

Quelle démocratisation de l'enseignement secondaire français face à l'expansion des scolarités ?

Boubaker Hlaimi and Frédéric Salladarré

Volume 87, Number 1, March 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006339ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006339ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

HEC Montréal

ISSN

0001-771X (print)

1710-3991 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hlaimi, B. & Salladarré, F. (2011). Quelle démocratisation de l'enseignement secondaire français face à l'expansion des scolarités ? *L'Actualité économique*, 87(1), 59–84. <https://doi.org/10.7202/1006339ar>

Article abstract

From a statistical observation of school democratization during the past two decades in France, this paper explores the determinants of school choices. The results suggest that family aspirations positively affect the general track. Moreover, lower school performances lead families to give more importance to the success in higher education. Accordingly, school tracks can be seen as the result of interactions between institutional settings and individual trade-offs. However, the family investment only weakly hinders little social reproduction of educational trajectories.

QUELLE DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS FACE À L'EXPANSION DES SCOLARITÉS?*

Boubaker HLAIMI

Université de Manchester

Université Aix Marseille II

hlaimi@gmail.com

Frédéric SALLADARRÉ

CREM-CNRS

LEMNA

Université de Rennes 1

frederic.salladarre@univ-rennes1.fr

RÉSUMÉ – Cet article part du constat d'une démocratisation scolaire en France durant les deux dernières décennies pour proposer un éclairage sur les déterminants individuels et familiaux des parcours scolaires menant au baccalauréat. Les résultats suggèrent que les aspirations familiales influencent positivement l'obtention du bac général. En outre, les mauvaises performances scolaires amènent les familles à accorder plus d'importance à la réussite dans l'enseignement supérieur pour accéder à l'emploi. Dès lors, les itinéraires scolaires peuvent être vus comme la résultante des interactions entre les structures institutionnelles et les arbitrages faits par les individus. Toutefois, les investissements familiaux contrecarrent peu la reproduction sociale des différentes trajectoires scolaires.

ABSTRACT – From a statistical observation of school democratization during the past two decades in France, this paper explores the determinants of school choices. The results suggest that family aspirations positively affect the general track. Moreover, lower school performances lead families to give more importance to the success in higher education. Accordingly, school tracks can be seen as the result of interactions between institutional settings and individual trade-offs. However, the family investment only weakly hinders little social reproduction of educational trajectories.

* Les remarques des deux rapporteurs anonymes nous ont permis d'améliorer grandement la rédaction finale de ce texte. Nous tenons aussi à remercier Monsieur Paul Makdissi pour sa disponibilité, sa patience et son assistance. Selon la formule usuelle, les erreurs dans ce texte relèvent de la seule responsabilité des auteurs

INTRODUCTION

La réduction des inégalités scolaires, territoriales ou sociales a souvent été l'un des objectifs prioritaires de l'école en France. Depuis près de deux décennies, la « quasi-étanchéité » entre l'école primaire et l'école secondaire a disparu au profit d'une continuité des différents niveaux d'éducation, sous l'effet de nombreuses réformes institutionnelles (Prost, 1986; Baudelot et Establet, 1971). Ces mutations ont constitué une étape unique de « démocratisation obligatoire » du système scolaire français¹. Depuis, la question de l'efficacité démocratique a été constamment posée.

Au fil des années et des générations successives, les taux de scolarisation n'ont cessé de croître : l'âge médian de sortie du système d'enseignement était inférieur à 11 ans au milieu du 20^e siècle, il dépasse 20 ans aujourd'hui (Leridon, 2000), suggérant une démocratisation quantitative continue. Mais l'optimisme de ce constat a été fortement contesté, parce que la progression des taux de scolarisation a pu se faire de façon inégale selon les origines sociales et qu'elle peut masquer une certaine spécialisation dans les filières très hiérarchisées. En outre, la valeur marchande des diplômes a semblé régresser au fur et à mesure que le nombre de leurs détenteurs augmentait (Duru-Bellat, 2006). L'accès d'un nombre croissant de jeunes à un certain niveau scolaire ne serait donc pas automatiquement le gage d'une réduction des inégalités dues aux origines sociales, et les effets de la taille des classes en fournissent l'illustration (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Pour ces différentes raisons, de nombreux débats en France cherchent à savoir si l'école contribue à rendre la société plus fluide en donnant la chance aux plus valeureux des milieux défavorisés ou si au contraire, elle n'est qu'un instrument contribuant à la reproduction et la légitimation des hiérarchies sociales (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973). Certes, le développement du système éducatif français a été indéniable, mais des travaux récents viennent remettre en question l'idée d'une réduction d'inégalités scolaires (Goux et Maurin, 1997b), voire une panne de l'ascenseur social et un déclassement professionnel pour les nouveaux diplômés (Chauvel, 2006). Il est donc important de se demander dans quelle mesure la démocratisation scolaire a modifié les inégalités d'accès à certaines filières et quelle conséquence cela a eu sur les aspirations familiales.

En se basant sur le *panel* d'élèves entrés dans le secondaire en 1989, nous essayerons de répondre à la question des déterminants des orientations scolaires et la corrélation entre aspirations familiales et normes éducationnelles. Notre approche permettra de distinguer entre les différents types de baccalauréats afin

1. Les réformes les plus marquantes de ce processus sont : la mise en place de l'instruction primaire obligatoire en 1881, pour tous les enfants âgés de 7 à 13 ans (jusqu'à 16 ans depuis 1959); la réforme Berthoin de 1959, généralisant l'entrée dans le secondaire (mais dont l'application ne sera effective qu'en 1967); la réforme Haby de 1975, posant le principe du collège unique en 4 ans et prévoyant la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième (soit 2 ans après l'entrée dans le secondaire, vers 13 ans). Cette dernière réforme ne se réalisera que progressivement dans la seconde moitié des années quatre-vingt.

de mieux tenir compte des spécificités de chaque filière. En analysant les facteurs qui déterminent l'obtention du bac ou bien le choix de l'itinéraire scolaire, nous identifierons le processus décisionnel, individuel et familial, qui explique les choix et discuterons également du problème de la persistance de certaines formes d'inégalités.

L'objectif de cette étude est d'analyser les principaux facteurs susceptibles d'expliquer l'orientation des élèves selon le type de baccalauréat (diplôme sanctionnant la fin de l'enseignement secondaire et permettant d'accéder à l'enseignement supérieur). Il s'agit en particulier de mettre en exergue les différentes disparités d'orientation scolaire et l'impact ainsi que l'importance des aspirations familiales qui visent à atténuer l'effet néfaste des inégalités scolaires. Cette étude doit permettre de définir des instruments visant à réduire l'influence de certains facteurs comme celui du contexte familial dans le choix de certaines filières scolaires. Elle se fixe pour objectif d'analyser la manière dont l'offre d'éducation postsecondaire peut être adaptée aux besoins du marché du travail. En outre, l'intérêt de cette démarche est de mettre en relief les motivations et les contraintes à l'origine des choix scolaires individuels et des aspirations familiales. Si, de fait, le choix d'un itinéraire scolaire détermine le cheminement de carrière, une allocation efficace des ressources familiales et l'élimination des barrières discriminantes nécessitent de connaître pourquoi certains individus choisissent certains types de baccalauréat.

Cette étude nous aidera à définir les instruments à mettre en œuvre pour réduire l'influence du contexte familial sur le choix de certaines filières scolaires, par des instruments adaptés et par une orientation mieux ciblée des bacheliers. D'autre part, elle contribuera à réfléchir sur la manière dont l'offre d'éducation postsecondaire pourrait être adaptée aux besoins du marché tels que perçus par les futurs bacheliers.

Après un recensement des travaux ayant examiné les questions de démocratisation de l'enseignement et des études empiriques sur des préoccupations associées, nous présenterons les données utilisées et les techniques empiriques mobilisées. La deuxième section expose et commente les résultats des estimations. La dernière section conclut le travail par un certain nombre de recommandations.

