

# 5

## Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse

*Jake Murdoch, Christine Guégnard, Christian Imdorf et Maarten Koomen*

Les politiques éducatives des dernières décennies en France et en Suisse ont facilité les poursuites d'études des élèves jusqu'aux niveaux postsecondaires par le biais de filières professionnelles. Ces politiques devraient contribuer à réduire certaines inégalités connues dans le système éducatif en améliorant la réussite scolaire des groupes défavorisés tels les enfants d'origine immigrée, sociale ou culturelle modeste. Dans ce chapitre, nous cherchons à apprécier si les parcours scolaires permettent l'accès aux études postsecondaires des étudiants et étudiantes dotés d'un faible capital culturel (dont les parents sont non diplômés de l'enseignement postsecondaire), soit des jeunes de première génération, c'est-à-dire les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires (Caille et Lemaire, 2009; Groleau *et al.*, 2010).

### **La compréhension des différences de parcours scolaires**

Récemment, Murdoch *et al.* (2014) ont analysé dans une comparaison franco-suisse dans quelle mesure la voie professionnelle compense les désavantages subis par des jeunes d'origine immigrée. Ainsi, les auteurs montrent que la voie professionnelle en Suisse ne permet que faiblement aux jeunes d'origine immigrée d'accéder aux études postsecondaires, tandis que la voie professionnelle et technologique en France le permet davantage. Kamanzi *et al.* (2014) ont étendu cette analyse aux jeunes de milieux socio-économiques défavorisés dans une comparaison franco-suisse-canadienne. Ils exposent que les voies professionnelles ont peu de probabilité de compenser les inégalités sociales de parcours scolaires. Cependant, les auteurs mobilisent la variable sexe comme variable de contrôle, et non

comme une catégorie propre d'analyse. Généralement, peu d'études quantitatives en Suisse ou en France – à quelques exceptions (Glauser, 2015) – ont examiné les intersections ou les liens qui se nouent entre l'origine sociale et le genre par rapport à l'accès aux études postsecondaires.

Malgré le principe de mixité en France depuis 1975, filles et garçons ne suivent pas les mêmes filières scolaires, n'accèdent pas aux mêmes savoirs. Pour expliciter la place de la population féminine en formation professionnelle, les rares travaux sociologiques mettent l'accent sur la meilleure réussite des filles ainsi que sur la socialisation différentielle des sexes (Hupka-Brunner *et al.*, 2011; Kergoat, 2014; Lemaire, 1996; Palheta, 2012). D'une part, leurs performances et leurs aspirations scolaires leur permettent de privilégier la voie scolaire, et, d'autre part, la formation professionnelle en lycée professionnel leur offre quelques perspectives d'études postsecondaires. Les orientations différenciées s'expliquent en partie par les choix des intéressées, qui relèvent plus d'un processus d'auto-sélection des filles, d'un *habitus* de sexe (Bourdieu et Passeron, 1970), d'une anticipation des bénéfices, des coûts et des risques (Boudon, 1974), d'un choix de compromis (Duru-Bellat, 2004), ou d'une plus forte mobilisation scolaire féminine (Terrail, 1992a). La surscolarisation relative des filles soulignée par Terrail (1992b) est d'autant plus significative que l'origine sociale des élèves est défavorisée. Dans les familles populaires, la scolarité des garçons accuse plus fortement le poids de leur appartenance de classe, et celui des autres facteurs d'échec, avec un rejet des scolarités longues. L'essor différentiel de la scolarisation des filles de milieu défavorisé, en quête d'une autre forme de vie professionnelle, est largement redevable à l'engagement subjectif et aux investissements des intéressées, avec le soutien voire la mobilisation de leur mère principalement et de leur père, selon Terrail (1992a). De son côté, Guichard (1993) développe l'idée que la socialisation dans les différentes filières d'enseignement a un effet sur les perceptions de soi des filles et des garçons, avec une incidence sur leurs projets scolaires et professionnels.

En s'appuyant sur des modèles de choix (éducatif) rationnel, Breen *et al.* (2012) énoncent que les inégalités sociales sont dues à une distribution inéquitable de ressources et des aspirations éducatives *entre* les familles, alors que les inégalités de sexe sont les conséquences d'allocation différenciée de ressources pour les fils et les filles *au sein* des familles. D'autres recherches soulignent des attitudes familiales distinctes selon leur classe sociale et le sexe de leur enfant face aux parcours scolaires juvéniles de réussite ou d'échec (Delay, 2014; Poullaouec, 2010; Terrail, 1992b; Thin, 1998). Par ailleurs, Duru-Bellat (2003, p. 9) souligne qu'au niveau de l'enseignement postsecondaire, la demande s'avère primordiale et l'auto-sélection omniprésente dans ses dimensions scolaires, sociales et sexuées :

Avec un baccalauréat scientifique [diplôme du secondaire] obtenu à l'heure ou en avance (soit une population relativement triée), plus de la moitié des fils de cadres (contre 30,5% pour les filles) s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 20,8% des fils d'ouvriers (et 9,3% des filles).

Dès lors, la production et la reproduction des rapports sexués traditionnels sont surtout existantes dans des milieux éducatifs sans expérience de l'enseignement postsecondaire (Koppetsch, 2001).

Les approches théoriques dominantes de la recherche sur la stratification sociale s'inscrivent dans les traditions de Boudon et de Bourdieu, mais elles ne peuvent jusqu'à présent expliquer de manière satisfaisante les carrières scolaires sexuées. Les approches des théories identitaires et du genre semblent mieux appropriées. Connell (2005, 2008) montre ainsi que la formation professionnelle permet aux jeunes hommes d'exprimer leur hégémonie masculine plus que la formation générale, notamment s'ils sont de milieu socioéconomique défavorisé (Legewie et DiPrete, 2012). De son côté, Budde (2013) affirme que les jeunes effectuent leur transition vers l'enseignement postsecondaire à la lumière de leur cursus scolaire antérieur.

Après la scolarité obligatoire, les jeunes choisissent donc des parcours en lien étroit avec leurs expériences scolaires, soit par préférence pour certaines matières scolaires ou par la construction de leur image de soi scolaire. Cette dernière est marquée chez les garçons par une plus grande distance vis-à-vis des enseignements scolaires et ils s'orientent plus rapidement que les filles vers l'emploi par la formation professionnelle. Par ailleurs, les filles dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires investissent plus de temps et de ressources dans l'éducation formelle après la fin de la scolarité obligatoire, en lien avec les constructions féminines identitaires des différents milieux sociaux (Legewie et DiPrete, 2012).

