



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat
Conseil Suisse de la Science et de la Technologie
Consiglio Svizzero della Scienza e della Tecnologia
Swiss Science and Technology Council

D'où vient notre relève?

Les structures d'éducation à l'aune des
disparités du système helvétique

Stephan Egger, Université de Saint-Gall

Conseil suisse de la science
et de la technologie CSST

Document CSST 1/2011

Le contenu de ce rapport n'engage que l'auteur mandaté par le CSST.

Impressum

Conseil Suisse de la Science et de la Technologie CSST

Schwanengasse 2, CH-3003 Berne
Tél. 031 323 00 48, fax 031 323 95 47
www.swtr.ch

Table des matières

Résumé	/5	
Summary	/9	
Avant-propos	/15	
Remarques préliminaires	/17	
1 Contexte	/21	
Facteurs sociaux du succès de la formation		
La reproduction des disparités sociales durant la formation	/21	
Un cas exemplaire : les enfants issus de familles pauvres	/24	
Le contexte migratoire : bien plus que des obstacles linguistiques	/27	
Des chances équitables : le dilemme d'une autre politique de l'éducation	/31	
2 Premiers jalons	/33	
Education préscolaire et pratique de scolarisation		
Investissements dans la petite enfance : l'économie découvre l'enfant	/33	/3
Promotion précoce pour les « appelés tardifs » : le niveau et la barrière	/37	
Sélectivité sociale de l'offre de formation préscolaire	/39	
La Suisse dans la tendance internationale de l'éducation préscolaire	/42	
Le développement des compétences dans le domaine préscolaire	/44	
Pratiques de scolarisation et premiers processus de sélections sociales	/45	
L'ouverture de l'espace de formation est une chance	/46	
3 Transitions, passages, barrières	/49	
L'école et la répartition des chances de formation		
Différences de performance et origine sociale à l'école primaire	/49	
Pédagogie séparée, classes spéciales, redoublements	/51	
Les effets sociaux de la sélection lors du passage au niveau secondaire	/52	
Les choix de voies de formations secondaires	/53	
Des effets à long terme, du lycée à l'université	/55	
La formation professionnelle entre compensation des chances et voie de garage	/57	
Séparer tardivement à l'école obligatoire	/59	
4 Parcours de formation supérieurs	/61	
Sélection et ségrégation dans le domaine tertiaire		
Le paysage des hautes écoles : nouvelles institutions, anciennes structures	/61	
Les universités : entre excellence et formation large	/63	
HES : des établissements d'enseignement pour la pratique professionnelle	/65	
HEP : exigences étendues et handicaps sociaux	/67	
Réalités du problème de la relève en Suisse	/68	
5 Discussion	/73	
Equité de formation et participation à la formation		
La formation, terrain de jeu de la classe politique	/73	
La cécité sociale du débat en économie de l'éducation	/74	
Promouvoir tôt, séparer tard et investir davantage	/75	
Le soutien aux faibles	/77	
Perspectives	/81	
Bibliographie	/83	



Résumé

En Suisse, la discussion en matière de formation en est arrivée au point où ses dimensions politiques apparaissent avec une rare netteté : la controverse concernant le développement du domaine préscolaire, le débat suscité par l'uniformisation, décidée il y a plusieurs années, de la scolarité obligatoire, le récent différend à propos de l'internationalisation du personnel des hautes écoles, la question des rapports entre les Hautes écoles spécialisées (HES) et les universités ou le thème d'une « académisation » de la Suisse montrent que les négociations en cours au titre de la « formation » concernent notamment des sujets de politique de société.

Si la discussion est brûlante, elle le doit aussi au fait qu'elle suscite des questions concernant la possibilité d'exploiter les « ressources humaines » et d'accroître les « rendements de formation », une argumentation qui met en évidence la dimension macroéconomique de l'acquisition de la formation en soulignant à quel point les chances individuelles sur le marché du travail dépendent essentiellement de cette acquisition de la formation. Quoi qu'il en soit, on est loin d'appréhender ainsi la dimension sociétale des tenants et aboutissants de la problématique : la discussion incessante quant au manque de « participation à la formation » décrit au fond un problème éminemment social.

/5

Compte tenu de la recherche sur les rapports entre les structures institutionnelles de la carrière de formation et les facteurs d'influence sociaux qui affectent les chances de formation individuelles, on ne peut envisager cette dimension sociale du débat en matière de formation que si l'on considère la participation à la formation comme une question d'égalité des chances. En effet, le problème macroéconomique du manque de main-d'œuvre dans les métiers hautement qualifiés renvoie toujours aux raisons expliquant pourquoi le nombre de jeunes gens à y parvenir est insuffisant. La sélectivité sociale des structures de formation en Suisse est une de ces raisons.

