaux omettent souvent de fournir aux lecteurs l'évolution des distributions concernant l'accès aux différents niveaux éducatifs ; les régressions sur le plus haut niveau atteint qu'ils construisent néanmoins n'en sont que plus opaques.

II. Quelques données comparatives sur les différentes transitions

Pour aller plus loin que des constats limités au plus haut niveau éducatif atteint, la comparaison devait être menée au niveau des transitions elles-mêmes. Nous avons retenu celles qui s'avéraient, pour la France, les plus significatives, à telle ou telle période, ce qui a parfois limité les possibilités de comparaison directe. Nous avons choisi, à chaque fois que cela était possible, de travailler sur les taux d'accès afin de ne pas surestimer l'effet de sélection propre au diplôme (qui s'avère particulièrement important dans le système éducatif français), perspective qui tient compte également de la sélectivité interne au cursus (abandons, orientations...). Nous tenterons d'estimer des modèles (et des variables) les plus comparables possibles.

Pour procéder à l'analyse des transitions, nous pouvons effectuer des comparaisons sur le passage primaire /6^{ème}, car ce

passage est en général assez comparable d'un pays à l'autre, sachant que cet indicateur tend à devenir obsolète dès lors que le processus de " *comprehensivization* " est achevé. Nous travaillerons également sur le passage 3^{ème}/2^{nde} qui lui aussi est relativement comparable d'un pays à l'autre, chaque pays distinguant deux niveaux au sein de l'enseignement secondaire. Enfin nous tenterons de construire quelques comparaisons sur l'accès au niveau bac ou plus, ainsi que sur l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. A tous les niveaux, nous nous efforcerons de décrire l'organisation du système (et son évolution), qui définit la configuration des différentes filières alternatives à chacun des paliers, et qui dresse donc le cadre de la prise de décision, non sans incidences sur les inégalités sociales.

*** Accès à une 6^{ème}**

Dans la plupart des pays européens, des réformes éducatives ont été mises en œuvre en général depuis l'après-guerre afin d'aller vers une structure unique scolarisant tous les enfants dans le secondaire inférieur. Certains pays ont néanmoins gardé des structures diversifiées (tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse ou le Luxembourg), ce qui rend moins immédiate l'appréhension des inégalités à ce niveau. C'est le cas de l'Allemagne, où une proportion importante d'enfants aborde une formation professionnelle à la fin de la *Hauptschule* qui correspond à nos anciennes classes de fin d'études primaires. Dans ce cas, seule l'entrée dans les filières qui mènent aux niveaux moyen et supérieur du secondaire (l'entrée en *Realschule* ou en *Gymnasium*) pourraient être comparables à l'entrée en 6^{ème}. Les Allemands utilisent peu cet indicateur. H. Köhler (1992) fournit des données précises sur la filière dans laquelle sont scolarisés à 13 ans les enfants en fonction de leur milieu social, en 1976 et 1989

Tableau 53 – Ventilation des enfants de cols blancs et des enfants d'ouvriers âgés de 13-14 ans en 1976 et 1989 en fonction des principales filières (en %).

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium	
	1976	1989	1976	1989	1976	1989
Beamte (fonctionnaires)	25,7	14,0	22,5	24,2	47,4	57,4
Angestellte (cols blancs)	32,1	22,1	24,7	29,8	37,8	42,8
Arbeiter (ouvriers)	64,2	58,3	19,5	26,0	9,3	10,8
Ensemble de la population	50,1	39,6	21,4	26,8	22,5	28,7
odds-ratios (a) Beamte vs ouvriers	0,19	0,12	1,20	0,91	8,8	11,1
odds-ratios (b) Angestellte vs ouvriers	0,26	0,20	1,35	1,21	5,9	6,2

Calculs effectués à partir de Köhler (1992).

Les évolutions des odds ratios concernant une scolarisation soit en Realschule soit en Gymnasium sont respectivement :

	1976	1989
odds ratio (a)	5,7	7,6
odds-ratio (b)	4,1	3,0

Avant d'examiner l'ampleur des inégalités et leur évolution, précisons que la nomenclature des professions ne permet pas des comparaisons directes avec les données françaises. En effet les " *Beamte* " recouvrent l'ensemble des fonctionnaires quel que soit leur grade, cette catégorie étant à la fois plus restreinte qu'en France et globalement plus diplômée. De même les " *Angestellte* " regroupent l'ensemble des cols blancs du secteur privé, des cadres dirigeants des entreprises aux employés. Ce dernier découpage produit nécessairement des odds ratios moins marqués qu'en France. Soulignons par ailleurs que s'il s'agit d'enfants de 13-14 ans (ce qui correspond à la scolarisation en 4^{ème}), cette orientation a été prise au sortir du primaire, ce qui rend légitime la comparaison avec l'accès en 6^{ème}.

Les chiffres montrent que l'accès au *Gymnasium* est marqué par de sensibles inégalités qui ont plutôt eu tendance à se renforcer dans la période récente et qui sont par ailleurs plus accentuées quand on oppose les *Beamte* aux ouvriers. A l'inverse, la *Hauptschule* est particulièrement délaissée par les catégories les plus favorisées, phénomène qui s'est lui aussi accentué sur la période, la *Hauptschule* semblant devenir un ghetto pour les enfants d'ouvriers. Si on additionne les chiffres concernant la *Realschule* et le *Gymnasium* de manière à les rendre plus comparables à l'accès à la 6^{ème}, les odds ratios restent très élevés et ceux opposant les fonctionnaires aux ouvriers ont tendance à s'accroître. Par rapport à l'accès au *Gymnasium*, même les catégories les plus privilégiées sont encore éloignées d'un taux de 100%, ce qui explique que l'on ne puisse assister à une démocratisation mécanique par effet de saturation. En effet, l'importance de la *Hauptschule* qui regroupe en fin de période encore 40% des effectifs reste une caractéristique structurelle forte du système allemand, dont on remarque le caractère très typé socialement.

Sans pouvoir effectuer des comparaisons directes avec la France, on peut remarquer qu'aux périodes considérées, correspondant globalement aux panels 80 et 89, les odds ratios sont proches de 1 pour la 6^{ème} puisque l'accès à la 6^{ème} est quasiment généralisé à cette période (sans prendre en compte les classes spécialisées dont on sait qu'elles sont caractérisées par une forte sélectivité sociale); pour l'accès à une classe de 4^{ème} générale (qui peut être grossièrement comparée au total *Realschule* et *Gymnasium* puisqu'il n'y a pas de paliers d'orientation, comme en France au bout de deux années), les odds ratios qui opposent, rappelons-le, les enfants de cadres supérieurs et les enfants d'ouvriers sont de 19,6 pour le panel 80 et de 9,4 pour le

panel 89. Les chiffres français sont donc plus élevés, mais ils sont clairement en baisse et en fin de période, ils deviennent comparables aux odds ratios concernant l'accès au *Gymnasium* en Allemagne (11,1). Ceci n'est sans doute pas sans rapport avec les réformes institutionnelles qui ont pris place en France, alors que par contraste le système éducatif allemand apparaît très stable.

En ce qui concerne la Suède, la tendance au resserrement des inégalités dans l'accès au secondaire est très ancienne puisqu'elle s'observe à partir des cohortes nées en 1920 (Erikson et Jonsson, 1996) : en début de période (génération 1903-1909) les enfants des milieux les plus aisés avaient déjà des taux de passage dans le secondaire proches de 100% alors que seulement un cinquième des enfants d'ouvriers non qualifiés et d'agriculteurs continuaient au-delà de la scolarité obligatoire. En fin de période (cohorte née en 61), les taux de passage des enfants de milieux défavorisés sont supérieurs à 70%. Ce qui caractérise l'évolution suédoise, c'est le caractère précoce et régulier de l'élévation des taux d'accès dans les milieux populaires, des générations 1920 aux générations nées en 1960, période marquée par une très grande ouverture du système, sachant qu'en outre des réformes éducatives successives, en 1927, puis en 1946, se sont efforcées de développer une école secondaire unique, expérimentée dans les années 50, officiellement lancée en 1962 et censée être complètement réalisée pour les cohortes nées dans les années 50.

Graphique 16 - Evolution de la structure du système éducatif en Suède

Source : Jonsson et Mills, 1993.

Comme le montre le graphique 16, jusque dans les années 1930, l'école était obligatoire entre 7 et 13 ans, les élèves souhaitant poursuivre leurs études au-delà s'orientaient dès 10 ans à la *Realskola* (l'école secondaire inférieure), orientation précoce, défavorable aux ruraux et aux filles exclues jusqu'en 1927 des écoles publiques secondaires. La réforme de 1927 rend également possible l'accès à la *Realskola* à 13 ans au sortir du primaire. Le premier palier d'orientation a donc été reculé de 10 à 13 ans, le choix portant alors sur une filière professionnelle et une filière académique. Dans le même temps, l'enseignement secondaire supérieur fut organisé en trois filières d'une durée de 2 à 3 ans, avec la possibilité pour les

filières professionnelles d'accéder à l'enseignement supérieur. L'accès au supérieur est resté contrôlé avec un système de *numerus clausus*, même si on s'est efforcé de supprimer les obstacles financiers.

Cette évolution structurelle va rendre difficile des comparaisons avec la France sur la période étudiée : si en début de période on peut comparer les inégalités d'accès au secondaire (accès à la *Realskola*), à partir de la mise en place des écoles complètes, il n'y a plus de palier d'orientation à ce niveau. La comparaison devrait porter alors sur l'accès à la 2nde. En France, la diminution des inégalités d'accès à une 6^{ème} est beaucoup rapide, mais plus tardive, puisqu'il faut attendre l'application de la réforme Berthoin (à partir de 1967, et donc ne touchant intégralement que les générations nées à partir des années 56, soit un décalage de près d'une dizaine d'années par rapport à la Suède) : les taux d'accès des enfants d'ouvriers ne s'élèvent significativement qu'à partir des générations 54-58 et les odds ratios ne baissent fortement qu'à partir des générations 59-63.

Les analyses historiques réalisées en Suède sur la probabilité d'accéder à une formation académique après la scolarité obligatoire (comparable à l'accès à une 6^{ème}, nous l'avons vu, en début de période seulement, puisqu'en fin de période ceci correspond plutôt à l'accès à un second cycle, le secondaire supérieur) montrent qu'il y a eu une nette démocratisation : les écarts de chances d'accès entre enfants de la “*service class*” (regroupant, outre l'équivalent de nos cadres supérieurs, les gros indépendants et une fraction des professions intermédiaires) et enfants de milieu populaire (notamment enfants d'agriculteurs qui, partis d'un niveau très faible en début de période, dépassent nettement les enfants d'ouvriers en fin de période) se resserrent nettement. Ceci dans un contexte de hausse des probabilités (de 10% dans les cohortes nées avant 1900 à 65% pour celles du début

des années 50), avec en fin de période apparition d'un effet de plafond chez les enfants des milieux favorisés.

Si l'on isole la transition sortie du primaire/accès au secondaire (cf. graphique 17), on observe que **la réduction des inégalités est plus ancienne et plus régulière en Suède qu'en France**, où un resserrement très brutal intervient à partir des cohortes 49-53 et 54-58. Les comparaisons internationales menées dans le cadre du projet Casmin s'arrêtent pour la France aux générations nées avant les années 50, et elles ne saisissent donc pas ces évolutions récentes et brutales ; elles concluent alors de manière prématurée à un maintien d'inégalités particulièrement importantes.

Graphique 17 - Ecart social dans la probabilité d'entrée en 6^{ème}, en Suède et en France

(page 123 de la version initiale) fichier 7

Source : Jonsson, in Shavit et Blossfeld, 1993 pour la Suède et Brauns 1996 pour la France

Pour l'Italie, Shavit et Westerbeek (1998) ont repris les données construites par Cobalti et Schizzerotto, (1993), mais en appréhendant l'origine sociale de manière plus fine, notamment en construisant une mesure beaucoup plus détaillée du niveau d'instruction des parents (tenant compte du nombre d'années d'études théorique pour atteindre chacun des niveaux). Ils parviennent ainsi à des conclusions différentes : l'influence du niveau d'éducation paternel se serait sensiblement réduite, quant à la probabilité de réaliser une scolarité complète à l'école moyenne ; cette égalisation, qui résulterait en grande partie d'un effet de saturation chez les catégories sociales les plus instruites, aurait pris place avant même les réformes structurelles concernant la “ *scuola media* ”, soit à partir des cohortes nées dans les années 40, ayant achevé leur scolarité à ce niveau avant la réforme de 1963 (instaurant l'école moyenne unique et portant à 14 ans l'âge de fin de scolarité obligatoire).

En conclusion, **pour l'ensemble de ces pays** (à l'exception de l'Allemagne qui conserve des structures parallèles typées socialement), **on observe une égalisation dans les chances d'accès à l'école secondaire inférieure, égalisation résultant largement de la généralisation de l'accès à ce niveau** et donc d'un effet de saturation. **Seul diffère selon les pays le calendrier de cette égalisation, particulièrement précoce en Suède.**

*** *Passage et réussite dans le secondaire supérieur***

Dans les enquêtes internationales, on étudie la transition “ *less than upper secondary vs upper secondary or more* ” soit en termes d'accès au secondaire long soit en termes d'obtention du diplôme terminal de fin de cycle (comparable au baccalauréat).

En Italie, la réforme de l'école moyenne a entraîné une croissance de l'accès à la *maturità*. Les analyses conduites par Shavit et Westerbeek (1998) montrent qu'une certaine égalisation s'est produite concernant l'accès au lycée, l'effet du niveau d'instruction paternel ayant baissé de moitié entre les cohortes des années 30 et celles des années 50 ; à nouveau, interviendrait un effet de saturation, le taux d'accès au lycée étant déjà très élevé en début de période chez les groupes les plus instruits. Mais cette baisse de l'influence du niveau éducatif paternel, qui avait été observée au niveau de l'école moyenne, se manifeste à ce niveau du secondaire supérieur sous une forme atténuée. Au total les auteurs préfèrent parler de stabilité des inégalités sociales alors même que l'ouverture quantitative de ce niveau aurait pu déboucher sur un accroissement de ces dernières (vu l'arrivée, à ce niveau, d'une population moins sélectionnée). Ceci ne serait pas sans rapport avec les réformes qui ont pris place pendant la période, développant des voies alternatives pour atteindre le niveau du bac, dont auraient bénéficié principalement les jeunes de milieu populaire.

En France, la situation est très différente et marquée par une grande stabilité : les taux de passage 3^{ème}/2^{nde} des enfants de cadres supérieurs sont restés proches de 90% sur toute la période alors que ceux des enfants d'ouvriers, avoisinant 51% au début de période, ont accusé une baisse dans les cohortes 54 à 63, avec le développement des filières de l'enseignement technique court, pour ne remonter légèrement qu'à partir des cohortes 64-73. On ne peut donc encore parler d'égalisation. Ceci vaut a fortiori si on considère la réussite au baccalauréat pour la même population, puisque la sociologie de l'éducation française a bien montré que les scolarités en second cycle (la réussite à un niveau et le passage d'un niveau à l'autre) étaient

encore marquées par des inégalités sociales. Dans son étude sur la France H. Brauns (1998) montre d'ailleurs une stabilité des odds ratios correspondant.

