

Itinéraires de formation et lignes biographiques

Autor(en): **Pollien, Alexandre / Bonoli, Lorenzo**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology**

Band (Jahr): **36 (2010)**

Heft 2

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-814891>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Itinéraires de formation et lignes biographiques

Alexandre Pollien* et Lorenzo Bonoli**

1 Introduction

Cet article propose une analyse des itinéraires de formation et de leur articulation aux autres lignes biographiques, en mettant en évidence leur évolution selon l'origine sociale et le genre. Les données biographiques rétrospectives récoltées en 2002 par le Panel Suisse de Ménages (*PSM*) permettent de rendre compte de la succession des phases composant le curriculum d'une personne en formation. En abordant les itinéraires parcourus, cette approche ouvre une perspective différente des analyses se fondant sur l'information du dernier diplôme obtenu ou du niveau le plus élevé atteint.

La perspective classique, articulée sur l'indication du diplôme n'est pas en mesure de refléter les particularités diachroniques des parcours suivis. En effet, avant d'atteindre un diplôme, les personnes ont pu transiter par une autre filière, effectuer une pause plus ou moins longue, abandonner ou répéter une année à cause de résultats insuffisants. Il arrive aussi qu'un certificat soit remis par convention en raison de compétences acquises dans le cadre d'une expérience professionnelle. Ces différents scénarios ne peuvent pas être reconstruits déductivement à partir de la seule mention du diplôme.

La tendance à l'allongement des études et à la participation croissante des femmes à la formation a été largement commentée par de nombreux auteurs. Mais nous ne savons presque rien de la probabilité d'accomplir un parcours atypique en fonction de l'origine sociale, du genre ou d'événements familiaux. Nous proposons dans cet article d'analyser quelques aspects des itinéraires de formation dans le cadre d'une perspective « parcours de vie ».

2 Du diplôme au parcours

La perspective des parcours de vie s'est surtout construite autour de la question du caractère plus ou moins homogène des transitions biographiques (Levy et al., 2006). Des auteurs se sont penchés sur l'évolution générale des *parcours occupationnels*, montrant qu'à la standardisation des trajectoires, qui s'est réalisée jusqu'aux années

* FORS, Université de Lausanne

** IUFFP Lugano

1970–1980 (Kohli 1986), a succédé une période caractérisée par une tendance à la déstructuration et à l'individualisation (Beck 1986). Des travaux empiriques récents ont établi que, loin de connaître une véritable atomisation, les parcours féminins contemporains se réalisent à travers différentes formes d'équilibre entre activité professionnelle et foyer, alors que les parcours masculins restent pour leur grande majorité entièrement dévolus à la sphère du travail (Widmer et al., 2003). Glen H. Elder a attiré l'attention sur le caractère lié des trajectoires biographiques (linked lives), exerçant un ensemble de contraintes les unes sur les autres (Elder, 1998). Ce phénomène apparaît par exemple dans les interdépendances entre l'homme et la femme impliqués dans la cohabitation familiale (Levy et al., 2006).

En ce qui concerne le domaine spécifique de la formation, les études quantitatives portant sur les trajectoires scolaires ont développé des approches différentes. Les travaux en sociologie de l'éducation se concentrent généralement sur le résultat – l'obtention d'un diplôme – en fonction des conditions de départ : cohortes, genre et origine sociale. Ils se penchent principalement sur la phase de scolarité obligatoire et sur les formations de type intellectuel au détriment des formations professionnelles (Tanguy, 2005). Et lorsque des travaux adoptent une perspective longitudinale, la formation n'est pas mise en relation avec les autres lignes biographiques, à l'exception de celle concernant l'insertion professionnelle.

Ce sont les travaux précurseurs d'Alain Girard sur une promotion d'élèves dans les années 1960 qui ont introduit la notion de trajectoire scolaire¹. Cette perspective, qui a pu mettre l'accent sur les inégalités d'accès à la formation, a confronté les points de vue de nombreux auteurs dont Alain Girard (1970), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 et 1970), Claude Grignon (1971), Christian Baudelot et Roger Establet (1971, 1992) ou encore Raymond Boudon (1973). Ces études empruntaient le terme de « trajectoires » moins pour décrire la succession des étapes constituant un parcours de formation que pour désigner la courbe « balistique » (Passeron, 1989) entre un point de départ (origine sociale) et un point d'arrivée (diplôme).

Depuis Girard, les études de cohortes se sont multipliées dans des dispositifs d'enquêtes par panel². Ce développement des analyses longitudinales a permis de passer d'une perspective « ponctuelle » des situations à la perspective « dynamique » des parcours (Moulin et Doray, 2007). Mais tous ces travaux sont restés prisonniers de la logique institutionnelle du champ éducatif : la formation est appréhendée quasi

1 On peut se reporter à l'ouvrage « *Population* » et *l'enseignement* rassemblant les recherches menées par Girard dans les années 1960, et en particulier l'étude publiée avec Bastide en 1969 « Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré » (Girard, 1970).

2 En Suisse, après les études longitudinales zurichoise (Bernath, Wirthensohn et Löhner, 1989) et tessinoise (Donati et Lafranchi 2007 et Donati et Solcà 1999) un projet national, utilisant en outre les résultats des tests d'aptitude scolaire de l'enquête PISA, a débuté en 2000 (Bertschy, Boeny et Meyer, 2007).

exclusivement à travers le marqueur de diplôme et non en tant que cheminement biographique.

Il faut donc aller chercher dans la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006) ou de la jeunesse (Galland, 1991 et 2001) des travaux qui abordent la formation comme période de vie. Ces études développent une perspective définissant la formation comme champ d'insertion entrant en rapport avec d'autres champs comme la famille et le travail (Morin, 1969, Bourdieu, 1980). Leur angle d'approche caractérise toutefois la formation de façon très sommaire. Pour Galland et Bourdieu, la formation, conçue comme structurant une phase spécifique du parcours de vie, se ramène implicitement à la forme lycéenne ou universitaire. Malgré une perspective ancrée sur le vécu biographique, on trouve une tendance à réduire la formation à son caractère transitoire. Si la sociologie de la jeunesse de Bourdieu peut se résumer à une lutte des places entre ancienne et nouvelle générations, celle de Galland nous présente des individus braqués vers l'autonomie financière et résidentielle. L'analyse des parcours de formation doit donc porter son regard vers les autres lignes biographiques tout en prenant pleinement la mesure de l'activité de formation comme principe structurant.

Le fameux débat concernant l'inégalité des chances devant l'éducation entre Pierre Bourdieu (1964, 1970) et Raymond Boudon (1973) va tourner autour de la notion d'*anticipation*. En défendant l'idée qu'il y a une sorte de visée consciente ou non au principe de la trajectoire, ces deux auteurs rendront compte de la nécessité pour les individus de se projeter dans l'avenir, en fonction d'attentes issues de leur situation objective de départ et d'une connaissance intuitive de la forme probable que peut revêtir leur itinéraire de formation. Cette notion met en évidence les risques possibles de décalages entre le parcours prévu et le parcours réalisé (Bourdieu, 1980). Proche du concept d'*agency* (Elder, 1998) utilisé dans la perspective parcours de vie, l'idée d'*anticipation* rend compte de la construction de la carrière de formation à travers les projets élaborés à partir des dispositions de l'individu et des contraintes structurelles représentées par les filières disponibles. Mais, bien plus largement que l'*agency*, la notion d'*anticipation* s'inscrit dans une dimension chronologique. Pour reprendre la célèbre métaphore de l'autobus de Schumpeter citée par Passeron (1989), nous dirions que l'usager doit faire non seulement avec un plan du réseau, mais également avec des horaires.

