

**LES DEFIS DE L'ANALYSE DES DONNEES ADMINISTRATIVES ET DE LA COMPARAISON
INTERNATIONALE DES SYSTEMES ET PARCOURS SCOLAIRES.**

**La comparaison internationale des systèmes et des parcours éducatifs : repères méthodologiques
et champs potentiels de questions**

Arnaud Dupray (Céreq, DEEVA et chercheur associé à Aix-Marseille univ, Cnrs, Lest).

Cette courte note consiste à développer deux points. Le premier revient sur l'intérêt et les enjeux des approches comparatives internationales et à partir d'exemples, déploie différents cadres d'approches comparatives, les unes basées sur des indicateurs empiriques, les autres sur des approches conceptuelles des modèles d'insertion, des régimes de formation, des formes de citoyennetés sociale et économiques...

Le deuxième justifie l'analyse des parcours de formation à partir de trois enjeux qui peuvent être alternatifs ou se compléter : ce qui se passe en aval avec les questions d'intégration sociale et professionnelle des jeunes formés ; les conditions amont de participation, de poursuite d'études qui appellent une approche de la mesure de la diversité des publics et des plus ou moins grandes inégalités sociales des trajectoires ; enfin, une approche des parcours à travers les expériences scolaires et d'apprentissage des jeunes, que celles-ci soient abordées par les institutions, les enseignements, les programmes ou par les apprentissages périphériques au temps scolaire.

I. Comparer les systèmes et parcours éducatifs : dans quelles perspectives ?

Un des apports des approches comparatives internationales est à la fois de générer des interrogations sur son propre système de formation – les liens par exemple entre institution de formation, organisation et atteinte d'objectifs en matière de qualification - et de suggérer des stratégies pour le faire évoluer et atteindre des objectifs souhaitables. En dénaturalisant des façons de voir ou des façons de faire fortement ancrées dans une tradition ou une routine nationale, les comparaisons amènent à considérer « notre » éducation sous un jour nouveau, elles permettent d'en révéler les impensés et les failles.

Comme le rappelle Lefresne (2016) les comparaisons internationales sont au centre d'enjeux i) de connaissance des caractéristiques des systèmes éducatifs ii) d'identifications des dimensions explicatives de leurs performances et iii) de gouvernance pour les pays dès lors que ceux-ci sont potentiellement engagés, comme en Europe depuis 2000, dans un cadre commun de coopération dans le champ de l'éducation et de la formation.

Un premier niveau extrêmement basique de la comparaison consiste à comparer des indicateurs tels qu'ils peuvent être calculés par les grands organismes internationaux (OCDE, Eurostat, BIT etc...) et de faire le lien entre un critère de performance et une organisation éducative. C'est ainsi que les politiques éducatives en France ont été fortement influencées dans les années 1980 par le modèle de l'enseignement général japonais avec un taux important de jeunes parvenant à un niveau de fin d'études secondaires. Il en a résulté le slogan de 1985 d'amener 80 % d'une cohorte d'âge au niveau du Baccalauréat, assorti de dispositifs pour y parvenir : la création de la filière du Bac professionnel, la limitation des redoublements dans les cycles élémentaire et secondaire etc. De la même manière dans les années 1990, lorsque les très bonnes performances en termes d'insertion des jeunes en Allemagne ont été rapportées aux qualifications construites dans le système dual qui concernait encore environ six jeunes sur dix au début de cette décennie. S'en inspirant, les gouvernements successifs n'ont eu de cesse de développer la formation par l'alternance, qui a connu depuis un essor certain, en particulier dans l'enseignement supérieur (Lopez et Sulzer, 2016).

Toutefois, les enseignements de la comparaison d'indicateurs entre pays restent limités car d'une part ceux-ci en restent à un niveau agrégé aussi bien dans ce qui est proposé à la mesure (par exemple le taux d'accès à l'enseignement supérieur, le taux de diplômés d'éducation tertiaire etc.) que du point de vue des caractéristiques individuelles et des segments de population auxquels ces indicateurs peuvent être rapportés - le sexe et l'âge en principal (Agdangnikou et al., 2009). Ils ne disent rien ou peu sur les conditions de réalisation des résultats ou performances en question mais permettent, si l'on s'accorde sur la comparabilité de ce que les mesures donnent à voir, d'opérer des classements entre les pays. Les indicatrices ou critères mesurés peuvent aussi être rapprochés pour déterminer des situations ou des configurations qui suggèrent que les processus de montée en qualification d'une population ou de sélection s'opèrent dans des termes variés, ou plus sommairement dans des temporalités différentes. Par exemple, dans le supérieur, un taux de sorties diplômantes rapporté à un taux d'accès permet d'en déduire si la sélection des étudiants s'effectue principalement avant ou au moment de l'entrée, dans le cours des études supérieures ou dans un mixte des deux temporalités à la fois.