En Suède (Jonsson et Mills, 1993, Jonsson, 1993), le développement de l'accès au secondaire supérieur, a été beaucoup moins net que celui de l'accès au secondaire inférieur, mais la tendance globale est à la hausse entre les générations 1900 et 1960. Les inégalités sociales d'accès à ce niveau (qui sont moins marquées qu'au niveau précédent) ont tout d'abord diminué, puis se sont accrues pour diminuer à nouveau, avec au total une certaine stabilité. Notons que le déroulement des scolarités dans le second cycle n'étant pas très sélectif, de même que l'obtention du diplôme terminal, les chercheurs utilisent en général le taux d'obtention de ce diplôme terminal parmi les élèves sortis de la classe terminale du secondaire inférieur.

Ces taux sont passés de 40% environ dans les cohortes 1920-29, à 52% dans les cohortes 60-67 (avec même une légère baisse par rapport aux cohortes nées autour de 1955). Les enfants de la “ *service class* ” voient leurs taux rester pratiquement stables sur la période étudiée, autour de 60%, ces taux ayant tout d'abord monté jusqu'à environ 70% puis baissé ensuite. On est donc très loin des effets de plafond. Pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, l'évolution est plus continue, de 30 à 50%. On assiste donc à une certaine égalisation, même si elle est moins marquée qu'au palier précédent.

Le graphique 18 permet de comparer les écarts sociaux dans l'accès et le succès au baccalauréat parmi les élèves ayant terminé le premier cycle du secondaire en France et en Suède. Dans ce pays, si les deux séries de taux sont en hausse sur la période, l'écart entre groupes extrêmes reste du même ordre et les taux des enfants de la “ *service class* ” restent éloignés de 100%, ce qui rend improbable

l'apparition d'effets de plafond, à court terme du moins. Pour la France, H. Brauns (1998) a calculé des transitions entre BEPC et obtention du baccalauréat d'une manière plus directement comparable. L'évolution est très proche de la situation suédoise, en ce sens que les écarts entre les enfants de la " *service class* " et les enfants d'ouvriers non qualifiés ne se resserrent pas. Les inégalités se situent globalement à un niveau plus élevé qu'en Suède.

Graphique 18 - Inégalités sociales d'obtention du baccalauréat parmi la population issue de la classe terminale du secondaire inférieur.

(p. 125 du fichier initial n°7)

Source : Jonsson, in Shavit et Blossfeld, 1993 pour la Suède, et Brauns 1996 pour la France.

Sur l'ensemble de la scolarité secondaire supérieure, les odds ratios observés pour les générations 1950-59 (en fin de période donc) sont de 6,2 pour la Suède, de 7,5 pour la Grande-Bretagne, et de 9,6 pour l'Allemagne (Jonsson, Mills et Müller, 1996). Pour la France, les odds ratio calculés pour la transition 3^{ème}/2^{nde}, sont de 9. Avant de conclure à un niveau d'inégalité plus fort en France, il convient de rappeler que ces chiffres ne sont pas complètement comparables, puisque non seulement ils portent pour la France sur le seul 3^{ème}/2^{nde}, mais aussi parce que nous opposons les enfants de cadres supérieurs et ceux de l'ensemble des ouvriers, alors que les chiffres précédents opposent les enfants de la "service class" et les enfants de la "unskilled working class", c'est à dire la fraction la moins qualifiée des ouvriers. On peut néanmoins affirmer que **la France se situe à un niveau moyen, plus inégalitaire que la Suède et la Grande-Bretagne, et assez proche de la situation allemande.**

La sélectivité sociale que l'on observe à ce niveau de la scolarité "se fabrique" donc différemment selon les pays. Si la France apparaît plutôt plus inégalitaire que la Suède, alors qu'en fin de période les inégalités d'entrée en 6^{ème} se sont estompées dans les deux pays - du fait de la disparition en Suède de la césure primaire/secondaire inférieure, et de la généralisation de l'entrée au collège en France -, c'est parce que, jusque dans les cohortes les plus jeunes, il subsiste un palier d'orientation important en fin de 5^{ème} qui n'a été marqué par aucune égalisation sur la période. **L'Allemagne fait preuve d'un niveau d'inégalité sociale comparable à la France par le jeu de mécanismes différents** : orientation précoce entre trois voies étanches dès la sortie du primaire, avec ensuite un cursus entier dans la filière. Enfin, le niveau relativement faible d'inégalités observées à ce palier dans le système anglais s'explique peut-être par

son mode de fonctionnement (nous y reviendrons plus en détail ultérieurement) : notons seulement que s'il y a une chute brutale des taux de scolarisation à partir de 16 ans et non une "distillation fractionnée" comme en France, le maintien dans le secondaire supérieur est sans doute plus méritocratique puisque des notes minimales dans quelques matières au diplôme de fin de l'école compréhensive (*GCSE O-level*) sont requises pour accéder à la filière qui mène à l'équivalent du baccalauréat (*A level*).

*** Accès à l'enseignement supérieur**

L'analyse de l'accès à l'enseignement supérieur est particulièrement intéressant d'un point de vue sociologique, car il est associé à l'intégration dans l'"élite", dans la plupart des pays. Ce niveau reste en général sélectif, même s'il s'est fortement développé dans la période récente, et ceci a plutôt tendance à entraîner des inégalités sociales moins marquées qu'aux niveaux précédents, la population parvenant à ce stade étant relativement homogène. A cet égard, on peut s'attendre à ce que l'ouverture de l'enseignement supérieur, dans un contexte où aucun groupe n'est proche des effets de plafond, débouche sur un accroissement des inégalités sociales, vu l'hétérogénéité croissante de la population.

Le travail comparatif de Müller (1996) est intéressant d'un point de vue descriptif. Il présente les taux d'obtention d'un diplôme au moins égal au baccalauréat par origine sociale, dans un certain nombre de pays ; mais les données mobilisées sont assez anciennes (notamment pour la France). Il pose en outre un des problèmes soulignés dans la première partie concernant la construction de catégories comparables, en particulier de ce qui est considéré comme

relevant de l'enseignement supérieur dans chacun des pays. Les données construites par Müller pour la France, sur les générations nées avant 1938 font apparaître à ce niveau un taux moyen de diplômés étonnamment bas de 7,2%²², ce chiffre étant respectivement de 36,8% pour les professions supérieures et intermédiaires et de 3,1% pour les ouvriers. La France apparaît sur cette base comme un pays où l'enseignement supérieur serait moins développé et où les inégalités sociales seraient particulièrement importantes. Les chiffres portant sur des pays tels que la Suède, l'Écosse ou l'Allemagne se situent autour de 13-15% pour le taux moyen de diplômés de ce niveau, allant de 50 à 53% pour le premier groupe à environ 9 et 10% pour le dernier.

En fait, nos calculs montrent qu'en France, pour s'en tenir à l'accès à l'enseignement supérieur, les chiffres sont sensiblement plus élevés (cf. tableau 7) : 12,5%, en moyenne, 53,4% pour les enfants des professions supérieures et intermédiaires, et 4,2% pour les enfants d'ouvriers, dès lors que l'on prend en compte les générations nées entre 1939 et 1948. Dans les générations ultérieures, alors que l'enseignement supérieur se développe sensiblement (avec un taux d'accès moyen de 20,3% dans les cohortes 59-68), les chiffres concernant les enfants de cadres plafonnent, alors que ceux qui concernent les enfants d'ouvriers augmentent : ce taux atteint près de 10% en fin de période). Il est donc probable que la France n'est pas dans une situation extrême par rapport aux inégalités à ce niveau

²² Il apparaît en effet que ce chiffre est sous-estimé : une comparaison récente portant sur les enquêtes Emploi françaises et le Mikrozensus allemand (Marry, Kieffer, Brauns et Steinmann, 1998) montre un faible écart entre les taux de diplômés du supérieur en France et en Allemagne au début du siècle, avec un très net avantage des femmes françaises. Les taux français sont supérieurs aux taux allemands dès les cohortes 37-41. Quant aux bacheliers les taux étaient également supérieurs : respectivement de 5,8% pour les hommes français et de 3,7 pour les hommes allemands. Cet écart est encore plus marqué pour les femmes dès cette époque.

d'enseignement, en particulier pour la période récente où il s'est fortement développé (nous y reviendrons).

Shavit et Westerbeek (1998) montrent qu'en Italie, il faut attendre les cohortes nées entre 1952 et 1959 pour que le développement de l'accès au niveau du bac se traduise par une certaine ouverture de l'accès à l'Université. La stabilité des inégalités sociales, observées également à ce niveau, ne serait pas sans rapport avec la réforme de 1969 libéralisant l'accès au supérieur pour tous les bacheliers, quels qu'ils soient (classiques ou techniques) ; on aurait ainsi évité que les inégalités sociales d'accès à l'Université ne s'accroissent, suite à l'ouverture du niveau précédent. Dans ce cas, l'absence de démocratisation nette sur les cohortes étudiées ne signifierait pas que les réformes n'ont eu aucun effet.

Graphique 19 - Inégalités sociales dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur parmi la population bachelière ou de niveau équivalent en France et en Suède

p. 127 du fichier 7

Source : Jonsson, in Shavit et Blossfeld, 1993 pour la Suède et Brauns 1996 pour la France.

En Suède, où les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur restent relativement peu élevés, aucune tendance nette à une réduction des inégalités n'est observée, au sein de la population déjà bachelière. Ceci vaut également pour la France, où néanmoins les taux d'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur se situent à un niveau plus élevé pour toutes les catégories sociales. En France comme en Suède, on remarque que les enfants des catégories sociales les plus élevées s'opposent à tous les autres (employés, agriculteurs, ouvriers) qui ne se distinguent pas significativement entre eux.

Des analyses plus récentes (Erikson et Jonsson, 1996) montrent qu'une certaine égalisation se serait produite en Suède à partir des cohortes nées dans les années 20 et celles nées dans les années 40, mais l'analyse, certes moins fiable, des taux d'entrée à l'Université entre 1967 et 1992 indique que cette évolution semble avoir été stoppée.

Reprenons pour finir quelques indicateurs synthétiques calculés pour la Suède et pour l'Allemagne par Jonsson, Mills et Müller (1996) au niveau du supérieur. Les odds ratios des modèles qu'ils ont calculés pour les cohortes 50-59 opposent, pour l'accès à un diplôme du supérieur parmi la population bachelière, les enfants de la " *service class* " (cadres supérieurs et une partie des professions intermédiaires) et les enfants d'ouvriers non qualifiés ; ils valent 4,9 pour la Suède et de 9,6 pour l'Allemagne. Il y a donc davantage d'inégalités sociales en Allemagne qu'en Suède, ce qui découle sans doute de la suprématie du système dual qui écarte du système scolaire académique une proportion importante de chaque génération, même quand, et c'est le cas de plus en plus aujourd'hui, les jeunes ont abordé le système dual

avec un baccalauréat. En France, nous avons calculé des odds ratios sur des générations nées entre 1949 et 58, opposant les taux des enfants de cadres supérieurs à ceux des enfants d'ouvriers, ce qui donne des chiffres imparfaitement comparables. On obtient un odds ratio de 5,20, très proche de celui de la Suède et nettement plus faible que celui de l'Allemagne. H. Brauns (1998) avec le même mode de catégorisation sociale que Jonsson et al. obtient une valeur encore plus faible (3,2) pour la génération née entre 1950-54. Certes, il peut y avoir également de réelles différences dans l'organisation de l'enseignement supérieur et dans la manière dont chaque auteur catégorise ce qui en relève. Ce flou concerne par exemple les formations d'instituteurs et celles menant aux professions de la santé. Cela dit, il semble possible d'affirmer que **les inégalités de passage secondaire/supérieur sont en France moins marquées qu'en Allemagne et peut-être même qu'en Suède.**

III. Une comparaison plus systématique avec la situation britannique

L'analyse de la littérature sociologique britannique sur l'évolution des inégalités des chances scolaires est intéressante à maints égards. En particulier, au-delà de l'intérêt intrinsèque des résultats produits, les travaux explicitent assez nettement les choix méthodologiques réalisés (ainsi que leur incidence sur la nature des résultats) pour que des comparaisons s'en trouvent facilitées ou qu'on en perçoive mieux les limites. Nous mettrons ici l'accent sur les travaux de type historique qui permettent de donner un sens aux comparaisons internationales menées de façon transversale, en situant les indicateurs produits à un moment donné dans leur dynamique temporelle.

On dispose, pour le Royaume-Uni, de plusieurs textes publiés entre 1980 et 1996, sur la question de l'égalité des chances et de son évolution récente. Ils concernent soit l'ensemble de la scolarité (Halsey, Heath et Ridge, 1980 ; Heath, 1980 ; Blackburn et Marsh, 1991 ; Kerckhoff et Trott, 1993 ; Jonsson et Mills, 1993 ; Jonsson, Mills et Müller, 1996), soit l'accès au supérieur (Blackburn et Jarman, 1993), soit la réussite en fin d'école secondaire (Mac Pherson et Willms, 1987 ; Gamoran, 1996), soit, enfin, les choix d'enseignements optionnels dans le second degré (Croxford, 1994).

La problématique de l'égalité des chances est assez proche de la conception française. Ainsi, on se demande si l'Université est bien ouverte de fait à tous ceux qui seraient capables d'y réussir, quels que soient leur sexe ou leur origine sociale (l'expression "*pool of ability*" est utilisée, même si le sociologue français sera quelque peu surpris de l'utilisation fréquente du QI par son homologue britannique). De même, on s'interroge sur les effets de l'introduction d'un programme unique (*the "common core curriculum"*) sur l'accès de tous les élèves à une même formation. Ceci s'inscrit dans un contexte de vifs débats, au Royaume-Uni, à l'occasion de la mise en place des *comprehensive schools*, autour du concept de méritocratie (qu'aucun obstacle n'empêche les "meilleurs" de faire les études les plus exigeantes) et de son articulation avec les inégalités sociales (Halsey et al., 1980). Notons que ces travaux, centrés sur la comparaison des scolarités suivies par les membres des différents groupes sociaux coexistent avec un fort courant travaillant davantage la question de la mobilité sociale, c'est-à-dire plus spécifiquement de la reproduction des inégalités, courant intégré dans le réseau des comparaisons internationales (notamment Heath, 1993 ; Jonsson et Mills, 1993).

De fait, une question essentielle à la base des travaux analysés est celle des effets de l'*Education Act* de 1944 sur l'inégalité des chances en matière d'éducation (loi rendant la scolarité secondaire obligatoire et gratuite dans toutes les écoles publiques). Rappelons brièvement que le système éducatif anglais a connu de profondes modifications institutionnelles depuis le début du siècle (graphique 20).

