

On ne prête qu'aux riches : L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse

Thomas Meyer

1 Clarification des notions

1.1 Formation

Dans les sociétés contemporaines, basées sur le savoir, la formation constitue une ressource essentielle. La vie et le travail dans un monde post-industriel hautement complexe et hautement technicisé sont plus exigeants que jamais. La fonction sociale de la formation a donc aussi changé en conséquence. Un diplôme de formation du degré secondaire II (en Suisse : certificat d'apprentissage, maturité ou autre, cf. *tableau 1*) est aujourd'hui une condition primordiale pour participer avec succès et autonomie à la vie d'adulte et à la vie professionnelle. En Suisse, 85 à 90 pour cent des élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire atteignent aujourd'hui ce niveau de formation (cf. indicateur *Formation post-obligatoire*).

En jetant un coup d'œil sur le niveau de formation de l'ensemble de la population, on constate que cette norme est un phénomène relativement récent. Selon les données des recensements, en 1980 encore, près de la moitié de la population suisse âgée de plus de 25 ans n'avait pas achevé de formation post-obligatoire. Ce pourcentage s'est abaissé à trente pour cent environ jusqu'en l'an 2000 (Stamm et Lamprecht, 2005). L'évolution du comportement en matière de formation apparaît clairement lorsqu'on examine le niveau de formation de la population selon les catégories d'âge : ainsi, la proportion de personnes sans diplôme de niveau secondaire II (cf. *tableau 1*) parmi la population autochtone aujourd'hui (2006) est six fois supérieure (trente-six pour cent) dans la catégorie d'âge des 65 ans et plus que dans celle des 25 à 39 ans (six pour cent; cf. indicateur *Niveau de formation de la population*).

Cette approche de la problématique fixe déjà une limite importante. La présente contribution se concentre sur les formations formelles « certifiées »

(formations initiales sanctionnées par des diplômes reconnus) et ne prend pas en considération d'autres types de formations plus informelles, par exemple le perfectionnement en autodidacte ou sur le lieu de travail. Ce cadre restrictif s'impose, d'une part, pour des raisons empiriques : contrairement à la formation continue ou en autodidacte, les certificats délivrés au terme d'un cursus formel de formation sont mieux mesurables et peuvent être étayés statistiquement. D'autre part, une telle restriction se justifie également du fait que la formation formelle avec son système de certification nécessite aujourd'hui plus fortement et plus exclusivement qu'autrefois d'attester de qualifications requises par la société et le marché du travail.

Hormis les diplômes obtenus, le présent article tente aussi, autant que possible, de faire entrer en ligne de compte les compétences effectivement maîtrisées, en ayant recours à des études internationales d'évaluation des compétences telles que le programme PISA. Leurs résultats sont instructifs non seulement parce que ces études ambitionnent de mesurer les compétences à l'échelle internationale de façon standardisée et indépendamment des programmes d'études locaux, mais aussi parce qu'elles tentent de définir, sur le plan théorique et conceptuel, un niveau minimal de compétences au-dessous duquel l'intégration dans la société et le marché du travail est compromise. Au niveau du contenu, les concepts de compétences pour une formation de base, qui sous-tendent ces analyses, vont des modèles classiques d'alphabétisation à une notion élargie de *littératie* qui se définit, en fin de compte, comme compétence/capacité de se former tout au long de la vie (OCDE/Statistiques Canada, 2000).

Tout ceci montre déjà l'enjeu lié à l'acquisition d'une formation au sens décrit ci-dessus. La possibilité de faire valoir les certificats et les compétences sur le marché du travail n'est qu'un aspect des choses – même s'il est essentiel. Au cours des dernières décennies, les marchés de l'emploi ont été soumis à des mutations structurelles sans précédent. Dans la foulée de ces restructurations, les exigences envers les employé-e-s se sont énormément accrues dans presque tous les domaines. Parallèlement, la proportion d'emplois peu ou pas qualifiés s'est beaucoup réduite. Les personnes sans formation post-obligatoire encourent donc aujourd'hui un risque considérable de se voir durablement exclues du marché ou repoussées à sa marge (OCDE/RCRPP, 2005; Streuli et Bauer, 2002).

Mais, bien au-delà de l'utilité directe des diplômes et des compétences sur le marché du travail, le déficit de formation, c'est-à-dire l'absence d'une formation post-obligatoire achevée, représente aujourd'hui une situation à risque. En ces temps de rapides mutations sociales et technologiques, où les connaissances et les compétences deviennent vite obsolètes, la formation

Tableau 1: Illustration schématique des niveaux de formation en Suisse

Age	Degré de scolarité
Dès 20 ans	Degré tertiaire: haute école universitaire, haute école spécialisée, haute école pédagogique, formation professionnelle supérieure
15/16 à 18/19 ans	Degré secondaire II: maturité gymnasiale, maturité professionnelle, école de culture générale, formation professionnelle, école pour adultes préparant à la maturité
12/13 à 14/15 ans	Degré secondaire I: école secondaire, cycle d'orientation (scolarité obligatoire)
6/7 à 11/12 ans	Degré primaire: école primaire (première à 5 ^{ème} /6 ^{ème} classe)
3/4 à 5/6 ans	Ecole enfantine

Source: Office fédéral de la statistique (2006).

continue est devenu une nécessité. Or, le fondement, et la condition sine qua non d'une acquisition permanente des connaissances, est, et reste, une solide formation de base. Sans elle, c'est non seulement la capacité de perfectionnement et d'insertion sur le marché du travail qui est mise en question, mais tout bonnement la participation à la vie sociale elle-même (cf. indicateur *Formation continue*).

1.2 Inégalité (de formation)

Dans les Etats sociaux modernes, le droit respectivement l'accès à l'éducation constitue un droit fondamental. La formation de base est en principe conçue comme un bien public qui doit profiter à tous (cf. pour la Suisse notamment CDIP/OFFT, 2000, p. 52). L'opinion publique est donc particulièrement sensible à toute atteinte au principe d'égalité dans le domaine de l'éducation. Cette sensibilité repose sur deux idées préétablies:

- La formation détermine dans quelle mesure les individus prennent part à la vie de la société et quelle position sociale ils y occupent.
- L'acquisition de la formation est régie par un principe méritocratique, c'est-à-dire les biens de formation doivent être répartis sur la base des *performances produites*.

Dans cette optique, le débat scientifique sur l'égalité respectivement l'inégalité des chances dans le domaine de la formation a une longue tradition. Dans un bel aperçu historique de la recherche, Kristen (1999) montre, par exemple, à quel point la question de la contribution du système éducatif au maintien des inégalités sociales a fait l'objet d'intenses discussions depuis les années soixante déjà. Parvenir à expliquer quelle est la nature de cette contribution

et sur quels mécanismes elle repose est resté depuis lors l'un des grands défis posés à la sociologie de l'éducation; la question n'est toujours pas totalement maîtrisée à ce jour.