Cette première approche de la comparaison consiste à postuler une continuité des phénomènes d'un pays à l'autre (Demazière et al., 2013) pour entreprendre une comparaison terme à terme ou dans tous les cas la construire en tant que telle.

Un exemple emblématique en est le dispositif des enquêtes PISA qui propose de mesurer le degré de connaissance des élèves de même âge en numératie et en littératie quel que soit le pays d'appartenance. Un même questionnaire est alors conçu pour l'ensemble des populations enquêtées. La dernière enquête (2015) à avoir livré ses résultats a concerné 540 000 jeunes âgés de 15 ans - soit en moyenne la fin de la scolarité obligatoire- ressortissants de 72 pays (6000 en France), et portait essentiellement sur les sciences. Ces grands programmes d'enquêtes internationales sur les acquis des élèves comme PISA ou PIRLS (enquêtés à 9-10 ans) ne sont pas exempts de critiques : format des tests le plus souvent sur la base de QCM auxquels les élèves peuvent être plus ou moins familiarisés selon les pays, une limitation des registres d'évaluation de la performance en faveur des questions les plus aisément « internationalisables », un biais culturel dans la formulation des questions avantageant les élèves des pays organisateurs du test ou encore une mise en question de la pertinence de l'échelle nationale alors que l'éducation est confrontée au double mouvement de décentralisation et de mondialisation (Mons, 2007).

Tout en reconnaissant que les parcours de formation ressortent de systèmes et d'organisations différentes, d'autres approches utilisent des enquêtes spécifiques nationales pour délimiter leur champ et effectuent un travail d'harmonisation des nomenclatures puisque indicateurs de professions et de diplômes par exemple ne relèvent pas des mêmes modes de construction d'un pays à l'autre. Comme le souligne Kieffer (2007), « La comparabilité est toujours à construire : la similitude entre les faits comparés ne relève pas seulement des faits en eux-mêmes mais aussi de l'objectif de comparaison ». Par exemple, s'agissant de l'analyse des bifurcations professionnelles dans les débuts de carrière de diplômés du supérieur en France et au Canada, des nomenclatures de domaines d'études et des domaines d'emploi ont été rendues comparables dans (Moulin *et al.*, 2013). De telles opérations ont été également nécessaires à des échelles plus détaillées des niveaux, des spécialités d'études et des professions (80 types d'éducation, 90 domaines professionnels) pour mesurer la force des correspondances dans la transition de l'école à l'emploi en Allemagne, aux Etats-Unis et en France et leurs liens aux inégalités professionnelles sur le marché du travail (DiPrete *et al.*, 2017).

Un autre type de démarche comparative consiste à se référer à des typologies existantes (variétés des capitalismes, régimes d'état-providence) ou à des catégories d'analyses existantes (comme celles de l'analyse sociétale) pour donner sens aux variations empiriques observées entre pays. Parmi ces approches, on peut citer l'étude de Léonard Moulin (2015) qui fait le lien entre les coûts d'inscription dans l'enseignement supérieur, les régimes d'Etat-providence et les performances des systèmes nationaux d'éducation en termes de taux d'accès dans le supérieur et de taux de sortie diplômante (Voir aussi Iversen et Stephens (2008) sur les mondes de formation du capital humain).

D'autres approches privilégient l'élaboration de leur propre cadre de référence à partir de constructions de catégories conceptuelles qui donnent une intelligibilité à la manière dont s'organisent les parcours de formation ou les expériences scolaires et étudiantes.