1. REVUE DE LITTÉRATURE

La démocratisation de l'enseignement a été et demeure encore une question pour laquelle les dés n'ont pas été définitivement lancés (Duru-Bellat et Kieffer, 2000). Les historiens, les pédagogues, les sociologues, les spécialistes de sciences de l'éducation et les économistes continuent de se focaliser sur ce sujet pour apporter leurs contributions et mieux le comprendre. Prost (1986) était parmi les premiers chercheurs à faire émerger cette thématique. Il a proposé une typologie en distinguant entre les démocratisations quantitative et qualitative. La première

forme renvoie à une massification scolaire et à un accès plus large au système scolaire. À ce titre, le taux de scolarisation est passé de 66,6 % à 83,4 % entre 1988-1989 et 1996-1997 et le taux de scolarisation à 20 ans est passé de 31,2 % à 56,4 % sur la même période (MEN, 1998). La seconde forme de démocratisation concerne la diminution des inégalités sociales face à l'école. Les différences entre les trajectoires scolaires des enfants d'ouvriers et ceux des cadres tendent à se réduire. Toutefois, la typologie de Prost (1986) devient discutable lorsque l'auteur considère que la démocratisation quantitative ne supprime pas les inégalités sociales, mais les déplace uniquement.

Les thèmes de la démocratisation et de la réussite scolaires dans la sociologie ont été fortement influencés par les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Les deux sociologues associent la démocratisation à la méritocratie et à la mobilité sociale. Plus une société est méritocratique, plus la mobilité sociale est importante et plus l'expansion scolaire est uniforme. L'école joue donc un rôle important pour atténuer l'effet de l'influence familiale sur la réussite scolaire. Néanmoins, elle sert aussi de mécanisme de valorisation de l'héritage culturel. Ainsi, par exemple, les enseignants auraient tendance à prendre en compte dans leurs évaluations un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qu'ils n'inculquent pas explicitement à leurs élèves.

Boudon (1973) considère alors la dévalorisation des diplômes comme un *effet pervers* qu'il qualifie de « macro social » de la démocratisation et de la recherche d'un classement dans l'échelle de valeur d'une génération. Or, comme le souligne Duru-Bellat (2006), « depuis ces dernières décennies le résultat en terme de mobilité sociale est contrasté ». De fait si l'expansion des scolarités continue d'induire plus de mobilité sociale, c'est à un niveau très inférieur à celui des *trente glorieuses* (Thélot et Vallet, 2000). Cette hausse demeure néanmoins relative puisque l'origine sociale influence également les aspirations familiales vis-à-vis des normes scolaires.

Duru-Bellat et Mingat (1992) ont cherché à dissocier les effets du changement du recrutement social liés à la démocratisation quantitative du système scolaire de ceux qui résultent d'une évolution de son mode de fonctionnement. Ils montrent alors un accroissement des inégalités sociales et que le collège ne contribue pas à réduire ces inégalités. Cependant, les auteurs expriment aussi des motifs de satisfaction. La proportion d'une classe d'âge ayant accès au baccalauréat est passée de 22 % en 1970 à plus de 55 % aujourd'hui. Quatre-vingt-quatorze pourcent d'une classe d'âge atteint désormais le niveau du CAP, du BEP ou de la seconde.

Selon Langouët (1994), l'allongement de la durée de scolarité obligatoire et la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, liés à une forte demande sociale et économique de scolarisation, ont entraîné un allongement des scolarités. « Dans son ensemble, le système secondaire scolarise plus longtemps les élèves et leur fournit incontestablement de plus fortes chances de maintien dans les premier et second cycles, et notamment dans le second cycle général et technologique » (Langouët, 1994). Dans la même optique, Langouët (1982) met en relation

les pratiques pédagogiques innovantes et leurs résultats disparates sur les élèves en fonction de leur origine sociale. Il insiste sur le côté pervers des innovations, qui généralement sous couvert de « démocratisation » de l'école ou d'égalisation des chances ont finalement déplacé, voire renforcé, les effets sélectifs du système éducatif.

Thélot et Vallet (2000) concluaient à la réduction des inégalités devant l'école. Leur méthodologie consiste à mettre en évidence une « réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle ». Ils ont pu montrer que cette réduction est principalement attribuée à l'effet structurel de l'allongement général des études. Mais ils constatent également une réelle démocratisation qualitative par un affaiblissement du lien « net » entre origine sociale et diplôme.

Au-delà de son apport important et de sa qualité indiscutable, cette recherche a suscité certaines réserves. Tout d'abord, les auteurs n'explorent pas suffisamment la différenciation au sein des niveaux d'étude du système éducatif. La différenciation des filières est aussi importante à prendre en compte que la différenciation des niveaux (par exemple, bac général versus bac technologique ou bac professionnel). Thélot et Vallet (2000) considèrent comme équivalents les bacheliers des séries professionnelles et générales tout comme les diplômés des IEP (Instituts d'études politiques) et les titulaires d'une maîtrise en Administration économique et sociale. Or, dans l'enseignement secondaire et supérieur, les premiers sont assez largement d'origine moyenne et supérieure alors que les seconds sont massivement d'origine populaire (Merle, 1997). D'ailleurs, ces filières offrent des perspectives d'avenir scolaire et professionnel très dispersées (Eckert, 1999).

Pour Merle (2002), la divergence qui existe au sujet du dilemme démocratisation-inégalités scolaires résulte des différences dans le choix des indicateurs, des méthodes et des niveaux scolaires. Il montre que les écarts de durée de scolarisation entre les élèves les plus longtemps scolarisés et les moins longtemps scolarisés ont sensiblement augmenté au cours des années 1988-1998. Compte tenu du coût des formations courtes et longues et de leurs évolutions respectives, les inégalités se sont renforcées : les élèves les plus longtemps scolarisés, majoritairement d'origine aisée, ont particulièrement bénéficié de l'augmentation des dépenses éducatives alors que les élèves les moins longtemps scolarisés, massivement d'origine populaire, en ont peu profité.

Goux et Maurin (1997a) soulignent que la société française n'est ni plus ni moins méritocratique qu'il y a quelques décennies et que le diplôme et l'accroissement des niveaux scolaires ne constituent pas un gage accru de mobilité sociale : pour eux, les destinées sociales ne se forment pas qu'à l'école, mais se construisent également tout au long de la vie professionnelle. À partir d'un coefficient de reproduction sociale, ils montrent que la reproduction l'emporte largement sur la mobilité. Par exemple, ils trouvent que deux hommes titulaires du baccalauréat, mais le premier fils de cadre et le second fils d'employé ou de profession intermédiaire, ont l'un et l'autre huit fois plus de chances de reproduire le statut de leur père que de l'inverser s'ils sont sans diplôme.

Dans un autre article, Goux et Maurin (1997b) précisent, d'une part que l'expansion scolaire ne s'accompagne pas d'une réduction notable de l'inégalité des chances (la démocratisation est uniforme et même quasi inexistante), d'autre part que cette inégalité est de plus en plus liée à l'origine culturelle. Les auteurs concluent que les inégalités devant l'école sont attribuées à des facteurs de plus en plus culturels et de moins en moins socio-économiques.

Poullaouec (2004) montre que les ouvriers placent de plus en plus l'école au centre des choix scolaires pour leurs enfants. Mais si les diplômes sont nécessaires pour garantir une bonne insertion, ils sont parfois insuffisants, ce qui peut conduire les parents ouvriers à s'investir dans les stratégies d'accès à l'emploi de leurs enfants. En outre, même si la démocratisation scolaire a engendré une mobilité scolaire ascendante pour les enfants d'ouvriers, elle a aussi accru le risque de devenir ouvrier et n'a pas modifié significativement les chances d'atteindre des positions de cadre supérieur ou de profession intermédiaire.

Gurgand et Maurin (2006) suggèrent que les réformes scolaires françaises ont couvert uniformément tout le territoire, mais il n'est pas possible de les évaluer. Elles ont ouvert l'accès au collège, puis au lycée à ceux qui jusqu'alors quittaient l'école à la fin du primaire, mais elles n'ont pas vraiment modifié les règles de sélection dans l'enseignement supérieur long, notamment dans le système des classes préparatoires et des grandes écoles. Les auteurs proposent alors une évaluation de l'expansion scolaire en France basée sur une analyse de l'évolution des inégalités de salaires observées au fil des générations entre ceux qui accèdent aux institutions les plus sélectives et les autres. Ils montrent que le premier groupe n'a pas été directement concerné par la démocratisation scolaire, alors que le second en a été le bénéficiaire immédiat.