L'intérêt de telles approches croisées identitaires est qu'elles tiennent compte de l'image de soi subjective des jeunes, et de manière simultanée du sexe et de l'origine sociale, en même temps que de la concordance institutionnelle des offres éducatives disponibles. À la lecture de ces dimensions théoriques, le présent article explore l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe quant à leur influence sur les inégalités sociales d'accès à l'enseignement postsecondaire pour analyser les politiques éducatives, en complément des hypothèses concernant les effets primaires et secondaires de l'origine sociale (dominants dans la recherche sur la stratification sociale). Plus précisément, nous cherchons à montrer, dans deux pays (France et Suisse), qu'il existe un lien entre l'origine culturelle (imbriquée souvent à l'origine sociale), le genre et les parcours scolaires conduisant aux études postsecondaires, et que ce lien peut varier selon

l'organisation des systèmes éducatifs et la configuration des cheminements scolaires. Dans cette perspective, nous tentons de répondre aux interrogations suivantes : dans quelle mesure l'organisation des trajectoires scolaires et les parcours (professionnel ou scolaire) conduisant à l'enseignement postsecondaire favorisent-ils la mobilité sociale ou au contraire la reproduction des inégalités ? Existe-t-il des différences entre les femmes et les hommes ? Nous souhaitons tester l'hypothèse que les voies professionnelles facilitent l'accès aux études postsecondaires surtout pour les jeunes de milieu défavorisé, particulièrement la population masculine. De plus, nous supposons un plus grand pouvoir intégratif de la voie professionnelle en Suisse qu'en France, surtout pour la population masculine de milieu défavorisé ; cela, en relation avec le système dual de la formation professionnelle en Suisse organisée en entreprise, alors qu'en France, la formation professionnelle enseignée en établissement scolaire est plus proche des affinités de la population féminine. Avant de répondre à nos interrogations à partir des données empiriques, nous présentons brièvement l'organisation des systèmes scolaires de ces deux pays pour en dégager les différences.

## Des cursus scolaires distincts en France et en Suisse

En France, le système scolaire est unique et centralisé, et le cheminement vers les études postsecondaires est uniforme sur tout le territoire. La politique éducative du ministère de l'Éducation nationale se traduit actuellement par trois grands objectifs : 1) l'accès à une qualification minimale comme le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ; 2) le niveau baccalauréat<sup>1</sup> pour 80 % d'une classe d'âge ; et 3) la sortie au niveau de la licence (*bachelor*) pour au moins 50 % d'une génération. Mais avant de parvenir à la licence, des paliers importants existent dans l'enseignement secondaire qui contraignent les familles et les élèves à effectuer des choix, notamment à l'issue du collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) et du lycée (second cycle de l'enseignement secondaire) qui marque la fin des études secondaires. Les processus d'orientation et de sélection présents à toutes les étapes de la scolarité contribuent à la différenciation des parcours d'études des jeunes.

La scolarité obligatoire commence à 6 ans et prend fin à 16 ans. Au terme du collège unique, à 14-15 ans, les élèves peuvent aller au lycée pour préparer un baccalauréat général ou technologique (trois ans), ou suivre une formation professionnelle (au lycée professionnel ou par apprentissage)

---

1. Créé en 1808, le baccalauréat est un diplôme du système éducatif français qui a la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement postsecondaire.

pour préparer en deux ans un CAP et par la suite, un baccalauréat professionnel en deux ans<sup>2</sup>. La dernière année de lycée marque un autre moment clé, où le jeune à l'âge de 18 ans va effectuer des choix d'études postsecondaires et où les établissements postsecondaires vont sélectionner les bacheliers, à l'exception de l'université. Selon les dernières données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2015), la part des bacheliers dans une génération est actuellement de 78 %<sup>3</sup>. Après une scolarité au cours de laquelle les filles ont en moyenne de meilleurs résultats que les garçons, elles sont plus nombreuses à obtenir le baccalauréat : en 2014, dans une génération, 85 % des filles deviennent bachelières<sup>4</sup> pour 72 % des garçons. Cela se traduit par le fait qu'aujourd'hui, 55 % des étudiants dans l'enseignement postsecondaire sont des femmes. Si l'accès à l'enseignement postsecondaire s'est démocratisé à la fin du XX<sup>e</sup> siècle en France, les disparités selon l'origine sociale demeurent au fil du temps. En effet, à 20-24 ans, 59 % des enfants d'ouvriers ou d'employés ont le baccalauréat pour 86 % des jeunes dont les parents se situent en haut de l'échelle sociale (DEPP, 2015).

La hausse du niveau d'éducation se caractérise aussi par le rapprochement entre les trois types de baccalauréats en place (général, technologique et professionnel). La rénovation de la filière professionnelle engagée depuis de nombreuses années, dont la création du baccalauréat professionnel, avait pour objectif de conduire le plus grand nombre de jeunes au baccalauréat, et aussi de faciliter la poursuite d'études vers les niveaux postsecondaires. Ces politiques éducatives ont entraîné une augmentation des bacheliers et offert de nouvelles opportunités aux élèves de milieu populaire. Cependant, l'indéniable démocratisation du baccalauréat se traduit par une démocratisation plus limitée de l'accès au postsecondaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008), car les débouchés ne dépendent pas du diplôme, mais du type de filière suivie et du baccalauréat obtenu. Les jeunes

- 
2. Maintenant, l'orientation vers le baccalauréat professionnel se fait directement après le collège à l'instar des baccalauréats généraux et technologiques sur trois ans. Les bacheliers professionnels et technologiques disposent d'une double perspective, ils peuvent se présenter sur le marché du travail avec leur formation professionnelle/technologique ou accéder aux études postsecondaires.
  3. Les résultats de la session 2014 conduisent à une proportion de bacheliers dans une génération de 38 % dans une série générale, 16 % dans une série technologique, 24 % dans une série professionnelle avec des écarts sexuels ; pour les filles, 44 % dans une série générale, 17 % dans une série technologique, 24 % dans la voie professionnelle ; pour les garçons, 32 % dans une série générale, 15 % dans une série technologique, 24 % dans une série professionnelle (DEPP, 2015).
  4. Pour l'histoire, rappelons que ce n'est qu'en 1924 que la population féminine a eu la possibilité de se présenter au baccalauréat, qui existait depuis un siècle pour les hommes.

de milieu modeste vont davantage dans les filières technologiques et professionnelles, compte tenu de leur scolarité antérieure et des choix effectués aux différents paliers d'orientation. Ainsi, seulement 35 % d'enfants de famille modeste ont un baccalauréat général pour 77 % des jeunes de milieu favorisé (DEPP, 2014). De même, 41 % des jeunes de milieu modeste obtiennent le baccalauréat professionnel pour seulement 9 % d'enfants de famille favorisée. Dès lors, il est préférable de parler de démocratisation « ségrégative » dans la mesure où la démocratisation de l'accès au baccalauréat se fait par la différenciation des types de baccalauréats (Merle, 2000).