2.1 L'orientation dans les méandres de la formation

Les parcours de formation sont constitués de changements de cap, de réajustements (Charbonneau, 2006), c'est-à-dire de transitions plus ou moins maîtrisées et voulues, plus ou moins réversibles. Deux types de motifs en vue de l'orientation peuvent être présumés : la règle de la préférence et un système de stratégies rationnelles (Vincens, 2000). Robert Ballion (1986), en se penchant sur le choix de l'établissement, a montré que du point de vue des familles, l'univers de la formation

se structure en niveaux d'attractivité, proche en cela d'un marché dans lequel des choix sont effectués. Cependant, seule une minorité d'acteurs possède de fait les connaissances et ressources nécessaires pour développer de véritables stratégies de formation. Malgré les politiques actives des États, menées depuis les années 1960 en vue de réduire les obstacles financiers à la formation, les inégalités du point de vue de l'origine sociale sont restées relativement stables ne montrant un fléchissement que très récemment (Vallet et Selz, 2007). Cette inertie a conduit les chercheurs à faire l'hypothèse que la constitution du projet de formation est élaborée en fonction d'aspirations plus profondes, de type socio-culturelles. Marie Duru-Bellat (1988), approfondissant la perspective de Boudon, montre que la procédure d'orientation dépend davantage d'une forme d'auto-sélection des familles que de la réussite scolaire proprement dite.

D'autres auteurs, comme Bernard Lahire (2008), estiment au contraire que la sélection est inscrite dans les savoirs enseignés. L'école apparaît comme une instance sanctionnant une forme socialement située de rapport au savoir. Dans cette perspective, l'orientation est d'une certaine manière toujours déjà réalisée. Les inégalités d'accès à la formation du point de vue du genre s'étant résorbées, des auteurs ont émis l'hypothèse d'un passage, chez les femmes, d'un capital scolaire à vocation domestique à celui d'un capital scolaire à valeur professionnelle (Baudelot et Establet, 1992).

L'orientation dans le parcours de formation se réalise sur l'arrière-fond d'un système institutionnel. Une difficulté technique de notre étude consiste à éviter de nous noyer dans les innombrables contextes institutionnels – sur trois-quarts de siècle et de nombreux systèmes scolaires cantonaux et nationaux – tout en rendant compte des différentes formes prises par les itinéraires de formation. Un bref survol général montre qu'on assiste dès la fin du dix-neuvième siècle à une prolifération des filières de formation (Petitat, 1982). Les décennies suivantes verront les différents diplômes se structurer (mise en place de conditions d'accessibilité ou de passerelles) sans que surgissent de nouveaux types de formation à proprement parler. Deux filières standards fortement différenciées se sont ainsi imposées pendant tout le XXe siècle dans le champ de la formation en Suisse : d'une part la filière étude, qui passe de la scolarité obligatoire à l'université en transitant par des écoles menant à la maturité, et d'autre part, la filière professionnelle, dominée par la forme de l'apprentissage dual. Le système dual repose sur les entreprises, qui prennent en charge les apprentis parallèlement aux cours organisés par les associations professionnelles. L'entrée en apprentissage est donc conditionnée par l'occupation d'une place de travail. La formation professionnelle sous la forme de l'apprentissage possède en outre une orientation pratique qui la dissocie nettement de la formation académique. Ce n'est qu'en 1993, avec le développement de maturités professionnelles et la mutation de certaines formations supérieures en Hautes Écoles Spécialisées, que le paysage s'est

modifié et que le fossé entre les deux filières principales a été partiellement comblé (Fragnière et Girod, 2002).

3 Approche empirique des parcours de formation

La mise au jour d'un parcours de formation, pour le chercheur comme pour l'acteur lui-même, s'apparente à la production d'un récit. La sélection et la mise en forme des épisodes dans une trame séquentielle façonnent l'intelligibilité du cheminement, difficilement saisissable en tant que tel. Paul Ricoeur a mis en évidence le travail de configuration réalisé par le récit sur les événements de notre expérience, constituant une « synthèse de l'hétérogène » (Ricoeur, 1983). Elle transforme un vécu constitué d'une série de tâtonnements en un parcours cohérent : le récit produit un aplatissage de la dimension spécifiquement diachronique du doute qui prélude à l'anticipation. Il s'appuie sur l'existence de formes institutionnelles, le diplôme obtenu, concentrant dans une expression condensée, mais aussi pacifiée, l'ensemble du parcours de formation. Alfred Schütz, qui s'est intéressé au sens de l'action, montre à partir de la phénoménologie de Husserl que la signification d'une action est nécessairement différente pour l'acteur et pour l'observateur (Schütz, 1987). L'acteur produit une typification du projet, qui est un « motif-en-vue-de », alors que l'observateur, revenant aux phases initiales, saisit rétrospectivement le « motif-parce-que ». Une analyse des parcours de formation doit réintroduire le caractère conjectural, le « futur antérieur » spécifique à tout projet en train de se constituer.

D'un point de vue empirique, on peut distinguer deux types d'approches quantitatives permettant d'aborder l'étude des trajectoires biographiques. L'analyse de survie, explicative, s'oppose aux approches synthétiques qui abordent la trajectoire comme un tout, sous une forme proche du récit produit dans l'acte ordinaire d'*anticipation*. Dans cette perspective, une des méthodes couramment utilisées est l'analyse *optimal matching* qui consiste à calculer pour chaque paire de séquences des scores de dissimilarité. Les différents essais menés jusqu'ici n'ont pas permis d'obtenir des résultats aussi intéressants que dans l'analyse des *parcours occupationnels*³. Nous avons donc développé une stratégie d'analyse à plusieurs facettes. Des comparaisons de durée et de complexité ont été combinées à une analyse des séquences d'épisodes distincts. Cette stratégie a permis de neutraliser le problème des effets de contexte tout en rendant compte correctement de la structure générale des parcours de formation. En mettant l'accent sur les combinaisons, les cumuls et les entrecroisements des différentes formations possibles nous espérons avoir pu rendre compte davantage

3 Parmi les travaux déjà cités plus haut on peut mentionner Widmer et al. (2003 et 2009), Levy et al. (2006). D'autres algorithmes suivant le même principe de calcul de dissimilarité sont aussi utilisés : la *distance de Hamming* et le *plus long préfix commun* (Elzinga, 2008).

de la créativité des acteurs que des modifications institutionnelles (en général ajout d'une année d'étude) ayant traversé le champ de la formation.