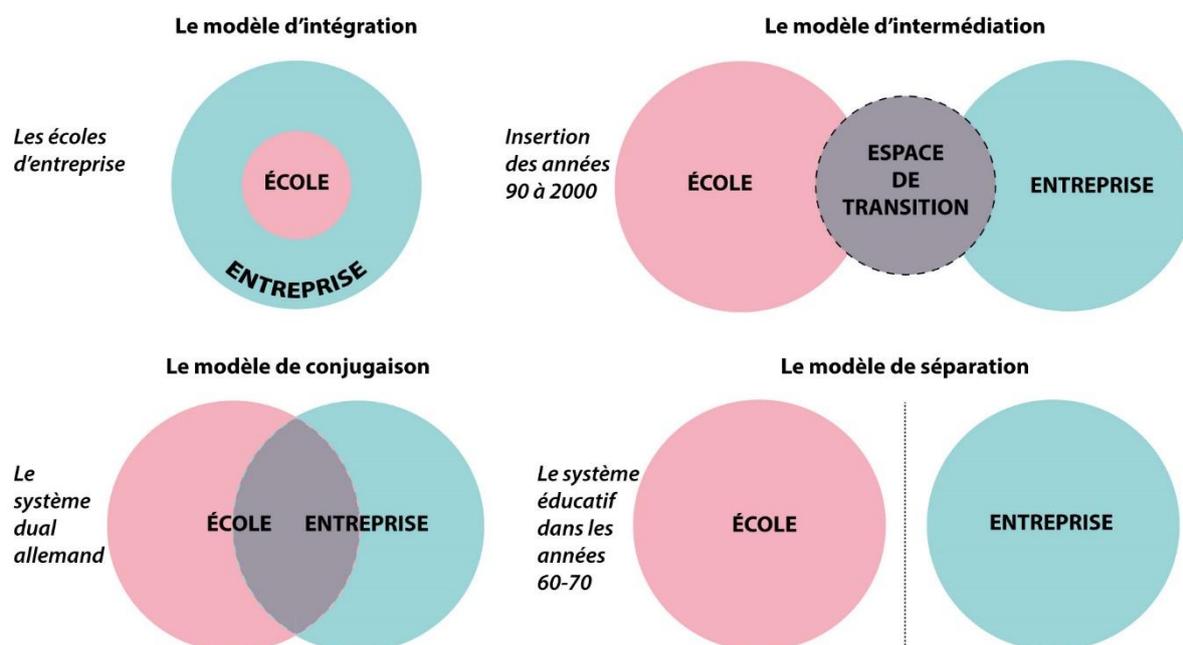
On en citera trois exemples : les régimes d'action publique ou conventions de formation et les conceptions de l'orientation scolaire et professionnelle qui lui sont associés proposées par Verdier (2008, 2010), les modèles d'articulation entre formation et emploi (Rose, 2017), les modèles de citoyenneté de la jeunesse (Chevalier, 2016).

Verdier définit quatre modèles idéaux-types de conventions : marchande, universaliste, professionnelle, académique à partir des critères relatifs au principe de justice, à la conception des compétences en formation initiale, aux acteurs clés de la régulation institutionnelle... Bien que chaque pays puisse présenter des traits qui empruntent à plusieurs régimes, il n'en reste pas moins que certaines configurations nationales peuvent être rattachées à un régime prédominant : l'universaliste pour la Suède, le professionnel pour l'Allemagne, l'académique pour la France.

D'autres auteurs proposent des approches typologiques tout aussi heuristiques bien que moins sophistiquées sur le plan de la construction analytique : Rose (2017) distingue quatre modèles de référence pour donner à voir l'émergence de la notion d'insertion professionnelle en France. A l'origine non établi pour un cadre de comparaison internationale, il propose quatre figures polaires d'agencement entre éducation et emploi tout en restant au niveau des institutions et en laissant de côté les comportements des jeunes, principaux bénéficiaires de ces articulations (Graphique 1). Il conviendrait sans doute de caractériser les modalités selon lesquelles un même modèle se déploie différemment selon les pays : ainsi le modèle de la conjugaison peut se lire dans le développement de l'apprentissage qui associe éducation formelle et formation en situation de travail mais aussi dans

l'extension des enseignements professionnels ou techniques à l'université, l'intervention de professionnels dans les enseignements, la présence de stages obligatoires etc (Béduwé et Mora, 2017) ou encore dans le fait que l'organisation des cursus de formations laisse des espaces pour alterner des temps d'études à temps plein et des temps d'activité professionnelle comme cela se passe dans l'enseignement supérieur suédois (Charles, 2014). A l'aune de l'étrécissement temporel des âges de passage de l'école à l'emploi, on a pu montrer que la France malgré les évolutions reste toujours en phase avec le modèle de la séparation (di Paola et al., 2014).