Pour les cohortes du début du siècle, la scolarité est obligatoire jusqu'à 14 ans, mais certains enfants peuvent quitter l'école primaire dès 11 ans (pour les *grammar schools*) ou dès 13 ans (pour les *central* ou *technical schools*). A cette époque, l'accès à la *grammar school* est dans certains cas gratuit après réussite à un concours, sinon payant. A partir de l'*Education Act* de 1944, l'accès à l'enseignement secondaire est gratuit et universel (l'âge de fin d'études ayant été repoussé à 15 ans), mais tous les enfants passent un test d'aptitude utilisé pour les affecter dans les trois types d'enseignement secondaire : *modern*, *secondary modern* et *secondary technical*. La précocité de cette sélection a été de plus en plus critiquée, notamment en raison de son caractère injuste ; la création d'écoles complètes a été impulsée à partir de 1965, leur généralisation a néanmoins été progressive puisqu'il faut attendre 1984 pour que les quatre cinquièmes des élèves soient scolarisés dans des écoles de type complet. En outre le système britannique étant décentralisé, certaines *Local Authorities*, comme d'ailleurs le secteur privé, ont maintenu des écoles de type *grammar*.

Graphique 20 : Evolution de la structure du système éducatif en Grande-Bretagne

(p. 129 du fichier 7)

Source : Jonsson et Mills, 1993.

Une première famille de travaux cherche à évaluer les effets de l'*Education Act* en comparant les scolarités de cohortes successives ayant cheminé dans le système éducatif avant ou après sa mise en place. La vaste enquête de Halsey, Heath et Ridge (1980) compare ainsi les cohortes nées entre 1913 et 1932 à celles nées entre 1933 et 1952. Heath (1990) mettra en perspective cette étude avec des données plus anciennes de Glass (enquête de 1949), et d'autres plus récentes touchant des cohortes nées entre 1919 et 1960. Notons que les données de Halsey et al. seront réutilisées par Blackburn et Marsh

(1991), et exploitées avec des méthodes différentes. Au total, ces enquêtes couvrent donc une période de temps très vaste, comparable à celle sur laquelle nous avons nous-mêmes travaillé.

Les indicateurs retenus pour caractériser les scolarités de ces hommes (seule l'enquête de 1983 de Heath inclut les femmes) sont variés, notamment dans l'enquête de Halsey et al., qui, outre l'âge de fin d'études, observe l'ensemble des principaux choix stratégiques qui jalonnent le cursus scolaire : choix ou non d'une scolarité primaire dans le privé, type d'école secondaire choisie (*secondary modern, comprehensive, grammar, etc.*), examens obtenus, accès à une *further education* et à l'enseignement supérieur. Blackburn et Marsh (1991) ne retiendront que le type d'école secondaire choisie (sélective ou non sélective), et Heath, dans son enquête de 1983, se centrera sur ce dernier indicateur ainsi que sur le pourcentage d'élèves obtenant un *GCE O level*. Notons que certains de ces indicateurs ne sont pas pertinents par rapport au système éducatif français et ne sont donc pas utilisables pour des comparaisons. C'est le cas vraisemblablement d'une scolarité primaire dans le secteur privé, ou encore de l'âge de sortie, dans la mesure où en France les redoublements sont nombreux (selon le panel 89, 31% des collégiens ont redoublé au moins une fois entre la première et la dernière année de ce cycle). Enfin il n'y a pas en France d'équivalence du type de filière choisi, si ce n'est jusque dans les années 70, les différents types de 6^{ème}.

L'évaluation de l'ampleur des inégalités sociales se fait à la fois sur la base de différences de taux d'accès et d'odds ratios, notamment chez Blackburn et Marsh, qui critiquent le caractère trop sommaire des indicateurs mis en oeuvre par Halsey et al., et entendent montrer que ceci n'est pas sans incidence sur les résultats obtenus.

Commençons par présenter les analyses de Kerckhoff et Trott (1993) qui ont mené une analyse de régression du plus haut niveau de formation obtenu, les variables explicatives étant l'origine sociale (niveau d'éducation et profession du père située sur une échelle de prestige), et la cohorte d'appartenance, des interactions étant en outre recherchées entre ces deux types de variables, pour évaluer si l'effet de l'origine sociale est plus ou moins marqué selon les cohortes, sachant que les données ne concernent que les générations nées entre 1913 et 1952. Si on compare ces modèles de régression avec le tableau 28 ci avant sur la France (bien qu'ils incluent des cohortes plus récentes, ce qui peut affecter les coefficients de toutes les modalités des variables), quelques grandes tendances peuvent être dégagées. Tout d'abord le pouvoir explicatif des variables caractérisant l'origine sociale du père et des cohortes sur le plus haut niveau atteint est sensiblement plus faible en Grande-Bretagne (17,7% contre 26,7%), ce qui peut refléter la moindre dépendance du niveau d'éducation en Grande-Bretagne par rapport aux caractéristiques familiales. Au delà de problèmes inhérents aux données (prise en compte de cohortes plus jeunes en France), cette différence pourrait s'expliquer par le caractère davantage méritocratique du système britannique (Jonsson, Mills et Müller, 1996) ou encore par un lien sans doute plus lâche entre formation et emploi dans ce pays (pour une discussion cf. Shavit et Müller, 1998).

Par ailleurs, on remarque que si en France, dans les analyses du plus haut niveau éducatif atteint net des interactions avec la variable cohorte, le coefficient attaché au niveau d'instruction du père est en début de période environ deux fois plus important que celui attaché à sa profession, en Grande-Bretagne le rapport entre ces coefficients (non standardisé, il est vrai) semble très différent, et le niveau éducatif

aurait une importance relative beaucoup plus forte que la profession. Pour ce qui est de l'appartenance à une cohorte, le modèle britannique fait bien apparaître une poussée significative de la scolarisation dans les cohortes nées entre 1943 et 1952 par rapport aux cohortes nées entre 1913 et 1922. En France les coefficients des cohortes correspondantes ne sont pas très éloignés, mais la prise en compte de cohortes plus récentes montre que ce mouvement s'est amplifié depuis. Enfin les variables d'interaction cohorte, niveau d'instruction ou profession du père permettent d'observer qu'il n'y a pas en Grande-Bretagne de baisse avec le temps de l'effet associé à la profession paternelle, stabilité observée également en France, alors que pour ce qui est de l'effet du niveau d'instruction du père, on observe une baisse dans les deux pays, mais cette baisse n'est pas significative en Grande-Bretagne, sachant par ailleurs qu'elle continue à s'accroître en France dans les cohortes plus récentes.

Mais les auteurs s'en réfèrent à Mare (1981) pour souligner que ce type de régression peut refléter non seulement l'association entre milieu social et passage d'un niveau à l'autre ou niveau éducatif atteint, mais aussi les évolutions dans la distribution marginale des niveaux de réussite (cf. 1^{ère} partie) ; ceci les amène à se centrer sur l'analyse des probabilités de passage d'un niveau à l'autre ou d'obtention d'un niveau donné, grâce à des régressions logistiques.

La première transition concerne l'accès au secondaire et ce palier apparaît très discriminant dans le système britannique : dans ce pays ce n'est pas l'accès ou non à ce qui correspond à la 6^{ème} qui est discriminant, mais le type d'école auquel on accède. Les élèves peuvent en effet accéder, à 11 ans, soit à une école de type sélectif (école privée ou *grammar school* publique), ou non sélectif (*secondary-modern*, *secondary technical*, ou *comprehensive*). Toutes

les recherches (notamment celles de Halsey, Heath et Ridge, 1980) convergent pour souligner que l'accès à tel ou tel type d'école secondaire était et reste, pour les cohortes les plus récentes (1933-1952), un déterminant crucial des carrières scolaires, les élèves ayant accédé aux écoles sélectives réalisant des études plus longues. Ce premier palier d'orientation est par ailleurs l'objet d'inégalités sociales qui apparaissent stables sur la période : certes, les écoles sélectives ont été rendues gratuites en 1944, mais leurs portes ne se sont pas pour autant largement ouvertes, et le taux d'accès à ces écoles n'a crû que modérément sur la période (près de 30% des jeunes y accèdent dans les générations 1913-1922, contre 39% dans les générations 1933-42, et 35% pour les 1943-52). Dans ce contexte d'ouverture limitée, tout se passe comme si la gratuité n'avait fait qu'accroître la concurrence en rendant ces écoles publiques plus attractives que les écoles privées, les enfants de milieu aisé étant les premiers à profiter de cette discrète ouverture. Avec par conséquent une stabilité (voire un léger accroissement) des inégalités sociales : alors que les trois-quarts des enfants de la “*working class*” accèdent à une école de type “*secondary modern*” ou “*comprehensive*”, les trois quarts des enfants de la “*service class*” accèdent à une école sélective.

Notons, concernant l'accès à une école secondaire privée, que ce “choix” est très lié au fait d'avoir été scolarisé dans le privé dès le primaire ; ceci ne concerne qu'une minorité d'enfants, très typée socialement (milieux aisés et aussi parents ayant eux-mêmes suivi cette voie), mais ce premier choix concerne trop peu d'élèves pour que cela apparaisse comme un facteur important d'inégalités sociales.

Les effets de l'*Education Act*, apparaissent donc ambigus : en facilitant l'accès aux écoles sélectives des élèves qui n'y avaient pas accès pour des raisons financières, il semble bien avoir stoppé la

tendance à l'accroissement des inégalités que l'on avait observée au début du siècle. Puis, les inégalités sociales (toujours eu égard à la probabilité d'accéder à une formation secondaire sélective) ont remonté, car la compétition entre groupes sociaux s'est faite plus rude et par ailleurs, le "baby-boom" a accru fortement le nombre de "candidats" face à une offre relativement stable dans le secteur sélectif. Dans cette compétition plus âpre, les inégalités sociales reprennent plus d'importance. Au total, même si l'ampleur des inégalités sociales à ce niveau est comparable en début et en fin de période, cela n'autorise pas, soutiennent Blackburn et Marsh, à dire que l'*Education Act* n'a pas eu d'effet, car en l'absence de réforme, la tendance à l'accroissement des inégalités se serait peut-être poursuivie à l'identique. L'analyse de Jonsson et Mills (1993) rejoint ce point de vue : à leurs yeux, il ne faut pas conclure trop vite à l'absence totale d'effet de l'*Education Act* sur l'ampleur des inégalités sachant que plusieurs causes peuvent avoir joué de concert.

Tant la configuration globale des inégalités que leur évolution sont sensiblement différentes de la situation française : le système dual de l'avant-réforme Berthoin (école primaire versus lycée) a été formellement unifié dès 1967 (la réforme étant promulguée en 1959) ; la généralisation de l'accès à une 6^{ème} a été dès lors très rapide, avec par conséquent une baisse drastique des inégalités sociales. Par contre, le maintien de filières diversifiées au sein du collège (entre 1967 et 1978), et le développement de l'orientation dès les années 70 ont, nous l'avons vu, contribué à freiner une réelle démocratisation, jouant ainsi un rôle proche du maintien de structures formellement (et ouvertement) plus distinctes chez nos voisins anglais. Il est frappant de voir que comme au Royaume-Uni, l'accroissement de la compétition interne au collège qui a suivi son ouverture s'est traduit

par une élévation (stoppée, on l'a vu, dans les cohortes récentes) des inégalités.

Ces résultats amènent (c'est là une parenthèse) à examiner avec circonspection ce qui serait de fausses stabilités, sur une période de temps donnée : selon le point de départ et le point d'arrivée retenus, une stabilité peut s'observer, qui masquerait des évolutions contrastées entre ces deux dates. De même, dans une perspective d'évaluation des effets d'une réforme, il serait hardi de conclure à l'absence totale d'effet devant une stabilité entre l'avant-réforme et l'après, car la réforme peut avoir contribué à stopper une évolution à l'œuvre antérieurement.

Pour en revenir aux travaux menés par Halsey, Heath et Ridge, si l'on se focalise sur le choix d'un type d'école, c'est bien parce que cela apparaît comme le choix le plus lourd de conséquences pour l'ensemble de la carrière scolaire (comme l'était l'accès à une filière classique ou moderne dans les collèges des années 70) : les différenciations sociales sont bien moindres chez les "survivants" d'un type d'école donné, en ce qui concerne la certification ou les choix ultérieurs ; certes, les "*survival rates*" restent marqués par des inégalités sociales, mais ils tendent à converger. Effectivement, nous avons vu, en étudiant le passage 3^{ème}/2^{nde}, que les odds ratios calculés pour la Grande-Bretagne étaient relativement faibles comparés à la France. L'essentiel de l'inégalité se joue donc en Angleterre dans l'accès à un type d'école (puisque la "*comprehensivization*" dans les générations prises en compte dans ces calculs n'est pas complète), lui-même typé socialement, même si la poursuite du cursus se fonde ensuite en partie sur des critères méritocratiques.

D'autres recherches britanniques permettent d'esquisser une comparaison portant sur le niveau du baccalauréat : scolarité

secondaire complète chez les anglais (Kerckhoff et Trott, 1993), accès à un bac quel qu'il soit pour les français (cf. tableau 28). Dans les deux pays, l'accès à ce niveau s'est sensiblement développé d'une cohorte à l'autre (avec un accroissement sensible pour la France dans les cohortes plus jeunes). Mais les deux pays divergent, en ce qui concerne les effets d'interaction exprimant l'évolution de l'influence de ces facteurs : en France, l'effet de la profession est stable au cours du temps (pas d'effet d'interaction significatif) alors que l'effet du niveau d'instruction du père baisse sur la période. En Grande-Bretagne, l'effet de ces deux variables est stable et on ne note aucun effet d'interaction significatif. Cela dit, vu l'expansion des taux d'accès, on observe néanmoins un resserrement des inégalités entre catégories sociales (Jonsson et Mills, 1993).

Enfin, il convient de signaler que le travail de Kerckhoff et Trott (1993) présente l'intérêt (en termes de résultats, mais aussi de méthode) de reprendre les mêmes données que Halsey et al. (les quatre cohortes de l'*Oxford Mobility Survey*), en les soumettant à une investigation différente consistant à élargir la définition du niveau éducatif atteint. D'une part, ils prennent en compte non seulement les formations "académiques" traditionnelles mais aussi les cursus de type "*further education*", réalisés le plus souvent dans des écoles professionnelles, aux niveaux secondaire ou supérieur ; d'autre part, ils centrent leur analyse sur les probabilités de suivre une formation secondaire (et non sur le type d'école suivie), au sens étroit (académique) ou élargi, et sur celles d'obtenir un diplôme secondaire ou tertiaire avec la même distinction. Après avoir montré que les cohortes les plus jeunes, ayant cheminé après l'*Education Act*, ont eu accès plus souvent que leurs aînés à des formations non académiques (remarquant notamment la stabilité des formations tertiaires académi-

ques), ils en viennent à l'analyse de l'évolution des inégalités sociales à l'aune de ces indicateurs.