Selz et Vallet (2006) suggèrent que le débat sur la démocratisation scolaire porte sur l'évolution des inégalités d'accès aux diplômes entre individus issus de différents groupes sociaux. Ils concluent que les inégalités d'accès aux diplômes selon l'origine sociale ont diminué entre des générations espacées d'une cinquantaine d'années. En outre, en considérant uniquement les diplômés du baccalauréat, les inégalités d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, en fonction de l'origine sociale, ont augmenté entre les mêmes générations.

Albouy et Tavan (2007) suggèrent que l'ouverture rapide du supérieur depuis le début des années quatre-vingt et la diversification de l'offre de formation invitent à réexaminer la question de la réduction des inégalités sociales devant l'école. Une telle démocratisation est doublement nuancée parce qu'elle concerne essentiellement les cycles courts du supérieur et surtout puisque les inégalités auraient changé de forme et concerneraient désormais la nature des études poursuivies. Les auteurs ajoutent néanmoins que la démocratisation de l'enseignement supérieur a été en revanche moins marquée que celle du baccalauréat et reste de faible ampleur.

Par ailleurs, la question de la démocratisation scolaire peut être examinée comme un mécanisme ayant permis de réduire certaines formes d'inégalités socioéconomiques comme celles liées à l'immigration. Par exemple, Caille (2005)

montre que malgré des résultats scolaires moins favorables, les enfants d'immigrés ont des aspirations scolaires plus fortes et choisissent majoritairement une filière technologique de l'enseignement supérieur court. Ils envisagent aussi différemment leur futur métier et aspirent aux professions commerciales et administratives.

Silbermann et Fournier (2006) montrent que la pénalité ethnique subie par les jeunes d'origines maghrébine et africaine n'a pas substantiellement changé en dépit d'une baisse passagère du chômage et de la poursuite de la démocratisation du système scolaire. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont encore faiblement qualifiés. Toutefois, les jeunes originaires du Portugal paraissent avoir été portés par l'expansion des filières professionnelles vers les niveaux supérieurs.

Beaud (2003) avance que l'école, longtemps considérée comme le garant de l'égalité des chances, donne aujourd'hui l'impression que « l'ascenseur social » n'est plus en mesure d'assurer son rôle. De plus, du point de vue de la réduction des inégalités, le bilan de la démocratisation scolaire a fait l'objet d'analyses contrastées. D'un côté, certains auteurs considèrent que l'allongement des études et l'augmentation du niveau scolaire dans la population n'a opéré qu'une « translation » des inégalités sans réel effet sur l'égalité des chances et *a fortiori* sur la mobilité entre générations. Par exemple, Duru-Bellat (2006) avance l'idée de l'inflation scolaire, selon laquelle la démocratisation scolaire aurait entraîné une dévalorisation des diplômes suffisamment importante pour réduire les bénéfices de l'allongement des études pour les groupes sociaux les moins favorisés. D'un autre côté, Beaud (2003) insiste quant à lui sur les frustrations que les promesses déçues d'ascension sociale par les études auraient suscitées chez les jeunes issus de l'immigration qui ont passé le bac dans les années quatre-vingt.

Sur un autre registre, la démocratisation scolaire a été aussi examinée au regard de la territorialisation de l'offre de formation. Ainsi une attention particulière a été accordée à certains territoires considérés comme prioritaires. En France, l'exemple des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) a été souvent évoqué comme le remède à tous les problèmes d'inégalités d'accès à l'éducation. Dans son article, Langouët (2001) évoque un « effet ZEP » pour rendre compte de la démocratisation constatée au sein du premier cycle du secondaire. En effet, les recherches sur l'efficacité des ZEP posent aussi la question de la démocratisation. Par exemple, aux évaluations nationales réalisées en 1996, les élèves en ZEP ont obtenu, en moyenne, de moins bons résultats que les élèves hors ZEP. L'écart de compétences était toutefois plus sensible en classe de CE2 qu'en 6^e, tant en fran-

2. Le cours élémentaire 2^e année (CE2) précède le cours moyen première année CM1 (l'avant-dernier niveau de l'école primaire en France, avant l'entrée au collège). Ce cycle permet à l'élève de continuer à acquérir les bases de son éducation; la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique, les mathématiques, l'éducation physique et l'éducation artistique. La classe de sixième précède celle de la cinquième et suit celle du cours moyen deuxième année (CM2) dans ses programmes et dans ses cours en ajoutant cependant certaines notions ou matières. Elle compose à elle seule le cycle d'adaptation du collège.

çais qu'en mathématiques. Dans cette étude, le projet de justification de la politique des ZEP semble s'être en partie substitué à l'analyse des effets des mesures engagées (Merle, 2001).

Plus récemment, Benabou *et al.* (2009) proposent une évaluation des ZEP comme mesure de démocratisation territorialisée de l'offre de formation. À travers l'évaluation du statut ZEP et son impact sur les ressources et les principales caractéristiques des établissements scolaires, ils estiment l'impact du programme ZEP sur les résultats scolaires des lycéens. Ils montrent également que les ressources dévouées à ces zones sont relativement importantes mais allouées à une population plus large, ce qui risque de diluer l'efficacité d'une telle politique éducative.

C'est dans ce contexte que nous tentons d'expliquer dans quelle mesure l'origine familiale façonne les trajectoires scolaires. Nous supposons pour cela une norme scolaire qu'est le bac général et nous étudions l'influence de certaines variables individuelles ou familiales sur le déroulement des scolarités et sur les aspirations familiales en termes de choix scolaires et d'écart par rapport à la norme.

2. DONNÉES MOBILISÉES ET STATISTIQUES DESCRIPTIVES

2.1 Description du panel

Les données, issues du *panel* d'élèves entrés 6^e (première année de l'enseignement secondaire) en 1989, regroupent un échantillon de 24 710 élèves entrant en 6^e et suivis tout au long de leur scolarité au collège unique puis au lycée (général, technologique ou professionnel). Ce dispositif, réalisé par la Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'Éducation nationale, a été mis en place au moment de la définition de l'objectif de 80 % d'une classe d'âge atteignant le niveau IV de formation³. Cette enquête reprend les principes des *panels* antérieurs : une enquête de recrutement la première année, des enquêtes de suivi les années suivantes, toutes renseignées par les chefs d'établissement et auxquelles viennent s'ajouter divers questionnaires étalés dans le temps dont, en particulier, des enquêtes sur l'insertion des jeunes sortis du système éducatif et une enquête complémentaire auprès des familles.

Pour notre analyse, nous ne retenons ici que les élèves parvenus en classe terminale (dernière année du lycée) préparatoire au baccalauréat, soit 60,4 % de la cohorte. Le baccalauréat général rassemble les effectifs les plus importants (34 % par rapport à l'ensemble de la cohorte entrée en 6^e et 56,3 % des jeunes parvenus jusqu'au bac, qu'ils l'aient obtenu ou non), suivi des baccalauréats technologiques (respectivement 17,6 % et 29,2 %) et enfin des baccalauréats profes-

3. Le niveau IV de formation correspond aux sorties des classes de terminale de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat). Il s'agit des niveaux équivalents au brevet professionnel (BP), du brevet de technicien (BT), des baccalauréats général, professionnel ou technologique.

sionnels (8,7 % et 14,4 %). Cette dernière filière de formation, la plus récente, pèse d'autant moins qu'a joué, plus particulièrement pour cette génération, la possibilité de rejoindre la filière technologique grâce à l'ouverture de « classes passe-elles » vers la filière technologique (près de 15 % des bacheliers technologiques ont emprunté ce type de classes). Ces données du *panel* ont été appariées avec celles provenant de l'enquête complémentaire auprès des familles, réalisée en 1991. Cette enquête a l'avantage de compléter les données recueillies dans le cadre du *panel* par des informations sur le contexte familial de l'élève (parents, scolarité des frères et sœurs), son parcours dans le primaire ou les souhaits des parents vis-à-vis des choix scolaires de leur enfant. Les taux de réponse à cette enquête s'élèvent à 80 %. L'appariement de ces données d'enquête avec la sous-population d'individus qui ont obtenu le bac permet de disposer d'un échantillon de 9 114 élèves.

2.2 Statistiques descriptives

Le tableau 1 permet de caractériser les sous-populations selon les moyennes des variables mobilisées dans l'analyse.