Graphique : 4 modèles d'articulation de l'éducation à l'emploi (Rose, 2017)



Dans le modèle de la séparation comme dans celui de l'intermédiation, on durcit le point de basculement de l'école à l'emploi puisque cette transition s'opère dans un temps concentré. Pendant les 30 glorieuses, l'économie absorbait rapidement l'ensemble des sortants quelque soit les niveaux d'études compte tenu d'un marché du travail en tension. A partir des années 1980-90, une pénurie structurelle d'emplois se fait jour, les jeunes sont en concurrence entre eux ainsi qu'avec les actifs expérimentés issus de la vieille industrie en déclin. Le chômage des jeunes devient un problème structurel (leur taux de chômage n'est jamais descendu au-dessous de 15 % depuis le début des années 1980) dont s'emparent peu à peu les politiques publiques avec des dispositifs tantôt orientés sur la demande tantôt sur l'offre au gré des alternances politiques. Ces dispositifs ont vocation à favoriser cette transition de l'école à l'emploi qui reste conçue dans un temps court, nombre de dispositifs étant assortis de seuils d'âge des bénéficiaires. A l'inverse, les pays qui permettent d'imbriquer et d'articuler les périodes d'études et d'emploi des jeunes contribuent à lisser dans le temps les problèmes liés à l'insertion et à rendre cette transition moins problématique. Une appréhension unifiée des difficultés liées à cette transition se révèle sans doute moins nécessaire compte tenu d'une plus grande hétérogénéité des parcours et des expériences individuelles dans un tel système.

L'approche de Chevalier (2016) porte sur les processus d'autonomie financière des jeunes, qu'il catégorise en quatre types à partir de deux critères, la citoyenneté sociale et la citoyenneté économique. Le premier cible le destinataire des aides sociales : s'agit-il du jeune en tant qu'individu adulte ou sa famille - jeune considéré comme un enfant. La citoyenneté économique se distingue selon que les politiques éducatives et d'emploi s'adressent à l'ensemble des jeunes et sont orientées vers l'objectif de les doter d'un niveau de qualification minimum (stratégie « englobante ») ou ressortent d'une stratégie sélective qui privilégie la production de hauts niveaux de compétences pour une minorité et des politiques d'emploi orientées vers la demande : réductions fiscales, pressions à la baisse sur le coût du travail et non vers l'offre : la formation de la main d'œuvre. Le croisement des deux critères aboutit à une typologie de quatre classes qu'il met à l'épreuve à partir d'indicateurs statistiques d'Eurostat et de l'OCDE relatifs aux pays d'Europe occidentale : *la citoyenneté de seconde zone* à l'intersection d'une citoyenneté sociale individuelle et d'une citoyenneté économique sélective dans laquelle l'auteur classe le Royaume-Uni et l'Irlande ; *une citoyenneté encadrée* produit d'une stratégie « englobante » sur le plan économique et d'une citoyenneté sociale qui passe par la famille à laquelle il rattache l'Allemagne et l'Autriche par exemple ; *une citoyenneté refusée* au confluent d'une reconnaissance familiale sur le plan social et d'une stratégie sélective ou différenciée sur le plan économique – Espagne, Portugal, France, Italie s'en rapprochent ; enfin, *une citoyenneté habilitante* qui caractérise les pays scandinaves et réunit reconnaissance individuelles et soutien économique « englobant ».

Ces typologies ont le mérite de proposer des cadres de compréhension assez généraux et féconds à partir d'une série limitée d'indicateurs. Toutefois, elles peuvent avoir l'inconvénient de rassembler dans le même temps trop de dimensions, à la fois les politiques d'éducation et d'emploi pour Chevalier, les modalités de formation initiale et continue et d'orientation scolaire et professionnelle chez Verdier... et à des niveaux trop synthétiques pour permettre d'éclairer des comportements ou des fonctionnements qui ne concerneraient qu'un pan des systèmes éducatifs ou des étapes des parcours de formation.