Contrairement à la France, la Suisse est un État fédéré et il n'existe pas de système scolaire unique. L'éducation relève de la juridiction cantonale et chaque canton organise son système éducatif à sa manière, mais il existe bien sûr plusieurs similitudes au sein de la fédération. Jusqu'à récemment, la durée de la scolarité obligatoire était de 9 ans, soit jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Depuis, elle est variable entre les cantons, 15 d'entre eux ont approuvé le concordat de HarmoS (sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire)<sup>5</sup>, sept l'ont rejeté et quatre cantons n'ont pas encore décidé. Sur le plan de l'organisation des cursus scolaires, la Suisse se distingue largement de la France. La formation professionnelle y est très répandue et socialement plus valorisée. De plus, le système éducatif suisse se caractérise par une sélection précoce des élèves, vers l'âge de 12 ans, au sein de différentes filières hiérarchisées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (degré secondaire I) selon les résultats scolaires individuels. Ainsi, cette première orientation définit dans une large mesure les opportunités de formation postobligatoire au niveau du second cycle secondaire (degré secondaire II). La plupart des jeunes qui terminent l'enseignement obligatoire à l'âge de 15-16 ans s'inscrivent à divers programmes de formation professionnelle pour une durée de 2 à 4 ans (Cortesi et Imdorf, 2013).

L'accès à l'université paraît sélectif en Suisse. Un seul étudiant sur cinq obtient la maturité gymnasiale, diplôme qui permet de s'inscrire directement à l'université (SKBF, 2011). Pour accroître la transition entre les établissements de formation professionnelle et le postsecondaire, un diplôme de double qualification a été institué en 1994 en vue de mettre en application les objectifs de l'eupéanisation de la politique de l'enseignement postsecondaire suisse (Gonon, 2013). Ce diplôme, intitulé maturité professionnelle<sup>6</sup>, prépare aux Hautes écoles spécialisées (HES) et exige

---

5. Celui-ci fixe la scolarité obligatoire à 11 années d'études, y compris deux années d'école maternelle.

6. La maturité professionnelle allie une formation professionnelle initiale et une formation en culture générale. Les titulaires disposent ainsi d'une double qualification : d'une part, ils ont une profession et peuvent se présenter sur le marché du travail ; d'autre part, ils peuvent accéder au premier niveau d'études (*bachelor*) des HES.

l'achèvement d'un programme de formation professionnelle par alternance ou dans un établissement scolaire. En 2008, la proportion des élèves ayant décroché un diplôme de maturité professionnelle était environ de 31 % (SKBF, 2011). Les chances de mobilité sociale des jeunes d'origine sociale modeste demeurent ainsi faibles, d'autant plus que peu d'entre eux réussissent à accéder aux études postsecondaires par le diplôme de maturité professionnelle. À cet égard, Falter (2012) montre que les chances d'obtention de ce diplôme demeurent fortement associées au niveau de formation des parents.

Pour autant, la population féminine a davantage profité de la relative démocratisation des études postsecondaires. Aujourd'hui, 23 % des jeunes femmes et 17 % des jeunes hommes obtiennent la maturité gymnasiale (chiffres similaires pour la maturité professionnelle, autour de 14 %) (Office fédéral de la statistique [OFS], 2013). En 1980, un peu plus d'hommes obtenaient la maturité gymnasiale (12 % contre 9 %) et la parité fut atteinte en 1990 (13 %). Les femmes accèdent davantage que les hommes aux Hautes écoles spécialisées avec une maturité gymnasiale (31 % contre 18 %) (OFS, 2011).

Les systèmes éducatifs en France et en Suisse sont donc différents : une formation fortement scolarisée et centralisée dans un modèle d'intégration uniforme (Mons, 2007) dans le premier cas, une formation déclinée dans 26 cantons et un système dual basé sur l'alternance avec une orientation précoce par *tracking* (modèle de séparation précoce) dans le second cas. En France, le parcours des élèves est le résultat d'un processus d'orientation et de moments clés avec des choix et des contraintes, dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires. La France présente un système éducatif centralisé et unitaire pour l'ensemble du territoire, mais la formation professionnelle est peu ou pas valorisée. L'accès au baccalauréat est défini comme une norme éducative majoritaire. Dans ce système scolaire fortement hiérarchisé où la formation générale est au sommet de cette hiérarchie et un idéal d'études, les jeunes sont orientés souvent par défaut ou par renoncement vers les filières professionnelles et techniques moins considérées. Cela contraste avec la place de la formation professionnelle initiale en Suisse – avant tout en Suisse alémanique – qui est la norme pour la majorité des jeunes et conserve son attrait en offrant une voie prépondérante diversifiée : plus des deux tiers des jeunes sont inscrits dans une variété de programmes de formation professionnelle. L'organisation de la formation et la répartition des jeunes au sein de ces programmes varient d'un canton à l'autre. Ainsi, la formation à plein temps dans les établissements scolaires est plus présente dans les cantons romans et italophones, alors que la formation par alternance est plus répandue en Suisse alémanique (Cortesi et Imdorf, 2013).



En raison de l'organisation spécifique de chaque système scolaire, l'accès à l'enseignement postsecondaire peut se jouer différemment pour divers groupes sociaux dans chacun des pays. Dans la suite du texte, nous utilisons la notion de parcours scolaire pour analyser les cursus scolaires et établir une comparaison entre les pays. Nous sommes surtout intéressés par le renforcement éventuel des inégalités scolaires découlant de politiques destinées à accroître l'inscription des jeunes dans l'enseignement postsecondaire. Les jeunes femmes et les jeunes hommes ont-ils les mêmes chances d'accès à l'enseignement postsecondaire dans les deux pays, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et économique ? Nous nous focalisons sur les élèves premiers de leur famille à accéder à l'enseignement postsecondaire en référence au niveau d'études des parents, et nous examinons dans quelle mesure le lien entre celui-ci et les parcours conduisant aux études postsecondaires peut être renforcé ou atténué par l'organisation du système scolaire.

## Deux enquêtes longitudinales

Les données utilisées sont tirées de deux enquêtes longitudinales menées dans les deux pays, panel DEPP pour la France, TREE (Transitions de l'école à l'emploi) pour la Suisse. Sont exclus de l'analyse les élèves qui n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire. De ce fait, la part des jeunes de milieu défavorisé est réduite, car ils sont davantage susceptibles d'abandonner les études secondaires avant l'obtention du diplôme.