En s'inspirant du modèle de Bourdieu sur la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1987), le choix et l'interprétation des résultats de la recherche sur l'inégalité dans le domaine de la formation sont guidés, dans le présent article, par le postulat suivant: il paraît capital de ne pas considérer l'inégalité comme (seul) résultat des aptitudes et des compétences individuelles, mais aussi et surtout comme phénomène institutionnel. En ce sens, il est particulièrement intéressant de savoir quel est le rôle joué par *les institutions de formation elles-mêmes* dans la production respectivement la reproduction de l'inégalité de formation. Nous nous référons en cela aux réflexions menées par Gomolla et Radtke (2007) et Kronig (2007). Gomolla et Radtke parlent à ce propos, de manière provocatrice, de discrimination institutionnelle. Comme il reste encore à l'expliciter dans cet article, il existe en outre de nombreux indices démontrant que la contribution institutionnelle au maintien de l'inégalité a un effet cumulatif, c'est-à-dire que les inégalités se renforcent à chaque nouvel aiguillage, à chaque passage supplémentaire à l'intérieur du système d'enseignement.

L'étude systématique de l'inégalité devant la formation a longtemps été passablement négligée en Suisse. A partir de la fin des années soixante, le Service de la recherche sociologique à Genève, en particulier, commença à analyser le rapport entre les carrières scolaires et l'origine sociale (cf. par exemple Bartholdi et al., 1968; Hutmacher, 1990). Dans les années soixante-dix et quatre-vingts, une étude longitudinale zurichoise sur les trajectoires scolaires mit en exergue les grandes inégalités sociales inhérentes au système éducatif et qui apparaissent surtout aux seuils de sélection (passages aux niveaux secondaire et gymnasial) (Bernath et al., 1989). Une série de recherches furent consacrées, dès les années soixante-dix, aux aspects de l'inégalité liés à la migration (cf. pour une vue d'ensemble Poggia et al., 1995). Les années quatre-vingt-dix ont vu se multiplier les travaux de type sociologique qui inscrivaient la formation dans le contexte plus large de la stratification et de l'inégalité sociales (Buchmann et al., 1993; Lamprecht et Stamm, 1996; Levy et al., 1997). Ces travaux mirent notamment en évidence que la dite démocratisation des études, à savoir l'élargissement de l'accès à des cursus de formation (supérieurs) à partir des années soixante-dix, ne faisait aucunement disparaître les inégalités sociales mais les repoussait plutôt au niveau supérieur immédiat («effet d'ascenseur»). Dès les années quatre-vingt-dix également, la Suisse commença à participer systématiquement à des enquêtes internationales dans le domaine de la formation, telles que TIMSS, PISA,

IALS/ALL ou le système d'indicateurs de formation de l'OCDE.¹ Le champ de vision s'enrichit ainsi de comparaisons entre systèmes éducatifs par delà les frontières. L'absence d'une tradition de recherche permanente permet toutefois difficilement d'établir des comparaisons dans le temps et avec d'autres pays en matière d'inégalité devant l'école.

2 Les opportunités de formation : une question de lieu de domicile ?

La répartition socio-spatiale de l'offre de formation en Suisse est extrêmement inégale. Cela tient, d'une part, à son organisation fédéraliste très marquée qui confère aux cantons une souveraineté décisionnelle quasi absolue au niveau de l'école obligatoire. L'organe de coordination en matière de politique de l'éducation est la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Les efforts d'harmonisation entre cantons ne peuvent être mis en œuvre que sous forme de concordats, de conventions et d'accords qui présupposent l'approbation des membres (des cantons) et ont le caractère de traités entre États. Cela a pour conséquence que les processus d'uniformisation des différents systèmes cantonaux sont extrêmement pesants et demandent beaucoup de temps et d'énergie. Même les questions d'organisation les plus ordinaires, comme la date du début de l'année scolaire, l'âge d'entrée à l'école, l'obligation de classes enfantines, la durée normale de la scolarité obligatoire, la période et les règles de transition d'un niveau scolaire à l'autre ou des plans généraux d'études font souvent l'objet d'âpres négociations entre les cantons et peuvent durer des années pour n'aboutir en fin de compte qu'à une harmonisation boiteuse à l'échelle nationale.

A ces disparités cantonales viennent s'ajouter des différences notables entre les régions linguistiques qui sont en partie conditionnées par les normes culturelles et politiques prévalant dans les pays voisins respectifs. Ainsi, la place occupée par la formation générale de type académique est nettement plus grande en Suisse romande et en Suisse italienne qu'en Suisse alémanique où, a contrario, la formation professionnelle a un poids bien plus important qu'en Suisse occidentale et méridionale (cf. à ce sujet Geser, 2003). Ceci ressort aussi clairement des chiffres de la statistique officielle sur la formation :

1 TIMSS : Third International Mathematics and Science Study (Troisième étude internationale sur les compétences des élèves en mathématiques et en sciences); PISA : Programme for International Students Assessment (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, jeunes de 15 ans); IALS/ALL : International Adult Literacy Survey/Adult Literacy and Life Skills Survey (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes/Enquête sur la littératie et les compétences des adultes).

Encadré 1 : TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi)

TREE est la première étude longitudinale à l'échelle nationale en Suisse qui traite du passage des jeunes de l'école à la vie adulte (transition). Elle porte essentiellement sur les parcours éducatifs et professionnels après la fin de l'école obligatoire. L'échantillon comprend environ 6'000 jeunes ayant participé à l'enquête PISA en l'an 2000 et ayant terminé leur scolarité obligatoire la même année. L'échantillonnage est représentatif sur le plan national, sur le plan des régions linguistiques ainsi que pour certains cantons sélectionnés (BE, GE, TI, SG).

Une première étape (trois enquêtes successives jusqu'en 2003) a consisté à analyser les parcours éducatifs et professionnels des interviewés à l'interface de la scolarité obligatoire et du degré secondaire II. Cette première étape s'est focalisée sur les conditions d'apparition, les caractéristiques du processus et les répercussions des parcours de formation irréguliers ou critiques, notamment l'abandon précoce de la carrière scolaire (jeunes n'achevant pas une formation post-obligatoire de plusieurs années).

La deuxième étape de TREE (quatre autres enquêtes annuelles successives entre 2004 et 2007) se concentre sur la 2^e transition, à savoir le passage d'une formation du degré secondaire II (formation professionnelle, gymnase, école secondaire de culture générale, etc.) à la vie professionnelle ou à une formation du degré tertiaire. Une enquête supplémentaire est prévue en 2010 dans le cadre de la troisième étape du sondage longitudinal (2008–2011).

L'étude TREE a été prise en charge respectivement financée jusqu'ici par les départements de l'instruction publique des cantons de Berne, de Genève et du Tessin, par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) ainsi que par l'Office fédéral de la statistique (OFS).

alors que, selon cette dernière, presque quatre-vingts pour cent des passages au niveau secondaire II vont sur le compte de la formation professionnelle en Suisse alémanique, cette proportion s'élève à moins de soixante pour cent en Suisse romande et italienne (cf. les indicateurs de l'enseignement de l'OFS). D'après les résultats de l'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi, voir *encadré 1*), la propension à entrer au gymnase ou dans un autre établissement de culture générale après l'école obligatoire est à peu près deux fois plus élevée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique (OFS/TREE, 2003, 52 ss., 139).