3.1 Données et mesures

Les données que nous allons utiliser proviennent d'une enquête effectuée en 2002 dans le cadre du Panel Suisse de Ménages. Les participants étaient invités à retracer rétrospectivement leur parcours notamment professionnel, familial et de formation⁴. Plus précisément, il s'agissait d'énumérer les différentes périodes traversées en les datant à l'année près. Pour la formation, l'enquête utilisait les neuf catégories suivantes⁵ (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Types de formation

Type de formation	Abréviation
1 Scolarité obligatoire	SCO
2 Formation professionnelle élémentaire (Entreprise et école) ^a	FPE
3 Apprentissage (Certificat fédéral de capacité - CFC)	APP
4 École professionnelle à plein temps (École supérieure de commerce, etc.)	EPR
5 École de formation générale (École de diplôme, École d'administration)	EFG
6 École préparant à la maturité (Gymnase, Collège, École normale)	GYM
7 Formation professionnelle supérieure (Brevet fédéral, Maîtrise)	FPS
8 École professionnelle supérieure (Technicum, École technique supérieure, etc.)	EPS
9 Université, Haute école, Haute école spécialisée	UNI

a La catégorie formation professionnelle élémentaire regroupe toutes les formations professionnelles d'apprentissage qui ne sont pas de niveau CFC. Ce sont en particulier les apprentissages internes d'entreprises privées ou publiques telles que Migros, CFF, PTT ou les grandes banques et les assurances. Ces formations, plus importantes par le passé qu'aujourd'hui, donnent souvent lieu à des certificats qui ne valent que pour l'entreprise en question.

L'échantillon couvre plusieurs générations depuis les années 1910 aux années 1970. Nous ne disposons pas des parcours de formation complets des personnes les plus jeunes. Afin d'obtenir des parcours de même longueur, nous n'avons pris en compte que les 28 premières années des personnes âgées de plus de 27 ans au moment de l'enquête en 2002. L'échantillon comporte ainsi 3080 personnes âgées de 28 à 93 ans.

4 Commencé en 1999, le Panel Suisse de Ménages a complété en 2002 ses données longitudinales par une étude biographique visant à retracer rétrospectivement les parcours accomplis par les participants avant le début de l'enquête. Des informations plus détaillées sont disponibles en ligne: www.swisspanel.ch.

5 La liste des formations proposées par le questionnaire comprenait uniquement les grandes formations formelles coordonnées par les pouvoirs publics et excluait les formations continues, les perfectionnements ou les cours privés.

Nous avons construit huit sous-catégories, selon l'âge, le genre et l'origine sociale. Les deux cohortes ont été définies en choisissant l'année 1955 comme point de césure. Il permet de diviser l'échantillon en deux parts relativement égales tout en définissant deux grandes périodes du point de vue de la situation de la formation au XXe siècle. La première période est située avant la démocratisation des études, dans une économie nécessitant, pour le plus grand nombre, peu de qualifications. La seconde période correspond à une phase historique de démocratisation et d'allongement de la formation consécutive aux besoins croissants en main-d'œuvre fortement qualifiée (Doray et Maroy, 1995 ; Magnin 2001).

Nous avons également introduit une distinction du point de vue de l'origine sociale. Deux catégories, que nous appellerons « origine modeste » et « origine supérieure », ont été construites à partir de l'échelle de prestige de Treiman⁶ (1977) de la profession du père, le point de césure ayant été fixé à la médiane, la valeur 40.

Dans la suite de l'article, nous allons porter notre attention principalement sur ces huit sous-catégories : hommes et femmes nés avant ou après 1955 et d'origine sociale modeste ou supérieure. Différents indicateurs d'événements biographiques vont être utilisés afin de mesurer la relation qu'entretient le parcours de formation avec les autres calendriers : décès d'un parent survenant avant la fin de la formation, mise en couple et naissance du premier enfant. Des dimensions supplémentaires à l'origine sociale vont être introduites : formation suivie par la mère et problèmes financiers rencontrés dans l'enfance. Un indicateur de l'ordre d'apparition du répondant dans sa famille d'orientation va également être utilisé : lorsque des frères ou des sœurs ont cohabité pendant les 15 premières années de son parcours de vie, nous avons considéré que le répondant était « cadet ». Enfin, une échelle en cinq modalités indiquant le niveau d'éducation atteint en 2002 permettra de contrôler les analyses.

Tableau 2 : Durées de formation post-obligatoire par catégories de genre, âge et origine sociale

	Hommes				Femmes				Moy
	Origine modeste		Origine supérieure		Origine modeste		Origine supérieure		
Trajectoires	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	
Durée moyenne	4.80	5.30	6.64	6.90	2.68	3.76	4.16	5.50	4.82
Écart-type	3.23	2.84	3.31	3.40	2.31	2.50	2.92	3.35	3.26
n	429	377	295	329	479	417	331	423	3080

F(7, 3080) = 88,61, p < 0.01.

6 Pour une présentation et une analyse comparative des différentes échelles de stratification sociale, on peut se reporter au document de travail de Manfred Max Bergman et Dominique Joye : « Comparing Social Stratification Schemas: CAMSIS, CSP-CH, Goldthorpe, ISCO-88, Treiman, and Wright » en ligne (22.07.2009) : <http://www.swisspanel.ch/documents/sidos/indicateurs-position-sociale-en.pdf>

3.2 Les durées de formation

Une première approche des parcours a été menée à l'aide de la mesure de la durée passée en formation, indépendamment de l'obtention d'un diplôme.

On constate sur le tableau 2 que toutes les catégories ont connu un accroissement de la durée de formation. Mais cet accroissement est variable selon les catégories considérées : on trouve chez les femmes, en particulier d'origine supérieure, l'augmentation de durée la plus importante. Si les différences entre genres diminuent, celles entre origines sociales restent relativement stables.

Les résultats permettent de confirmer ce qui a déjà été souligné par d'autres auteurs à partir de perspectives centrées sur le diplôme, soit l'existence d'un lien statistique entre formation et origine sociale, ainsi qu'entre formation et genre (Thélot et Vallet, 2000 ; Vallet et Selz, 2007). On retrouve par ailleurs la distinction d'Antoine Prost (1986) entre démocratisation « quantitative », c'est-à-dire l'accroissement de l'accès à l'enseignement pour chaque classe et démocratisation « qualitative » constituée par le rapport relatif, selon le genre ou l'origine sociale, de cet accès. Ces résultats suggèrent cependant l'idée que les inégalités devant l'éducation fondent aussi des différences du point de vue du parcours de vie : certaines catégories – les femmes nées avant 1955 d'origine modeste – ont passé près de deux fois moins de temps en formation que d'autres – les hommes nés après 1954 d'origine supérieure.