Ces enquêtes contiennent des informations sur les cheminements scolaires des élèves depuis le second cycle secondaire jusqu'au postsecondaire et des données sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des répondants. En France, le ministère de l'Éducation nationale a suivi jusqu'en 2011 un panel de 17 830 élèves entrés au collège en septembre 1995 au fur et à mesure de leur cursus ainsi que leurs résultats aux différents examens et aux épreuves nationales d'évaluation. Ces élèves ont été interrogés sur leurs projets d'avenir en mai 2002, sept ans après l'entrée au collège. Lors de la dernière vague d'observation, 15 826 élèves sont toujours présents (soit 89 % du panel de départ). La part des diplômés se répartit ainsi : 40 % de bacheliers généraux, 23 % de bacheliers technologiques, 13 % de bacheliers professionnels et 24 % de diplômés professionnels de type CAP. Près des trois quarts des élèves ont des parents qui n'ont pas effectué d'études postsecondaires.

Pour la Suisse, l'enquête TREE a été menée auprès d'un échantillon d'élèves (N = 6 343) ayant passé les tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000 en dernière année du



premier cycle de l'enseignement secondaire. Les répondants ont été interrogés chaque année jusqu'en 2007, puis en 2010, soit au total sur une période de 10 ans. Lors de la dernière observation, le nombre de répondants était de 3 424, correspondant à près de 54 % de l'échantillon initial. Cinquante-cinq pour cent des jeunes ont des parents qui n'ont pas fait d'études postsecondaires.

Au regard des parcours scolaires conduisant aux études postsecondaires, quatre trajectoires ont été construites de manière à les rendre comparables dans les deux pays en tenant compte des spécificités de chaque système éducatif et des diplômes obtenus dans les divers cursus :

1. Le parcours 1 ou parcours *académique* concerne les jeunes qui continuent des études postsecondaires à l'issue d'une formation conduisant à l'université : titulaires d'un baccalauréat général (France), d'une maturité gymnasiale (Suisse).
2. Le parcours 2 ou parcours *professionnel* regroupe les jeunes qui accèdent à l'enseignement postsecondaire avec un baccalauréat technologique ou professionnel (France), une maturité professionnelle (Suisse). En France, ce parcours concerne 70 % des bacheliers et bachelières technologiques, et le tiers des bacheliers professionnels (38 % des jeunes femmes et 30 % des jeunes hommes).
3. Le parcours 3 comprend les jeunes qui ne s'inscrivent pas dans un établissement postsecondaire malgré l'obtention d'un diplôme qui leur permet l'accès aux études postsecondaires.
4. Le parcours 4 regroupe les autres diplômés professionnels du secondaire dont les diplômes ne donnent pas un accès direct à l'enseignement postsecondaire.

La variable indépendante principale cible le capital culturel des jeunes en fonction du niveau d'études postsecondaires de leurs parents. Cette variable « étudiant de première génération (EPG) » est élaborée de manière à différencier les jeunes qui sont les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires (leurs parents n'ont pas de diplôme postsecondaire), des autres jeunes dont les parents sont diplômés du postsecondaire (autrement dit dotés de capital culturel élevé) (Caille et Lemaire, 2009 ; Groleau *et al.*, 2010).

En plus de cette variable indépendante principale, nous prenons en compte trois facteurs qui jouent un rôle déterminant quant à l'accès aux études postsecondaires et à la construction des trajectoires scolaires, soulignés dans les études de la sociologie de l'éducation : l'origine sociale, les résultats scolaires (en premier cycle secondaire) ainsi que le choix individuel des jeunes et de leurs parents. L'origine sociale de l'élève a été construite de manière à distinguer les catégories socioéconomiques défavorisées et

favorisées dans chacun des pays compte tenu des données. Cette distinction s'est basée sur les professions des parents, pour la France en prenant la profession ayant le statut le plus élevé, pour la Suisse en se basant sur l'indice socioéconomique des parents (Highest International Social and Economic Index [HISEI]) de PISA. Les performances scolaires retenues sont les scores des évaluations en français et mathématiques, et le fait d'être arrivé en retard au début du premier cycle secondaire dans le cas de la France, les scores PISA le niveau scolaire et les notes à la fin du premier cycle dans le cas de la Suisse. Pour le choix individuel sont intégrées les aspirations scolaires (pour la Suisse, les aspirations professionnelles) de l'élève lui-même et de sa famille.

### **Des accès différenciés aux études postsecondaires**

Nous nous intéressons à la perspective de mobilité sociale pour ces jeunes femmes et jeunes hommes au regard de leur accès aux études postsecondaires. Malgré les différences d'organisation des systèmes scolaires dans les deux pays, le premier constat porte sur la suprématie de la population féminine, quel que soit son capital culturel.

#### ***Un parcours professionnel davantage intégratif en France qu'en Suisse***

Pour la France, 58% des femmes et 40% des hommes de première génération accèdent aux études postsecondaires pour plus de 80% des autres élèves (parcours 1 et 2). Le parcours académique différencie nettement la population selon le genre et concerne seulement 34% des femmes et 17% des hommes de première génération (tableau 5.1). Ces jeunes participent au mouvement de démocratisation de l'accès au baccalauréat, mais du fait de leur orientation antérieure, ils obtiennent moins souvent un baccalauréat général. Ce parcours scolaire touche 72% des femmes et 57% des hommes dont les parents ont fait des études postsecondaires. Le parcours professionnel concerne près du quart des femmes comme des hommes de première génération pour seulement 12% des femmes et 20% des hommes dotées et dotés de capital culturel élevé. Le parcours 3 regroupe les bacheliers n'accédant pas aux études postsecondaires, plus nombreux du côté des jeunes dont les parents n'ont aucune expérience postsecondaire (proche de 22% contre 15%). Le dernier cursus, parcours 4, marque une dernière différenciation: environ le tiers des hommes et le quart des femmes de capital culturel faible sont titulaires d'un diplôme professionnel sans perspective d'études postsecondaires pour à peine 5% des autres jeunes.

**Tableau 5.1**  
Parcours scolaires des jeunes en France

Diplômes d'études secondaires	Inscription études postsecondaires	Femmes		Hommes	
		Non EPG (%)	EPG (%)	Non EPG (%)	EPG (%)
Baccalauréat général	→ Postsecondaires	72	34	57	17
Baccalauréat professionnel et technique	→ Postsecondaires	12	24	20	23
Baccalauréat	→ Pas d'études postsecondaires	12	20	17	24
Autre diplôme		4	22	6	36
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (France).