L'échantillon d'étude se compose de 50,40 % de garçons, dont 95,09 % sont nés en France métropolitaine et 4,67 % nés à l'étranger. La taille de fratrie moyenne est de 2,76 enfants par famille. Ce chiffre masque une disparité parmi les différents itinéraires scolaires empruntés. En effet, les élèves ayant décroché un bac général en sept ans vivent dans des familles moins nombreuses (taille de fratrie égale à 2,45) que les enfants ayant obtenu un bac technologique ou un bac professionnel. De même, les enfants vivant avec leurs deux parents biologiques sont plus enclins à décrocher le bac général ou professionnel en sept ans. Pour les compétences des élèves, les mathématiques semblent être un atout pour réussir un cursus du bac général ou professionnel, alors que le français, écrit et oral, est un facteur discriminant pour l'accès au bac général.

Quant aux niveaux d'éducation des parents, 14 % des enfants des pères ayant au moins un niveau bac+4 décrochent un bac général en sept ans, contre 4 points de moins pour les enfants dont la mère a un niveau d'éducation similaire. Ce constat statistique s'inverse quand il s'agit des parents ayant un niveau d'éducation primaire. Pour les conditions de logement, 63 % des enfants vivant dans la propriété familiale décrochent un bac général en sept ans et même 68 % un bac professionnel sans redoublement, alors qu'ils sont respectivement 3 fois moins et presque 5 fois moins si la famille est locataire de son habitation. Il est aussi à noter que les familles qui considèrent que l'âge de fin d'étude souhaité soit supérieur à 20 ans et qui jugent le diplôme supérieur comme étant le plus approprié pour décrocher un emploi à la sortie du système scolaire, sont celles dont les élèves s'orientent le plus vers le cursus général.

Enfin, les enfants d'agriculteurs/agricultrices se distinguent par un pourcentage particulièrement faible de bacheliers sans redoublement. Quant aux enfants

TABLEAU 1

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Variables	Baccalauréat général		Baccalauréat professionnel		Baccalauréat technologique		Autre	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Caractéristiques de l'élève								
Sexe de l'élève : fille	0,76	0,42	0,45	0,50	0,55	0,50	0,45	0,42
Nationalité de l'élève : française	0,94	0,23	0,96	0,19	0,89	0,31	0,90	0,30
Bon niveau de lecture en 6ème (0/1)	0,82	0,38	0,85	0,36	0,59	0,49	0,32	0,46
Bon niveau de français oral en 6 ^e (0/1)	0,77	0,42	0,82	0,38	0,53	0,50	0,29	0,45
Bon niveau de français écrit en 6 ^e (0/1)	0,66	0,47	0,71	0,45	0,39	0,49	0,16	0,37
Bon niveau de mathématiques en 6 ^e (0/1)	0,72	0,45	0,88	0,33	0,60	0,49	0,26	0,44
Redoublement en primaire (0/1)	1,96	0,29	1,99	0,36	1,87	0,55	1,69	0,69
Caractéristiques familiales								
Famille biparentale biologique (0/1)	0,76	0,42	0,81	0,40	0,73	0,44	0,61	0,49
L'enfant vit avec sa mère seule (0/1)	0,06	0,24	0,04	0,21	0,06	0,24	0,07	0,26
Famille recomposée (0/1)	0,04	0,19	0,03	0,16	0,04	0,20	0,05	0,22
Nombre d'enfants dans la fratrie	2,45	1,13	2,50	1,06	2,75	1,43	2,88	1,54
Rang de l'élève dans la fratrie	1,67	0,96	1,73	0,93	1,87	1,10	1,94	1,27

TABLEAU 1 (suite)

Variables	Baccalauréat général		Baccalauréat professionnel		Baccalauréat technologique		Autre	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Diplôme jugé utile pour avoir un emploi supérieur	0,71	0,46	0,76	0,43	0,55	0,50	0,39	0,49
Âge de fin d'études souhaité : 20 ans et plus (0/1)	0,83	0,37	0,85	0,36	0,71	0,45	0,53	0,50
Niveau de formation du père								
Certificat d'études (0/1)	0,09	0,29	0,07	0,25	0,17	0,38	0,13	0,33
Études secondaires (0/1)	0,27	0,45	0,24	0,43	0,30	0,46	0,24	0,43
Baccalauréat (0/1)	0,13	0,34	0,14	0,34	0,09	0,29	0,06	0,23
Enseignement supérieur cycle court : (0/1)	0,07	0,25	0,09	0,28	0,02	0,16	0,03	0,17
Enseignement supérieur cycle long : (0/1)	0,14	0,35	0,24	0,43	0,03	0,17	0,04	0,19
Niveau de formation de la mère								
Certificat d'études (0/1)	0,12	0,32	0,09	0,28	0,19	0,39	0,18	0,38
Études secondaires (0/1)	0,29	0,45	0,24	0,43	0,30	0,46	0,22	0,42
Baccalauréat (0/1)	0,15	0,36	0,18	0,39	0,09	0,29	0,07	0,25
Enseignement supérieur cycle court (0/1)	0,10	0,31	0,14	0,35	0,05	0,21	0,04	0,19
Enseignement supérieur cycle long (0/1)	0,10	0,30	0,15	0,36	0,01	0,11	0,02	0,14

TABLEAU 1 (suite)

Variables	Baccalauréat général		Baccalauréat professionnel		Baccalauréat technologique		Autre	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Parents étrangers								
Autre langue que le français pratiquée à la maison	0,11	0,31	0,09	0,28	0,15	0,35	0,12	0,32
Temps de présence du père en France								
Depuis toujours (0/1)	0,69	0,46	0,73	0,44	0,62	0,48	0,55	0,50
Depuis plus de 20 ans (0/1)	0,08	0,28	0,07	0,26	0,09	0,28	0,08	0,27
Entre 5 et 20 ans (0/1)	0,04	0,20	0,03	0,18	0,07	0,26	0,04	0,20
Moins de 5 ans (0/1)	0,04	0,20	0,035	0,18	0,078	0,26	0,04	0,20
Temps de présence de la mère en France								
Depuis toujours (0/1)	0,72	0,45	0,76	0,43	0,67	0,47	0,60	0,49
Depuis plus de 20 ans (0/1)	0,07	0,25	0,06	0,23	0,06	0,23	0,06	0,24
Entre 5 et 20 ans (0/1)	0,07	0,25	0,05	0,22	0,09	0,29	0,06	0,24
Moins de 5 ans (0/1)	0,07	0,25	0,05	0,22	0,09	0,29	0,06	0,24
Effectif	2789		3218		1049		14423	

NOTE : Les variables binaires sont suivies de (0/1), les autres étant continues.
SOURCE : *PANEL* des élèves du second degré, DEP, 1989.

d'ouvrier, 42 % d'entre eux s'orientent vers la voie technologique. Les professions intermédiaires semblent se caractériser par des pourcentages plus équilibrés aussi bien entre les deux parents qu'entre les différents itinéraires scolaires possibles.

Dans ce qui suit, nous analysons les déterminants individuels, familiaux et environnementaux des choix scolaires ainsi que l'association entre norme scolaire et aspirations familiales et ce par le biais de modèles économétriques appropriés.

3. MODÈLES ÉCONOMÉTRIQUE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES

Le choix des filières du baccalauréat par l'élève et ses parents est au préalable conditionné par leur volonté et leur possibilité de suivre une trajectoire particulière en vue d'un cursus postsecondaire spécifique. Il est donc opportun d'analyser dans une première étape les facteurs qui expliquent leurs perspectives de suivre ou non des études supérieures. Cette décision peut être analysée à l'aide d'un modèle logit multinomial dans lequel la variable latente représente la pension des élèves poursuivant un cursus scolaire donné en baccalauréat.