Les inégalités sociales sont plus fortes aux premières transitions (probabilité de faire une scolarité secondaire complète, puis d'accéder à une qualification supérieure quelle qu'elle soit), et ne sont plus significatives quant à la probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur ; ceci converge avec les résultats de Halsey et al., qui montraient que l'effet de l'origine sociale diminuait au fur et à mesure de l'avancement du cursus quand on raisonne sur une population ayant déjà accédé au niveau antérieur. Ceci est d'autant plus vrai que cette sélection antérieure s'est effectuée sur une base méritocratique, ce qui semble être le cas du système britannique. On observe également que le fort développement des scolarités secondaires complètes a concerné proportionnellement tous les milieux sociaux . En ce qui concerne la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur, les auteurs montrent que les formations non académiques (ce que Raffé a appelé l'"*alternative route*"), qui se sont développées sur la période, n'ont pas contribué à réduire les inégalités sociales, les hommes de milieux aisés en ayant plus profité que les autres. Il n'en est pas de même en France, où l'accès à une formation professionnelle courte est de fait l'apanage des enfants de milieux populaires, tendance qui ne s'est pas atténuée au contraire dans la période récente, comme nous l'avons montré (cf. tableau 21). De même, l'accès au baccalauréat technologique est plus répandu dans ces milieux que dans les milieux aisés. En France, il est donc clair que la prise en compte des itinéraires techniques atténue l'ampleur des inégalités d'accès à l'éducation, mais une étude spécifique serait à faire sur l'impact égalisateur ou non de l'enseignement supérieur technique, notamment privé.

Notons également qu'en Grande-Bretagne l'accès au supérieur est très dépendant du type d'école secondaire fréquentée. Il est d'ailleurs peu répandu dans les cohortes considérées, et même si des inégalités sociales marquent encore les choix à ce niveau, l'entrée dans le supérieur reste une expérience minoritaire dans tous les milieux sociaux (parmi les enfants de la " *service class* ", 17,7% des cohortes nées entre 56 et 65 accèdent à l'Université, 10,3% entrent dans les écoles *Polytechnics* et 27,7% dans les *Colleges*); les inégalités sociales sont beaucoup plus marquées pour l'accès aux Universités traditionnelles que pour les autres formes de l'enseignement supérieur. Les odds ratios, calculés à partir d'Egerton et Halsey (1993), pour les cohortes nées entre 46 et 55 (à des fins de comparaison avec les chiffres donnés précédemment pour d'autres pays européens), sont de 12,9 pour les Universités, de 3,9 pour les *Polytechnics* et de 3,4 pour les *Colleges* quand on oppose les enfants des " *service class* " aux enfants des professions manuelles ; ces chiffres illustrent la très forte hétérogénéité du système anglais, avec des Universités particulièrement sélectives socialement. Notons qu'en France on observe également une très forte hétérogénéité du système d'enseignement supérieur : d'après les calculs de H. Brauns (1998) les odds ratios (qui opposent les enfants de la frange la plus élevée des cadres supérieurs aux enfants des ouvriers non qualifiés) seraient pour les générations récentes (60-64) de l'ordre de 8 pour les filières de l'enseignement supérieur court et de un peu plus de 20 pour les écoles d'ingénieurs. Au total, ces inégalités sociales dans l'accès au supérieur pèsent peu par rapport à ce qui s'est joué dans la scolarité antérieure, comme en attestent des âges de sortie du système différents d'un milieu social à l'autre (Halsey et al., 1980). D'autres recherches confirment la stabilité des inégalités sociales au sein de l'enseignement supérieur britannique (Egerton et Halsey, 1993 ;

Blackburn et Jarman, 1993) tandis que Jonsson et Mills (1993) concluent plutôt à une légère tendance à une réduction des inégalités sociales concernant l'obtention de diplômes de ce niveau.

Toujours est-il que ces légères divergences entre chercheurs illustrent la sensibilité des résultats et des conclusions à la nature précise des filières prises en compte ou à la méthodologie utilisée pour traiter les données : en particulier le jugement sur la démocratisation du système ne sera pas identique selon que l'on inclut ou non les cursus de type "*further education*" (ou, en France, les filières techniques). Si donc l'*Education Act* coïncide avec un fort développement des scolarités secondaires et supérieures, il n'y a pas de trace nette d'une réduction des inégalités sociales qui serait concomitante de l'*Education Act*.

Soulignons que tous ces travaux se gardent bien de prétendre évaluer les *comprehensive schools*, la transition primaire-secondaire n'étant pas encore universelle au milieu des années 70, quand les cohortes les plus récentes fréquentaient l'enseignement secondaire. Ce n'est en effet que dans les années 70 que les écoles compréhensives sont devenues majoritaires en Grande-Bretagne. Ceci vaut également pour la situation française, puisque la réforme Haby n'a été véritablement généralisée qu'en 1977-78, il faudra donc attendre bien au-delà du panel 80 pour pouvoir observer les effets éventuels du collège unique en termes de démocratisation.

D'où l'intérêt, pour tenter d'évaluer les effets de la *comprehensivization*, des deux enquêtes plus récentes, centrées toutes deux sur l'Ecosse, celles de Mc Pherson et Willms (1987) et de Gamoran (1996). La première porte sur des jeunes écossais des deux sexes, sortis du système scolaire en 1976, 1980 et 1984 (soit approximativement les générations 1960, 1964 et 1968). Ces cohortes

ont traversé le système scolaire à des étapes successives de la mise en place des *comprehensive schools* en Écosse, ce qui constitue une quasi-expérimentation quand on entend évaluer les effets de cette réorganisation pédagogique. Basé sur les enquêtes successives auprès des "*Scottish School Leavers*", ce travail se fonde sur une mesure fine mais relativement complexe de la réussite scolaire, construite à partir des notes obtenues par les élèves au *Scottish Certificate of Education* (SCE), à 16, 17 et 18 ans.

Au-delà de l'observation d'une élévation du niveau moyen de réussite des élèves des cohortes successives, un premier résultat concerne une baisse, entre les trois cohortes, de la relation entre origine sociale (dichotomisée) et réussite au SCE, avec une hausse de la performance des jeunes de milieux populaires, notamment des garçons, par rapport aux jeunes des classes moyennes et supérieures. Mais l'écart social de performance ne s'est pas réduit aux plus hauts niveaux de réussite. La réorganisation a pu déboucher sur des effets en termes d'inégalité sociale par le truchement d'une moindre ségrégation sociale entre écoles. L'importance d'une sélection et d'une ségrégation moindres entre écoles sur l'ampleur des inégalités sociales étant ainsi montrée, les auteurs s'inquiètent en conclusion des évolutions récentes du système vers plus de concurrence entre écoles pour le recrutement de leurs élèves, susceptibles à leurs yeux de contrecarrer cette tendance à une égalisation constatée sur une dizaine d'années.

La recherche de Gamoran (1996) prolonge le questionnement de Mc Pherson et Willms, en se demandant si le fait que des inégalités sociales subsistent au sein des écoles compréhensives (même si elles sont moins nettes que dans l'ancien système) n'est pas en relation avec les différenciations internes de curriculum qui y existent au début des années 80. En effet, les élèves ont la possibilité, lors des 3ème et 4ème

années du secondaire, de suivre des cours les préparant au "*ordinary grade*", examen qu'ils passeront à 16 ans ; les élèves de milieu aisé sont plus nombreux à continuer dans cette voie permettant l'accès à des études longues. Une réforme, mise en oeuvre progressivement au milieu des années 80 a voulu ouvrir à tous les élèves la possibilité d'obtenir une certification dans des domaines variés. Ceci passe par l'extension d'un curriculum commun à tous les élèves, comportant des possibilités d'options, les connaissances étant sanctionnées par un "*S grade*" (*standard grade*).

L'accroissement du nombre de jeunes pouvant envisager la passation de cet examen est supposé déboucher sur des inégalités sociales moins marquées ; néanmoins, le fait que l'on puisse passer deux niveaux de difficulté dans chaque matière peut contrarier cet effet égalisateur attendu. Pour tester cette hypothèse, l'auteur va s'appuyer sur le suivi de cohortes réalisé par les "*Scottish Young People's Surveys*", concernant des jeunes sortant de la 4^{ème} année du secondaire (soit l'année de l'examen) en 1984, 86, 88, 90. S'y ajoutent des données sur les écoles (programmes mis en oeuvre notamment) permettant de suivre la mise en place de la réforme. Des mesures du degré de réussite des élèves dans les principales matières sont construites (score à l'examen, celui-ci étant de type O ou de type S, selon que l'élève l'a passé avant ou après la réforme), et ce en anglais, mathématiques et sciences. Pour appréhender le milieu social des élèves, une variable composite a été élaborée, incluant la prise en compte des niveaux d'instruction et de la profession des deux parents, et la taille de la famille. Les écoles ont également été caractérisées selon leur structure (offrent-elles seulement la possibilité de préparer un O ou un *S grade*, ou les deux ?), ainsi que selon la tonalité sociale de leur public ou encore leur obédience religieuse, ceci pour tenter

d'évaluer un effet net de l'offre. L'intérêt de l'auteur se portant à la fois sur la distribution de la réussite à l'intérieur des écoles et entre les écoles, des modèles multi-niveaux ont été construits.

Parmi les résultats, on observe, en anglais et en mathématiques, une baisse de la corrélation entre milieu social et performance, cette baisse ayant été progressive et plus marquée dans les écoles ayant mis en place le *S grade*. Il reste néanmoins difficile de l'imputer strictement à la réforme, car les écoles n'ayant pas mis en place le *S grade* ont aussi connu ce type d'évolution. Gamoran souligne par ailleurs que cette baisse importante des inégalités a coïncidé avec une élévation des scores moyens. Au total, il conclut à une hausse du niveau moyen et à une réduction des écarts à l'intérieur des écoles, en partie explicables par la mise en oeuvre du *S grade*. Il faut compter également avec la baisse des inégalités entre écoles, qui ne serait pas sans rapport avec la tendance générale à la standardisation des programmes.

Cela dit, il faut distinguer le score obtenu à l'examen et l'obtention d'un "*pass*" (obtention d'une certification partielle) : on n'observe pas de baisse des inégalités quand c'est la dichotomie *pass/non pass* qui est prise en compte. Il est probable que l'accroissement des performances a été plus fort aux niveaux faibles : les élèves faibles obtiennent maintenant une validation, mais leur score reste en deçà du seuil (le "*pass*") nécessaire en général pour continuer dans l'étude d'une matière (et obtenir le "*higher grade*", niveau suivant de validation). Dans ce cas, l'accès à l'enseignement supérieur ne s'est pas élargi socialement. Mais l'auteur conclut que ce n'est peut-être qu'une question de temps, le supérieur étant amené à s'ouvrir sous la pression de la demande émanant de ces jeunes nouvellement diplômés.

Ces constats, bien qu'on ne puisse pas les comparer avec les données françaises puisqu'ils portent sur les notes obtenues aux examens, restent néanmoins tout à fait suggestifs quant à la manière dont, dans un système qui s'unifie, les inégalités sociales se déplacent et se reforment sans cesse. Elles peuvent ne plus concerner l'accès à un niveau de formation mais le "brio" dans les validations qui sanctionnent ce niveau, ou encore prendre la forme d'accès à des enseignements optionnels ou à des différenciations parfois très fines (mais d'autant plus distinctives) dans le curriculum suivi. Ce serait le cas en France également (Mear et Merle, 1992) : les enfants d'ouvriers accéderaient davantage à des bacs scientifiques, mais le pourcentage de bacs obtenus avec mention serait plus élevé chez les enfants de cadres supérieurs.

Sur cette question, évoquons, pour clore ce survol des travaux britanniques sur l'évolution des inégalités sociales à l'école, une recherche concernant à nouveau l'Ecosse, mais centrée sur une forme persistante de différenciation interne à l'école, à savoir les enseignements optionnels. A partir de données sur des jeunes scolarisés au niveau collège entre 1985 et 1991 (*Scottish Young People's Surveys*), Croxford (1994) observe qu'il subsiste, dans cette période récente, une relation forte entre choix des spécialités et milieu social : à niveau académique comparable (appréhendé par la note moyenne obtenue à l'examen passé à 16 ans à l'issue du premier niveau de l'enseignement secondaire), les enfants de milieu populaire sont plus nombreux à étudier les "*vocational subjects*" et moins nombreux à étudier les langues et les sciences ; on observe aussi que les inégalités sociales dans les choix sont plus marquées chez les garçons que chez les filles. La politique gouvernementale visant à développer l'enseignement des sciences et la mise en place du "*S Grade*" évoquée plus haut ont

contribué à rendre pratiquement universel ce type de cours, avec par conséquent une différenciation réduite.

Mais le maintien de différenciations internes dans les programmes se nourrit des demandes familiales, tant est grande la compétition pour l'accès au supérieur, et en filigrane aux emplois; les parents cherchent donc, pour leurs enfants, des options rares et dont la valeur marchande leur semble importante dans la suite des études et sur le marché du travail. Des constats tout à fait comparables sont faits en France avec notamment la valorisation scolaire et sociale de la filière scientifique et des options qui de fait, y conduisent le plus aisément (latin, informatique).

En conclusion de cette revue de travaux britanniques, on retiendra une certaine convergence autour de la thèse de la stabilité, assortie d'un déplacement, des inégalités sociales à l'école. Même si les recherches écossaises soulignent volontiers l'élévation du niveau moyen d'éducation et la réduction des inégalités (Mc Pherson et Willms, 1987; Gamoran, 1996), la majorité des recherches britanniques (antérieures, il est vrai) concluent à une stabilité, sauf peut-être en ce qui concerne la probabilité de poursuivre des études générales après la scolarité obligatoire où une certaine égalisation aurait été observée (Jonsson et Mills, 1993). Les inégalités sociales se manifestent donc aujourd'hui à des niveaux plus élevés, vu le développement de la scolarisation. Mais comme l'exprime Heath (1990) : "si nous considérons le *O level* d'aujourd'hui comme l'équivalent fonctionnel de la scolarité sélective de l'avant-guerre, nous pouvons conclure que les chances relatives d'une classe sont les mêmes pour la cohorte d'après 1960 qu'elles l'étaient pour la cohorte 1900-1909". Comme en Grande-Bretagne, il y a effectivement une obsolescence en France des indicateurs au fur et à mesure du

développement de l'éducation, et la recherche d'"équivalents fonctionnels" s'impose alors : nous avons vu que l'accès à une 2^{nde} pouvait être considéré, dans les cohortes nées entre 1954 et 58 notamment, comme l'équivalent en terme de sélectivité sociale à l'accès à une 6^{ème} dans les cohortes nées entre 39 et 48.

Trois autres remarques pour terminer. D'une part, l'importance donnée par les sociologues britanniques aux relations entre expansion et démocratisation ; de fait on n'observe pas de relation automatique entre expansion et égalisation car tout dépendrait des points de départ (des différents groupes sociaux) et des effets de saturation ainsi que de l'évolution du rapport offre/demande. C'est donc un modèle plus structurel "à la Boudon" qui tend aujourd'hui à prévaloir. D'autre part, les sociologues britanniques soulignent volontiers que la dévaluation des diplômes, corrélative à leur expansion, peut "saboter" la visée égalitaire des réformes (Halsey et al., 1980), les inégalités sociales pouvant s'estomper à un niveau et s'élargir à d'autres. Enfin, l'effet spécifique des réformes apparaît très difficile à établir : pour la Grande-Bretagne, comme d'ailleurs pour la Suède, Jonsson et Mills (1993) soulignent que l'égalisation a pris place avant même les grandes réformes éducatives, cette tendance s'avérant plus faible après que ces réformes aient eu lieu. En outre, cette égalisation a concerné les différents groupes sociaux à des dates différentes ce qui tend à écarter l'hypothèse d'une cause unique. Toujours est-il qu'une certaine démocratisation peut être observée, même en l'absence d'effet de plafond, qui ne résulte pas uniquement de l'ouverture du système, ni des réformes éducatives.