Pour la Suisse, la situation est similaire à celle de la France, tout en étant distincte sous certains aspects (tableau 5.2). Environ le tiers des jeunes de première génération accèdent aux études postsecondaires pour 61 % des jeunes dont les parents ont effectué des études postsecondaires, sans écart sexué (parcours 1 et 2). Cependant, le parcours 1 distingue nettement les jeunes : 54 % des femmes et 39 % des hommes de capital culturel élevé pour seulement 26 % des femmes et 20 % des hommes de première génération entrent dans l'enseignement postsecondaire.

En revanche, le parcours 2 ne différencie guère les femmes (8 % contre 10 %), mais favorise les hommes dotés de capital culturel élevé qui accèdent ainsi aux études postsecondaires davantage que les premières générations (21 % contre 14 %). De même, une proportion proche de jeunes hommes (15 % contre 18 %) suit le parcours 3 sans inscription à des études postsecondaires, alors qu'ils possèdent le diplôme exigé (maturité). À l'opposé, les femmes, dont les parents n'ont aucun diplôme postsecondaire, sont un peu plus nombreuses à ne pas poursuivre dans l'enseignement postsecondaire (19 % contre 14 %). La situation est inversée pour le parcours 4 : 46 % des jeunes de capital culturel faible et 24 % des jeunes de capital culturel élevé sont diplômés de l'enseignement professionnel secondaire, diplômes ne leur permettant pas de s'inscrire dans le postsecondaire.

En dépit des différences d'organisation des systèmes scolaires des deux pays, un lien similaire apparaît entre le niveau d'études parental et les parcours conduisant aux études postsecondaires. Les jeunes dotés de

**Tableau 5.2**  
Parcours scolaires des jeunes en Suisse

Diplômes d'études secondaires	Inscription études postsecondaires	Femmes		Hommes	
		Non EPG (%)	EPG (%)	Non EPG (%)	EPG (%)
Maturité gymnasiale	→	54	26	39	20
Maturité professionnelle	→ Postsecondaires	8	10	21	14
Maturité	→ Pas d'études postsecondaires	14	19	15	18
Autre diplôme		24	45	25	48
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

capital culturel élevé sont plus nombreux à poursuivre les études postsecondaires et surtout, à emprunter le parcours 1 qui est la voie traditionnelle pour y parvenir. Le parcours 2 constitue un cadre propice de démocratisation scolaire dans les deux pays pour les jeunes de première génération, mais son caractère égalisateur est limité, car seulement un élève sur quatre en France ou un élève sur 10 en Suisse poursuit des études postsecondaires par cette voie.

Contrairement à nos hypothèses, la filière technologique et professionnelle se révèle davantage intégrative en France qu'en Suisse comme route vers l'enseignement postsecondaire. L'intersection entre le genre et l'origine sociale paraît aussi plus prononcée en France. En Suisse, les hommes utilisent le parcours professionnel vers l'enseignement postsecondaire, comme attendu, mais ce sont les hommes dont les parents ont une expérience postsecondaire qui en bénéficient davantage, contrairement à nos hypothèses. Ainsi, le parcours professionnel en Suisse permet d'abord aux jeunes hommes dotés de capital culturel élevé de compenser leur sous-représentation dans le parcours scolaire vers l'enseignement postsecondaire, comparés à ceux de première génération. En contraste, le parcours professionnel en France se révèle, en premier, comme un parcours compensatoire principalement pour les jeunes de première génération, et en second, pour les hommes, par rapport au parcours scolaire. En d'autres termes, le parcours professionnel intègre principalement les hommes en

Suisse, alors qu'il intègre principalement les étudiants et étudiantes de première génération en France. Qu'en est-il de ces résultats à caractéristiques scolaires et sociales équivalentes ?

### *Un parcours professionnel à l'avantage des femmes*

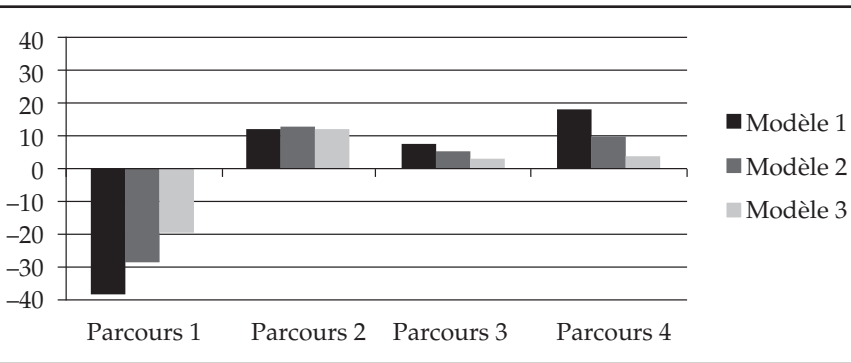
Afin d'estimer l'influence relative du capital culturel des parents sur la différenciation des parcours scolaires, nous avons effectué des analyses de régression multinomiale, les élèves dont les parents ont fait des études postsecondaires étant la catégorie de référence. Nous avons calculé les effets marginaux associés au niveau d'études parental (capital culturel), de manière à rendre les résultats entre les pays davantage comparables. Comme prédictif du cursus scolaire, le niveau d'études parental représente un facteur parmi d'autres. Ce parcours est aussi influencé par les résultats scolaires (niveau premier cycle secondaire), l'origine sociale, les aspirations de l'élève et des parents. Pour tenir compte de ces variables, l'analyse a été organisée en trois modèles incluant successivement le capital culturel de l'élève ou niveau d'études parental (modèle 1), les variables de performances scolaires (modèle 2), puis l'origine sociale et les aspirations de l'élève (modèle 3). Chacun des trois modèles vise à estimer la probabilité pour un élève de s'inscrire dans l'un des quatre parcours définis précédemment.

#### L'EMPREINTE DES PARCOURS FÉMININS

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la probabilité de la population féminine d'accéder aux études postsecondaires par le parcours 1. Comme l'indiquent les figures 5.1 et 5.2, les jeunes femmes de première génération ont considérablement moins de chances de passer par ce parcours que celles dont les parents ont fait des études postsecondaires. Les résultats (les histogrammes de la première colonne à partir de la gauche) montrent ainsi une différence de probabilité de 38 points de pourcentage en France et de 28 points en Suisse dans le modèle 1. Lorsqu'on tient compte des performances scolaires, l'écart résiduel diminue jusqu'à 29 points de pourcentage pour la France et 23 pour la Suisse (modèle 2). Cela confirme l'hypothèse d'un lien entre les parcours scolaires et le capital culturel qui se réalise en partie sous le sceau des différences de performances scolaires avant tout en France. En ajoutant les variables associées à l'origine sociale et aux aspirations (modèle 3), on observe encore une fois une tendance similaire entre les deux pays. L'écart diminue à 20 points de pourcentage pour la France et à 21 points pour la Suisse.