Les disparités de l'offre dues au système suisse ne se rencontrent pas qu'entre les cantons respectivement les régions linguistiques, mais aussi à l'échelle locale à l'intérieur des cantons. Un exemple particulièrement parlant est celui du canton de Berne – le deuxième système éducatif le plus vaste de Suisse après Zurich –, caractérisé par son bilinguisme et ses fortes différences ville-campagne. Dans le Bernbiet, par exemple, le pourcentage

d'enfants passant de l'école primaire à la Realschule² est de l'ordre de 45 à 55 pour cent dans les régions rurales germanophones de l'Emmental ou de l'Oberland. Dans les régions plus urbaines et dans la partie francophone du canton, ce pourcentage oscille, selon la statistique officielle, entre 15 et 35 pour cent. La part des jeunes qui suivent une formation gymnasiale présente des différences analogues – avec des signes contraires.

3 Elèves « étrangers » – un problème de migration ou de couche sociale ?

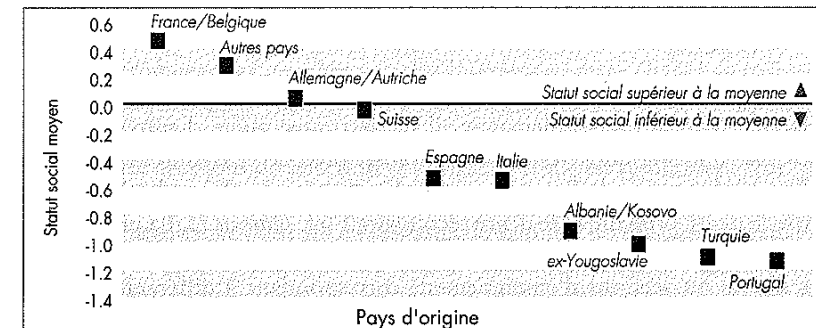
Jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et malgré des décennies d'efforts d'intégration, les jeunes issus de l'immigration ont connu bien plus souvent que leurs congénères « autochtones » un début de scolarisation irrégulier ou retardé, suivi un enseignement dans des classes spéciales, redoublé des années et fréquenté des écoles du degré secondaire I à exigences élémentaires (filiales préprofessionnelles; cf. par exemple la vue d'ensemble de l'OFS, 1997). Pour répondre à la question de l'influence de ces antécédents migratoires sur la carrière et la réussite scolaires, il importe tout d'abord de savoir comment l'« origine » est définie. Dans la statistique scolaire officielle, l'origine équivaut en règle générale à la nationalité. Mais cette dernière est une dimension très imprécise qui ne dit rien sur l'histoire et les circonstances de la migration, sur les connaissances linguistiques ou encore sur le degré d'intégration dans le pays d'accueil. Si l'on prend en compte le pays de naissance au lieu de la nationalité, comme le fait notamment l'enquête PISA, il s'avère que près d'un jeune sur trois en Suisse vit dans une famille dont au moins l'un des deux parents n'est pas né en Suisse. Par contre, seul environ un jeune sur sept n'est pas lui-même né en Suisse; un nombre à peu près égal ne parle pas la langue de l'enseignement à la maison. Si l'on considère de surcroît la durée de séjour en Suisse, on constate que seuls environ sept pour cent des élèves d'une volée n'ont pas effectué tout leur cursus scolaire obligatoire en Suisse (OFS/TREE, 2003, 111 ss.).

La proportion de jeunes n'ayant pas accompli toute leur scolarité obligatoire en Suisse varie fortement en fonction des pays d'origine. Les jeunes de souche italienne et espagnole présentent le taux le plus faible (moins de dix pour cent), ceux provenant des Balkans, de la Turquie et du Portugal un taux nettement plus élevé (de vingt à quarante pour cent, cf. OFS/CDIP 2002, 110 ss.). Ces chiffres reflètent l'histoire des migrations en Suisse (voir le chapitre Diversité culturelle, indicateur *Eventail des nationalités*). Les élèves

2 Selon la classification fédérale, la Realschule dans le canton de Berne correspond au type de filière du secondaire I à exigences élémentaires.

d'origine italienne et espagnole constituent majoritairement la deuxième et la troisième génération des migrants arrivés en Suisse dès la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, les autres font partie des vagues d'immigration plus récentes du dernier quart du XX^{ème} siècle (cf. pour une vue d'ensemble notamment Hoffmann-Nowotny, 2001).

Illustration 1 : Origine sociale des élèves de 9^e année en Suisse, selon le pays d'origine, 2000



Remarque : L'échelle de mesure du statut social moyen prend en compte, d'une part, le statut socio-professionnel des parents et, d'autre part, leur niveau de formation et leur affinité vis-à-vis de la formation (p.ex. l'existence d'un capital culturel comme des livres). Les valeurs indiquées sont standardisées. La dimension qui détermine l'origine géographique est le pays de naissance du père, car c'est la position sociale de ce dernier qui est généralement la plus décisive pour le statut social de toute la famille.

Source : OFS/TREE (2003, 113 ss.).

En examinant l'origine sociale des jeunes issus de l'immigration dans l'illustration 1, on s'aperçoit rapidement que leur statut social diffère beaucoup selon l'origine géographique. Les jeunes autochtones et ceux provenant de pays (voisins) « non-méridionaux » ont un statut social proche ou supérieur à la moyenne de l'ensemble des pays d'origine. Quant aux jeunes provenant des pays balkaniques, de Turquie et du Portugal, ils se situent très au-dessous de la moyenne générale. Entre ces deux groupes, on trouve les jeunes d'origine italienne et espagnole. Le pays de provenance des jeunes migrantes et migrants ne renvoie ainsi pas uniquement à une certaine langue, ethnie ou culture mais très fortement aussi à un certain statut social dans la société d'accueil (la Suisse).

Très souvent, le « problème des migrants » n'est donc pas en premier lieu un problème culturel ou ethnique mais un problème de couche sociale. Cela est dû en bonne partie au fait que l'immigration en Suisse a été, des décennies

durant, un mouvement « sous-stratifiant », c'est-à-dire qu'une part importante des immigrés provient principalement des couches inférieures et peu formées. Des auteurs comme Gomolla et Radtke (2007) imputent en ce sens un rôle de discrimination institutionnelle à l'école qui « ethnicise » les problèmes d'organisation scolaire voire fabrique elle-même des différences ethniques.

4 Une sélection sévère et précoce

4.1 Premier seuil de sélection après cinq ou six années d'école

En comparaison internationale, le système éducatif suisse est l'un des plus sélectifs. Mise à part l'Allemagne, il ne se trouve guère d'autres pays de l'OCDE qui pratiquent une sélection aussi précoce et rigoureuse dans les salles de classes que la Suisse. Le seuil de sélection le plus radical est celui entre le degré primaire et le degré secondaire I (cf. *tableau 1*). La plupart des cantons suisses connaissent un degré secondaire I qui comprend différentes filières ou sections d'enseignement correspondant à différents niveaux d'exigences. Le niveau secondaire I peut être subdivisé en deux, trois ou quatre filières suivant les cantons. Le modèle de base commun est une filière du type préprofessionnelle destinée à des élèves remplissant des exigences élémentaires. Ceux qui satisfont à des exigences étendues entrent dans une filière du degré secondaire I préparant aux études supérieures qui est parfois elle-même subdivisée, généralement avec une section distincte pour l'enseignement prégyrnasial.