3.1 *Le modèle logistique multinomial*

Pour modéliser le choix de la filière du bac, nous utilisons un modèle logistique multinomial où la variable explicative prend dans ce cas quatre modalités, correspondant aux cursus général, professionnel et technologique et la dernière catégorie tient compte de l'abandon scolaire. Supposons que l'élève i (et sa famille) choisisse la modalité j , reçoit un niveau d'utilité U_{ij} défini par :

$$U_{ij} = \beta'X_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

où X_{ij} représente un vecteur de variables explicatives individuelles, familiales et environnementales. L'élève choisira la filière du bac qui maximise son utilité. En présence de quatre choix possibles, la probabilité du choix j est donné par :

$$\text{prob}(Y = j) = \text{prob}(U_j > U_k \text{ pour tout } j \neq k).$$

Cette spécification repose sur l'indépendance des résidus et de leur distribution selon une loi des valeurs extrêmes de Weibull définie par :

$$f(\varepsilon) = \exp[-\varepsilon - \exp(-\varepsilon)].$$

Elle sera estimée en maximisant la vraisemblance de l'échantillon, c'est-à-dire des choix effectivement observés. Formellement, la probabilité qu'un élève choisisse une filière j du bac (avec $j \neq J$) s'écrit de la manière suivante :

$$\text{prob}(y_i = j) = \frac{\exp(x_i\beta_j)}{1 + \sum_{h=1}^J \exp(x_i\beta_h)}.$$

Afin de faciliter l'interprétation, nous calculons les effets marginaux de chaque variable explicative sur la probabilité de choisir tel ou tel cursus scolaire comparativement au fait de quitter l'école sans avoir son bac. Les effets marginaux sont reportés dans le tableau suivant :

TABLEAU 2
EFFETS MARGINAUX DE L'ESTIMATION DU MODÈLE LOGIT MULTINOMIAL

	Autres cas	Bac général	Bac professionnel	Bac technologique
Sexe de l'élève : fille	-0,0958*** (0,0066)	0,0990*** (0,0045)	-0,0138*** (0,0031)	0,0106*** (0,0034)
Rang de naissance	-0,0022 (0,0041)	-0,0016 (0,0025)	0,0028 (0,0021)	0,0011 (0,0021)
Taille de la fratrie	0,0065* (0,0036)	-0,0063*** (0,0022)	-0,0010 (0,0018)	0,0008 (0,0019)
Âge	0,1098*** (0,0082)	-0,0490*** (0,0051)	-0,0558*** (0,0044)	-0,0050 (0,0041)
Redoublement en primaire	0,0790*** (0,0113)	-0,0286*** (0,0074)	-0,0372*** (0,0062)	-0,0132*** (0,0056)
Famille recomposée	0,0289* (0,0166)	-0,0198** (0,0085)	-0,0240*** (0,0068)	0,0149 (0,0118)
L'enfant vit avec la mère seule.	0,0248* (0,0151)	-0,0194*** (0,0077)	-0,0151** (0,0069)	0,0097 (0,0200)
Durée de séjour du père en France : plus de 20 ans	-0,0307** (0,0143)	0,0119 (0,0083)	0,0106 (0,0070)	0,0082 (0,0080)
Durée de séjour du père en France : entre 5 et 20 ans	-0,0350 (0,0224)	0,0004 (0,0116)	-0,0024 (0,0099)	0,0370*** (0,0149)
Durée de séjour de la mère en France : plus de 20 ans	0,0150 (0,0137)	0,0069 (0,0085)	-0,0138*** (0,0058)	-0,0081 (0,0072)
Durée de séjour de la mère en France : entre 5 et 20 ans	-0,0776*** (0,0217)	0,0518*** (0,0146)	0,0222** (0,0111)	0,0037 (0,0095)
Niveau d'éducation du père : primaire	0,0158 (0,0114)	-0,0163*** (0,0063)	-0,0136*** (0,0057)	0,0140** (0,0067)
Niveau d'éducation du père : secondaire	0,0163* (0,0099)	-0,0126** (0,0056)	-0,0025 (0,0052)	-0,0012 (0,0052)

TABLEAU 2 (suite)

	Autres cas	Bac général	Bac professionnel	Bac technologique
Niveau d'éducation du père : baccalauréat	-0,0384*** (0,0148)	0,0141* (0,0084)	0,0231*** (0,0080)	0,0012 (0,0074)
Niveau d'éducation du père : premier cycle supérieur	0,0015 (0,0168)	-0,0006 (0,0092)	0,0249*** (0,0098)	-0,0258*** (0,0069)
Niveau d'éducation du père : second cycle supérieur	-0,0493*** (0,0178)	0,0131 (0,0092)	0,0674*** (0,0118)	-0,0311*** (0,0062)
Niveau d'éducation de la mère : primaire	-0,0040 (0,01139)	0,0064 (0,0073)	-0,0029 (0,0060)	0,0004 (0,0056)
Niveau d'éducation de la mère : secondaire	-0,0474*** (0,0113)	0,0316*** (0,0074)	0,0108* (0,0059)	0,0051 (0,0056)
Niveau d'éducation de la mère : baccalauréat	-0,0806*** (0,0157)	0,0426*** (0,0101)	0,0407*** (0,0089)	-0,0027 (0,0069)
Niveau d'éducation de la mère : premier cycle supérieur	-0,0878*** (0,0189)	0,0507*** (0,0123)	0,0439*** (0,0104)	-0,0069 (0,0083)
Niveau d'éducation de la mère : second cycle supérieur	-0,1392*** (0,0254)	0,0924*** (0,0176)	0,0755*** (0,0143)	-0,0288*** (0,0084)
Bon niveau en français	-0,1435*** (0,0090)	0,0703*** (0,0060)	0,0645*** (0,0053)	0,0088** (0,0045)
Bon niveau en mathématiques	-0,2168*** (0,0077)	0,0532*** (0,0046)	0,1216*** (0,0056)	0,0419*** (0,0043)
Bon niveau en lecture	-0,1171*** (0,0078)	0,0627*** (0,00522)	0,0420*** (0,0045)	0,0124*** (0,0043)
Autre langue que le français parlée à la maison	-0,0262** (0,0131)	0,0128* (0,0077)	0,0042 (0,0063)	0,0093 (0,0071)

TABLEAU 2 (suite)

	Autres cas	Bac général	Bac professionnel	Bac technologique
Diplôme souhaité par la famille : supérieur	-0,0763*** (0,0077)	0,0371*** (0,0047)	0,0330*** (0,0042)	0,0062 (0,0040)
Travail scolaire à la maison : moins de 5h	0,0791*** (0,0112)	-0,0445*** (0,0059)	-0,0320*** (0,0051)	-0,0026 (0,0074)
Travail scolaire à la maison : entre 5 et 10h	0,0237** (0,0114)	-0,0167*** (0,0070)	-0,0223*** (0,0061)	0,0153*** (0,0062)
Travail scolaire à la maison : plus de 10h	-0,0222* (0,0139)	0,0058 (0,0079)	-0,0078 (0,0062)	0,0243*** (0,0090)
Nombre d'observations	14423	2789	3218	1049
Probabilité	0,7941	0,0829	0,0682	0,0548
R ²	0,2683			

NOTE : L'élève de référence est de sexe masculin, vivant avec ses deux parents biologiques, qui a des notes scolaires médiocres, et dont les deux parents sont français et sans aucun diplôme scolaire. La catégorie autre regroupe toutes les autres modalités dont le redoublement en bac, l'abandon et le départ à l'étranger. Entre parenthèses, les écarts types, * significatif à 10 %, ** significatif à 5, *** significatif à 1 %

SOURCE : Panel des élèves du seconde degré, DEP, 1989.

3.2 Résultats d'estimation

À partir du tableau 2, un premier constat concerne les caractéristiques individuelles de l'élève. En effet, les filles s'orientent plus fréquemment vers la filière générale : elles ont une probabilité de 9,9 % supérieure aux garçons d'atteindre le baccalauréat général. Ce résultat présent dans d'autres études (Caille *et al.*, 2003) est généralement attribué à la meilleure réussite scolaire des filles. D'après nos résultats, être l'aîné d'une fratrie accroît la probabilité d'atteindre le baccalauréat général. L'aîné de la famille semble bénéficier d'un avantage comparatif en termes de ressources parentales, monétaires et temporelles, consacrées à l'éducation (Black *et al.*, 2006). L'effet marginal du redoublement sur la probabilité d'atteindre un baccalauréat général est négatif. Le redoublement est d'abord associé à l'abandon scolaire, puis au baccalauréat professionnel, et enfin au baccalauréat technologique. En effet, l'élève ayant redoublé est plus âgé et peut avoir une mauvaise image de lui-même et de l'institution scolaire : il peut connaître alors un sentiment de lassitude et une moindre motivation pour poursuivre ses études, en particulier dans une filière générale qu'il n'est même pas certain de réussir. Un

temps de travail scolaire inférieur à cinq heures par semaine induit des conséquences similaires que le redoublement en augmentant la probabilité d'abandon scolaire et réduisant celle d'atteindre un baccalauréat général. La faible influence relative du travail scolaire à domicile sur l'orientation en filière générale peut être expliquée par les différences de rendements du travail scolaire « individuel ». La probabilité de choisir la filière générale augmente significativement lorsque l'élève a un bon niveau en français ou en mathématiques. Ce résultat tient au fait que les notes en mathématiques et en français ouvrent un large éventail de choix de filières. La performance en français impacte plus que celle en mathématiques la probabilité d'atteindre un baccalauréat général : le français est une compétence commune et indispensable pour toutes les filières, en particulier pour la filière générale.