Tableau 3 : Corrélation entre durées de formation et événements familiaux

		Durée de formation post-obligatoire							
		Hommes				Femmes			
		Origine modeste		Origine supérieure		Origine modeste		Origine supérieure	
Âges	r	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954
Départ de chez les parents	r	-0.11*	0.06	-0.08	0.05	0.01	0.10	0.02	0.14**
	n	385	341	272	311	401	399	305	398
Première mise en couple	r	0.02	0.00	0.12*	0.19**	0.11*	0.26**	0.09	0.29**
	n	378	324	269	276	383	375	289	362
Premier enfant	r	0.14*	0.18**	0.16*	0.25**	0.21**	.35**	0.18**	0.32**
	n	304	216	224	169	307	271	223	266
Premier emploi d'au moins une année	r	0.39**	0.45**	0.43**	0.47**	0.06	0.36**	0.33**	0.40**
	n	371	344	266	293	393	382	295	382

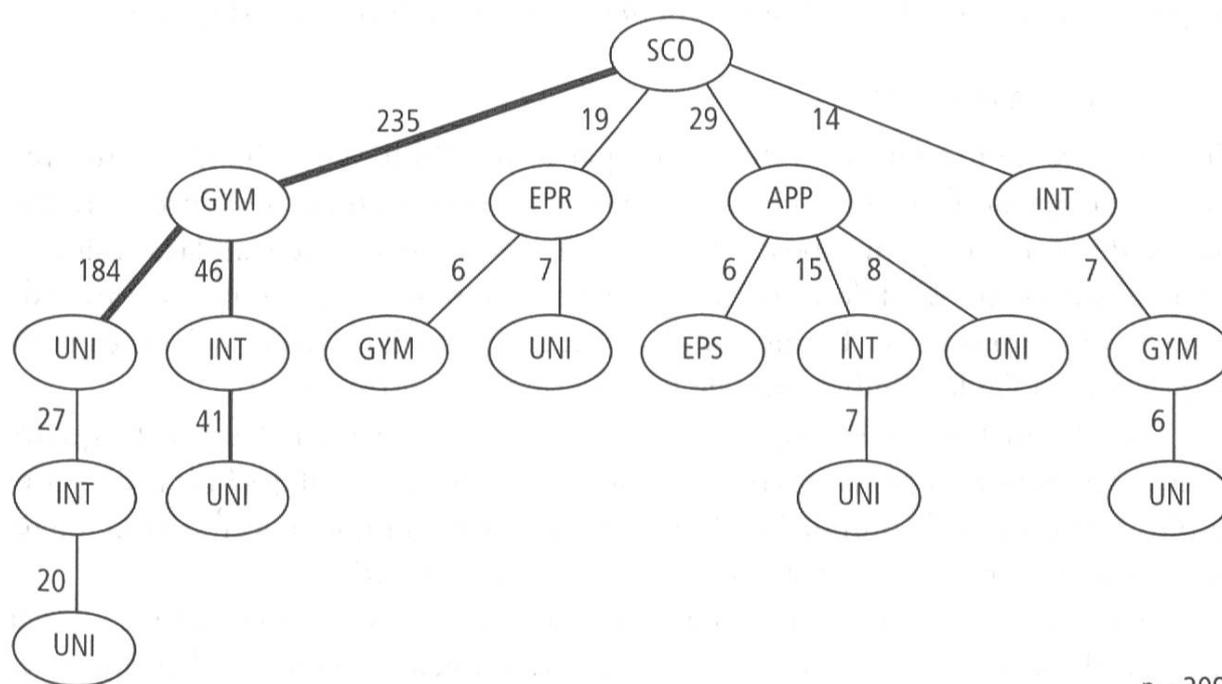
Ces différences de durée de formation sont associées à des différences biographiques. Le tableau 3 ci-dessus présente les coefficients de corrélations de Pearson de différents moments biographiques clés avec la durée de formation post-obligatoire. L'insertion professionnelle apparaît ainsi fortement corrélée à la formation, excepté chez les femmes d'origine modeste nées avant 1955. Le calendrier familial est également

clairement articulé, en particulier dans les générations récentes et du point de vue des phases du cycle de vie. Un dernier élément à relever est le caractère variable du lien entre durée de formation et parcours de cohabitation. On observe même une inversion de tendance en ce qui concerne l'âge au départ du domicile parental, témoignant des logiques d'articulation différentes pouvant exister entre calendriers (Galland, 2001).

3.3 Les séquences d'épisodes distincts

Les trajectoires de formation ont été analysées dans leur contenu sous la forme de *séquence d'épisodes distincts*. Afin de définir ces séquences, nous nous sommes référés aux 9 catégories de formation citées dans l'enquête biographique, auxquelles nous avons ajouté une catégorie supplémentaire permettant de rendre compte des interruptions⁷. La durée des périodes n'a pas été prise en compte : toute formation, qu'elle ait abouti ou non, donne lieu à un élément de trajectoire, le seul critère étant qu'elle soit étendue sur une année au moins.

Figure 1 : ensemble des trajectoires (plus de 5 cas), niveau Université, Hautes écoles



n = 309

La complexité des parcours peut être illustrée à l'aide d'un graphique en forme d'arbre. L'exemple choisi dans la figure 1 ci-dessus concerne les trajectoires de personnes ayant obtenu un diplôme de niveau universitaire ou de haute école. Chaque branche correspond à une transition, le nombre d'individus concernés étant indiqué à gauche du trait. Chaque bulle correspond à un épisode de formation traversé ou une interruption. Afin d'obtenir un graphe lisible, nous avons sélectionné les

⁷ La catégorie INT indique l'absence de formation.

branches représentant plus de 5 cas (ce qui explique que certains embranchements ne comportent aucune période universitaire).

Malgré la grande diversité d'itinéraires différents conduisant à un niveau donné, on distingue une trajectoire largement *dominante* qui passe sans interruption de la scolarité obligatoire à la maturité puis à l'université (SCO-GYM-UNI). Cette trajectoire constitue la forme *standard* du parcours de formation conduisant à l'université, inscrite dans les règlements et certaines initiatives institutionnelles : journées d'information destinées aux étudiants de maturité, commission d'harmonisation entre maturité et université (CGU, 2009). Mais de nombreuses variantes aboutissent au même niveau de diplôme, comme l'insertion d'une interruption entre l'école menant à la maturité et l'entrée à l'université (SCO-GYM-INT-UNI) ou le passage par la filière professionnelle (SCO-APP-INT-UNI).

On constate donc une certaine polarisation entre quelques trajectoires partagées par le plus grand nombre et une abondance de formes singulières offrant l'expérience d'un itinéraire atypique. Par leur absence d'interruption ou de changement de filière, les parcours *standards* supposent une carrière de formation facile à *anticiper*. On ne doit cependant pas conclure a priori qu'un parcours de formation *standard* vit nécessairement un bon voisinage avec les autres lignes biographiques, bien que l'on puisse supposer une articulation, elle aussi *standard*, entre les différentes trajectoires.

3.4 Dispersion et entropie

Un itinéraire de formation se caractérise par la possibilité virtuelle d'interrompre ou de changer de formation en chaque point de la trajectoire. Une première approche des parcours peut reposer dans l'étude du rapport entre standardisation et singularisation afin de déterminer dans quelle mesure il est courant de s'écarter de la trajectoire dominante. La mesure du niveau de standardisation des trajectoires est proposée à l'aide d'indicateurs de distribution et d'entropie.