IV. Une synthèse des comparaisons existantes

Pour synthétiser ces différents résultats, on peut, en s'inspirant notamment de Shavit et Blossfeld (1993), construire le tableau ci-dessous qui fait apparaître à la fois des points communs et des divergences dans les évolutions constatées dans ces pays européens. Tout d'abord, dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, on assiste à une **baisse des inégalités entre hommes et femmes**. Ceci ne serait pas sans rapport avec l'évolution du marché du travail, rendant plus "rentables" les études des filles, et contribuant à lever les résistances parentales à investir dans leur formation. Notons que si le développement de la scolarisation féminine a pu coïncider avec, au moins dans certains pays, une baisse des inégalités sociales, aux premiers niveaux du système scolaire, il semble qu'aux niveaux plus élevés, là où une certaine sélectivité a été maintenue (accès au supérieur notamment), la baisse des inégalités entre les sexes (avec, concrètement, une forte poussée de filles des classes moyennes et supérieures) ait pu contrecarrer celle des inégalités sociales (Shavit et Blossfeld, 1996).

Les inégalités sociales s'observent dans tous les pays. Il s'avère difficile de comparer leur ampleur avec précision. Il semble bien néanmoins que les inégalités face à l'éducation soient plus ou moins fortes selon les pays, et ce par des processus variés. Pour Ishida, Müller et Ridge (1995), il est intéressant de distinguer, dans l'analyse des avantages spécifiques aux enfants de tel ou tel groupe social, ce qui relève d'un accès privilégié aux plus hauts diplômes (ce qu'ils appellent l'inclusion), de ce qui résulte de la capacité à éviter la relégation dans les filières les plus dévalorisées (l'exclusion). Le poids relatif de chacun de ces processus peut varier entre pays ; par exemple, l'exclusion des enfants de travailleurs manuels des

qualifications les plus élevées serait moins forte dans des pays tels que la Suède, l'Allemagne, la Pologne ou la Hongrie qu'en France ou en Angleterre. Néanmoins, les différents groupes sociaux tendent à se hiérarchiser, eu égard à l'accès à l'école, de manière similaire dans les pays sur lesquels portent les comparaisons internationales (pays économiquement développés). Mais si le "pattern" des inégalités semble donc, dans ce type de pays, relativement comparable, cela n'empêche pas d'éventuelles spécificités dans les écarts entre groupes ; par exemple, en Suède, les enfants des travailleurs non qualifiés seraient un peu moins distancés qu'ailleurs, alors qu'à l'inverse, ceux de la "*petty bourgeoisie*" (artisans et commerçants) le seraient un peu plus (Müller, 1996). Ces différences dans l'ampleur et les modalités des inégalités sociales s'expliqueraient avant tout, nous y reviendrons, par les caractéristiques structurelles du système, notamment le niveau des taux de scolarisation et l'importance de la sélectivité dans le passage d'un niveau à l'autre (Müller et Karle, 1993 ; Müller, 1996).

Enfin, en ce qui concerne l'évolution des inégalités sociales, notons tout d'abord qu'elles n'apparaissent en augmentation dans aucun pays. Mais, malgré la forte expansion des systèmes éducatifs, la baisse des inégalités à laquelle on pouvait s'attendre n'apparaît pas générale, tant s'en faut. Si, dans certains pays, l'effet de l'origine sociale semble clairement en baisse (la Suède et les Pays-Bas), dans la majorité des cas, le bilan est plus mitigé. Dans des pays comme la France ou l'Italie, nous avons vu que la baisse du pouvoir prédictif des modèles liant plus haut niveau éducatif atteint et milieu social pouvait suggérer une baisse des inégalités ; mais on remarque que dans la majorité des analyses (notamment dans celles rassemblées dans l'ouvrage de Shavit et Blossfeld, 1993), l'effort pour "éliminer les

marges ” amène à négliger ce type de modèles (régression du plus haut niveau atteint), en considérant les évolutions constatées sur cette base comme le seul reflet de l'ouverture du système, alors que ceci ne leur enlève pas toute pertinence sociologique. C'est à partir de modèles centrés sur les différentes transitions que l'on conclut en général à la stabilité des inégalités sociales.

Pour revenir sur la **baisse des inégalités sociales** dans le plus haut niveau éducatif atteint, **observée en France**, elle apparaît certes plus modérée que dans certains pays comme les Pays-Bas ; mais ce qui la caractérise plus spécifiquement est **son côté tardif** : il faut attendre les cohortes 49-53 et surtout 54-58 pour que l'ouverture du secondaire inférieur se traduise par une démocratisation, et se propage, seulement à partir des cohortes les plus jeunes (77-78), au niveau de l'entrée dans le secondaire supérieur. La France a donc démocratisé son école moyenne une dizaine d'années après la Suède, et 4-5 ans après l'Italie. Pour l'accès au lycée, le décalage avec la Suède est encore plus important (une vingtaine d'années environ), du fait du maintien d'un palier d'orientation au milieu de la scolarité au collège.

Ce “ retard français ” permet de comprendre que la France soit longtemps apparue comme dans une situation atypique dans les comparaisons internationales. Rappelons que Müller et Karle (1993) et Müller (1996) concluaient que la France était l'un des pays où les inégalités sociales face à l'école étaient les plus fortes, à partir d'un travail dans le cadre du projet CASMIN. Mais ces travaux s'appuient, nous l'avons évoqué, pour la France sur FQP70 et donc sur des générations anciennes, nées entre 1910 et 1947. Celles-ci ont atteint l'âge d'entrée en 6^{ème} avant la réforme Berthoin généralisant l'accès en 6^{ème}. Nos résultats montrent que le caractère effectivement très

sélectif du système français à cette époque a considérablement évolué du fait des réformes institutionnelles, même s'il faut davantage parler d'une translation des inégalités que d'une véritable démocratisation du système. Tout dépend bien sûr de la période de temps étudiée : on sait par exemple que Garnier et Raffalovich (1984) concluaient à une évolution extrêmement limitée des inégalités en France (excepté pour les enfants d'agriculteurs), mais en ne prenant en compte que des générations nées avant les années 50, ayant cheminé dans l'ancien système dual. Notons d'ailleurs que dans un travail plus récent, portant sur les mêmes données mais mobilisant des méthodes différentes, Smith et Garnier (1986) parvenaient à des conclusions plus nuancées : tout en se disant incertains quant au caractère durable de cette évolution, ils pointaient une certaine démocratisation à l'aune du diplôme le plus élevé obtenu, à compter des cohortes nées dans les années 40. Toujours est-il que, nous l'avons vu, l'intégration de cohortes plus jeunes montre que l'évolution qui s'esquissait était durable et que l'ouverture du système éducatif français a bien entraîné une démocratisation à l'aune d'un indicateur proche (plus haut niveau éducatif atteint), récente certes, mais assez sensible sur les cohortes les plus jeunes (nées en 64-73 et a fortiori sur les données du panel 89).

Dans la majorité des pays pris en compte, l'évolution de l'influence des caractéristiques familiales dans les modèles construits à chacune des transitions (et tentant de cerner l'évolution des inégalités tenant au fonctionnement même des systèmes) montre que **l'effet spécifique de l'origine sociale est plutôt stable ; le constat de l'affaiblissement de l'effet net du niveau d'instruction du père est assez fréquent**, plus fréquent en tout cas que la baisse de l'effet de sa profession. C'est le cas en particulier de pays comme l'Italie, la France et la Grande Bretagne, où l'influence du niveau d'instruction

du père a baissé (certes de manière non significative en Grande-Bretagne) tandis que celle de sa profession apparaissait stable .

L'Allemagne se caractérise par une stabilité remarquable qu'il faut toutefois nuancer à l'aune d'analyses plus récentes (mais portant sur des cohortes plus anciennes, nées entre 1916 et 1959) évaluant l'intensité de l'association entre origine sociale et niveau d'éducation des fils et des filles, qui concluent à une baisse des inégalités comparable en Allemagne et en Suède (Jonsson, Mills et Müller, 1996). D'autres travaux (Jonsson et Mills, 1993) suggèrent que l'Angleterre pourrait être le pays dans lequel les inégalités sociales auraient le plus décliné, et non la Suède comme on le pense souvent. Notons néanmoins qu'une des raisons susceptibles d'expliquer les différences d'évolution des inégalités sociales entre pays est la plus ou moins grande précocité de la révolution industrielle. Ainsi quand on travaille sur des cohortes nées dans la première moitié du siècle, les inégalités apparaissent plus stables en Grande-Bretagne parce que les agriculteurs étaient déjà très peu nombreux au début du siècle ; l'égalisation va apparaître plus forte en Suède et en Allemagne sur la période étudiée, parce qu'elle correspond au déclin de l'agriculture et aux modifications dans les exigences de formation de la main-d'œuvre (Jonsson, Mills et Müller, 1996).

Tableau 53 - Évolution des relations entre niveau éducatif atteint et origine sociale dans quelques pays européens

Pays	Cohortes concernées	Niveau d'instruc- tion du père	Profession du père	Évolution du R2 (*)
------	------------------------	-----------------------------------	-----------------------	---------------------

Construction de comparaisons internationales en matière d'inégalités sociales face à l'éducation

Allemagne	1916-1965	0	0	25% à 28% effet moyen sur la période
Gde-Bretagne	1913-1952	0	0	17.7% effet moyen sur la période
Suède	1902-1961	-	-	38% effet moyen sur la période
France	1920-1973	-	0	27,6 effet moyen sur la période
Italie	1920-1961	-	0	de 46-39% (déb.) à 28-26% (fin)
France	1920-1973	-	0	de 32.3 (déb.) à 20.3 (fin)
Pays-Bas	1891-1960	-	-	de 31%-45% (déb.) à 12% (fin)

+ = association croissante, 0 = stabilité, - = association décroissante.

(*) Cette information (% de la variance du niveau éducatif atteint expliqué par l'origine sociale et la cohorte) n'est pas disponible dans tous les pays. En cas de fourchette, il s'agit de chiffres fournis séparément pour les hommes, puis pour les femmes.

Source : Shavit et Blossfeld (1993) complété par nos propres estimations.

Si les évolutions constatées dans les différents pays peuvent être comparées relativement aisément (à condition d'accepter de s'en tenir aux grandes tendances), il n'en va pas de même quand on s'intéresse au niveau même des inégalités sociales.

Le tableau 53 atteste d'une grande variété dans le pourcentage de variance expliquée par les inégalités sociales, mais le niveau absolu du R2 est sensible à la période de temps pris en compte, de même qu'à la finesse des mesures de la profession et de l'instruction paternelles. Cela dit, la Grande-Bretagne sur l'ensemble de la période étudiée, ou les Pays-Bas en fin de période, apparaissent comme les pays où les inégalités sociales globales face à l'école seraient les moins marquées.

Au-delà de cette approche globale, **l'analyse du niveau des inégalités aux différentes transitions fait à nouveau apparaître la France comme occupant une situation assez médiane.** Concernant l'accès à l'école moyenne, la généralisation de la scolarité fait disparaître toutes les inégalités ; mais on remarque qu'en fin de

période, le niveau des inégalités dans l'accès à une 4^{ème} en France est assez proche de ce qu'on observe en Allemagne concernant l'entrée dans le *Gymnasium*. Pour ce qui est du passage 3^{ème}/2^{nde}, le niveau des inégalités semble assez comparable en France et en Allemagne, ces pays étant eux-mêmes plus inégalitaires que la Suède ou l'Angleterre. Par contre, les inégalités de passage dans l'enseignement supérieur, au sein de la population ayant terminé avec succès le secondaire supérieur, seraient plutôt moins prononcées dans notre pays.

Si, dans les comparaisons internationales fondées sur des données anciennes, la France apparaissait comme un des pays les plus inégalitaires, c'est avant tout à cause de la sélectivité globale très forte, tenant au “ *survival pattern* ” de l'époque, en l'occurrence à la structure duale du système (classes de fin d'études d'un côté, lycées de l'autre, où accédait une proportion limitée d'élèves), et non à la force particulière de l'association entre origine sociale et accès ou réussite aux différents niveaux. Par contraste, Müller et Karle (1993) notaient qu'en Allemagne le “ *survival pattern* ” dominé par l'importance du système de formation professionnelle (assimilé à l'enseignement secondaire du fait qu'il débouchait sur une certification reconnue) était moins sélectif socialement, mais que ceci était contrebalancé par l'existence d'inégalités sociales (dans l'accès au *Gymnasium* notamment) plus marquées qu'en France. Pour Jonsson, Mills et Müller (1996), le niveau des inégalités sociales serait plus faible en Grande-Bretagne, du fait de la pratique, déjà existante au début du siècle, consistant à sélectionner, sur la base de tests, les enfants “ doués ” des milieux populaires, pour les faire accéder aux filières les plus prestigieuses sur le plan académique. Ces exemples illustrent combien les **inégalités devant l'école que l'on observe**

dans un pays relèvent tout autant de facteurs institutionnels que de mécanismes individuels.

Plus largement, pour comprendre les différences dans le niveau, la structure et l'évolution des inégalités sociales face à l'école, d'un pays à l'autre, il est sans doute utile de recenser systématiquement les facteurs qui les engendrent et de déterminer ceux qui sont probablement les plus différenciateurs entre les pays. Cette réflexion est d'ailleurs également heuristique pour comprendre les ressemblances que l'on observe dans la structure des inégalités : même si le déroulement global des carrières diffère, les inégalités sociales observées aux différentes transitions sont très proches (en particulier, ce sont toujours les mêmes groupes sociaux qui apparaissent avantagés). Reprenons un instant cette démarche (inspirée de Erikson et Jonsson, 1996), en distinguant inégalités de réussite, inégalités de passage aux différents niveaux, et enfin facteurs structurels (caractéristiques de l'offre de formation, notamment structure des taux de passage).

En ce qui concerne les inégalités de réussite, la sociologie tend à les expliquer par les modalités de la confrontation entre pratiques éducatives et cultures familiales d'une part, culture scolaire de l'autre. S'il est vrai en particulier que les contenus scolaires et les normes d'évaluation sont marqués par un "*middle-class bias*", on ne voit pas pourquoi il y aurait de grandes variations d'un pays à l'autre (entre pays occidentaux comparables), dans l'intensité et la structure de ce type d'inégalités. Notons néanmoins que l'organisation pédagogique peut déboucher sur une stigmatisation plus ou moins marquée des élèves rencontrant des difficultés. Par exemple, en Suède, on ne donne aucune note aux élèves pendant les sept premières années de la scolarité commune en *Grundskola* (qui accueille, rappelons-le,

l'ensemble des 7-16 ans), ce qui est évidemment très différent de la France, où dès la fin de la première année du primaire, certains élèves redoublent et sont donc d'emblée repérés comme élèves en difficulté.