Au-delà des caractéristiques individuelles, plusieurs variables familiales peuvent déterminer les choix scolaires. La possibilité de pouvoir bénéficier d'un soutien scolaire accroît de façon significative la probabilité de poursuivre dans une filière générale. Synonyme de fortes aspirations familiales, ce type de dispositions visant à améliorer les résultats scolaires implique un investissement dans l'éducation de l'élève. Parallèlement, le niveau d'étude des parents influence la probabilité d'atteindre le baccalauréat général. Un niveau supérieur d'instruction des parents apparaît comme positivement associé à ce choix de filière. À partir d'un niveau d'éducation secondaire, le diplôme de la mère a un effet plus important que celui du père sur la filière générale. À l'inverse, l'effet maternel est moindre que celui du père si la mère n'a aucun diplôme ou si elle a un certificat d'étude (diplôme obtenu vers l'âge de 13 ans).

Pour résumer, l'orientation scolaire demeure fortement liée avec l'origine familiale et sociale. Toutefois, même si ces premiers résultats soulignent l'existence de certains facteurs influençant les itinéraires scolaires, ils ne permettent pas de mettre en exergue le rôle que peut avoir le projet scolaire familial. Les aspirations familiales quant à la trajectoire scolaire de leurs enfants peuvent être relativement dissociées de leurs origines sociales, en particulier pour les nouvelles générations issues de l'immigration. Le besoin d'une ascension sociale et générationnelle peut conduire les familles modestes à inciter leurs enfants à emprunter les itinéraires les plus prestigieux. Il serait donc important d'analyser les aspirations familiales en termes d'orientation vers la filière générale et notamment au sujet du diplôme permettant d'accéder au marché du travail. Nous proposons une analyse économétrique par le biais d'un modèle probit bivarié pour appréhender l'encastrement entre aspirations familiales et normes scolaires.

4. ASPIRATIONS FAMILIALES ET PARCOURS SCOLAIRES

Depuis quelques décennies, la question de la mobilité sociale et de l'égalité des chances fait son retour dans les débats sociétaux politiques et académiques. La sociologie et les sciences de l'éducation ont longtemps essayé de souligner la mission citoyenne de l'école laïque et garante de l'égalité des chances (Duru-Bellat,

2002). L'exercice de choix scolaires des familles et des élèves ne pouvait être, dans ce contexte, qu'une forme d'intériorisation des logiques de reproduction sociale essentiellement attribuées au fonctionnement du système scolaire. En outre, les souhaits d'orientation formulés par les élèves et leurs parents sont caractérisés par une autosélection, très variable selon les milieux sociaux. Elle concerne pour l'essentiel les élèves moyens comme tendent à le montrer les demandes d'orientation en fin de classe de troisième : avec 9 de moyenne au contrôle continu du brevet, 66 % des familles de cadres demandent une orientation en second cycle long contre 18 % des familles ouvrières (Roux et Davailon, 2001). Cette logique reproductrice est d'autant plus prononcée que les conseils d'orientation des institutions scolaire prennent leurs décisions de manière souvent réactive pouvant engendrer, la plupart des cas un mécanisme d'autosélection dont sont victimes les familles modestes (Langouet et Leger, 1997).

Dès lors, il est important de savoir comment les élèves et leurs familles se saisissent des opportunités offertes par le système scolaire. C'est ainsi que nous complétons notre analyse de la démocratisation scolaire en examinant la demande familiale d'éducation. Nous traitons simultanément les aspirations familiales et les parcours scolaires par le biais d'un modèle probit bivarié qui permet de prendre en compte la simultanéité du choix familial et la réalisation d'un parcours considéré comme « une norme scolaire ».

4.1 *Analyse des aspirations familiales*

Dans cette section, les aspirations familiales (identifiées ici par le diplôme jugé utile pour accéder à l'emploi) et la nature de l'itinéraire qui mène au bac sont supposées corrélées. Afin de parvenir à une identification correcte des paramètres de leurs variables explicatives respectives, on définit un cadre statistique qui prend en compte la corrélation entre leurs termes d'erreur dans un modèle joint. Dans la mesure où l'itinéraire et les aspirations sont des variables qualitatives, ce modèle peut être un probit bivarié, sous l'hypothèse de la normalité des erreurs. On part du principe que la première équation est celle qui explique la probabilité d'avoir un baccalauréat général en sept ans et la seconde exprime la probabilité que les parents jugent utile l'obtention d'un diplôme du supérieur pour accéder à l'emploi. Supposons une variable binaire Y_1 qui vaut 1 si l'élève obtient le bac général en sept ans, 0 sinon. Pour mesurer la probabilité que Y_1 soit associée à la modalité 1, nous définissons une variable latente qui peut s'écrire comme :

$$y_1^* = \beta_1 x_1 + \varepsilon_1 \text{ si } Y_1 = 1 \text{ alors } y_1^* > 0.$$

Supposons en outre une seconde variable binaire Y_2 qui vaut 1 si les parents jugent utile un diplôme du supérieur pour accéder au marché du travail, 0 sinon. De même, pour mesurer la probabilité que Y_2 soit égale à 1, nous définissons une seconde variable latente par :

$$y_2^* = \beta_2 x_2 + \varepsilon_2 \text{ si } Y_2 = 1 \text{ alors } y_2^* > 0.$$

Les termes d'erreur ε_1 et ε_2 sont supposés normalement et conjointement distribués avec :

$$E\left[\frac{\varepsilon_1}{x_1}, x_2\right] = E\left[\frac{\varepsilon_2}{x_1}, x_2\right] = 0$$

$$\text{var}\left[\frac{\varepsilon_1}{x_1}, x_2\right] = \text{var}\left[\frac{\varepsilon_2}{x_1}, x_2\right] = 1,$$

$$\text{cov}\left[\varepsilon_1, \frac{\varepsilon_2}{x_1}, x_2\right] = p.$$

L'estimation par maximum de vraisemblance produit des estimateurs convergents des paramètres inconnus et (pour plus de détails sur l'estimation, voir Greene, 2003). À partir de l'estimation de ce modèle, les effets marginaux calculés sont présentés dans le tableau 3.

4.2 Résultats d'estimation

Les résultats d'estimation confirment l'idée selon laquelle les souhaits familiaux d'orientation et le parcours scolaire de l'élève peuvent être expliqués par des facteurs communs. Par exemple, la structure familiale ne semble pas exercer une influence significative sur les souhaits familiaux, hormis dans le cas où l'enfant vit avec sa mère seule. La durée de résidence en France pour les familles immigrées accroît les aspirations familiales en termes d'orientation scolaire impliquant un effet d'intégration par l'école (Payet et Van Zanten, 1996). En outre, certains facteurs sont inobservés et constituent une forme d'hétérogénéité non observée. En effet, au-delà des facteurs standards, les mécanismes susceptibles de rendre compte de l'utilité d'un niveau d'éducation supérieure sont corrélés à ceux pouvant expliquer un parcours scolaire réussi sans redoublement. Les éléments qui interviennent dans cette hétérogénéité ne peuvent être définis avec précision même si on peut penser, dans notre cas, au capital culturel et familial, à la motivation dont la famille fait preuve pour inciter l'élève à être dans la norme tout en considérant utile pour lui des études supérieures. Le plus important à noter est que les effets des variables contrôlées dans le modèle sont nets de l'effet de cette hétérogénéité; ils sont par conséquent bien identifiés techniquement.