Le tableau 4 donne la proportion d'individus concernés par chacune des quatre trajectoires les plus importantes par catégorie considérée, le total des huit trajectoires les plus fréquentes et la proportion d'individus empruntant une trajectoire singulière, c'est-à-dire non partagée par d'autres individus de l'échantillon.

Sans entrer en matière sur le contenu des trajectoires – qui peut d'ailleurs s'avérer différent d'une catégorie à l'autre – on constate immédiatement que l'éventail des possibilités de formations ne s'ouvre pas de la même façon selon que l'on est homme ou femme, d'origine sociale plutôt élevée ou plutôt modeste, que l'on a effectué sa formation avant ou après les années 1960.

Du point de vue de la distribution des trajectoires dominantes, on peut relever que les personnes d'origine supérieure se trouvent face à une répartition assez équilibrée de plusieurs formes de trajectoires de formation : les femmes ont exploité dans des parts relativement égales plus de quatre itinéraires différents, alors que les femmes d'origine modeste nées après 1954 et tous les hommes d'origine modeste

Tableau 4 : Distribution des trajectoires de formation

Trajectoires	Hommes				Femmes				Total
	Origine modeste		Origine supérieure		Origine modeste		Origine supérieure		
	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	
1ère trajectoire	37.3%	44.3%	23.7%	27.7%	32.6%	37.2%	21.1%	22.2%	30.8%
2ème trajectoire	9.6%	7.4%	22.0%	21.6%	23.2%	7.7%	10.9%	18.2%	15.1%
3ème trajectoire	5.8%	6.4%	4.7%	4.9%	7.1%	6.0%	10.6%	9.2%	6.8%
4ème trajectoire	5.4%	4.5%	4.7%	4.9%	6.7%	5.3%	10.0%	4.7%	5.8%
8 premières trajectoires	73.4%	73.7%	69.8%	71.7%	82.7%	71.2%	75.2%	66.7%	69.0%
Trajectoires singulières	6.1%	9.0%	12.9%	12.2%	6.5%	8.5%	10.6%	10.6%	9.6%
Nombre de trajectoires	60	62	61	67	53	68	59	78	63.5
Nombre d'individus	429	377	295	329	479	417	331	423	3080

n'en ont emprunté qu'un seul. Les huit trajectoires les plus fréquentes rassemblent davantage les femmes d'origine modeste nées avant 1955 que les femmes d'origine élevée nées après 1954. Lorsqu'on se penche enfin sur la proportion de trajectoires singulières, on constate qu'elles concernent en priorité des personnes d'origine supérieure, avec toutefois une nette augmentation observable parmi les hommes d'origine modeste des générations récentes.

Ces analyses confirment l'hypothèse selon laquelle les inégalités de niveau d'éducation sont redoublées par des inégalités du point de vue de la diversité des cheminements. Une origine sociale modeste diminue la probabilité de s'engager dans une trajectoire singulière, c'est-à-dire « sur mesure ». Ces résultats concernent l'ensemble du parcours. Il peut être intéressant de se pencher sur la façon dont, à chaque moment, cette ouverture des possibles se présente.

Une mesure permettant de rendre compte de la dispersion d'une distribution est l'entropie (Gabadinho et al., 2008). Widmer et Ritschard (2009) interprètent l'entropie au sens d'incertitude, une entropie élevée indiquant une faible prévisibilité de l'état au moment considéré. La formule de l'entropie de Shannon est la suivante :

$$h(p_1, \dots, p_s) = - \sum_{i=1}^s p_i \times \log_2(p_i)$$

où s est le nombre d'états possibles, p_i constitue la proportion des occurrences du $i^{\text{ème}}$ état. Deux facteurs influencent donc l'entropie : le nombre d'états rencontrés et la

répartition de ces états. Ainsi, une distribution davantage homogène des différentes catégories produit une entropie plus élevée.

L'analyse de l'entropie est appliquée uniquement aux phases de formation post-obligatoire. Les interruptions ont été retranchées afin de ne pas interférer dans l'interprétation. Par exemple, la trajectoire d'épisodes SCO-APP-INT-GYM-UNI est composée de trois phases de formation post-obligatoire : l'apprentissage, l'école menant à la maturité et l'université.

Le tableau 5 ci-dessous, indique les différents niveaux d'entropie selon la phase de formation. On constate de façon générale que le niveau d'entropie s'élève entre la première et la seconde phase, puis diminue légèrement lors de la troisième phase. Le niveau d'entropie de la seconde phase reflète en effet l'apparition de la possibilité de s'engager dans des formations de niveau supérieur (université, formation professionnelle supérieure) requérant un diplôme préalable (maturité, apprentissage, etc.). La diminution dans la troisième phase indique l'épuisement de l'ensemble des formations de type élémentaire.

Tableau 5 : Entropie des phases de formation

Phases	Age d'entrée		Hommes				Femmes				Total	n
	Moy.	E.T.	Origine modeste		Origine supérieure		Origine modeste		Origine supérieure			
			av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954	av. 1955	ap. 1954		
1	16.2	1.4	0.43	0.38	0.52	0.48	0.54	0.57	0.65	0.61	0.56	2848
2	20.5	2.7	0.78	0.77	0.65	0.66	0.78	0.74	0.73	0.68	0.75	1270
3	23.5	3.0	0.50	0.52	0.41	0.51	0.57	0.60	0.59	0.63	0.67	144
n			389	368	292	326	370	387	303	413		

De manière générale, le niveau d'entropie parmi les femmes est plus élevé. Dans la première phase de formation, on peut relever une baisse du niveau d'entropie entre les générations anciennes et les générations récentes, excepté pour les femmes d'origine modeste. Si chez les hommes, le niveau d'entropie est inégal du point de vue de l'origine sociale, il tend à s'égaliser dans les nouvelles générations de femmes. La deuxième phase se caractérise par une situation très différente : l'entropie est maintenant nettement plus élevée parmi les catégories modestes, en particulier chez les hommes. Lors de la troisième phase de formation, on constate une évolution du niveau d'entropie qui tend à être plus élevé dans les cohortes récentes, principalement parmi les hommes d'origine supérieure.

Ainsi, on observe un renversement lorsqu'on passe de la première phase à la deuxième avec une incertitude qui tend à se déplacer vers les catégories modestes et chez les hommes. L'éventail de possibilités est plus large parmi les personnes d'origine

supérieure et chez les femmes à la sortie de l'école obligatoire. Il ne s'ouvre guère par la suite, alors que dans les catégories modestes, une explosion des possibles dans la deuxième phase peut dénoter une seconde formation relativement déconnectée de la première. Jean Vincens (2000) affirme qu'un enjeu du choix d'orientation est de laisser ouvert le plus grand nombre d'options pour la décision future. On peut répliquer qu'une succession non-cumulative de formations, en préservant une certaine ouverture des possibilités de choix, ne renforce pas pour autant le niveau atteint. Le paradoxe d'une ouverture importante de la seconde phase de formation des personnes d'origine modeste avec un nombre finalement restreint de trajectoires différentes va dans le sens de cette hypothèse.