Les inégalités de passage ou plus largement d'orientation (avec, rappelons-le, une auto-sélection scolaire plus ou moins forte selon le milieu social, notamment chez les élèves faibles) sont a priori davantage susceptibles de variations entre pays (alors même qu'on connaît leur part importante dans les inégalités sociales de carrière scolaire). En effet, alors que les inégalités de réussite sont la conséquence de la socialisation passée et de l'exercice du " métier d'élève ", les inégalités d'orientation concernent l'anticipation de l'avenir. Or cette anticipation de l'avenir est elle-même fonction de multiples facteurs, susceptibles de varier selon les pays. On pense en particulier aux ressources de la famille, à la structure institutionnelle du système éducatif, aux incitations à la poursuite d'études.

Selon les pays, les inégalités "objectives" entre les classes, en termes de ressources et de sécurité économique, peuvent être plus ou moins marquées ; or ceci n'est pas sans influencer sur la façon dont le jeune prend des décisions lors de transitions d'un niveau à l'autre et évalue le risque qu'il prend, notamment compte tenu de la perception qu'il a du soutien économique que sa famille est susceptible de lui apporter dans les études qu'il envisage. Ainsi, en Suède, la baisse des inégalités sociales de carrières scolaires viendrait pour une part d'une élévation de la sécurité économique dans les milieux populaires, avec du même coup, des choix plus "tolérants au risque" de la part des jeunes appartenant à ces milieux sociaux. Un autre facteur, lié à la structure sociale, qui pourrait constituer un frein à la baisse des inégalités sociales est l'existence d'une classe de fonctionnaires très diplômés qui ne peuvent se reproduire socialement qu'au travers de

l'école, comme c'est le cas en Suède ou en Allemagne. Ceci participerait du niveau relativement important d'inégalité sociale observé dans ces deux pays au niveau du supérieur, par comparaison avec des pays comme la Grande-Bretagne (Müller, 1996).

Mais tout aussi importante est la structure même du système éducatif au sein duquel ces choix sont à faire. Cinq facteurs structurels sont a priori essentiels :

. l'existence d'obstacles ou de choix précoces ; de nombreuses observations (en Italie ou en Suède par exemple) montrent que le fait de supprimer un obstacle précoce et de différer les choix atténue en général les inégalités ;

. les règles gouvernant les passages d'un niveau à l'autre, avec davantage d'inégalités là où les choix des familles sont souverains (cf. Duru-Bellat et Mingat, 1992), et sans doute aussi là où le système apparaît fort complexe, déchiffrable par les seuls initiés ;

. l'existence de filières d'élites, ou de types d'écoles distincts, où vont se concentrer les enfants de milieux aisés, ou à l'inverse, l'existence de filières de relégation constituant des voies de garage (interdisant toute seconde chance), pour les enfants de milieu populaire ;

. la configuration des choix d'orientation, notamment la longueur des études dans les filières alternatives, les inégalités sociales étant d'autant plus fortes que des choix sont à faire entre des filières de durée différente ;

. l'ampleur de la sélectivité à chacune des transitions ; il s'agit là d'une des caractéristiques les plus cruciales des systèmes : l'ampleur des inégalités, dans un pays donné, dépend d'une part du niveau brut de scolarisation à chacun des niveaux (y a-t-il 20% d'une classe d'âge

qui rentre dans le secondaire supérieur, ou 80% ?), d'autre part du " *survival pattern* ", c'est-à-dire de la structure d'ensemble des taux de passages (ou taux de survie) aux niveaux successifs. D'après les analyses de Müller et Karle (1993), les différences d'ampleur d'inégalités sociales entre pays résulteraient avant tout des modalités dans l'organisation du système et de sa gestion des flux et non de spécificités nationales dans la force de l'association entre origine sociale et carrière scolaire²³. Tous les pays l'ont d'ailleurs bien compris : une façon de démocratiser l'accès à l'éducation, c'est d'ouvrir le système (et donc de laisser passer davantage d'élèves aux différentes transitions). C'est là une solution très sûre : la démocratisation quantitative ayant un caractère mécanique, comme nous l'avons maintes fois évoqué, dès lors que des "effets de plafond" se manifestent chez les classes aisées ; néanmoins, dans certaines périodes, l'effet escompté peut être différé (parce que ce sont les classes moyennes et/ou les filles de milieu aisé qui sont les premières à se saisir des nouvelles opportunités).

Certes, une alternative, toujours pour égaliser, serait d'agir plus directement sur le fonctionnement du système, mais c'est à l'évidence plus complexe que d'en ouvrir les portes. Les comparaisons internationales montrent pourtant que rendre la sélection plus "objective", plus méritocratique (via des tests de connaissance), par exemple, peut déboucher, comme c'est le cas au Royaume-Uni, sur un niveau d'inégalité sociale relativement faible ; les performances des élèves

²³ Certes le poids relatif de ces deux mécanismes peut varier d'un pays à l'autre. En Allemagne par exemple l'effet égalisateur de la structure des taux de passage (les jeunes étant tous scolarisés jusqu'à 18 ans) serait contrecarré par des biais sociaux plus élevés que la moyenne aux transitions les plus sélectives. A l'inverse, en France, le caractère très " inégalisant " de la structure des taux de passage, avant la généralisation de l'entrée en 6^{ème}, serait quelque peu compensé par une relation un peu moins forte entre origine sociale et carrière scolaire (Müller et Karle, 1993).

prennent ainsi un poids relatif plus fort par rapport aux choix des familles, ce qui atténue l'auto-sélection sensible qui caractérise à cet égard les milieux populaires.

Enfin, qui dit choix dit anticipation de l'avenir ; or, selon les pays, les incitations à poursuivre des études peuvent varier sensiblement. Sauf à adopter un modèle déterministe où ce sont les cultures de classe qui produisent les motivations à poursuivre des études, il faut admettre que les bénéfices attendus de la scolarité jouent vraisemblablement un rôle majeur. On peut même faire l'hypothèse qu'ils pèseraient davantage dans les décisions des jeunes de milieu modeste, dont l'insertion dépend encore plus de leur niveau d'instruction.

Mais la manière même dont s'articulent formations et emplois varie sensiblement selon les contextes nationaux. Par exemple, l'effet du niveau d'instruction sur le prestige de la profession occupée est presque deux fois plus fort en Allemagne qu'en Grande-Bretagne, la France étant dans une situation intermédiaire (Müller et Shavit, 1998). Et parmi les facteurs susceptibles d'expliquer ces variations, il y a (à nouveau) certains traits organisationnels inhérents au système scolaire. Ces travaux comparatifs montrent que les relations entre formation et emploi sont plus nettes quand le système éducatif est standardisé sur tout le territoire, et "stratifié", c'est-à-dire organisé en filières nettement hiérarchisées; de même, ces relations sont plus marquées dans les pays où il existe des formations professionnelles spécifiques à tel ou tel groupe de profession. Ceci s'expliquerait notamment (au-delà des contingences historiques propres à chaque pays) du fait que là où ces différentes caractéristiques sont réunies, les niveaux de sortie et de diplôme sont nettement plus "lisibles" par les chefs d'entreprise. A l'inverse, quand les diplômes n'apparaissent pas clairement hiérar-

chisés, ni très spécifiques à un groupe de profession, les relations entre formation et emploi s'avèrent plus lâches, et une tendance à l'inflation des diplômes est couramment observée, puisque le diplôme est plus un indicateur de classement dans la "file d'attente", et le long d'une hiérarchie unidimensionnelle, qu'un indicateur univoque de compétences.

Toujours est-il qu'on s'attendrait plutôt à ce que les inégalités sociales liées aux choix d'études soient plus discrètes là où les relations formation-emploi ne sont pas trop strictes (les études constituant donc un enjeu moins crucial) ; mais ceci reste largement à vérifier sur le plan empirique (même si les inégalités face à l'école sont effectivement apparues plus faibles en Grande-Bretagne qu'en Allemagne), dans un contexte où de multiples paramètres institutionnels du système peuvent intervenir.

Conclusions

Sans reprendre ici l'ensemble des résultats produits tout au long de ce travail, contentons-nous de pointer ceux qui nous semblent inviter à une réflexion théorique ouverte, d'une part, tout en débouchant, d'autre part, sur de nouvelles directions de recherche.

Tout d'abord, même si ce constat peut apparaître banal, il subsiste en France des inégalités sociales significatives, tant en termes de niveau éducatif atteint à la sortie du système scolaire qu'en ce qui concerne les taux d'accès aux différents niveaux du système. Non sans lien avec les réformes de structure qu'a connues le système français - mais sans qu'il soit, en la matière, aisé de démêler le rôle respectif de l'offre et de la demande d'éducation -, une réelle ouverture de l'accès

au secondaire assortie d'une démocratisation mécanique a pris place pendant la période étudiée : amorcée dans les générations 39-48, la démocratisation de l'entrée en 6^{ème} s'affirme à partir des générations 49-53. Ce mouvement de démocratisation se propage aux niveaux ultérieurs : dans tous les modèles d'accès (aux niveaux 3^{ème}, 2^{nde} ou bac), on observe une baisse de l'influence spécifique du niveau d'instruction des parents, l'effet net de la profession paternelle apparaissant plus stable sauf dans le dernier groupe de cohortes (64-73). Mais cette ouverture du secondaire est contrecarrée par un développement de la sélectivité interne au système ; avec pour corollaire une hausse de l'effet de la profession du père à partir des cohortes 54-58, dans tous les modèles expliquant l'accès à un niveau sur la seule population entrée en 6^{ème}. L'analyse du dernier panel confirme (ceci était déjà visible dans les cohortes 64-73) que la sélectivité interne du système déclinerait dans les générations 77-78, baisse tenant essentiellement à la généralisation de l'accès à une classe de 3^{ème}.

Il semble donc que nous soyons en présence d'une **démocratisation liée à l'ouverture du système**, ouverture de l'entrée en 6^{ème} à partir des années 50 et généralisation des carrières complètes au collège à partir du début des années 90, d'une démocratisation que l'on peut caractériser comme quantitative. Au total, les variables d'origine sociale apparaissent moins corrélées avec le plus haut niveau éducatif atteint, sachant que cette évolution reflète plus cette ouverture du système qu'un réel changement dans ses modes de fonctionnement. En atteste le constat d'une translation des inégalités parallèlement au développement de la scolarisation, de la 6^{ème} à la 2^{nde}. Si réelle qu'elle soit la démocratisation quantitative n'est donc pas assortie d'une démocratisation qualitative.

Précisons que non seulement les variables d'origine sociale s'avèrent moins prédictives de la scolarité des enfants, mais l'influence respective des différentes facettes du milieu social semble avoir subi quelques modifications, sachant qu'en la matière la façon de catégoriser chacune de ces variables joue un rôle important et conduit donc à une certaine prudence. Il semble néanmoins possible d'affirmer que l'influence spécifique de la profession du père (à niveau d'instruction donné) est restée stable sur la période et devient donc plus forte que celle de son niveau d'instruction, qui, elle, a fortement baissé. L'effet du niveau d'instruction maternel aurait mieux résisté et apparaîtrait un peu plus marquée que celui du niveau d'instruction paternel. Il semble enfin que la profession de la mère prenne davantage d'importance avec le temps.

Ces évolutions peuvent faire l'objet de jugements divergents. Pour qui considère l'éducation comme un bien en soi, cet allongement des études est en lui-même un progrès, et on peut parler de "réelle démocratisation". Pour qui aurait une conception plus instrumentale de l'éducation, la translation des inégalités amène à conclure à l'absence de réelle démocratisation, puisque si le classement des élèves (classement non neutre socialement) intervient plus tardivement, il n'en reste pas moins opérant en termes de reproduction des inégalités. La prolongation des scolarités peut ainsi apparaître comme une contrainte, corrélative à une certaine dévaluation des diplômes, puisque si les enfants de milieu populaire accèdent à des titres plus élevés, il leur en faut aujourd'hui "plus, pour avoir la même chose".

De fait, les divers propos tenus sur la démocratisation, tant par les chercheurs que par les politiques, incorporent des jugements de valeur et ne sont pas sans révéler de permanents glissements conceptuels, la question étant de savoir de quoi on parle quand on

parle de démocratisation. Quand on utilise les termes, de fait souvent péjoratifs, de démocratisation quantitative, de démographisation ou de massification, c'est pour déplorer le déplacement des inégalités à un niveau plus élevé du système ; ce faisant, on néglige, de manière implicite, le fait que plus de jeunes accèdent à plus d'éducation. Ne serait considérée comme véritable démocratisation (une démocratisation qualitative) que la disparition de toute relation entre milieu social et niveau et type de filière fréquentée. Ceci moins parce qu'on estime que seule la variété des " aptitudes " et des goûts peut justifier la variété des cursus scolaires (ce thème est peu travaillé par les chercheurs français) que parce qu'on se réfère à l'utilisation de la formation reçue dans la vie professionnelle.

C'est alors d'une démocratisation externe (externe à l'institution scolaire) que l'on parle : le monde du travail valorise inégalement les diplômes et les individus déploient des stratégies inégales (leurs atouts étant inégaux) pour acquérir les diplômes aujourd'hui les plus rentables. Dans cette perspective, tant que les diplômes resteront dotés d'une certaine valeur économique, et tant que les individus seront dans des positions inégales, une compétition socialement biaisée va régir l'accès aux diplômes et la démocratisation reste une utopie... La démocratisation dont on parle et à laquelle on aspire alors pourrait revêtir des significations variées : voudrait-on que seules les " aptitudes ", vierges de tout biais social, décident des scolarités (mais on connaît à présent le poids des facteurs non méritocratiques sur les carrières, tels que les projets et demandes familiales) ; ou bien que les diplômes gouvernent seuls l'accès aux positions sociales (et non au-delà des diplômes, l'origine sociale de leurs détenteurs) ou encore que les diplômes s'avèrent moins déterminants pour l'insertion économique et sociale des individus ?

Toujours est-il que si personne ne conteste la valeur intrinsèque de l'éducation, mais si, dans le même temps, on s'accorde à dénoncer une démocratisation purement quantitative, c'est sans doute du fait de la prégnance, dans le contexte français, du paradigme de la reproduction, qui valorise la fonction instrumentale et reproductrice de l'éducation scolaire.

Par rapport à ce paradigme de la reproduction, l'évolution de la scolarisation des filles apparaît moins "classique" : sur la période, et à tous les niveaux (sauf peut-être dans les générations les plus jeunes), les filles ont creusé leur avantage (sachant qu'on ne s'est pas intéressé ici à la spécialité des études suivies, ce qui pourrait déboucher sur un jugement plus nuancé, cf. Marry, 1997). Or, dans le même temps, personne ne soutiendrait que les discriminations globales entre hommes et femmes ont fortement diminué. Le bon "statut scolaire" des jeunes filles a donc du mal à se transmuier en un statut social aussi avantageux. Par ailleurs, le développement de leur scolarité amène à invoquer des stratégies ou encore une mobilisation spécifiques (que confirment d'autres travaux) par rapport à un marché du travail exigeant en diplôme. Ces deux constats - l'absence de relation linéaire entre statut scolaire et statut social, et l'existence de stratégies - interpellent la théorie de la reproduction.