1 Contexte

La recherche pédagogique, tant nationale qu'internationale, montre régulièrement que les disparités de participation à la formation et de succès de la formation dépendent clairement des conditions de départ inégales pour intégrer fructueusement l'école et le quotidien scolaire. Comme l'illustrent les exemples notoires de la « pauvreté des enfants » et du « contexte migratoire », toutes les observations scientifiques indiquent clairement que le succès de la formation des enfants est fondamentalement déterminé par les carences des conditions de vie, le bas statut socio-économique de la famille, une faible position des parents sur le marché du travail, autrement dit par l'appartenance à une classe sociale.

Ces situations socio-économiques problématiques sont liées simultanément à des caractéristiques socioculturelles qui influencent le succès de formation des enfants et des jeunes : le développement cognitif, l'adaptation sociale, la volonté de se former et la performance scolaire apparaissent dans un contexte complexe que le foyer familial influence de manière déterminante. Mais la recherche pédagogique montre qu'un soutien continu et l'implication de l'environnement social peut entraîner des effets positifs sur la participation à la formation et sur le succès de la formation. Par ailleurs, il est incontesté qu'une éducation précoce de haute qualité et que les modèles intégratifs durant la scolarité ultérieure sont à même de compenser, du moins partiellement, les

handicaps sociaux dans l'acquisition de la formation. Mais pour cela, il faut que les contours du système de formation subissent des modifications structurelles.

2 Préscolarité et éducation précoce

Les chercheurs s'accordent pour penser qu'une offre d'encadrement et d'éducation large, complète et de haute qualité au stade de la petite enfance promeut durablement le développement des performances scolaires des enfants. Une telle offre permet donc de poser les bases décisives pour une participation croissante à la formation et pour des carrières de formation fructueuses. A cet égard, on déplore actuellement des insuffisances criantes en Suisse, comme en témoignent aussi bien des acteurs fédéraux que des études internationales. Fondamentalement, en Suisse, le domaine de la petite enfance ne dispose pas aujourd'hui des moyens financiers et en personnel pour combler son retard sur les standards internationaux en matière d'encadrement préscolaire.

Grâce au concordat HarmoS, on a créé les conditions institutionnelles d'une perspective intégrative précoce de l'éducation préscolaire et primaire. Mais il reste deux obstacles tout à fait déterminants, qui défavorisent les enfants provenant de foyers familiaux sous-privilegiés et de familles issues de la migration. Le premier obstacle réside dans l'offre d'encadrement subventionné au stade de la petite enfance, qui est totalement insuffisante à ce stade (par rapport à d'autres institutions éducatives, également à l'étranger, ce domaine est chroniquement sous-financé en Suisse). Le deuxième obstacle est constitué par la pratique, régulièrement déplorée par la recherche pédagogique, de l'attribution à des classes d'introduction, ou du redoublement, mesures dont il est prouvé qu'elles n'ont généralement pas d'effet positif sur le développement de l'apprentissage chez l'enfant, mais au contraire qu'elles scellent précocement les lacunes d'une carrière de formation.

En lieu et place d'une telle situation, on propose un espace de formation pour les enfants de toutes les couches de la population, un espace commun, exempt d'obstacles financiers et institutionnels et ouvert en temps opportun, qui prépare continuellement et de manière compensatoire à une carrière scolaire au sens étroit. Compte tenu des effets positifs sur le parcours de formation d'une éducation de haute qualité donnée au stade de la petite enfance, effets positifs attestés par nombre d'études de la recherche pédagogique, il faut absolument que les moyens requis soient mis à la disposition d'un tel espace de formation.

3 Scolarité obligatoire

La recherche internationale est également unanime sur un autre point : non seulement les systèmes scolaires obligatoires qui séparent nettement et précocement les enfants contredisent la réalisation de l'égalité de formation, mais ils s'opposent de surcroît à une participation aussi longue et complète que possible à la formation. Ces systèmes distribuent les chances de formation en fonction de l'origine sociale ; les chances des enfants sous-privilegiés diminuent toujours plus au cours de la scolarité.

Les modalités pratiques de la scolarisation exercent déjà une sélection sociale : il est prouvé qu'une scolarisation spécialisée précoce ne déploie aucun effet compensatoire ; les options décisives lors du passage du niveau primaire au niveau secondaire, prises en dépit du fait que les compétences effectives se recoupent largement, défavorisent encore plus les enfants issus de familles sous-privilegiées. Les systèmes scolaires fortement subdivisés continuent d'accentuer les désavantages précoces, parce qu'ils attribuent les enfants à des filières scolaires de niveaux d'exigences différents, qui apportent par conséquent un soutien d'intensité différente. De ce fait, lors du passage dans les filières de formation post-obligatoires, les disparités de succès scolaire et de

participation à la formation, observées dès le début, sont sanctionnées pratiquement pour la vie entière.