Le passage du degré primaire au degré secondaire I a lieu en principe après la cinquième ou la sixième année d'école. Il prédétermine toute la carrière scolaire, car la structuration du degré secondaire I pave déjà les voies d'accès ultérieures au degré secondaire II. Ainsi, par exemple, les élèves qui sont orientés vers les filières à exigences élémentaires du secondaire I auront pratiquement peu de chance de fréquenter un gymnase par la suite ou d'entreprendre un apprentissage professionnel requérant un haut niveau de qualification, même si leurs performances scolaires le leur permettraient (cf. *illustration 2*). Les systèmes cantonaux prévoient certes des formes de « passerelles » durant le parcours du degré secondaire I qui visent à corriger la décision préalable de sélection, pour autant que cela soit souhaité et que les compétences le permettent. Dans les faits, ces passerelles sont toutefois peu empruntées, de sorte que la sélection initiale demeure dans une large mesure irréversible.

La décision de sélection à l'intersection du primaire et du secondaire I est fondée essentiellement sur la notation des performances scolaires durant l'année qui précède cette transition. De par son mandat, le système opérerait

donc une sélection purement sur la base des compétences. Des études sur l'exactitude de la mesure, l'équité de l'évaluation et la qualité pronostique des procédures de sélection aboutissent toutefois à des résultats consternants. Kronig (2007), par exemple, montre que la décision de sélection dépend également fortement du contexte de la classe, du corps enseignant qui procède à l'évaluation et surtout de caractéristiques sans rapport avec les performances, telles que le sexe, la couche sociale ou l'origine migratoire des élèves testés. Ainsi, en termes statistiques, la chance d'entrer dans une filière à exigences étendues du degré secondaire I est de plus de quatre-vingts pour cent pour les élèves suisses issus des couches moyennes et supérieures, tandis que pour les élèves étrangers des couches sociales inférieures, cette chance dépasse à peine les cinquante pour cent (Kronig 2007, 213). Kronig (2007, 215) parle à ce propos d'une « zone grise méritocratique » et conclut en ces termes : « Le lien entre les décisions de sélection et l'origine sociale est résolument fort. A performances égales, les chances réelles de poursuivre une carrière scolaire sont nettement meilleures pour les élèves issus de familles privilégiées et natives du pays. Cela [...] laisse planer des doutes considérables sur la légitimité de l'école en tant qu'institution de certification et d'allocation » (extrait traduit de l'allemand).

En matière d'égalité ou d'inégalité de formation, ces constats sont d'une extrême importance, et ceci pour plusieurs raisons. D'une part, les mécanismes de sélection décrits sont en eux-mêmes arbitraires et injustes. D'autre part, lors de la transition du degré primaire au degré secondaire I, l'origine sociale est en quelque sorte transformée en filières scolaires qui, à leur tour, tracent déjà la voie du futur parcours de formation et en fin de compte de l'accès au marché du travail. Des auteurs tels que Solga (2005) et Gomolla et Radtke (2007) n'hésitent pas à parler d'institutionnalisation des inégalités voire même de discrimination institutionnelle. Solga en déduit que les systèmes éducatifs des sociétés occidentales institutionnalisent ainsi le maintien de l'inégalité des chances devant la formation et le légitime en même temps.

Au niveau international aussi, les systèmes d'éducation qui introduisent des formes de sélection (précoce) pendant la scolarité obligatoire sont visiblement acculés à la défensive. En vue de trouver des réponses à la question des facteurs susceptibles de favoriser à la fois de bons résultats scolaires et une forte égalité des chances, le programme international pour le suivi des acquis des élèves PISA a beaucoup stimulé la recherche ces dernières années sur l'importance de l'*early tracking*, la sélection précoce. Les résultats de recherche vont assez unanimement dans le même sens : les systèmes d'enseignement sélectifs renforcent l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire ; plus

la sélection s'opère à un stade précoce, plus la tendance est lourde (OCDE, 2005b; pour la Suisse, cf. aussi Bauer et Riphahn, 2006).

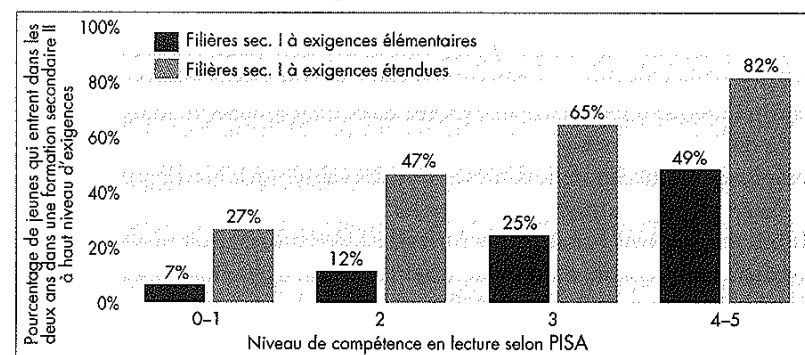
Les systèmes d'éducation nationaux structurés de façon sélective présentent tendanciellement un plus fort pourcentage d'élèves à faibles prestations, c'est-à-dire d'élèves qui, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, n'atteignent pas le seuil critique de compétences pour pouvoir poursuivre une carrière scolaire avec succès. En Suisse, la proportion de jeunes de 15 ans qui n'atteignent pas ce seuil critique³ au point de vue littéracie/compétence en lecture est de l'ordre d'un cinquième. Dans les quatre pays ayant les indices de performance PISA les plus élevés (Finlande, Corée du Sud, Canada, Japon), cette proportion est, en revanche, inférieure de moitié et ne dépasse pas les dix pour cent. Ces quatre Etats font en même temps partie du groupe des pays de l'OCDE dans lesquels l'influence de l'origine sociale sur la performance scolaire est inférieure à la moyenne. Les analyses PISA établissent un lien incontestable entre le degré de sélection des systèmes scolaires nationaux (scolarité obligatoire) et l'intensité de l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Dans les pays où l'on observe une grande ségrégation socio-économique, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés affichent un rendement inférieur. Ce constat indique qu'une certaine part de l'inégalité des résultats [...] est associée à l'inégalité des chances. Conséquence de cette situation, la réserve de talents reste inexploitée et les ressources humaines sont galvaudées (OCDE/PISA, 2001, 230).

Sur le plan national, Ramseier et Brühwiler (2003, 52) constatent également que la structuration du système éducatif de la Suisse a un effet discriminatoire et suggèrent, entre autres, de « reconsidérer les modèles sélectifs au niveau secondaire I ».

Il convient d'ajouter ici que la politique de l'éducation en Suisse s'est déjà conformée une fois à cette exigence dans les années quatre-vingt-dix. Dans son rapport de 1995 « Secondaire I: Perspectives d'avenir », et à la lumière des résultats de recherche disponibles à ce moment-là, la CDIP se prononce sans équivoque en faveur « d'un degré secondaire I commun et perméable » pour tous les jeunes (CDIP, 1995, 127). Cette déclaration d'intention n'a malheureusement guère été suivie d'actes concrets jusqu'ici.