Une autre famille de résultats qui bouscule elle aussi cette perspective théorique, concerne l'existence de variations dans l'ampleur des inégalités sociales face à l'école que l'on peut observer dans des pays comparables au moins sur le plan du niveau de développement économique ou de la structure des rapports sociaux. La France est apparue à cet égard dans une situation médiane : l'accès à l'éducation y serait plus inégalitaire qu'au Royaume-Uni, aux Pays-Bas ou en Suède, mais assez proche de la situation allemande ou

italienne, sauf pour ce qui est de l'accès au supérieur où la France apparaît plutôt moins inégalitaire (notamment du fait de l'ouverture à ce niveau). Néanmoins, dans tous les pays (économiquement développés) sur lesquels on dispose de données, l'accès à l'éducation s'avère marqué par des inégalités sociales ; ces dernières "résistent" aux réformes structurelles, et se déplacent plus qu'elles ne s'estompent, même si l'association globale entre l'origine sociale et le niveau éducatif atteint est en baisse quasi générale. Mais si les variations de l'ampleur des inégalités sociales entre pays interrogent le paradigme de la reproduction, leur caractère très répandu s'inscrit assez bien dans ce cadre théorique. Les inégalités face à l'école constituent effectivement un des rouages les plus cruciaux de la reproduction des inégalités, puisque c'est par l'intermédiaire de l'éducation que se fait l'accès aux positions sociales et que s'effectue la légitimation des inégalités qui caractérisent ces positions.

Les variations entre pays concernant l'ampleur des inégalités sociales face à l'école amènent à invoquer des pistes explicatives variées, ce qui à nouveau n'est pas sans portée théorique. Les inégalités de carrières scolaires peuvent être particulièrement marquées parce que les individus ont à prendre des décisions dans des contextes familiaux très différents en termes de sécurité économique, de niveau d'information, etc. ; nous avons vu qu'en Suède la baisse des inégalités est en général mise en relation avec le resserrement des écarts économiques. Cette piste explicative amène à considérer l'individu comme un acteur qui effectue ses choix dans un contexte donné, ce qui est à l'évidence antinomique avec les théories de la reproduction. Dans la même perspective, on comprend que les inégalités sociales puissent être plus ou moins marquées selon l'organisation et la structure du système. Cette importance des facteurs

institutionnels - et notamment du “ *survival pattern* ” - conduit à s'interroger sur la portée possible des réformes éducatives. Sur ce point, la littérature reste très prudente. Il apparaît clairement que l'unification du secondaire inférieur, partout où existaient des systèmes différenciés, a constitué un facteur d'égalisation.

Mais en fait, cette dernière s'expliquerait essentiellement par l'extension de la scolarisation elle-même (avec apparition d'effets de plafond) ; d'ailleurs, dans de nombreux pays, la démocratisation précède légèrement l'application intégrale de ce type de réforme de nature essentiellement pédagogique. Et au total, un auteur comme Prost (1986) conclue : “ les effets “ redistributeurs ” des politiques scolaires sont faibles quand ces politiques sont seulement qualitatives et qu'elles se contentent de modifier les structures ou les contenus de l'enseignement. Ils sont plus forts, en revanche, quand il s'agit de politiques quantitatives, provoquant la croissance des effectifs. C'est celle-ci qui fait avancer la démocratisation et non la réforme de l'enseignement. ”

Néanmoins, les comparaisons internationales montrent aussi que l'ouverture n'est pas la seule stratégie pour démocratiser, et que l'expansion du système ne s'accompagne pas toujours d'une baisse des inégalités (Shavit et Blossfeld, 1993). Outre celles consistant à différer les premières sélections (la mise en place de cursus unifiés par exemple), d'autres réformes auraient un impact plus direct en terme de démocratisation : développement des passerelles entre filières ou élargissement de l'accès à un niveau, rendant moins nécessaire l'élaboration de stratégies à long terme (à l'instar de la possibilité offerte en Italie à tous les diplômés du secondaire supérieur quel qu'il soit d'accéder à l'Université). De manière encore plus élémentaire, les politiques d'offre peuvent avoir un effet égalisateur important ; ainsi,

la généralisation de la mixité aurait contribué à la baisse des inégalités entre les sexes, ou encore une politique volontariste de type carte scolaire, visant à un maillage plus serré du territoire national, aurait contribué à réduire sensiblement les disparités géographiques, deux évolutions relativement universelles. Notons que l'expansion des scolarités à un niveau se traduit nécessairement par une hétérogénéité croissante de la population, qui pourrait elle-même engendrer un renforcement des inégalités sociales aux niveaux ultérieurs. Pour Shavit et Westerbeek (1998) et Jonsson et Mills (1993) les réformes permettraient que l'ouverture d'un niveau du système ne se traduise pas par un accroissement des inégalités aux niveaux ultérieurs.

Toujours est-il que l'ensemble des recherches que nous avons utilisé ici, dans une perspective comparatiste, ne permet pas d'exclure que certaines réformes puissent avoir un effet démocratisant malgré les conclusions parfois globalisantes et pessimistes sur la portée limitée des réformes éducatives (notamment Shavit et Blossfeld). Comme le souligne Hellevik (1997), c'est la perspective retenue dans ces travaux, à savoir une centration sur l'association entre origine sociale et chances scolaires, et donc sur la compétition entre groupes sociaux, qui débouche sur ce scepticisme. Cette perspective, mais on peut aussi invoquer le type de modèle utilisé, amène en effet à négliger l'effet spécifique (éventuel) des modifications structurelles agissant sur le cadre dans lequel cette compétition prend place, et par conséquent à dénier toute portée à la démocratisation – quantitative – qui résulte de l'ouverture. La construction d'indicateurs mesurant de façon plus globale la distribution de l'éducation entre les différents groupes sociaux illustrerait le rôle indéniable des modifications de l'offre (et les réformes éducatives concernent en général l'offre) sur l'ampleur des inégalités. Des simulations construites par cet auteur

montrent bien que même si l'association entre origine sociale et carrière scolaire est parfaitement stable, le seul fait d'ouvrir le système débouche sur une distribution moins inégalitaire de l'éducation. De fait, on observe effectivement que selon les pays, l'accent a pu être mis plus ou moins exclusivement sur l'expansion du système (Hout et Dohan, 1996) ; ainsi, aux Etats-Unis, on aurait joué essentiellement la carte de l'expansion, alors qu'en Suède, davantage d'efforts auraient tenté de réduire spécifiquement l'association entre milieu social et carrière scolaire, sachant que tout en ayant suivi des voies différentes, ces deux pays ne se distingueraient pas, en fin de période, par l'ampleur de leurs inégalités sociales respectives.

Sur toutes ces questions, les comparaisons internationales sont très heuristiques (tant dans les traits communs que dans les variations qu'elles mettent en exergue) pour mieux comprendre les inégalités de carrières scolaires ou celles qui vont se jouer spécifiquement lors de la transition école/marché du travail. À cet égard, il est clair qu'il convient de " penser les faits éducatifs d'une manière élargie et en relation avec d'autres qui leur donnent sens, avec ceux du travail par exemple " (Tanguy, 1996).

Une chose est sûre, les relations entre milieu social et réussite scolaire, tout comme les relations entre niveau d'études et insertion professionnelle, sont largement dépendantes de facteurs institutionnels en général (Kerckhoff, 1995), et en particulier des caractéristiques institutionnelles du système éducatif. Le poids de ces paramètres ne peut apparaître que grâce à des comparaisons internationales, puisqu'ils sont en général homogènes au sein d'un pays donné.

Par conséquent, les sociologies "locales", notamment si elles sont peu ouvertes sur l'étranger auront tendance à privilégier, dans l'analyse des inégalités sociales à l'école, les facteurs que leur

variabilité intra-nationale rend visibles au sein d'un pays donné, tels que l'origine sociale ou encore les effets école. Personne n'ignore pourtant le poids des facteurs d'organisation, dont attestent les politiques insufflant des réformes éducatives qui jouent sur ce levier, mais leur évaluation est impossible dans un cadre national unique (sauf à pratiquer des comparaisons dans le temps, qui posent d'autres problèmes). Certes, les comparaisons internationales, ce travail en atteste, constituent un genre à la fois difficile et parfois décevant, mais on peut au total adhérer à la remarque de C. Thélot (1993) “ mieux vaut, si elle n'est pas intentionnellement biaisée, une comparaison approximative, et même grossière (et par là même perfectible) qu'une absence de comparaison ”. Une chose est sûre, dans l'analyse des inégalités à l'école, les comparaisons internationales convainquent de leur pouvoir heuristique, pour faire apparaître comme visibles et testables des questions qu'un point de vue national restreint interdit d'appréhender.

Annexe méthodologique

Les enquêtes Formation - Qualification Professionnelle

Cette série d'enquêtes s'intéresse à l'emploi, à la mobilité sociale et professionnelle et au rôle que joue la formation (initiale et post-scolaire) à cet égard. La première a été menée en 1964, les suivantes respectivement en 1970, 1977, 1985 et 1993. Nous avons utilisé dans ce travail les quatre dernières enquêtes.

Hormis celle de 1993, l'enquête a été effectuée auprès d'un échantillon d'individus, stratifié selon la nationalité, le type d'activité, la catégorie socio-professionnelle et la classe d'âge. Les taux de sondage varient de 1/200 à 1/2500. Le tirage s'est effectué à deux niveaux : dans un premier temps on a tiré des logements au sein de l'échantillon-maître, puis des individus. L'enquête de 1993 est différente puisqu'elle s'adresse à un échantillon de ménages, stratifié selon la région et la catégorie de commune. De plus l'échantillon a été réduit de moitié. Les taux de sondage ont été construits de manière à ce que chaque personne âgée de 20 à 64 ans ait une probabilité égale d'être tirée (1/1400).

Les effectifs des enquêtes sont les suivants :

FQP70 37 843 réponses,

FQP77 39 103 réponses,

FQP85 39 200 réponses,

FQP93 18 300 dans 14 255 ménages qui ont répondu.

Le champ de l'étude

Nous avons retenu toutes les personnes dont la scolarité primaire est connue. On est amené ainsi à éliminer environ 16% des étrangers. La majorité des personnes éliminées de cette manière sont en effet des étrangers (70% environ). Cette méthode n'élimine pas tous les étrangers, mais ceux qui restent ont une assez bonne connaissance du système éducatif français pour avoir décrit de manière détaillée leur scolarité en référence aux nomenclatures françaises qui leur étaient proposées. Cette méthode qui n'est pas sans inconvénients, puisqu'elle amène à retenir dans l'échantillon des personnes qui n'ont pas effectué l'intégralité de leur scolarité en France, nous est apparue préférable à celle plus

commune consistant à éliminer l'ensemble des étrangers (et naturalisés) et donc à ignorer ceux qui ont effectivement fréquenté l'école française, quand l'objet du travail est précisément d'analyser les inégalités sociales.

Les cohortes

Nous avons découpé les cohortes à partir de l'observation par âge détaillé de l'évolution de leur scolarisation aux différents niveaux. Nous n'avons donc pas opté pour le découpage classique des cohortes nées une année se terminant par un 0 ou un 5.

Afin de minimiser les erreurs de mémoire et disposer de cohortes de naissance les plus complètes possibles à chaque date, nous avons préféré construire un panel glissant à partir des différentes FQP. Toutefois, en procédant ainsi, nous maximisons les biais dus aux évolutions du questionnaire et des codages, en particulier entre les deux premières FQP que nous utilisons (1970 et 1977), les deux suivantes, qui ont connu des améliorations considérables concernant la description des scolarités et enfin FQP93 qui a introduit un calendrier mais a supprimé des variables utiles, et qui a subi une baisse drastique de la taille de l'échantillon.

Nous avons donc choisi de prendre les cohortes dans l'enquête la plus proche de la fin de la scolarité secondaire des enquêtés (les plus jeunes ont au moins 25 ans à la date de l'enquête, borne que nous avons repoussée à 30 ans à chaque fois que nous avons intégré les scolarités dans le supérieur) ; mais, pour des raisons liées aux évolutions des effectifs selon les enquêtes (qui interviennent sur la robustesse des résultats) d'une part, et à l'homogénéité dans le temps des indicateurs que nous avons élaborés d'autre part, nous avons été amenées, pour une même cohorte, à prendre les informations dans des enquêtes différentes. Aussi avons-nous pris les options suivantes :

- Pour les tableaux descriptifs qui combinent peu de variables à la fois, nous avons retenu les enquêtes les plus proches, soit FQP70 pour les cohortes nées avant 39, FQP77 pour les cohortes 1939-48 et 1949-53, FQP85 pour celles nées entre 54-58 et 59-63, et enfin FQP93 pour celles nées entre 1964-73. Les premières cohortes sont décennales, car elles précèdent les grandes évolutions du système éducatif, la dernière cohorte l'est également en raison des effectifs. Nous obtenons ainsi des cohortes de taille sensiblement comparable.

Pour les modèles, nous n'avons utilisé que les trois dernières enquêtes, car la description du système éducatif y est proche (et même identique pour FQP77 et 85).

- Pour la partie concernant l'enseignement supérieur, nous avons construit des cohortes décennales afin de disposer d'effectifs suffisants : FQP 77, cohortes nées avant 1948 ; FQP 85, cohortes nées entre 1949 et 1959 ; FQP 93, cohortes nées entre 1959 et 1969.

Construction des niveaux d'éducation

Nous avons défini les paliers éducatifs pertinents pour chaque période du point de vue de la sélectivité interne et externe du système. Pour cela nous avons d'abord défini les niveaux scolaires puis compté les populations qui atteignent tel ou tel niveau. On peut alors concevoir des variables dichotomiques qui opposent la population qui atteint ce niveau à celle qui ne l'a pas atteint, ou construire des variables hiérarchisées, les dichotomies opposant alors la population qui a atteint tel palier à l'ensemble de celle qui a atteint le palier qui le précède immédiatement (taux de survie).

Le premier palier de référence est l'entrée en 6ème (éventuellement en 5^{ème} pour les cohortes les plus anciennes, car à cette époque il était possible d'entrer directement dans l'enseignement secondaire à ce niveau au sortir des classes de fin d'études), nous avons ensuite l'accès à la classe de 3^{ème} qui marque la scolarisation complète dans le premier cycle général, l'accès à la 2^{nde} quelle qu'elle soit, l'accès à l'enseignement technique court, l'obtention d'un baccalauréat quel qu'il soit et, parce qu'il est plus sélectif, l'obtention d'un baccalauréat général, le diplôme obtenu dans l'enseignement supérieur.