3.5 Les parcours dominants

Nous avons abordé la forme de l'éventail des trajectoires empruntées. Afin de préciser la structure d'opportunité qui se présente aux personnes poursuivant leur formation, nous devons nous pencher sur le contenu de ces différentes trajectoires.

Le tableau 6 ci-dessous, récapitule pour chaque catégorie, la distribution des quinze *séquences d'épisodes distincts* les plus fréquentes de l'échantillon. L'avant-dernière ligne du tableau indique la proportion d'individus concernés par ces quinze séquences.

Nous l'avons déjà relevé, la distribution des trajectoires est caractérisée par une poignée de *parcours* dominants et un très grand nombre d'itinéraires particuliers suivis par une minorité d'individus.

On peut tout d'abord relever que le parcours de formation qui débouche directement sur un apprentissage après la scolarité obligatoire (SCO-APP) concerne environ 30% des individus. Celui qui s'arrête au niveau de l'école obligatoire (SCO) et celui qui passe sans interruption par une école menant à la maturité, puis par l'université (SCO-GYM-UNI) sont empruntés, tous deux, par environ 10% des individus. Parmi les femmes d'origine supérieure, on trouve également un parcours qui s'achève avec la maturité (SCO-GYM).

La distribution de ces trajectoires dominantes montre une répartition inégale selon les catégories sociales ou les générations. Si l'on considère les personnes d'origine modeste nées avant 1955, on constate que la trajectoire menant à l'apprentissage (SCO-APP) est majoritaire chez les hommes alors qu'elle entre en concurrence, chez les femmes, avec la formation s'arrêtant au niveau de l'école obligatoire (SCO). Parmi les personnes d'origine supérieure, les hommes se sont trouvés face à une palette de trajectoires communes réduite à deux options, l'apprentissage (SCO-APP) ou l'université (SCO-GYM-UNI), alors que les femmes faisaient face à un large éventail qui va de la scolarité simple (SCO) aux études universitaires (SCO-GYM-UNI) passant par des écoles professionnelles à temps complet (SCO-EPR) ou de maturité (SCO-GYM).

3.6 Itinéraires de formation et lignes biographiques

Nous avons pu constater que les parcours de formation, lorsqu'ils ne suivent pas la forme standard, pouvaient dessiner des cheminements sinueux. Gabadinho, Ritschard, Studer et Müller (2010) proposent un indice de complexité des séquences d'état. Cet indice est défini comme la moyenne géométrique de l'entropie calculée longitudinalement (h) et du nombre de transitions (nt) dans la séquence, ces deux valeurs étant normalisées :

$$\sqrt{\frac{nt(s)}{l(s)-1} \frac{h(s)}{h \max}}$$

Une série de régressions linéaires ont été réalisées en vue de déterminer la relation entre la complexité des itinéraires de formation et les autres lignes biographiques. Afin de mettre au jour différentes logiques d'articulation, nous avons conservé les catégories démographiques de cohorte et de genre. L'origine sociale a été traitée comme variable indépendante. Elle est accompagnée de deux autres indicateurs, le niveau d'éducation de la mère ainsi que la mention de problèmes financiers pendant l'enfance. Une autre variable, *cadet*, tente de cerner l'ordre dans la fratrie. Une série d'indicateurs concerne des événements du parcours de vie survenu avant la fin de la

Tableau 7 : Régression linéaire sur la complexité des trajectoires

	I	II	I	II	I	II	I	II
Complexité	hommes < 1955		hommes > 1954		femmes < 1955		femmes > 1954	
Formation mère	0.16***	0.07**	0.12***	0.06	0.22***	0.14***	0.11***	0.03
Statut père élevé	0.16***	0.07**	0.11***	0.01	0.14***	0.04	0.12***	0.07**
Problèmes financiers	0.04	0.04	0.11***	0.06*	-0.01	-0.06*	0.02	0.01
Cadet	0.04	0.04	0.00	-0.02	0.08**	0.06**	0.01	0.02
Pause emploi	0.20***	0.20***	0.20***	0.15***	0.18***	0.13***	0.16***	0.16***
Mise en couple	0.19***	0.09*	0.19***	0.08*	0.21***	0.07	0.29***	0.13***
Naissance enfant	-0.03	-0.05	-0.09*	-0.09**	-0.18***	-0.11**	-0.14***	-0.09**
Décès mère	0.00	0.02	-0.03	-0.05	-0.01	0.00	-0.11***	-0.10***
Décès père	0.02	0.03	-0.02	-0.03	0.04	0.03	0.06*	0.06*
École obligatoire		-		-		-		-
Niveau professionnel		0.21**		0.18*		0.54***		0.44***
Niveau maturité		0.21***		0.23***		0.49***		0.42***
Niveau supérieur		0.48***		0.61***		0.49***		0.50***
Niveau universitaire		0.51***		0.61***		0.63***		0.69***
R ²	0.164	0.290	0.114	0.347	0.161	0.371	0.153	0.320
Δ R ²		0.126		0.233		0.210		0.166
n	679		612		684		709	

Les astérisques indiquent le degré de significativité : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

formation : une pause de la formation pour entreprendre une activité professionnelle, la mise en couple (cohabitation), la naissance du premier enfant, le décès de l'un des parents. Enfin, l'indication du niveau de formation (diplôme) est ajoutée dans le second modèle afin de contrôler l'effet propre du parcours familial et professionnel. Tous les modèles ont été en outre contrôlés à l'aide d'une série de variables de localisation géographique (grandes régions) afin de neutraliser partiellement les effets de contexte. Cette dernière série de variables n'est pas présentée dans les tableaux afin d'en améliorer la lisibilité. Le tableau indique les coefficients de régression (beta).

On peut tout d'abord relever quelques effets généraux des événements biographiques sur la trajectoire de formation. L'effet positif de la présence d'un frère ou d'une sœur aînée a déjà été mentionné par Louis-André Vallet (1996) dans le cas d'enfants issus de l'immigration. Ce phénomène semble concerner particulièrement les femmes, ce qu'avaient relevé Christine Barnet-Verzat et François-Charles Wolff (2003), et des cohortes anciennes. La cohabitation en couple est associée à des parcours davantage complexes. À l'opposé, la naissance d'un enfant réduit la probabilité pour les femmes d'effectuer un parcours de formation complexe. Ce phénomène est observable également chez les hommes des générations récentes. De même, on peut observer parmi les femmes nées après 1954, qu'un événement biographique comme le décès de la mère réduit également la complexité du parcours de formation. Si certains événements biographiques semblent toucher l'ambition de formation, d'autres perturbent davantage l'orientation, suscitant des reformatations, des pauses ou des bifurcations. Ainsi, on constate que des problèmes financiers rencontrés pendant l'enfance ont une incidence différente selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme.