A l'aide des données de l'étude TREE, l'illustration 2 esquisse la façon dont les mécanismes de sélection opérant au passage du degré primaire au degré secondaire I, tels que décrits ci-dessus, influencent les chances d'accéder à l'échelon supérieur, c'est-à-dire de passer du secondaire I au secondaire II. Elle met en évidence que les modalités de passage du premier palier de

Illustration 2: Accès à des formations du degré secondaire II à haut niveau d'exigence, selon la filière scolaire du degré secondaire I et le niveau de compétence en lecture PISA



Remarque: Les élèves ayant un niveau de compétence en lecture de 0-1 ne satisfont qu'à des exigences très faibles, ceux de niveau 2 sont aptes à comprendre des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Le niveau 3 représente un minimum pour maîtriser les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Les niveaux 4 et 5 correspondent à une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

Source: OFS/TREE (2003, 43 ss.).

sélection ont un énorme impact sur les possibilités d'accès à des formations post-obligatoires qui présentent un haut niveau d'exigence. En recourant aux compétences en lecture selon PISA comme indicateur de performance, on constate que la probabilité de pouvoir entrer dans une formation post-obligatoire à exigences élevées est deux à quatre fois plus forte pour des jeunes des filières du degré secondaire I à exigences étendues que pour ceux orientés vers des filières du degré secondaire I à exigences élémentaires. Même parmi les élèves qui font preuve des meilleures compétences (niveaux 4 et 5), ceux de « préprof » parviennent deux fois moins souvent à accéder à des formations post-obligatoires exigeantes que ceux provenant de filières pré-gymnasiales.

TREE parle à ce propos d'un effet de stigmatisation auquel sont exposés les élèves du secondaire I de type préprofessionnel (OFS/TREE, 2003, 43). Considérant la possibilité *en soi* d'entrer dans une formation post-obligatoire sanctionnée par un diplôme (indépendamment de son niveau d'exigence), Hupka et al. (2006) arrivent, de leur côté, à la conclusion que l'origine sociale co-détermine dans une large mesure les chances de pouvoir franchir ce seuil.

Les mécanismes de sélection du second palier entre les degrés secondaires I et II sont très complexes et hétérogènes, surtout dans le domaine de

3 Niveau de compétence <2 sur une échelle de 0 à 5. Pour la catégorisation respectivement la délimitation des niveaux, cf. par exemple OFS/CDIP (2002, 23 ss.).

la formation professionnelle. Pour les adolescents entamant une formation professionnelle de base, ce seuil n'équivaut pas seulement à une transition entre deux niveaux du système d'éducation, mais aussi à un passage de l'école au monde du travail. Le système dual de l'apprentissage professionnel se situe à la croisée des chemins entre apprendre et travailler. Ceci se reflète aussi dans les critères de sélection qui déterminent qui a accès à quelle formation (professionnelle). À la différence de l'entrée dans un gymnase ou dans une autre école de culture générale, ces critères sont davantage axés sur le marché de l'emploi et moins étroitement liés aux critères de sélection et de performance des écoles relevant du degré secondaire I (cf. à ce sujet Moser, 2004, 39; Imdorf, 2007). À cela vient s'ajouter que le système de la formation professionnelle de base est en lui-même fortement hiérarchisé et segmenté. Les conditions de sélection peuvent être très différentes selon la branche économique, le domaine professionnel, la structure et la taille de l'entreprise, le niveau et la structure des qualifications requises, ce qui fait que les jeunes demandeurs de places d'apprentissage sont souvent confrontés à des problèmes considérables d'orientation et de préparation (Imdorf, 2007).

Ainsi, le carnet de notes de la dernière année scolaire du degré secondaire I ne constitue très souvent qu'un critère de sélection subsidiaire, l'évaluation des aptitudes dépendant tout d'abord de la fréquentation passée d'une école de type préprofessionnelle ou pré-gymnasiale (c'est-à-dire de l'acquisition de connaissances élémentaires ou étendues; cf. *illustration 2*). Pour une évaluation plus fine, de nombreuses entreprises ont recours à des tests d'aptitude non scolaires, comme la méthode *multicheck* ou *basic-check*. Moser (2004) en conclut – du moins pour ce qui concerne les métiers d'apprentissage qu'il a analysés dans des grandes entreprises – que les résultats de ces tests révèlent mieux les aptitudes et les capacités de l'apprenti-e que les notes de l'école. Quant aux jeunes qui effectuent un apprentissage dans de petites et moyennes entreprises (PME), Imdorf (2007) constate que l'inégalité des chances selon leur sexe et leur pays d'origine ne s'explique pas vraiment par des différences de compétences. Parlant de métiers qui ne requièrent pas un haut niveau de qualification, Imdorf (2007, 1) observe que les critères de sélection décisifs sont constitués d'une « mosaïque de ressources difficilement décryptable ».

4.2 Inégalité et migration

L'exemple des jeunes migrantes et migrants⁴ est une illustration particulièrement éclatante des effets cumulatifs produits par les sélections en cascade du système éducatif suisse sur la réussite scolaire respectivement les chances

⁴ Il s'agit ici avant tout d'enfants d'immigrés des couches sociales inférieures et peu formées. Jusqu'à dans les années soixante-dix, ces enfants étaient principalement

de formation. Au niveau de l'école primaire déjà, ces enfants sont plus mal notés, et ceci indépendamment de leurs performances (Kronig, 2007; Moser et al., 2003), et sont plus souvent scolarisés dans des programmes d'enseignement spéciaux que les « autochtones ». Kronig et al. (2000, 14) parlent d'une véritable sous-stratification du système d'enseignement qui faciliterait l'ascension des enfants natifs du pays.

Comme évoqué plus haut, les enfants issus de l'immigration sont plus fréquemment orientés vers des filières à exigences élémentaires lorsqu'ils passent au niveau secondaire I (filières préprofessionnelles), et cela à nouveau indépendamment de leurs performances. Au seuil du degré secondaire II, les effets de cette sélection multiple par le bas se cumulent: le fait d'avoir fréquenté une filière du secondaire I à exigences élémentaires, qui est le lot d'une majorité de jeunes migrantes et migrants, réduit très fortement l'éventail des formations post-obligatoires qui leur sont ouvertes, comme l'a montré l'*illustration 2* plus avant. Il s'agit alors pour l'essentiel de formations professionnelles de base dans des métiers de niveau d'exigence plutôt modeste (OFS/TREE, 2003, 111 ss.). Or, précisément dans ce segment de la formation, les jeunes issus de l'immigration subissent de surcroît une discrimination considérable, comme le prouvent par exemple Imdorf (2007) ou Haeblerlin et al. (2004). Dans des conditions comparables, ils doivent présenter de meilleurs certificats que les jeunes Suisses, et l'effet de stigmatisation de la filière préprofessionnelle est encore plus écrasant pour eux. Par rapport aux autochtones, ils ont aussi tendance à devoir solliciter plus longuement des places d'apprentissage, plus éloignées géographiquement (Imdorf, 2007, 5).