**Figure 5.1**

Accès aux études postsecondaires des femmes en France (%)

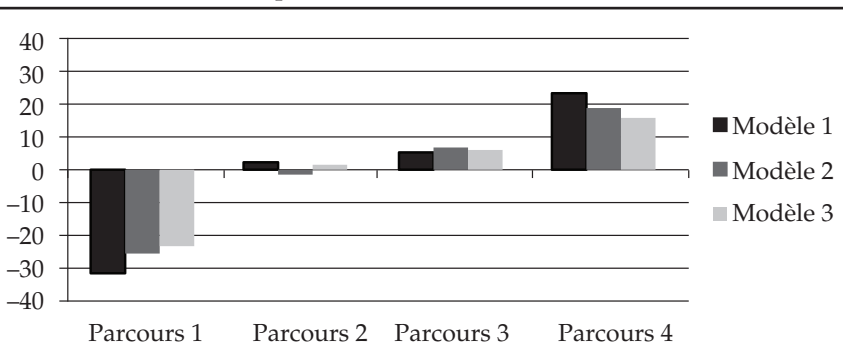


Lecture: Les jeunes femmes de première génération ont moins de probabilités d'accéder aux études postsecondaires par le baccalauréat général que les femmes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -38%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèles 2 et 3), l'écart passe de -29% à -20%.

Source: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (France).

**Figure 5.2**

Accès aux études postsecondaires des femmes en Suisse (%)



Lecture: Les jeunes femmes de première génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études postsecondaires par la maturité gymnasiale que les femmes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -28%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèle 3), l'écart reste à -21%.

Source: Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

Pour le parcours 2, il existe une différence considérable selon le niveau d'études parental (les histogrammes de la deuxième colonne à partir de la gauche). Cet écart est cependant relativement faible et varie légèrement entre les pays. En France, ce sont les femmes de première génération qui sont davantage susceptibles de s'inscrire dans ce type de parcours avec une différence de probabilité de 12 points de pourcentage qui demeure relativement constante à caractéristiques scolaires (modèle 2) et sociales comparables (modèle 3). Pour la Suisse, il n'y a pas d'écart important entre les femmes de première génération et les autres, quel que soit le modèle.

Concernant le parcours 3, les résultats obtenus aux différents modèles révèlent une situation contrastée (les histogrammes de la troisième colonne à partir de la gauche). Pour la France, la probabilité de ne pas faire d'études postsecondaires est plus élevée pour les jeunes femmes dont les parents n'ont pas d'expérience postsecondaire (8 points de pourcentage dans le modèle 1), mais la différence diminue lorsqu'on ajoute les variables de performances scolaires et de l'origine sociale (3 points). *A contrario*, pour la Suisse, la différence selon l'origine sociale et les projets est relativement stable (5 points dans le modèle 3).

Enfin, en France et en Suisse, les femmes dont les parents n'ont pas de diplôme postsecondaire sont nettement plus concernées par le parcours 4 (les histogrammes de la quatrième colonne à partir de la gauche). Leur probabilité d'être orientées dans des formations professionnelles sans possibilité d'accéder aux études postsecondaires est plus élevée par rapport aux autres femmes (18 points en France et 21 points en Suisse). Cet écart diminue de 10 à 4 points pour la France et de 17 à 14 points pour la Suisse, lorsqu'on tient compte des variables de performances scolaires, puis sociales. Cela témoigne d'effets de reproduction sociale à travers les pratiques de sélection et d'orientation scolaire.

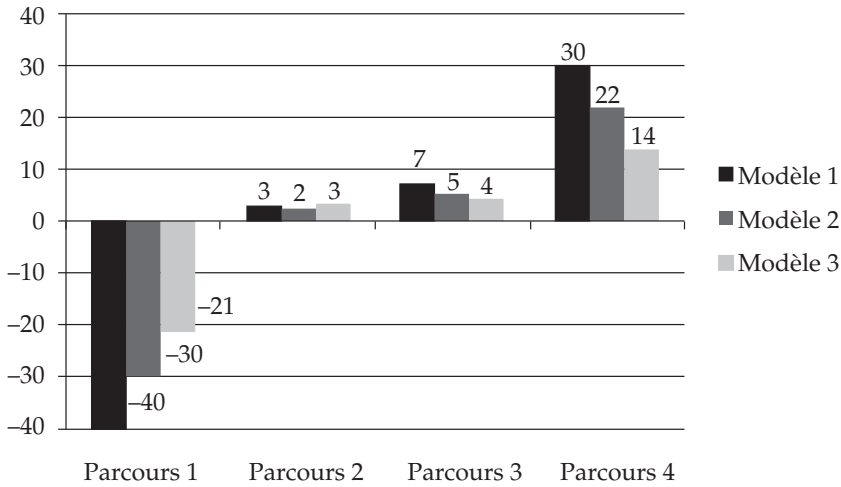
#### L'EMPREINTE DES PARCOURS MASCULINS

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la probabilité d'accéder aux études postsecondaires de la population masculine par le parcours 1. Comme le montrent les figures 5.3 et 5.4, les hommes de première génération ont considérablement moins de chances de passer par ce parcours que ceux dont les parents ont fait des études postsecondaires. La différence de probabilité est de 40 points de pourcentage en France et de 19 points en Suisse (modèle 1). Lorsqu'on tient compte des variables relatives aux performances scolaires (modèle 2), cette différence diminue tout en demeurant importante dans les deux pays, et de manière plus élevée en France qu'en Suisse (29 contre 18). En ajoutant les variables associées à l'origine sociale (modèle 3), la tendance est similaire entre les deux pays avec une baisse des effets marginaux (21 points de pourcentage pour la France, 10 points pour la Suisse). C'est en France que l'effet de l'origine socioéconomique demeure le plus élevé même quand on contrôle l'origine sociale.