Nous disposons dans les enquêtes FQP d'indicateurs de cursus que nous avons combinés pour construire nos paliers :

- l'entrée dans une filière (secondaire, technique court, long, apprentissage, supérieur, paramédical, pédagogique), et pour le secondaire général, le niveau d'entrée ;
- pour le secondaire général, le niveau (la classe) de sortie de la filière
- l'orientation à la sortie d'une filière donnée,
- le diplôme le plus élevé obtenu dans la filière.

Les variables continues

Les choix ont été fondés sur les proximités entre groupes sociaux ou entre diplômes, observées dans la période récente. Ils ne tiennent donc pas compte des changements qui ont pris place dans la période étudiée.

- Le plus haut niveau d'éducation :

Nomenclature hiérarchisée de diplômes en 7 postes que nous avons assimilée à une variable continue en affectant la valeur 1 aux sans diplôme, 2 aux titulaires du CEP, 3 à ceux du CAP, 4 pour la possession du BEPC, 5 pour le BEP, 6 pour le bac et 7 pour un diplôme du supérieur. Ce mode de construction se réfère essentiellement à la hiérarchie scolaire entre diplômes et au fonctionnement de l'orientation dans les différentes filières en France et non à la valeur de ces diplômes sur le marché du travail. Cette logique entérine la suprématie de l'enseignement général, c'est pourquoi par exemple le BEP, accessible après une scolarité complète au collège est nettement plus valorisé que le CAP en trois ans accessible après une classe de 5^{ème}.

- Niveau d'éducation de chacun des parents :

Affectation de la valeur 3 aux pères bacheliers ou plus, de la valeur 2 aux pères dotés d'un CAP ou d'un BEPC, de la valeur 1 aux pères dotés au plus d'un CEP.

- Profession des parents :

Affectation de la valeur 3 aux pères cadres supérieurs et professions intermédiaires, de la valeur 2 aux professions indépendantes, aux agriculteurs et aux employés, de la valeur 1 aux ouvriers et aux inactifs. Les sans réponses ont été éliminées. Pour la mère, nous avons éliminé les inactives de modèles des régression qui intègrent la profession de la mère comme variable continue.

Le niveau social de la famille

FQP70 et FQP77 sont codées dans la nomenclature des CSP, les suivantes dans la nouvelle nomenclature des PCS. Nous n'avons retenu que le premier chiffre des deux nomenclatures et rangé les professions (au niveau du deuxième chiffre) qui ont changé de catégorie selon la logique des PCS. Ce procédé est très frustré, mais nous ne disposions pas au Lasmas du fichier de l'enquête FQP77 recodé en PCS au moment où nous avons fait ces traitements. Une partie des ruptures constatées entre 49-53 et 54-58 peut sans doute être imputé aux

évolutions de la nomenclature. Nous ne pouvons en mesurer les effets de manière exacte.

Nous avons utilisé deux types d'indicateurs, le premier concerne la profession de chacun des parents (à partir du premier chiffre des PCS) ; l'autre, indicateur du niveau social de la famille, combine les professions de chacun des parents :

- 0 père et mère inactif(ve),
- 1 père et mère cadres supérieurs,
- 2 l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre profession intermédiaire, ou indépendant,
- 3 l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre ouvrier, employé ou agriculteur,
- 4 l'un des conjoints est cadre supérieur, l'autre est inactif,
- 5 les deux conjoints sont de profession intermédiaire ou indépendants,
- 6 l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre est ouvrier, employé ou agriculteur,
- 7 l'un des conjoints est de profession intermédiaire, l'autre est inactif,
- 8 les deux conjoints sont ouvriers, employés ou agriculteurs
- 9 un conjoint est ouvrier, employé ou agriculteur, l'autre est inactif.

Pour décrire le niveau d'éducation de la famille, nous avons combiné les diplômes de chacun des parents (en trois postes, CEP et moins, CAP-BEP-BEPC, Bac et plus) de la façon suivante :

- 1 père et mère, au plus le CEP,
- 2 l'un des conjoint a un diplôme de niveau intermédiaire (CAP, BEP, BEPC), l'autre de niveau inférieur,
- 3 les deux conjoints possèdent un diplôme de niveau intermédiaire,
- 4 l'un des conjoints possède au moins le bac, l'autre au plus le CEP,
- 5 l'un des conjoints possède au moins le bac, l'autre un diplôme intermédiaire,
- 6 les deux conjoints possèdent au moins le baccalauréat.

Bibliographie

Barbut, M., 1984, Note sur quelques indicateurs globaux de l'inégalité. *Revue française de Sociologie* XXV, n°4, 609-622.

Blackburn R.M., Marsh C., 1991, "Education and social class : revisiting the 1944 Education Act with fixed marginals", *British Journal of Sociology*, 42, n°4, 507-536.

Blackburn R.M., Jarman J., 1993, "Changing Inequalities in Access to British Universities", *Oxford Review of Education*, vol.19, n°2, 197-215.

Blossfeld H-P. 1993, "Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany", in Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds).

Boudon R., 1973, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Colin.

Brauns H., 1998, *Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens*. Leske + Budrich.

Brauns H., Steinmann S., 1997, Educational Reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary : Updating the CASMIN Educational Classification. *MZES- Working Paper AB I n°21*, Mannheim 1997.

Briand J.P., 1984, Sur quelques conséquences des différents emplois du code des catégories socioprofessionnelles. *Economie et Statistiques*, n° 168, juill. Août, 47-57.

Coëffic N., 1998, Parcours scolaires au collège et au lycée. *Note d'Information*. MENRT, n°98-01.

Combessie J-C., 1984, "L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques", *Revue Française de Sociologie*, 25, 233-254.

Combessie J.-C., 1996, *La méthode en Sociologie*. Paris, La Découverte.

Croxford L., 1994, "Equal Opportunities in the Secondary-School Curriculum in Scotland, 1977-1991", British Educational Research Journal, vol.20, n°4, 371-391.

Cuin C., 1993, La sociologie française et la mobilité sociale, Paris, PUF.

Cuin C., 1995, "La sociologie et la mobilité sociale : les énigmes du cas français", Revue Française de Sociologie, XXXVI, 33-60.

Duru-Bellat M., 1990. *L'école des filles*. L'Harmattan.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1992, "Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace", Sociétés Contemporaines, n°11-12 sept-déc., p.13-30.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, PUF.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Mearelli-Fournier I., 1997, "Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs", Sociétés Contemporaines, n°26, p. 45-72.

Erikson R., Goldthorpe J.H. Portocarero L., 1979, Intergenerational Class Mobility in Three Western Societies, *British Journal of Sociology* 30, pp. 412-441.

Erikson R., Jonsson J., 1996. *Can Education be Equalized?* Westview Press, Oxford.

Esquieu, P., Bertrand O., 1996, L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis 20 ans. *Education et Formations*, n°48, pp. 57-70.

Euriat M., Thélot, 1995, Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans. *Education et Formations*, n°41, 3-21.

Euriat M., Thélot, 1995, Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 403-438.

- Florens J-P., 1984, Inégalités et dépendance statistique, *Revue Française de Sociologie*, XXV, n°2.
- Gamoran A., 1996, Curriculum Standardization and Equality of Opportunity in Scottish Secondary Education : 1984-1990. *Sociology of Education*, 69, 1, 1-22.
- Garnier M.A., Raffalovich L.E, 1984, "The Evolution of Equality of Educational Opportunity in France", *Sociology of Education*, 57, 1-11.
- Gilain C., Kieffer A., Erbes-Seguin S., 1990, "Classes de trajectoires scolaires", *Sociétés Contemporaines*, n°2, 115-132.
- Goldthorpe J-H., 1980, Social Mobility and Class Structure in Modern Britain, Oxford, Clarendon Press.
- Goux D., Maurin E. 1994 - Education, expérience et salaire : tendances récentes et évolution de long terme. *Economie et Prévisions*, n° 116, pp. 165-178.
- Goux D., Maurin E., 1995 - Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970 1977, 1985 et 1993. *Revue Française de sociologie*, XXXVI, 1, janvier-mars, 81-121.
- Goux D., Maurin E., 1997, Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Economie et Statistique*, n°306, 13-26.
- Goux D., Maurin E., 1997, "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", *Economie et Statistique*, n°306, 27-33.
- Grémy J-P., 1984, "Sur les différences entre pourcentages et leur interprétation", *Revue Française de Sociologie*, 25, 396-420.
- Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., 1980, Origins and Destinations, Oxford, Oxford University Press.
- Heath A., 1990, "Educational Reform and Changes in the Stratification Process in Great Britain", in Leschinsky et Mayer (eds).
- Hellevik O., 1997, Class Inequality and Egalitarian Reform. *Acta Sociologica*, vol. 40, n° 4, 377-398.

Hout M., Dohan D. P., 1996, Two Paths to Educational Opportunity : Class and Educational Selection in Sweden and United States. In Erikson et Jonsson (éds.).

Ishida H., Müller W., Ridge J.M., 1995, "Class Origin, Class Destination, and Education : A Cross-National Study of Ten Industrial Nations", American Journal of Sociology, 101, n°1, 145-193.

Jacquemin A. , 1980, " Prolongation de la scolarité obligatoire et inégalités sociales, L'Orientation Scolaire et Professionnelle, vol. IX, n°2, p. 141-160.

Jobert A., Marry C., Tanguy L., 1995, *Education et Travail*, Paris, Colin.

Jonsson J., 1987, "Class Origin, Cultural Origin, and Educational Attainment : The Case of Sweden", European Sociological Review, 3, n°3, 229-241.

Jonsson J., 1990, "Educational Reform and Change in Inequality in Sweden", in Leschinsky A. et Mayer K.U.(eds).

Jonsson J., 1993, "Persisting Inequalities in Sweden", in Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds).

Jonsson J., Mills C., 1993, "Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective : A Swedish-English Comparison", British Journal of Sociology, 44, n°2, 213-247 (part I) et n°3, 403-428 (part II).

Jonsson J., Mills C., Müller W., 1996, A Half Century of Increasing Educational Openness ? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain. In Erikson E. et Jonssons (éds.).

Kerckhoff A.C., Trott J.M., 1993, "Educational Attainment in a Changing Educational System : The Case of England and Wales", in Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds).

Kerckhoff A.C., 1995, "Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies", Annual Review of Sociology, 15, 323-347.

Köhler H., 1992.- *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zur Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 53.

Langouët G., 1994, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris ESF.

Leschinsky A. et Mayer K.U. (eds), 1990, The Comprehensive School Experiment Revisited : Evidence from Western Europe, Frankfurt, P.Lang.

Mare R.D., 1980, "Social Background and School Continuations Decisions", Journal of the American Statistical Association, 75, 295-305.

Mare R.D., 1981, "Change and Stability in Educational Stratification", American Sociological Review, 46, pp.72-87.

Mc Pherson A., Willms J.D., 1987, "Equalisation and Improvement : Some Effects of Comprehensive Reorganisation in Scotland", Sociology, 21, n°4, 509-539.

Marry C., 1997. Le diplôme et la carrière. Masculin/féminin. In J.P. Terrail (dir.) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute, pp. 177-191.

Marry C., Kieffer A., Brauns H., Steinmann S., 1998. "France-Allemagne : inégales avancées des femmes. Évolutions comparées de l'éducation et de l'activité des femmes de 1971 à 1991. *Revue Française de Sociologie*, 39 - 2, pp. 353-389.

Marry C., Kieffer A./ Brauns H., Steinmann, S., 1995 L'évolution des trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes hommes et des jeunes femmes en France et en Allemagne 1970-1993. 3ème Conférence du Réseau Européen ESF Transitions in Youth : Comparisons over Time and Across Countries. Oostvoorne, Pays-Bas, 22-25 septembre 1995.

Mear P., Merle P., 1992, "1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire croissante du publics lycéens ?", Sociétés Contemporaines, n°11-12 sept-déc., p.31-51.

Menahem G., 1988, L'activité professionnelle des mères a augmenté les chances de réussite de leurs enfants. *Economie et Statistique*, n°211, p. 45-48.

Merllié D., 1985, "L'analyse de l'interaction entre variables : problème statistique ou sociologique ?", Revue Française de Sociologie, 26, 629-652.

Müller W., 1996, Class Inequalities in Educational Outcomes : Sweden in Comparative Perspective, in Erikson R., et Jonsson J. (éds.).

Müller W., 1998, Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 38/1998pp.81-112.

Müller W., Lüttinger P., König W., Karle W., 1990, "Class and Education in Industrial Nations", Class Structure in Europe, M.Haller (ed), London, Sharpe.

Müller W., Karle W., 1993, "Social Selection in Educational Systems in Europe", European Sociological Review, vol.9, May, pp.123.

Müller W., Shavit Y. et Ucen P., 1996, "The institutionnal Imbeddedness of the Stratification Process : a Comparative Study of Qualifications and Occupations in 13 Countries", Provence Workshop of the ESF Network on Transition in Youth, La Ciotat, 18-21/9/96.

Müller W., Shavit Y., 1998. "The institutionnal Embeddedness of the Stratification Process. A comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries." In Shavit Y., et Müller W. (éds.) *From School to Work*. Clarendon Press, Oxford, pp.1-48.

Passeron J-C., 1979, "La démocratisation de l'enseignement supérieur dans les pays européens : essai de rétrospective", Perspectives, IX, n°1, 4454.

Prévot J., 1985, "A propos d'indices et de comparaisons de proportions", Revue Française de Sociologie, 26, 601-628.

Prost A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.

Raftery A.E., Hout M., 1990, "Maximally Maintained Inequality : Expansion, Reform, and opportunity in Irish Education, 1921-1975", ISA Research Committee on Social Stratification, Madrid.

Shahannan M.J., Elder G.H, Miech R.A. (1997), History and Agency in Men's Life : Pathways to Achievement in Cohort Perspective. *Sociology of Education*, vol 70 (January) :54-67.

Shavit Y., Blossfeld H.P. (eds), 1993, Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder, Westview Press.

Shavit Y., Blossfeld H.P., 1996, Equalizing Educational Opportunity : Do Gender and Class Compete ? In Erikson R. et Jonsson J. (éds.).

Tanguy L., 1996, Remarques préalables à l'analyse comparative internationale en matière de relations éducation et travail. *Carrefours de l'éducation*, n°2, pp. 35-50.

Terrail J-P., 1992, "Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments", *Population*, 3, pp.645-676.

Thélot Cl. 1982, *Tel père, tel fils ?* Paris, Dunod.

Thorlindsson T., 1988, "Equality and Educational Opportunity in Iceland", Scandinavian Journal of Educational Research, 32, n°1, 9-22.

Vallet L-A., 1988, "L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de modélisation statistique", Revue Française de Sociologie, XXIX, 395-423.

Vallet L-A., 1991, *La mobilité sociale des femmes en France. La participation des femmes aux processus de mobilité sociale intergénérationnelle* ; thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de R. Boudon. Université de Paris IV..

Vallet L.A., 1995, Diplôme féminin et carrières masculines. Revue Française de Sociologie, XXXVI-1, pp. 143-169.

Virville (de) M. 1981. Garçons et filles face à leur insertion professionnelle. *Economie et Statistiques*, n°134, p. 27-42.