Le niveau d'éducation médiatise presque complètement le statut professionnel du père et le niveau de formation de la mère, ce qui signifie que le statut du père et le niveau d'éducation de la mère influencent la complexité du parcours de formation uniquement parce qu'ils permettent d'atteindre des niveaux plus élevés : ils ne génèrent pas une complexité en soi du parcours. On constate que rencontrer des problèmes financiers ou être cadet dans la fratrie constituent aussi des facteurs médiatisés par le niveau atteint. Mais on peut relever des phénomènes où la complexité du parcours n'est pas entièrement liée au niveau de formation. Chez les femmes nées avant 1955, des problèmes financiers semblent, à diplôme égal, induire des parcours plus simples. Ce phénomène apparaît de façon plus marquée avec des événements biographiques tels que la naissance d'un enfant pour les hommes et le décès d'un parent pour les femmes, qui induisent une simplification du parcours, à niveau de diplôme égal.

On peut encore relever quelques éléments concernant l'évolution entre la première et la seconde cohorte de la relation entre événements biographiques et parcours de formation. De façon générale, on constate une réduction de l'importance des différentes lignes biographiques, principalement chez les hommes : le diplôme

obtenu apparaît davantage comme le déterminant principal de la complexité du parcours dans les jeunes générations. Chez les femmes, la situation est plus nuancée. L'effet de la situation familiale (rang dans la fratrie, problèmes financiers) a disparu. Mais si les femmes se sont autonomisées vis-à-vis de leur famille d'orientation, elles retrouvent une inscription dans la structure familiale dès lors que l'un des parents décède. Cette autonomie gagnée vis-à-vis des rôles traditionnels peut trouver une contrepartie dans l'émergence d'interférences entre cycle familial et formation. La complexité du parcours est moins liée au diplôme parce que la mise en couple n'est plus perçue comme l'aboutissement de la formation de la femme, dont le capital scolaire prend une valeur professionnelle indépendante de la sphère domestique (Baudelot et Establet, 1992). On trouve ici sans doute un élément central lié aux transformations des *parcours occupationnels* des femmes qui *anticipent* d'entrée de jeu la poursuite d'une carrière professionnelle parallèlement à leur carrière de mère. Si, parmi les femmes des anciennes générations, une interruption de formation (pauses professionnelles pour reformation) est statistiquement liée à un niveau de diplôme plus élevé, dans les nouvelles générations le niveau final de diplôme apparaît comme un projet davantage planifié dès la sortie de l'école obligatoire.

4 Conclusion

Les constats faits jusqu'ici peuvent être rassemblés pour donner un point de vue général sur l'évolution des trajectoires de formation. Nos résultats rejoignent les constats qui ont émaillé l'histoire de la sociologie de l'éducation de ces 40 dernières années : une double inégalité d'accès à la formation a marqué le système scolaire, une inégalité liée à l'origine sociale et une inégalité liée au genre. On constate toutefois une évolution vers la réduction des inégalités de genre. Ces constats ont été posés avec davantage de précision par des travaux utilisant des données de diplômes, les plus récents (Vallet et Selz, 2007) annonçant l'amorce d'une démocratisation substantielle de l'accès à l'enseignement du point de vue de l'origine sociale.

La perspective que nous avons utilisée permet d'ajouter quelques éléments à ce tableau. Ainsi, nous avons pu relever que l'inégalité devant la formation concerne tant la durée du parcours, l'éventail des possibilités s'ouvrant à chaque étape, que la complexité globale des parcours. La tendance générale montre un déplacement du point nodal de la formation : la première phase perd en incertitude au détriment des suivantes. Les parcours s'allongent et la première phase n'est plus que le prélude d'une formation de niveau prévu d'emblée plus élevé. Cet allongement implique que les parcours de formation s'échappent du giron de la famille d'orientation pour éventuellement interférer avec la famille de procréation.

L'investissement des hommes dans la formation reste traditionnellement focalisé sur l'objectif de l'insertion professionnelle. Les hommes d'origine modeste se sont

engagés dans des formations s'achevant en une seule phase, procurant cependant des compétences professionnelles susceptibles d'être prolongées dans des formations ultérieures. Ce scénario a été suivi davantage par les hommes nés après 1954, qui ont pu compenser un accès à la formation moins noble par des formations cumulées augmentant le niveau sans changer de filière comme la formation professionnelle supérieure (SCO-APP-INT-FPS).

Les femmes, du fait d'une insertion professionnelle moins impérieuse, se sont trouvées face à un éventail plus large de trajectoires dominantes, moins directement orientées vers l'acquisition directe de compétences professionnelles. Elles sont nombreuses, parmi les milieux d'origine modeste, à n'être pas allées au-delà de l'école obligatoire, reprenant parfois une formation professionnelle ultérieurement (SCO-INT-APP). Ce type de trajectoire où l'on entreprend une formation « sur le tard » illustre le caractère moins central de l'orientation professionnelle dans les parcours féminins. La fréquentation de formations propres à des entreprises (FPE) ou comportant un aspect théorique prépondérant (EPR par rapport à APP) assure des compétences difficilement transférables ou exigeant un complément avant d'être monnayable sur le marché du travail. Les femmes d'origine supérieure nées dans la première moitié du siècle se trouvaient dans une position privilégiée du point de vue de la formation au sein d'un groupe qui n'est pas destiné à s'engager professionnellement, ce qui leur procurait une forme de liberté dans leur cheminement de formation. Cette situation particulière se révèle dans la forme courte que la filière étude revêt avec la trajectoire s'arrêtant à la maturité (SCO-GYM). Il s'agit de formation de niveau assez élevé, mais dont le contenu général annonce une relative indétermination professionnelle.

Le suivi de formation en plusieurs phases, liées à une démarche de perfectionnement, exprime les différents rapports que les femmes et les hommes peuvent entretenir au monde du travail. Les formations supérieures (FPS), qui aboutissent à des diplômes d'expertise, sont principalement masculines et s'effectuent sous la forme de cours suivis en parallèle à une activité professionnelle. Les écoles professionnelles supérieures (EPS), alternatives professionnelles également majoritairement masculines aux hautes écoles exigent, à un âge où l'on prend son autonomie, une certaine sécurité financière. La différence de fréquentation, du point de vue de l'origine sociale, témoigne de cette différence. Les femmes, quant à elles, lorsqu'elles n'ont pas suivi une école de maturité, se sont engagées dans des itinéraires complexes moins prestigieux (SCO-FPE-APP ou SCO-EFG-APP). Ces parcours témoignent d'un renforcement de l'assise professionnelle par étape, en alternance ou en parallèle à leur investissement dans la sphère domestique.

Johanne Charbonneau (2006) relève qu'une décision prise pour favoriser le maintien de la réversibilité dans une sphère de l'existence (comme l'école ou le travail) peut avoir pour effet de créer des irréversibilités dans une autre sphère (comme celle de retarder les projets de mise en couple et de fécondité). Le contraste

repéré par Widmer et Ritschard (2009) entre la prévisibilité du rôle domestique et l'imprévisibilité du rôle professionnel des femmes pourrait ainsi se brouiller : l'aiguillage que constituait la formation semble avoir perdu de son hiératisme, les femmes s'investissant dorénavant sur les deux lignes biographiques de la formation et de la famille.