Figure 5.3

Accès aux études postsecondaires des hommes en France (%)



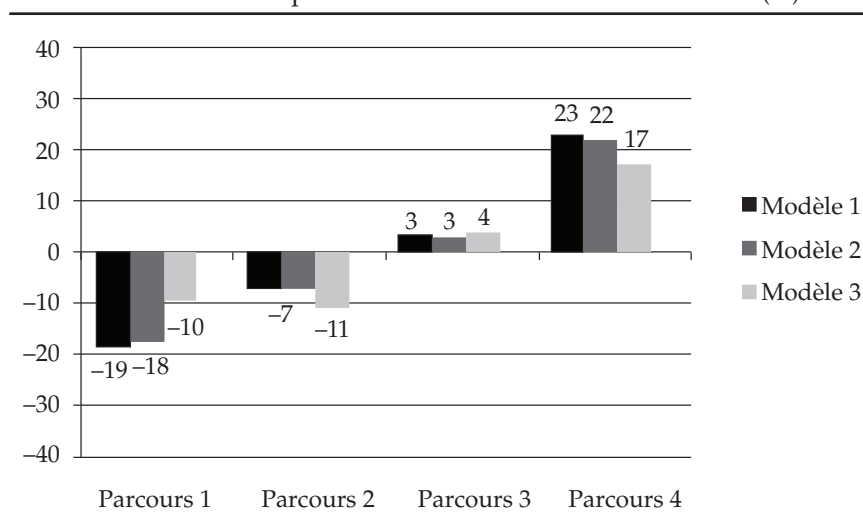
Lecture: Les jeunes hommes de première génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études postsecondaires par le baccalauréat général que les hommes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -40%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèle 3), l'écart reste à -21%.

Source: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (France).

Pour les élèves du parcours 2, une différence significative apparaît selon leur capital culturel. En France, ce sont les hommes de première génération qui s'inscrivent dans ce type de parcours professionnel avec une légère différence de probabilité (3 points de pourcentage) qui demeure relativement constante à caractéristiques scolaires (modèle 2) et sociales comparables (modèle 3). La situation est inversée pour la Suisse où les hommes de première génération sont plutôt sous-représentés dans ce type de parcours: l'écart est seulement de 7 points de pourcentage en leur défaveur pour 11 points en ajoutant les variables sociales des jeunes (modèle 3).

Concernant le parcours 3, les résultats obtenus aux différents modèles révèlent une situation contrastée entre les pays. Pour la France, la probabilité de ne pas faire d'études postsecondaires est un peu plus élevée pour les hommes dont les parents n'ont pas de diplôme postsecondaire (7 points de pourcentage, modèle 1), et la différence demeure lorsqu'on tient compte des variables scolaires et sociales (4 points). Du côté de la Suisse, l'écart selon le niveau d'études parental est négligeable (3 points), y compris avec les variables scolaires et sociales (4 points, modèle 3).

**Figure 5.4**  
Accès aux études postsecondaires des hommes en Suisse (%)



Lecture: Les jeunes hommes de première génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études postsecondaires par la maturité gymnasiale que les hommes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -19%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèle 3), l'écart reste à -10%.

Source: Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

Enfin, à l'image des femmes, les hommes de capital culturel faible sont concernés par le parcours 4. Leur probabilité d'être orientés dans des formations professionnelles sans possibilité d'accéder aux études postsecondaires est élevée: 30 points de différence en France et 23 points en Suisse. Cette différence diminue de 22 à 14 points pour la France et de 22 à 17 points pour la Suisse en intégrant les variables scolaires et sociales (modèles 2 et 3).

La comparaison des parcours masculins souligne ainsi un potentiel plus intégratif du parcours professionnel vers l'enseignement supérieur en France par la formation en établissement scolaire, qu'en Suisse par le système dual, contrairement à nos hypothèses. Les inégalités sociales au sein du parcours scolaire s'expliquent par des performances scolaires antérieures et des aspirations éducatives plus marquées en France qu'en Suisse. Cela signifie que les jeunes hommes en France mobilisent le parcours professionnel vers l'enseignement postsecondaire afin de compenser leur désavantage éducatif.

En Suisse, la maturité professionnelle est plus utilisée par les hommes dont les parents ont fait des études postsecondaires, et cette différence augmente en tenant compte des acquis scolaires et des aspirations. Ce

résultat est compatible avec ceux de Glauser (2015), dans la mesure où les hommes dotés de capital élevé décident surtout de suivre une maturité professionnelle et entrent ainsi en compétition avec leurs pairs de familles moins éduquées.

### **Conclusion : rendez-vous à l'université ?**

Au cœur de leur système éducatif secondaire, la France privilégie la formation scolaire, alors qu'en Suisse la formation est fortement professionnalisée dans le cadre du système dual. Pourtant, les femmes de première génération bénéficient davantage du parcours professionnel vers l'enseignement postsecondaire que les hommes à la fois en Suisse et en France, contrairement à nos hypothèses. Ce parcours professionnel réussit donc à compenser les inégalités sociales dans l'accès aux études postsecondaires, encore plus pour la population féminine, avant tout en France.

Afin de mieux comprendre les inégalités spécifiques d'accès à l'enseignement postsecondaire, nous avons mobilisé des théories identitaires et du genre. Nos résultats confirment une reproduction sociale considérablement plus élevée en France par rapport au système suisse pour les femmes et les hommes. Cela peut s'expliquer par un système éducatif en France davantage sélectif scolairement, favorisant les effets de l'origine sociale, et en Suisse par la valorisation de la formation professionnelle entraînant une demande moins forte du parcours scolaire vers l'enseignement postsecondaire par les jeunes (surtout des hommes) de milieu favorisé (Kamanzi *et al.*, 2014).

Les analyses multivariées attestent que le parcours professionnel permet la mobilité sociale plutôt en France. En Suisse, les jeunes, notamment les hommes de première génération, demeurent désavantagés dans l'accès aux études postsecondaires par la maturité professionnelle. De plus, les inégalités pour la population féminine dans l'accès aux études postsecondaires sont peu expliquées par les effets primaires et secondaires en Suisse, contrairement à la France. Ce résultat peut être dû au système de formation professionnelle, qui arrive à intégrer des élèves scolairement faibles en raison de son organisation de (petites) entreprises (Buchholz *et al.*, 2012), et permet simultanément l'accès à la maturité professionnelle, à condition que les étudiants montrent des aspirations scolaires, aspirations sans doute plus fortes chez les apprenties féminines.