Néanmoins, leur intérêt est aussi de mettre au jour potentiellement certains critères ou clés de lecture qui pourraient être utiles dans une comparaison infranationale entre provinces, régions, Etats au sein d'une nation fédérale, établissements, cycles d'études... A titre d'exemple, les notions de citoyenneté englobante ou sélective, tout en les précisant pour l'échelle en question, pourraient être mobilisées pour comparer les accès et les publics des universités et des grandes écoles en France. Il semble que les premières s'ouvrent à des publics toujours plus hétérogènes et que les réformes récentes œuvrent en faveur d'un accompagnement renforcé de ces nouveaux publics pour aller vers des parcours plus individualisés (aides à l'orientation, consolidation des prérequis...) alors que les secondes conservent leur mode sélectif d'intégration qui, malgré quelques ouvertures contingentées en faveur de publics plus éloignés de l'éthos requis, continuent d'avantager des classes sociales favorisées disposant de capital culturel. Mais la différenciation s'observe aussi au sein des grandes écoles, entre les modes de construction des compétences au sein d'écoles de commerce et d'écoles d'ingénieur. Une étude à partir de deux écoles spécifiques montre que la compétence se construit de manière intégrée dans l'école de commerce, la construction de la compétence se définit tout à la fois dans les expériences scolaires et extra-scolaires qui s'apparentent à un marketing de soi, de ses projets et de ses ambitions. Dans l'école d'ingénieur, à l'inverse, les savoirs scientifiques et techniques ont leur propre légitimité et se construisent de manière « scindée » avec les compétences autres qu'académiques qui sont implicitement « déléguées » aux étudiants et aux entreprises (Guérin, Zanad, 2019).

D'autres auteurs adoptent une démarche typologique totalement empirique, à partir de critères qui font toutefois sens et relèvent d'une bonne connaissance du champ auquel ils s'intéressent. Il en est ainsi du travail de Charles et Delès (2018) sur les expériences étudiantes en Europe dans lequel ils mobilisent des indicateurs comme l'autonomie financière des étudiants, l'indépendance résidentielle, le temps consacré aux études ou la part des étudiants occupant un emploi régulier. La France se retrouve alors caractérisée par une linéarité des parcours étudiants (peu d'interruptions en cours d'études, âge moyen des étudiants parmi les plus faibles des pays d'Europe occidentale), une proportion significative d'étudiants vivant chez leurs parents et dépendant d'eux et un temps des études qui a la priorité sur le temps de l'emploi. Par contraste, l'expérience d'emploi professionnelle est généralement intégrée à la formation en Allemagne et les étudiants scandinaves ont des parcours peu linéaires où les temps d'emploi, de congé sabbatique, de séjours à l'étranger s'intercalent entre des temps de formation. Consécutivement, c'est en Suède que l'âge moyen des étudiants est le plus élevé avec 28,6 ans contre moins de 23 ans en France.

II. Les parcours éducatifs : Comment les appréhender, en fonction de quels objectifs ?

De manière schématique, on peut séparer les analyses des parcours en fonction de variables aval, de variables amont ou au regard de ce qui se construit dans les parcours scolaires en mettant tantôt l'accent sur les enseignements, l'expérience scolaire, les conditions de l'orientation, les formes de socialisation qui interviennent aux frontières de l'école etc.

L'aval est défini le plus souvent par ce qu'il advient des jeunes une fois entrés dans la vie active, c'est-à-dire de manière implicite une fois que le temps des éducations est passé. On se retrouve, ce faisant, à la fois dans une vision séquentielle des temps sociaux et dans une conception unifiée et normée du cycle de vie.

Un chômage élevé chez les jeunes, un taux de pauvreté en hausse sont parmi les signes qui questionnent l'efficacité du système éducatif dans sa capacité à former une jeunesse qui pourra s'intégrer sur le marché du travail et dans la société. In fine, les questions posées visent la performance du système d'enseignement, l'organisation des cycles scolaires, des filières, des cursus, les moyens mis à disposition des élèves (et des enseignants), les contenus des programmes, les modes d'évaluation et de certification, les liens entre les conditions d'acquisition des apprentissages et les capitaux économiques, sociaux et culturels des familles.

Les analyses des parcours à **l'aune de variables amont** permettent de cerner les inégalités. On va ainsi tenter d'identifier les inégalités selon le genre, l'origine sociale (Erllich & Verley, 2010 ; Maroy & Van Campenhoudt, 2010 ; Kamansi & Doray, 2015), l'origine territoriale (espace de socialisation initiale) (Dupray et Vignale, 2018, 2020), l'origine géographique (peuple autochtone comme au Canada, d'immigration récente - première ou seconde génération - etc.) ou selon la langue (francophones, anglophones, allophones). Il conviendrait sans doute de croiser plusieurs de ces critères pour déboucher sur des approches intersectionnelles des inégalités : sociale, territoriale, géographique par exemple. On peut s'interroger aussi sur les effets de la transformation de l'offre d'enseignement supérieur avec l'arrivée croissante, du moins en France, d'opérateurs privés, ce qui devrait contribuer au renforcement des segmentations sociales des itinéraires de formation.