Ces résultats encore modestement exploratoires, permettent d'insérer le problème de la formation dans une perspective générale de parcours de vie. Lorsque le jeune sortant de l'école obligatoire trouve devant lui la perspective d'une unique filière largement dominante, le déroulement de son cheminement futur est relativement prévisible. En présence de plusieurs options concurrentes ou d'une diminution de la prépondérance des filières standards, la trajectoire est plus difficile à *anticiper*. La durée et la nature de la phase de formation, du fait de l'incertitude qu'elle revêt, prend plus de place, entre en concurrence avec les autres projets biographiques, notamment familiaux. On ne sait plus très bien où et quand les études s'achèveront pour de bon. La famille attendra.

5 Références bibliographiques

- Ballion, Robert. 1986. Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, 27(4) : 719-734.
- Barnet-Verzat, Christine et François-Charles Wolff. 2003. Choix d'éducation et composition par sexe de la fratrie. *Économie et Prévision*, 157(1) : 97-118.
- Baudelot, Christian et Roger Establet. 1971. *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baudelot, Christian et Roger Establet. 1992. *Allez les filles*. Paris : Le Seuil.
- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Bernath, Walter, Martin Wirthensohn et Erwin Löhner. 1989. *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben*. Bern : Haupt Verlag.
- Bertschy, Kathrin, Edi Boeni et Thomas Meyer. 2007. *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE*. Berne : TREE.
- Boudon, Raymond. 1973. *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, Pierre. 1980. «La jeunesse n'est qu'un mot.» In Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit, 143-154.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Charbonneau, Johanne. 2006. Réversibilités et parcours scolaires au Québec, *Cahiers internationaux de sociologie*. 120(1) : 111-131.
- Commission Gymnase Université. 2009. Rapport 2009. Neuchâtel – Fribourg. 30 Juin 2009 (<http://kgu.vsg-sspes.ch/dokumente/RapportAnnuelCGU2009.pdf>)
- Donati, Mario et Giovanna Lanfranchi (Eds.). 2007. *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*. Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche.

- Donati, Mario et Paola Solca. 1999. «Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail.» In Hanja Hansen, Beatrice Sigrist, Henk Goorhuis et Bruno Landolt (Eds), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer, 119-128.
- Doray, Pierre et Christian Maroy. 1995. Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4) : 661-688.
- Duru-Bellat, Marie. 1988. *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Elder, Glen H. 1998. "The Life Course and Human Development." In Lerner Richard. M. (ed.), *Handbook of Child Psychology, volume I: Theoretical Models of Human Development.* New York : Wiley & Sons, 939-991.
- Elder, Glen H. 2001. The Life Course in Time and Place, International Symposium on Institutions, Interrelations, Sequences: The Bremen Life-Course Approach, Bremen, Germany, September 26-28, 2001. 30 Juin 2009 (http://www.unc.edu/~elder/presentations/Life_course_in_time.html)
- Elzinga, Cees H. (2008). Sequence analysis: Metric representations of categorical time series. Sociological Methods and Research. In revision (<http://home.fsw.vu.nl/ch.elzinga/MetricsRevision.pdf>).
- Fraginière, Jean-Pierre et Roger Girod. 2002, *Dictionnaire suisse de politique sociale*, Lausanne : Réalités sociales.
- Gabadinho Alexis, Gilbert Ritschard, Matthias Studer et Nicolas S. Muller. 2008b. Mining sequence data in R with the TraMineR package: A user's guide, University of Geneva. 30 Juin 2009 (<http://mephisto.unige.ch/pub/TraMineR/doc/1.4/TraMineR-1.4-Users-Guide.pdf>).
- Gabadinho Alexis, Gilbert Ritschard, Matthias Studer et Nicolas S. Muller. 2010. Indice de complexité pour le tri et la comparaison de séquences catégorielles, In Extraction et gestion des connaissances, *Revue des nouvelles technologies de l'information*. 30 Juin 2009 (http://mephisto.unige.ch/pub/publications/gr/Alexis-EGC10-paper_46.pdf).
- Galland, Olivier. 1991. *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie.* Paris : Armand Colin.
- Galland, Olivier. 2000. Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives mais resserrées. *Économie et statistique*, 337-338 : 13-36.
- Galland, Olivier. 2001, Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue Française de Sociologie*, 42 (4) : 611-640.
- Girard, Alain. 1970. «Orientation et sélection scolaire. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2ème cycle du second degré.» In Alain Girard «*Population et l'enseignement*. Paris : P.U.F., 365-441.
- Grignon, Claude. 1971. *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique.* Paris : Éditions de Minuit.
- Kohli, Martin. 1986. "The World We Forgot: A Historical Review of the Life Course." In Marshall Victor W. *Later Life: the Social Psychology of Aging.* London : Sage, 271-303.
- Lahire, Bernard. 2008. *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Levy, René, Jacques-Antoine Gauthier et Eric D. Widmer. 2006. Entre contraintes institutionnelle et domestique : les parcours de vie masculins et féminins en Suisse. *The Canadian Journal of Sociology*, 31(4) : 461-489.
- Magnin, Charles. 2001. Le grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1 : 33-34.
- Moulin, Stéphane et Pierre Doray. 2007. Les parcours des jeunes : catégorisations statistiques et représentations normatives, Communication présentée au colloque Approches longitudinales : Confrontations Franco-Canadiennes. Paris. 30 Juin 2009 (http://www.cmh.ens.fr/cmh/colloque/CFC_MoulinDoray.pdf)
- Morin, Edgar. 1969. Culture adolescente et révolte étudiante. *Annales ESC*, 3 : 765-776.

- Passeron, Jean-Claude. 1989. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31, 3-22.
- Petit, André. 1982. *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève-Paris : Droz.
- Prost, Antoine. 1986. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris : PUF.
- Ricœur, Paul. 1983. *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Schütz, Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Sirota, Régine (dir). 2006. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tanguy, Lucie. 2005. De l'éducation à la formation : quelles réformes? *Éducation et Sociétés*, 16(2): 99 - 122.
- Thélot, Claude et Louis-André Vallet. 2002. La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et Statistique*, 334: 3-32.
- Treiman, Donald J. 1977. *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.
- Vallet, Louis-André. 1996. L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. *Revue Française de Pédagogie*, 117 : 7-27.
- Vallet, Louis-André et Selz, Marion. 2007. Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités, *Éducation et formations*, 4: 65-74.
- Vincens, Jean. 2000. L'évolution de la demande d'éducation, *Notes du LIRHE*, 329. 30 Juin 2009 (<http://lirhe.univ-tlse1.fr/publications/notes/329-00.pdf>)
- Widmer, Éric D., René Levy, Alexandre Pollien, Raphaël Hammer et Jacques-Antoine Gauthier. 2003. Entre standardisation, individualisation et sexuation : une analyse des trajectoires personnelles en Suisse. *Revue suisse de Sociologie*, 29 : 35-67.
- Widmer, Eric D. et Gilbert Ritschard. 2009. The De-Standardization of the Life Course: Are Men and Women Equal? *Advances in Life course Research*, 14(1-2) : 28-39.