La voie professionnelle permet l'accès à l'enseignement postsecondaire davantage pour les jeunes femmes de première génération que pour les hommes de même milieu. Ce résultat robuste pour la France et la Suisse peut être mieux interprété en termes de théorie identitaire. Ainsi, l'affinité

nécessaire pour la formation scolaire au sein de la formation professionnelle est plutôt compatible avec les constructions identitaires féminines. On peut aussi suggérer une mobilisation dans la sphère éducative élevée des intéressées ou de fortes espérances, ou un accompagnement parental plus soutenu. Cet investissement est d'autant plus significatif que l'origine sociale des élèves est défavorisée (Terrail, 1992b) et permet aux filles d'origine modeste de devenir diplômées de l'enseignement postsecondaire. Selon Delay (2014), les familles populaires davantage concernées par les enjeux scolaires envisagent l'école comme moyen potentiel d'ascension sociale lorsque leurs enfants sont en réussite, et montrent une moindre persévérance à la poursuite d'études en cas de difficultés scolaires (contrairement aux parents des classes favorisées). Or, la population féminine a de meilleures performances scolaires que la population masculine. Ce résultat est à relativiser au vu des spécificités des inscriptions des femmes dans les établissements postsecondaires, qui révèlent d'autres clivages sexués (Reisel *et al.*, 2015), puis de leur insertion professionnelle. De plus, l'analyse est ici une esquisse de la mobilité sociale mesurée par le niveau d'études de leurs parents.

Ces résultats invitent aussi à reconsidérer la place dans l'enseignement postsecondaire des bacheliers professionnels et des diplômés de maturité professionnelle, au regard des opportunités qu'ils saisissent pour s'extraitre d'une trajectoire imposée. Au final, ces résultats révèlent une reproduction sociale plus élevée en France par rapport à la Suisse, à travers le parcours secondaire traditionnel ou scolaire pour les femmes et pour les hommes. Or, le parcours alternatif professionnel permet une mobilité sociale en France plutôt qu'en Suisse pour les deux populations. La reproduction sociale dans le cas de la Suisse, ainsi que les chances d'accès aux études postsecondaires plus fortes par la voie professionnelle en France, ne peuvent s'expliquer par les performances scolaires et les aspirations, en particulier pour les femmes. L'analyse de l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe permet de mettre à jour les processus qui conduisent à constituer des espaces séparés où femmes et hommes n'ont pas les mêmes places ni les mêmes perspectives. Se conformer aux normes de genre et s'affranchir de son origine sociale/culturelle sont deux mouvements simultanés et contradictoires auxquels doivent faire face ces jeunes femmes et hommes de milieu populaire lors des parcours scolaires. La jeunesse féminine y parviendrait-elle davantage ?

## Bibliographie

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York, Wiley.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller et R. Pollak (2012). «Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel. Deutschland im internationalen Vergleich», dans R. Becker et H. Solga (dir.), *Soziologische Bildungsforschung*, Berlin, Springer, p. 346-373.
- Buchholz, S. et al. (2012). «Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig?», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 64, n° 4, p. 701-727.
- Budde, J. (2013). «Geschlechtsaspekte am Übergang von der Schule in den Beruf», dans W. Appel et B. Michel-Dittgen (dir.), *Digital Natives. Was Personaler über die Generation Y wissen sollten*, Berlin, Springer, p. 119-134.
- Caille, J.-P. et S. Lemaire (2009). «Les bacheliers “de première génération” : des trajectoires scolaires et des parcours dans l’enseignement supérieur “bridés” par de moindres ambitions?», dans INSEE, *France, portrait social*, édition 2009, Paris, INSEE, p. 171-193.
- Connell, R. (2005). «Boys, masculinities and curricula. The construction of masculinity in practice-oriented subjects», *ZEP*, vol. 28, n° 4, p. 21-27.
- Connell, R. (2008). «Masculinity construction and sports in boys’ education: A framework for thinking about the issue», *Sport, Education and Society*, vol. 13, n° 2, p. 131-145.
- Cortesi, S. et C. Imdorf (2013). «Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?» *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, p. 91108.
- Delay, C. (2014). «Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande», *Revue française de pédagogie*, n° 188, p. 75-86.
- Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2014). *L’état de l’école : 32 indicateurs sur le système éducatif français : édition 2014*, Paris, Ministère de l’Éducation nationale.
- Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2015*, Paris, Ministère de l’Éducation nationale.
- Duru-Bellat, M. (2003). «Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l’école», *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 4, p. 571-594.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L’école des filles*, Paris, L’Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (2008). «Du baccalauréat à l’enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités», *Population*, vol. 68, n° 1, p. 123-158.
- Falter, J.M. (2012). «Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland», *Swiss Journal of Sociology*, vol. 38, n° 2, p. 201-222.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*, Berlin, Springer.

- Gonon, P. (2013). « Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory ? », dans M. Markus et P. Gonon (dir.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, Bern, Hep-Verlag, p. 119-146.
- Groleau, A., P. Doray, P.C. Kamanzi, L. Mason et J. Murdoch (2010). « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada », *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, p. 107-122.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hupka-Brunner, S., R. Samuel, E. Huber et M.M. Bergman (2011). « Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz », dans A. Hadjar (dir.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Berlin, Springer, p. 75-96.
- Kamanzi, P.C., C. Guégnard, C. Imdorf, M. Koomen et J. Murdoch (2014). « Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 170-188.
- Kergoat, P. (2014). « Le travail, l'école et la production de normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) », *Nouvelles questions féministes*, vol. 33, p. 16-34.
- Koppetsch, C. (2001). « Milieu und Geschlecht. Eine kontextspezifische Perspektive », dans A. Weiß et al. (dir.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*, Berlin, Springer, p. 109-137.
- Legewie, J.T. et A. DiPrete (2012). « School Context and the Gender Gap in Educational Achievement », *American Sociological Review*, vol. 77, p. 463-485.
- Lemaire, S. (1996). « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? », *Éducatons et formations*, n° 48, p. 71-80.
- Merle, P. (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Murdoch, J., C. Guégnard, M. Koomen, C. Imdorf et S. Hupka-Brunner (2014). « Pathways to Higher Education in France and Switzerland. Do Vocational Tracks Facilitate Access to Higher Education for Immigrant Students ? », dans G. Goastellec et F. Picard (dir.), *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*, Rotterdam, Sense, p. 149-169.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2013). « Maturités et passage vers les hautes écoles 2012 », *Éducation et science*, 15, 48 p.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2011). « Femmes et hommes dans les hautes écoles suisses : indicateurs sur les différences entre les sexes », *Éducation et science*, n° 15, 64 p.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*, Paris, PUF.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La dispute.
- Reisel, L., K. Hegna et C. Imdorf (2015). « Gender segregation in vocational education : Introduction », *Comparative Social Research*, n° 31, p. 1-22.

- SKBF (dir.) (2011). *Swiss Education Report 2010*, Aarau, Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Terrail, J.-P. (1992a). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n<sup>os</sup> 11-12, p. 53-89.
- Terrail, J.-P. (1992b). « Destins scolaires de sexe », *Population*, n<sup>o</sup> 3, p. 645-676.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.