Un projet de recherche déposé à la fin de l'été dernier auprès des agences scientifiques nationales intitulé « Higher education policy and social segregation of educational trajectories in Europe and Canada » coordonné par P. Lemistre (Céreq-Certop) est une tentative pour articuler les deux approches, par l'amont et par l'aval. Ce projet se donne en effet comme objet d'interroger les capacités d'inclusion en termes d'origine sociale et de genre des systèmes d'enseignement supérieur en France, en Allemagne, au Royaume-Uni et au Canada. Son originalité est de proposer une analyse des trajectoires éducatives et d'évaluer la capacité inclusive de ces enchaînements en prolongeant l'analyse sur ce qui se passe au cours des premières années de vie active. Les trajectoires de formation inclusives, attestées comme telles, sont-elles converties sur le marché du travail en intégrations sociale et économique ou les destins professionnels restent-ils différenciés en fonction des trajectoires scolaires ?

Une question connexe (non traitée dans le projet) est celle du coût de la massification du supérieur : en termes de ressources déployées pour accompagner les étudiants les plus en difficulté, d'interruptions d'études ou de décrochage sans obtenir de diplôme du supérieur, d'acquis et de connaissances. Comment donner leur chance au plus grand nombre tout en ne dévalorisant pas les formations et les diplômes ? Ceci implique de s'interroger aussi sur les clés de répartition des moyens alloués aux institutions scolaires : en fonction des territoires (Quartiers des Politiques de la Ville) comme en France, en fonction de caractéristiques sociales et de vulnérabilité des publics accueillis ? en fonction des ressources des familles...

Enfin, une troisième entrée consiste à mettre la focale sur **ce qui se construit dans les parcours scolaires** à la fois dans ce qui relève du cheminement scolaire (Doray et al., 2009), du rapport des individus à l'institution et dans les interstices - rapports de la famille à l'école (Payet, 2017), expériences de travail, de décohabitation, de vie amoureuse... La trajectoire éducative est alors replacée dans un ensemble plus vaste, celui du processus de passage à la vie adulte et de ses marqueurs : acquisition de compétences sociales et professionnelles, prise d'autonomie et de responsabilités, décohabitation. Il peut être intéressant à cet égard de s'arrêter en priorité sur des moments charnières comme les paliers d'orientation où des décisions sont prises et où certaines alternatives se ferment. A quels âges ? Quelles étapes du cheminement scolaire se dessinent ces différents paliers ou temps forts (Bourdon et al., 2014), en matière de réagencement du jeu de ressources et de contraintes dans lequel se situe le jeune. Quels en sont les enjeux en termes de degré d'irréversibilité des choix ? en matière de spécialisation vers un champ professionnel ou un métier ? de rupture avec un espace de socialisation primaire, familiale et affective etc ? Quels rôles tiennent le jeune, sa famille, l'institution scolaire, des motivations amicales ou extra-scolaires dans ces décisions. Qu'est ce qui se joue ou s'acquiert pour le jeune dans l'accès à l'autonomie et la construction de son identité sociale, scolaire ou étudiante, professionnelle ?

A cet égard, il peut être utile de développer une approche des temporalités éducatives pour mesurer les interactions entre temps scolaires et temps expérientiels et d'apprentissage hors école... Comme on l'a évoqué en citant le travail de Charles et Delès plus haut, on sait que le temps des études est plus linéaire et concentré en France, autorisant moins d'espace pour développer d'autres expériences et dans des temps qui restent subordonnés aux temps scolaires. Cette configuration correspondrait à une vision concurrentielle plutôt que complémentaire des temps expérientiels. De ce fait, est-ce qu'une

des difficultés de « l'insertion à la française » ne serait pas liée aussi à un déficit d'expériences hors école qui seraient davantage vécues en extériorité aux savoirs et compétences accumulés dans le système éducatif que dans d'autres pays ?