Un autre désavantage que subissent les jeunes migrants découle du fait que l'obtention d'une place d'apprentissage dépend en partie du réseau de relations sociales de la famille et d'une connaissance minimale des mécanismes et des usages en vigueur sur le marché de l'apprentissage. Or, les familles de migrants sont moins aptes à remplir ces deux conditions que les familles du pays, d'où un déficit de soutien des jeunes ayant des antécédents migratoires (Stalder, 2000).

Cette inégalité des chances s'atténue pour les migrantes et les migrants de la deuxième ou de la troisième génération. Selon Bolzman et al. (2003), on ne note plus guère de différences de réussite scolaire et de formation professionnelle entre enfants de familles suisses et étrangères pour ce qui concerne les « seconds » (principalement) d'origine italienne et espagnole. Ce constat vaut aussi au niveau international: les types de cheminements scolaires des

d'origine italienne et espagnole, mais ils proviennent depuis peu plutôt de l'Europe du sud-est (Balkans et Turquie).

« secondos » se sont beaucoup rapprochés de ceux des « autochtones » si on les compare avec ceux de la première génération d'immigrés (OCDE, 2006b).

4.3 Inégalités selon le sexe

La dissociation des trajectoires de formation entre hommes et femmes s'accroît lors du passage du degré secondaire I au degré secondaire II, et cela à un double titre. On observe, tout d'abord, que les jeunes femmes poursuivent nettement plus souvent que les jeunes hommes un enseignement général (gymnases, écoles de culture générale ou écoles conduisant à la maturité, etc.). Selon TREE (OFS/TREE, 2003, 36), environ une femme sur trois, mais seulement un homme sur cinq se retrouve dans des cursus de culture générale au niveau secondaire II. À l'inverse, les jeunes hommes sont surreprésentés dans la formation professionnelle. Ensuite, le système de formation professionnelle reproduit la même disparité de genre que l'on peut observer sur le marché de l'emploi. Malgré tous les efforts déployés ces dernières décennies en matière de politique de l'égalité, les professions continuent d'avoir un sexe, comme l'atteste le Rapport 2006 du Conseil fédéral sur la situation de la formation professionnelle. Dans le palmarès des métiers les plus fréquemment appris, il n'existe guère de points communs entre les sexes, à l'exception des professions commerciales. Les jeunes femmes se dirigent de préférence vers des professions des services, de la santé et des soins, les jeunes hommes vers des professions techniques, des arts et métiers et de l'industrie (cf. indicateurs de formation professionnelle de l'OFS). La palette des professions est aussi plus restreinte pour les femmes que pour les hommes. Ainsi, les dix métiers les plus fréquemment choisis rassemblent près de quatre-vingts pour cent des apprenties dans le camp féminin et moins de soixante pour cent des apprentis dans le camp masculin. Haeblerlin et al. (2004, 172) relèvent par ailleurs que les femmes doivent présenter des diplômes mieux cotés et de meilleures compétences scolaires pour atteindre un niveau de qualification comparable à celui des hommes dans le système dual de la formation professionnelle. Selon TREE, les femmes tardent aussi plus souvent à entamer une formation professionnelle que les hommes – généralement après avoir passé par une formation transitoire (OFS/TREE, 2003).

5 Rationnement de l'offre de formation

Comme l'introduction l'a rappelé, l'achèvement d'une formation de niveau secondaire II est aujourd'hui une condition nécessaire pour s'intégrer dans la société contemporaine et prendre pleinement part à la vie d'adulte et au monde

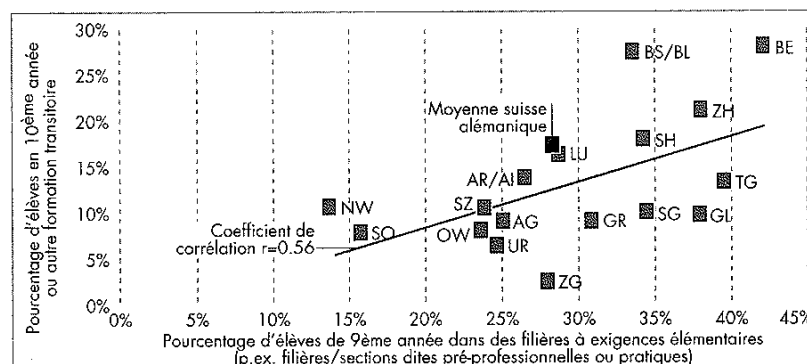
du travail. Mais, en dépit de cette règle, il n'existe en Suisse aucun droit à la formation garanti par écrit au-delà des neuf années de scolarité obligatoire. Les formations post-obligatoires du degré secondaire II constituent en fait une créance quérable individuellement par les demandeurs de formation. Ce dû n'est pas simple à convertir, comme en témoignent les (rares) données sur la relation entre l'offre et la demande dans ce domaine : celui ou celle qui souhaite continuer à se former après la fin de l'école obligatoire se trouve confronté-e à une offre fortement restreinte, ce que confirme le baromètre des places d'apprentissage de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).

Le rationnement des offres de formation en Suisse ne commence toutefois pas seulement au niveau secondaire II. La sélectivité du niveau secondaire I, esquissée plus haut, peut déjà être considérée de fait comme une mesure de rationnement. La restriction dans ce cas ne réside pas dans le manque de places de formation. Au vu de la forte influence de l'origine sociale sur la sélection à ce seuil de transition, elle agit plutôt comme une forme de paralysie des chances sociales au sens de Schelsky en rognant les ailes à ceux éventuellement désireux de continuer à se former (Heid, 1986).

Le tri des élèves en une catégorie qui ne satisfait soi-disant qu'à des exigences élémentaires et en une autre qui satisfait à des exigences étendues est principalement légitimé dans le débat sur la formation par l'argument que l'enseignement au niveau secondaire I doit se faire avec des groupes d'élèves aux performances les plus homogènes possibles. Cette légitimation ne tient pas compte du fait qu'en règle générale les élèves plus faibles font davantage de progrès dans un contexte *hétérogène* sans pour autant entraver le développement des élèves plus forts (cf. par exemple Kronig et al., 2000). Comme on peut l'affirmer avec une certaine certitude sur la base des résultats de recherche à disposition, des formes de scolarisation intégratrices et plus hétérogènes quant aux niveaux de compétences fabriquent, en fin de compte, moins de perdants.

Il peut sembler assez paradoxal qu'une partie des opportunités de formation et des ressources pédagogiques dont sont privés les élèves satisfaisant aux exigences élémentaires du degré secondaire I doive être compensée ou « rattrapée » par la suite. Comme le montre l'*illustration 3*, il existe une corrélation évidente au niveau cantonal en Suisse alémanique entre la proportion d'élèves sortis de préprofessionnelle et celle des élèves qui recourent à une offre de passerelle après avoir achevé leur scolarité obligatoire, c'est-à-dire qui accomplissent une dixième année d'école ou une formation transitoire du même genre. Un tel lien existe aussi en Suisse romande, mais il est moins marqué. Cela signifie qu'un système d'éducation cantonal doit tendanciellement d'autant plus corriger le

Illustration 3: Relation entre scolarisation à exigence élémentaire au niveau sec. I et offre passerelle (10^e année ou similaires), cantons de Suisse alémanique



Remarque : Pour le nom des cantons, voir la liste des abréviations.