En dehors des effets de cette hétérogénéité non observée qui semblent aller dans le même sens, il est important de souligner le paradoxe qu'engendre l'orientation scolaire qu'on peut résumer dans le choix fait par la famille et l'orientation imposée par l'école. Par exemple, plus le niveau de diplôme des parents est élevé, plus la probabilité d'avoir un bac général sans redoublement est grande et, à l'inverse, moins l'aspiration familiale quant à l'utilité perçue du diplôme pour accéder au marché du travail est importante. Plus précisément, les pères avec un niveau bac qui aspirent, plus que les autres catégories, à une voie d'excellence pour leur enfant ne peuvent pas empêcher une certaine reproduction sociale (l'effet marginal est le plus élevé).

TABLEAU 3
LES EFFETS MARGINAUX DU MODÈLE PROBIT BIVARIÉ

	Effet sur l'accès au bac général en 7 ans	Effet sur le diplôme jugé utile
Sexe de l'élève : fille	0,0478*** (0,0023)	0,0524*** (0,0025)
Rang de naissance	-0,0025** (0,0012)	0,0014 (0,0014)
Taille de fratrie	-0,0025*** (0,0011)	-0,0048*** (0,0012)
Âge de l'élève	-0,0045*** (0,0003)	-0,0122*** (0,0004)
Famille recomposée	-0,0061 (0,0045)	-0,0025 (0,0057)
Redoublement en primaire	-0,0191*** (0,0025)	0,0279*** (0,0026)
L'élève vit avec sa mère seule.	-0,0134*** (0,0033)	0,0049 (0,0058)
Responsable de l'élève : les deux parents	-0,0030 0,00367)	0,0047 (0,0037)
Durée de séjour du père en France : plus de 20 ans	-0,0018 (0,00352)	0,0150*** (0,0052)
Durée de séjour du père en France : entre 5 et 20 ans	-0,0029 (0,0053)	0,0040 (0,007)
Durée de séjour de la mère en France : plus de 20 ans	0,0013 (0,0040)	0,0130*** (0,0055)
Durée de séjour de la mère en France : entre 5 et 20 ans	0,0077 (0,0056)	0,0345*** (0,0087)
Niveau d'éducation du père : primaire	-0,0102*** (0,0029)	-0,0025 (0,0040)
Niveau d'éducation du père : secondaire	-0,0134*** (0,0025)	0,0080** (0,0037)
Niveau d'éducation du père : baccalauréat	-0,0142*** (0,0026)	0,0303*** (0,0064)
Niveau d'éducation du père : premier cycle supérieur	-0,0234*** (0,0023)	0,0255*** (0,0079)

TABLEAU 3 (suite)

	Effet sur l'accès au bac général en 7 ans	Effet sur le diplôme jugé utile
Niveau d'éducation du père : niveau supérieur	-0,0245*** (0,0022)	0,0195*** (0,0064)
Niveau d'éducation de la mère : primaire	-0,0015 (0,0032)	0,0102*** (0,0044)
Niveau d'éducation de la mère : secondaire	-0,0013 (0,0029)	0,0362*** (0,0048)
Niveau d'éducation de la mère : baccalauréat	-0,0121*** (0,0027)	0,0488*** (0,0074)
Niveau d'éducation de la mère : premier cycle supérieur	-0,0160*** (0,0028)	0,0617*** (0,0095)
Niveau d'éducation de la mère : niveau supérieur	-0,0058 (0,0042)	0,0657*** (0,0111)
Bon niveau en français	0,1782*** (0,0027)	0,0346*** (0,0034)
Bon niveau en mathématiques	0,1284*** (0,0023)	-0,0258*** (0,0027)
Bon niveau en lecture	0,2502*** (0,0026)	0,0373*** (0,0030)
Autre langue que le français parlée à la maison	0,0026 (0,0036)	0,0103** (0,0045)
Travail scolaire à la maison : moins de 5h	-0,0345**** (0,0019)	0,0075 (0,0056)
Travail scolaire à la maison : entre 5 et 10h	0,033*** (0,0033)	0,0390*** (0,0039)
Travail scolaire à la maison : plus de 10h	0,0277*** (0,0020)	0,0534*** (0,0073)
rho	0,1112*** (0,0183)	
Statistique du test de vraisemblance	360,6537	
Log de la fonction de vraisemblance	-165260,401	

NOTE : L'élève de référence est de sexe masculin, vivant avec ses deux parents biologiques, qui a des notes scolaires médiocres, et dont les deux parents sont français et sans aucun diplôme scolaire. Entre parenthèses, les écarts types, * significatif à 10 %, ** significatif à 5, *** significatif à 1 %

SOURCE : *Panel* des élèves du seconde degré, DEP, 1989.

Si les souhaits des parents peu ou pas éduqués réduisent l'impact de leur niveau d'éducation et leur catégorie sociale sur l'échec de l'enfant, le fait d'être d'un milieu modeste surdétermine la destinée scolaire d'un élève : les effets marginaux sont négatifs et les plus élevés pour les familles défavorisées scolairement. Dans ce sens, étant donné le faible impact des aspirations des familles démunies, on peut penser que la diversification des filières et la massification des études ne semblent pas induire une démocratisation qualitative et qu'au contraire, les aspirations des familles modestes doivent faire face à un certain cynisme de la sélection sociale.

Ceci dit, étant donné cette contrainte sociétale, les familles continuent de jouer un rôle prépondérant dans le déroulement des scolarités des enfants. De même, la famille sait se projeter dans le long terme en insistant pour que l'élève puisse avoir une carrière scolaire longue malgré les difficultés qu'il a pu rencontrer en début de scolarisation. À l'inverse, les bonnes évaluations de son enfant ne l'empêchent pas non plus de sous-estimer le rôle que peut avoir un diplôme du supérieur dans l'accès à l'emploi, même si ces évaluations contribuent fortement à la probabilité de décrocher un bac à l'heure. C'est ce jeu complexe que montrent également certains effets marginaux relatifs aux notes en français, en mathématiques et en lecture.

Par ailleurs, même si le redoublement en primaire semble être un facteur qui fait dévier l'élève de la norme (effet marginal négatif), la famille ne le considère pas pour autant comme un handicap insurmontable pour le plus long terme. Ce premier échec ne lui interdit pas de juger utile pour son enfant un diplôme universitaire (effet marginal positif). En outre, les effets des évaluations en mathématiques et en français à l'entrée en sixième montrent des signes opposés. Ceci implique que les mauvais résultats semblent jouer en faveur d'une plus forte valeur accordée au diplôme supérieur dans l'accès à l'emploi comme si l'autocritique des difficultés de l'enfant conduisait à surévaluer l'importance du niveau supérieur dans la trajectoire professionnelle.

Quant au travail scolaire, l'influence est contrastée avec souvent des effets marginaux positifs pour les durées au moins égales à cinq heures par semaine, sans que cela ait un effet néfaste sur les aspirations familiales. De même, les derniers-nés et les élèves issus des familles nombreuses tendent à s'éloigner de la norme scolaire. Ces résultats rejoignent une littérature assez récente qui s'attaque à la question de l'affectation des ressources entre les différents membres d'une famille et à la manière dont celle-ci peut être une source de réduction ou d'accroissement des inégalités (Behrman, Pollak et Taubman, 1995; Black *et al.*, 2005). Nos résultats comme ceux de cette littérature récente sont encore mal établis. Cependant, cela n'empêche pas de considérer la famille comme une unité économique dotée d'une stratégie hétérogène vis-à-vis de ses membres par la manière dont elle décide de l'affectation des ressources et agit, par voie de conséquence, sur les inégalités scolaires. Le rôle de la famille dans l'éducation ne peut donc être rabattu sur le seul statut social des parents, via leur diplôme, selon une logique

reproductrice. Et l'influence de certaines mesures de politiques éducatives serait recommandée pour atténuer l'effet du contexte familial en proposant par exemple l'instauration d'espaces de travail et d'information où des élèves de différents milieux travaillent ensemble. Par ailleurs, si l'application de certaines mesures inspirées du système finlandais (la capacité du système scolaire à former et à recruter des enseignants compétents, les suivis personnalisés des élèves en difficulté, la suppression du redoublement, ...) constitue un mimétisme prometteur, ce type de mécanisme ne peut prétendre corriger les difficultés spécifiques au système scolaire et à la société française. Pour cela, d'autres instruments doivent être mobilisés, mais l'incertitude quant à l'efficacité des différentes options envisageables (soutien spécifique pour les élèves les plus en difficulté, entraide intergénérationnelle entre seniors et juniors, *etc.*) rend nécessaire leur évaluation à l'issue d'expérimentations régulières.