Un dernier point à évoquer, car il n'est pas forcément beaucoup traité dans les comparaisons internationales, est le rôle joué par les systèmes d'évaluation et de notation des élèves. Comment impactent-ils l'expérience scolaire ? Dans quelle mesure contribuent-ils à classer les élèves, à les différencier (dans une logique horizontale) plutôt qu'à les distinguer (dans une logique verticale), générant des orientations positives gages d'inclusion et de persévérance scolaire plutôt que des orientations par défaut provoquant des conséquences inverses. Par exemple, est ce qu'en France le Baccalauréat, en tant que forme scolaire de réussite par excellence, n'a pas cristallisé pendant des décennies les attentes et espoirs des familles (« Passe ton Bac d'abord... ») au détriment du palier d'orientation, de décision et de projection dans un avenir beaucoup plus flou et incertain qu'il représente. On veut dire par là qu'une focalisation excessive sur l'épreuve a pu empêcher de penser des orientations d'études ultérieures de manière anticipée et continue. A cet égard, la réforme en cours des choix de disciplines et d'options en lycée et le processus d'évolution progressive vers un Baccalauréat en contrôle continu devrait conduire à modifier considérablement dans les représentations, la symbolique de ce diplôme.

Références :

- Adangnikou N., Coastellec G., Benningoff M., Leresche J-P. (2009). Mesurer les inégalités en Europe : panorama des indicateurs. *Les Cahiers de l'Observatoire*, 20, Observatoire Science, Politique et Société, Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas? *Formation emploi*, (138), 59-77.
- Bourdon, S., Longo, M. E., Supeno, E., & Deleo, C. (2014). L'indice d'intensité des temps forts-Une méthode mixte en analyse biographique. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 124(1), 53-65.
- Charles, N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. *Sociologie du travail*, 56(3), 320-341.
- Chevalier, T. (2016). Varieties of youth welfare citizenship: Towards a two-dimension typology. *Journal of European Social Policy*, 26(1), 3-19.
- Demazière, D., Giraud, O., & Lallement, M. (2013). Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche. *Sociologie du travail*, 55(2), 136-151.
- Di Paola V., Dupray A., Moulin S. (2014). Las normas de transición de la escuela a la vida activa en tres contextos sociales (p. 183-203) in Pérez, Pablo Perez, Mariana Busso (coords.) *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina post-neoliberal*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires

- DiPrete, T. A., Eller, C. C., Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2017). School-to-work linkages in the United States, Germany, and France. *American Journal of Sociology*, 122(6), 1869-1938.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires : Quelques balises conceptuelles.
- Dupray, A., Vignale M. (2018). Inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur en fonction du département d'origine au Bac. Contribution au 55^{ème} colloque de l'ASRDLF (Association des Sciences Régionales de Langue française), Caen, 4 au 6 juillet.
- Dupray, A., Vignale M. (2020). *Les bacheliers et leur territoire d'origine : des stratégies différentes à l'heure des vœux d'orientation dans le supérieur ?* à paraître dans un ouvrage collectif aux Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- Erich, V., & Verley, É. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français: entre segmentation et professionnalisation. *Education et sociétés*, (2), 71-88.
- Guérin F., Zannad H. (2019). Que signifie professionnaliser ? Ecole de commerce versus école d'ingénieurs. *Formation Emploi*, (145), 29-51.
- Iversen, T., Stephens, J.D. (2008). Partisan politics, the Welfare State and the three world of human capital formation. *Comparative Political Studies*, 41(4-5), 600-637.
- Kamanzi, P. C., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65.
- Kieffer, A. (2007). Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 425-435.
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P., Pilote, A., & Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec: le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie : revue internationale d'étude des populations*, 47(1), 49-80.
- Lefresne, F. (2016). Du bon usage des comparaisons internationales dans l'aide au pilotage des systèmes éducatifs, *Education & Formations*, (91), 133-153.
- Lopez A., Sulzer E. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger. Céreq-BREF, n°346.
- Maroy C., Van Campenhoudt M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles, *Education et Sociétés*, 26, 89-106.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 409-423.
- Moulin, L. (2015). Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur et régimes d'État-Providence : une analyse comparative. *Éducation et sociétés*, 36-(2), 119-141.

Moulin, S., Dupray, A., & D'Amour, R. (2013). Les politiques publiques au cœur des bifurcations individuelles. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 203-228.

Payet J-P. (2017) *Ecoles et familles- Une approche sociologique*, De Boeck eds.

Rose J. (2017). L'insertion professionnelle à la croisée de la formation et de l'emploi : quatre modèles-types. Introduction à la 5^{ème} Biennale du Céreq, 7 décembre 2017.

Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225.

Verdier, E. (2010). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 113-126.