Source : TREE, sur la base de la statistique scolaire de l'OFS (années scolaires 1999/2000 resp. 2000/2001).

tir par des offres de supplément et de raccordement que le nombre d'élèves qui transitent par des filières à exigences élémentaires est élevé.

Au niveau secondaire II, le rationnement se stipule aussi très largement en termes de chiffres. On peut estimer grossièrement que, pour chaque cohorte sortant de l'école obligatoire (aujourd'hui quelque 75'000 à 80'000 personnes par année), il manque au bas mot entre 5'000 et 10'000 places de formation de degré secondaire II, dont la majeure partie dans la formation professionnelle (cf. OFFT – baromètre des places d'apprentissage). Environ un quart des adolescents qui souhaitent entamer une formation professionnelle ne peuvent pas escompter aujourd'hui poursuivre leur carrière de formation aussitôt après avoir achevé les neuf années de scolarité obligatoire. Ils accomplissent une dixième voire une onzième année d'école, utilisent des offres de passerelles, effectuent des stages ou optent pour d'autres solutions transitoires encore – et se portent à nouveau candidat pour une place d'apprentissage un an plus tard (OFS/TREE, 2003). Plusieurs milliers d'adolescents sortant chaque année de l'école doivent patienter et persévérer durant deux ans ou plus avant de pouvoir débiter une formation de niveau secondaire II sanctionnée par un diplôme. Hupka et al. (2006) démontrent que ces interruptions et temps d'attente représentent déjà un risque en soi que l'entrée dans une telle formation post-obligatoire ne se réalise finalement pas.

Du côté de l'offre, des opportunités dites à seuil bas, c'est-à-dire des places de formation pour de jeunes demandeurs avec faibles compétences, font

cruellement défaut. En ce sens, le système dual de la formation professionnelle, fortement axé sur l'économie de marché, semble atteindre ses propres limites de fonctionnement depuis un certain temps. Malgré des années d'efforts intenses, ce système n'est pas parvenu à équilibrer les disparités drastiques entre l'offre et la demande. Le problème est encore aggravé par le fait que le développement – même temporaire – d'offres non duales et non strictement guidées par des considérations économiques, telles que des écoles de métiers, des écoles professionnelles à temps complet avec atelier intégré, etc., n'est pas encouragé pour des raisons d'opportunité politique.

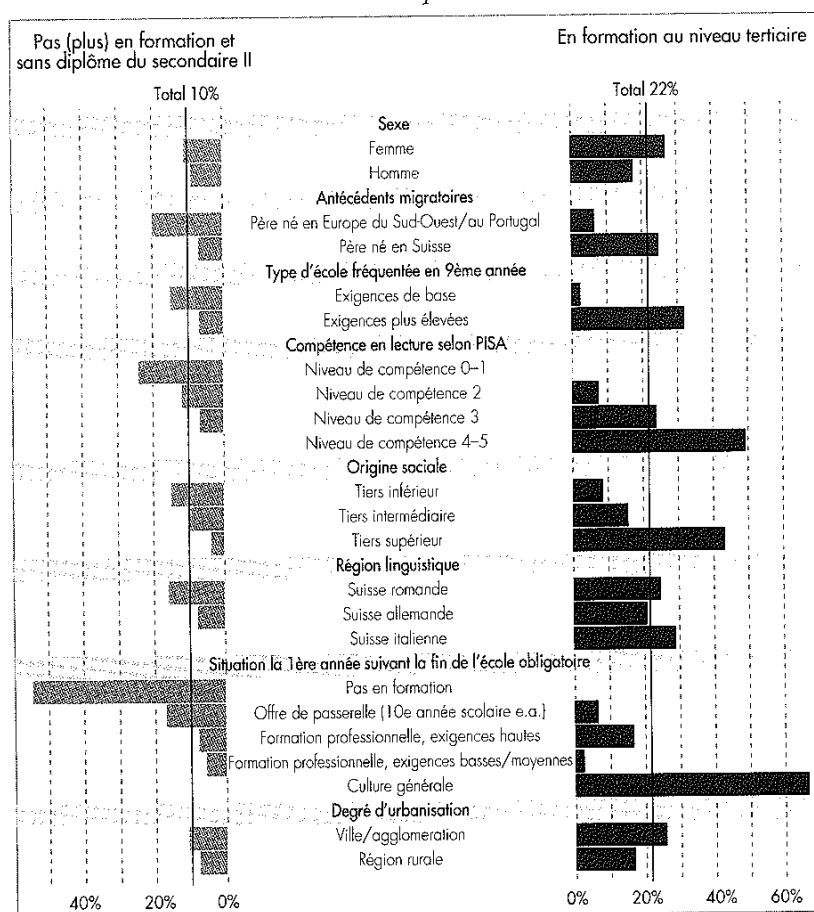
Du côté des demandeurs de formation, la rareté de l'offre depuis des années a pour conséquence que les plus faibles d'entre eux se livrent en permanence à un dur combat pour les quelques places de formation qui leur sont ouvertes. Du côté du système, les dites offres de passerelles instaurées au cours des dix à quinze dernières années, qui tentent de gérer et d'atténuer les pertes de friction à l'intersection des degrés secondaires I et II, constituent un appareil de médiation lourd et coûteux. Dans certains cantons, près d'un tiers des jeunes transitent aujourd'hui par de telles offres de passerelle.

6 Les perdants et les gagnants du système d'enseignement

Comment tous les mécanismes esquissés se répercutent-ils sur les chances personnelles d'acquiescer au bout du compte un diplôme du degré secondaire II? Selon l'étude TREE, six ans après la fin de la scolarité obligatoire (à l'âge de 22 ans en moyenne), environ dix pour cent d'une volée ont quitté le système d'éducation sans avoir achevé une formation de type secondaire II. Pour raccourcir et simplifier, nous qualifions ce groupe ici de « sans formation ».⁵ Comme le montre l'illustration 4, le pourcentage de jeunes sans formation peut varier considérablement en fonction des caractéristiques considérées. Il est frappant, par exemple, que les jeunes migrantes et migrants d'origine balkanique, turque et portugaise sont à peu près trois fois plus nombreux à ne pas acquiescer de diplôme du degré secondaire II que les jeunes adultes dont le père est né en Suisse. Les jeunes ayant fréquenté une filière à exigences élémentaires au niveau secondaire I restent deux fois plus souvent sans formation que ceux qui ont transité par des filières à exigences étendues.

⁵ Ces dix pour cent de « sans formation » ne constituent pas le taux définitif de la cohorte analysée. Au moment précis de l'observation, presque dix autres pour cent de la volée sortie de l'école obligatoire ne sont pas diplômés d'une école du degré secondaire II. Ceux-ci se trouvent toutefois en situation de formation pouvant encore conduire à un tel titre.

Illustration 4: Jeunes sans formation et jeunes en formation au niveau tertiaire six ans après la fin de la scolarité obligatoire, selon un choix de caractéristiques, 2007



Remarque: Jeunes sans formation = personnes qui, six ans après avoir quitté l'école obligatoire, ne sont plus en formation et ne possèdent pas de diplômes du degré secondaire II.

Source: Bertschy et al. (2007).