CONCLUSION

Dans cet article nous avons cherché à analyser l'association entre les aspirations familiales et les caractéristiques individuelles et familiales des élèves. Nous identifions les vœux des familles en matière de scolarité de leurs enfants et analysons les aspirations parentales par rapport aux performances de l'élève et à son environnement familial.

Les résultats trouvés montrent une forte corrélation entre aspirations familiales et origine des élèves, puisque être étranger ou issu de l'immigration fait augmenter les attentes des familles qui tiennent à ce que leur enfant ait un avenir meilleur que le leur. En outre, les familles ont tendance à différencier leurs aspirations par rapport aux performances de l'élève à son entrée en 6^e et son degré de difficulté, puisqu'ils intériorisent faiblement le niveau en français et en mathématiques, mais fortement le retard accumulé lors de la scolarité primaire.

Pour aller un peu plus loin dans notre analyse, nous avons procédé à une étude conjointe des aspirations familiales et des parcours scolaires par le biais d'un modèle probit bivarié qui permet de prendre en compte la correspondance entre choix familial et réalisation d'un parcours considéré comme « norme scolaire ». Les résultats d'estimation montrent que les redoublements scolaires ou le passage d'un frère ou une sœur par l'enseignement professionnel conduisent les familles à donner une importance plus grande à la réussite dans l'enseignement supérieur pour accéder à l'emploi. Néanmoins, les difficultés, en termes de résultats ou de choix scolaires, ne jouent pas dans le sens de la démotivation mais plutôt d'une intériorisation encore plus forte des normes scolaires. Ainsi elles confirment que l'obtention du baccalauréat est effectivement devenu une norme scolaire et sociale incontournable mais demeure secondaire vis-à-vis du fait d'obtenir son bac général sans redoublement, soit en sept ans.

Ce dualisme pose un certain problème de justice sociale. En effet, si l'obtention du baccalauréat devient une finalité sociale commune, le système scolaire devrait jouer un principe de compensation des différences et pas uniquement la

récompense naturelle des talents personnels (Rawls, 1971). Ceci requiert une politique éducative qui intensifie les investissements pour les groupes sociaux les plus défavorisés. Or, le cas français illustre bien ce paradoxe avec d'un côté des investissements publics conséquents ayant abouti à un allongement des scolarités, et d'un autre côté, des choix scolaires encore inégalitaires. Étant donné la sélectivité sociale des différents parcours, ces investissements jouent plus comme des facteurs de stigmatisation que comme des signaux positifs.

Ceci corrobore les conclusions déjà établies en termes de démocratisation ségrégative. Il n'en demeure pas moins que face à une offre institutionnelle diversifiée et malgré des pesanteurs sociales qui ne manquent pas de jouer fortement, les élèves et leurs familles tentent de construire des choix en fonction de leurs aspirations et leurs anticipations de l'avenir (Boudon, 1979). Les itinéraires étudiés ici, le fait d'être dans la norme scolaire, doivent donc être vus comme la résultante de ces interactions entre les structures sociales et institutionnelles et les arbitrages faits par les individus. Une piste de recherche intéressante à explorer serait d'étudier comment l'offre publique d'éducation pourrait satisfaire toutes les attentes en proposant une norme scolaire personnalisée mais non discriminante au regard des différences individuelles, familiales ou sociales.

Enfin, la poursuite de l'analyse de nouvelles sources de données permettrait de valider certaines prédictions et d'en nuancer d'autres. Par exemple, le croisement de certaines variables et l'approfondissement des pistes interprétatives par le recours à des travaux multidisciplinaires et par l'utilisation des données qualitatives représentent des pistes intéressantes à explorer pour mieux comprendre le phénomène de démocratisation scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBOUY, V. et C. TAVAN (2007), « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *Économie et Statistique*, 410 : 3–22
- BEAUD, S. (2003), *80 % au bac... et après?*, La Découverte, Paris.
- BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, La Découverte
- BEHRMAN, J.R., R.A. POLLAK et P. TAUBMAN (1995), *From Parent to Child*, University of Chicago Press.
- BÉNABOU, R., F. KRAMARZ et C. PROST (2009), « The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about Nothing? », *Economics of Education Review*, 28(3) : 345–356
- BLACK, S.E., P.J. DEVEREUX et K.G. SALVANES (2005), « The More the Merrier? The Effect of Family Size and Birth Order on Children's Education », *Quarterly Journal of Economics*, 120(2) : 669–700.
- BOUDON, R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.

- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- CAILLE, J.-P. (2005), *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés*, Paris : DEP-Ministère de l'éducation.
- CAILLE, J.-P., S. LEMAIRE et M.-C. VROLANT (2003), « Filles et garçons face à l'orientation. Extrait de Note d'Information du Ministère de l'éducation nationale, 12 avril 2002 », *Imaginaire & Inconscient*, 2003/2, 10 : 101–105.
- CHAUVEL, L. (2006), « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », *Revue de l'OFCE*, 96 : 35-50.
- DURU-BELLAT, M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école*, Genèse et mythes, PUF.
- DURU-BELLAT, M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil
- DURU-BELLAT, M. et A. KIEFFER (2000), « La démocratisation de l'enseignement en France, polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, 55 (1) : 51–80.
- DURU-BELLAT, M. et A. MINGAT (1997), « La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, 48(4) : 759–789.
- DURU-BELLAT, M. et A. MINGAT (1992), « Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps », *Sociétés contemporaines*, 11–12 : 13–30.
- ECKERT, H. (1999), « L'émergence d'un ouvrier bachelier, les 'bac pro' entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue Française de Sociologie*, XL(2) : 227–253.
- GOUX, D. et E. MAURIN (1997a), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et statistique*, 306 : 13–26.
- GOUX D. et E. MAURIN (1997b), « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Économie et Statistique*, 306 : 27–39.
- GREENE, W. H. (2003), *Econometric Analysis*, 5^e édition, Prentice Hall.
- GURGAND, M. et E. MAURIN (2006), « Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France », *Annales, histoires, sciences sociales*, 61(4) : 845–859.
- Ministère de l'Éducation nationale, (1998), *Repères et références statistiques*.
- LANGOUËT, G. (1994), *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, ESF Éditeurs.
- LANGOUËT, G. (1982), *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, PUF.
- LANGOUËT, G. (2001), « L'école française évolue; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile », *Revue française de pédagogie*, 137 : 47–58.

- LANGOUËT, G. et A. LÉGER (1997), *Le choix des familles. École publique ou école privée?*, Paris, Éditions Fabert.
- LERIDON, H. (2000), « La démocratisation de l'enseignement : présentation d'un dossier », *Population*, 55 (1) : 11–13.
- MERLE, P. (1997), « Le rapport des étudiants à leurs études. Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières fermées et ouvertes? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 3 : 367–387.
- MERLE, P. (2001), « La discrimination scolaire : une construction institutionnelle de la précarité? L'exemple des zones d'éducation prioritaire », in DEL SOL, M. *et al.*, *Nouvelles dimensions de la précarité*, Rennes : PUR, p. 269–279.
- MERLE, P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte.
- MONTMARQUETTE, C., F. MOURJI et S. MAHSEREDJIAN (1998), « Les choix de filières universitaires par les lycéens marocains : préférences et contraintes », *L'Actualité économique, Revue d'analyse économique*, 74(3) : 485–522.
- PAYET, J.-P. et A. VAN ZANTEN (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques, une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, 117 : 87–149.
- POULLAOUËC, T. (2004), « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, 371 : 3–22.
- PROST, A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, PUF, Paris.
- RAWLS, J. (1971), *Théorie de la justice 1971*, Paris, Le Seuil, 1987.
- ROUX, S. et A. DAVAILLON (2001), « Le processus d'orientation en fin de troisième », *Éducation et formation*, 60(juillet-septembre) : 41.
- SELZ, M. et L.-A. VALLET (2006), « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales – La société française*, Paris, INSEE : p. 101–107.
- SILBERMAN, R. et I. FOURNIER (2006), « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée », *Revue française de sociologie*, 47(2) : 243–292.
- THÉLOT, C et L.-A. VALLET (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistiques*, 334(4) : 3–32.