Au vu de ce qui précède, il n'est donc pas vraiment étonnant de constater que la proportion des sans-formation dépend énormément de l'origine sociale. Le risque statistique de ne pas bénéficier d'une formation de degré secondaire II est très minime (environ quatre pour cent) pour les jeunes adultes issus du

tiers le plus favorisé de la population; ce risque est quatre fois plus élevé pour ceux issus du tiers le moins favorisé (environ seize pour cent).

La manière dont s'accomplit la transition de l'école obligatoire au niveau secondaire II est également d'importance. Les jeunes qui n'enchaînent pas d'activité de formation au cours de la première année suivant la fin de la scolarité obligatoire encourent un risque énorme de ne plus pouvoir parfaire une formation de niveau secondaire II. Même cinq ans après, plus de la moitié d'entre eux restent sans formation. L'absence d'une solution de raccordement après la sortie de l'école accroît ainsi considérablement les difficultés.

Si on ne constate pas de différences statistiquement significatives selon le sexe et le degré d'urbanité, il en existe, en revanche, entre régions linguistiques: en Suisse romande, le taux des sans-formation est deux fois plus élevé qu'en Suisse alémanique. Il semble donc que le système d'éducation plus fortement orienté vers la formation professionnelle de la partie alémanique du pays parvienne mieux que celui de la partie romande, davantage axé sur la formation « académique », à amener une grande partie de ses jeunes jusqu'à la fin d'une formation de type secondaire II.

Pour l'ensemble des caractéristiques considérées, la proportion de jeunes accomplissant une formation du degré tertiaire six ans après avoir terminé l'école obligatoire (université, haute école spécialisée, etc.) est pratiquement l'image inverse de la proportion de jeunes sans formation. Ici aussi, l'origine sociale pèse d'un poids considérable: dans le tiers socialement le mieux loti de la population, on trouve presque cinq fois plus de jeunes gens en formation du degré tertiaire que dans le tiers au statut social le plus bas (43% contre 9%). Il faut remarquer aussi que le pourcentage d'étudiantes du tertiaire a entre-temps dépassé assez nettement celui des étudiants (27% contre 18%). Alors que l'avance en matière de formation était encore clairement l'apanage des hommes jusque dans les années quatre-vingt-dix, on assiste aujourd'hui à un retour du balancier.

7 Conclusion

Il ne se trouve aucun système d'éducation qui puisse se targuer de gommer toute influence de l'origine sociale sur les chances et les réussites scolaires. Même dans les pays les mieux positionnés dans les grandes études comparatives internationales, le milieu social des apprenants continue de jouer un rôle. De telles études ont cependant le mérite de montrer qu'il existe une certaine marge de manœuvre en matière d'organisation et de pilotage qui permet au moins de réduire cette influence.

En comparaison internationale, le système éducatif de la Suisse fait partie de ceux générant le plus d'inégalités (OCDE, 2005b). Mise à part l'Allemagne, il n'existe en dehors de la Suisse que peu d'autres pays « postindustriels » de l'espace OCDE dans lesquels l'origine sociale se répercute aussi lourdement sur les compétences acquises au cours de la scolarité obligatoire. L'origine sociale détermine aussi énormément la chance d'accomplir une formation post-obligatoire du degré secondaire II.

La question des facteurs qui favorisent ou qui grèvent l'égalité devant la formation ne trouve pas de réponse exhaustive et concluante. Il ne peut d'ailleurs en être autrement compte tenu de la complexité des processus d'éducation organisés sur le plan collectif et de leur implantation sociale. Dans leur étude sur la question de ce que d'autres pays font mieux que la Suisse au point de vue formation, Larcher et Oelkers (2003) font aussi remarquer qu'on ne peut pas simplement copier des systèmes nationaux ayant plus de succès dans ce domaine.

On peut néanmoins mettre en relief certains facteurs qui contrecarrent la meilleure égalité des chances possible dans le domaine de la formation. Les observations sur l'effet de la sélection (précoce) et de la structuration au niveau de l'école obligatoire convergent dans une large mesure. Les analyses comparatives internationales donnent à entendre que les systèmes différenciés et sélectifs de l'enseignement élémentaire, tels qu'ils sont répandus en Suisse, renforcent l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire et que plus la sélection s'opère à un stade précoce, plus cette tendance est marquée.

Les décisions de sélection au passage entre le niveau primaire et le niveau secondaire I ne signifient souvent pas seulement, pour ceux qui sont orientés vers des filières à exigences élémentaires, la sortie prématurée d'un environnement d'apprentissage intégrateur et motivant. La sélection précoce et difficilement corrigable par la suite prédétermine aussi dans une large mesure les chances et les possibilités qui s'offrent aux apprenants après la fin de la scolarité obligatoire. Cela est d'autant plus choquant que les bases sur lesquelles reposent ces décisions de sélection lourdes de conséquences sont, comme on peut le prouver, hautement discutables et imprécises (Kronig, 2007).

Sur le plan international, les résultats du programme PISA démontrent que des systèmes scolaires non sélectifs et des niveaux de performances élevés et équilibrés ne sont nullement incompatibles mais, au contraire, interdépendants – comme l'attestent la plupart des pays aux « bonnes pratiques » (*best practice*) englobés dans l'étude PISA.

Enfin, l'inégalité des chances est aggravée par le manque flagrant et durable de places de formation au niveau secondaire II. Système obligeant, la transition entre les degrés secondaires I et II s'est ainsi transformée en un

véritable trou d'aiguille depuis quelques années. Une minorité importante d'élèves sortis de l'école ne peut espérer aujourd'hui entrer directement au niveau secondaire II. Ces jeunes se trouvent en situation d'attente dans des occupations provisoires durant au moins une année, quelquefois même deux et plus, jusqu'à ce qu'ils trouvent accès à une formation certifiante du degré secondaire II (apprentissage, gymnase et autres). L'analyse scientifique de ces transitions discontinues et différées démontre clairement qu'elles compromettent sérieusement la suite du parcours en poussant au final à renoncer à une formation post-obligatoire (Hupka et al., 2006; Bertschy et al., 2007). Que ce risque soit à tel point lié à des caractéristiques de l'origine sociale ne témoigne pas en faveur de l'égalité des chances devant l'école en Suisse.

8 Pour aller plus loin

Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Berne: Haupt.

Avec ce livre, Winfried Kronig irrite invariablement tous ceux qui croient que la réussite d'une carrière scolaire dépend uniquement des compétences.

OFS/TREE, eds. (2003), *Parcours vers les formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Série « Monitorage de l'éducation en Suisse ». Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

L'étude longitudinale TREE permet pour la première fois en Suisse de documenter sous toutes les coutures et de manière approfondie et dynamique le passage critique de la scolarité obligatoire à des niveaux de formation supérieurs.

CDIP, éd. (1995), *Secondaire I: Perspectives d'avenir*. Berne: CDIP.

Solidement étayé empiriquement, ce plaidoyer politique de la CDIP en faveur de l'abolition de la structure sélective de l'échelon supérieur de l'école obligatoire (degré secondaire I) sommeille malheureusement dans les tiroirs de la Conférence des directeurs de l'instruction publique depuis le milieu des années 1990, sans que ses recommandations aient été mises en œuvre.