C'est pourquoi l'école obligatoire requiert une réorientation institutionnelle et pédagogique visant une participation accrue à la formation. Cette réorientation doit être institutionnelle pour permettre une scolarisation non séparée au niveau secondaire I : un système intégratif ou du moins coopératif contribue en l'occurrence à augmenter l'égalité des chances et à accroître l'exploitation des potentiels de performance. Cette réorientation doit être pédagogique en ce sens que l'école obligatoire, tout en étant intégrative, doit exercer un effet compensatoire dans les relations internes de la scolarisation grâce à des classes plus petites, des formes d'enseignement plus intensives et des mesures de soutien individuel. En séparant plus tardivement, après avoir éduqué de manière intégrative, intensive et compensatoire, on contribue à accroître l'égalité des chances à l'école et à prolonger la participation à la formation.

4 Hautes écoles

La réforme du paysage suisse des hautes écoles a conduit, en comparaison internationale, à une nette amélioration du taux de participation à la formation tertiaire grâce à la création des HES et des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Malgré cette progression, on continue d'observer au niveau des hautes écoles des pertes de formation liées aux caractéristiques sociales et du genre, qui limitent constamment les possibilités de recrutement pour la relève académique.

17

Cependant, la raison essentielle du faible taux de participation aux hautes écoles reste que la participation à la formation se réduit massivement en raison des processus de sélection sociale dans le système scolaire jusqu'au niveau tertiaire. Il en résulte que seuls environ 20% d'une génération accèdent aux hautes écoles universitaires, lesquelles sont responsables des formations académiques supérieures. Ce taux, particulièrement faible en comparaison internationale, relance la question d'une large promotion, précoce et générale, qui tende à favoriser l'accès aux études supérieures.

Il apparaît en outre que l'attractivité des carrières académiques est aussi faible en Suisse, en particulier dans les domaines des sciences, de l'ingénierie, de l'économie et du droit, parce que les possibilités de traitement salarial proposées par l'économie privée aux diplômés des hautes écoles sont nettement plus avantageuses que celles du secteur académique, notamment en raison du faible réservoir de diplômés académiques. Fondamentalement, jusqu'à nouvel avis, il faut constater que la structure macroéconomique de la Suisse, avec son gigantesque marché du travail pour les travailleurs hautement qualifiés, ne pourra guère satisfaire la demande de diplômés universitaires en recrutant parmi la population indigène.

Compte tenu de cette situation d'« équilibrage du marché », la conception des parcours de formation intra-académiques est problématique pour les diplômés universitaires en Suisse : en comparaison avec les autres options de carrière, le cursus qui s'étend de l'obtention du diplôme académique à la nomination à une chaire n'est pas très attrayant pour la relève suisse. Un renforcement institutionnel du corps académique intermédiaire n'est pas en mesure de résoudre cette problématique, qui s'inscrit dans un large contexte macroéconomique. Mais il contribuerait à ouvrir davantage de perspectives également pour la relève académique indigène. Au demeurant, la règle ne connaît pas d'exception en l'occurrence : l'excellence ne peut émerger qu'à partir d'un large vivier.

5 Conclusion

Globalement, eu égard aux résultats univoques de la recherche pédagogique internationale, le cap adopté jusqu'ici par la Suisse devrait être maintenu. Il faut donc, premièrement, pourvoir à une promotion large et précoce des enfants au stade préscolaire, qui donne à tous les mêmes chances d'accès à une offre d'éducation qualitativement élevée dès la petite enfance, et accroître en conséquence les moyens financiers nécessaires à cette fin. Deuxièmement, il s'agit d'achever l'harmonisation prévue à l'échelle fédérale de la préscolarité et de la scolarité primaire, puis de poursuivre par une harmonisation des formes scolaires du niveau secondaire, en s'inspirant des modèles intégratifs ou coopératifs, pour remplacer les systèmes de formation séparés qui prévalent actuellement. Troisièmement, il convient de renforcer structurellement le domaine tertiaire et les carrières académiques dans un segment où il n'est pas possible de concurrencer les offres professionnelles de l'économie privée.

Assurément, la discussion en matière de formation qui est aujourd'hui développée en Suisse est éminemment actuelle : l'issue des débats sur l'« égalité des chances », sur la « participation à la formation » et sur la promotion de la « relève » n'est pas prévisible jusqu'à nouvel avis. Mais les questions posées ne relèvent pas que de la politique de formation, qu'on ne saurait dissocier de la problématique sociopolitique : savoir si les conditions d'une intégration éducative réussie des enfants et des jeunes ne sont pas insuffisantes là où les couches sous-privilegiées de la population ne sont guère en mesure de mettre à disposition le contexte matériel et culturel voulu.

/8

Dans le répertoire des arguments de l'actuel discours en matière de formation, on cherche en vain une telle formulation du problème. Une réorientation de la politique pédagogique ne pourra toutefois développer des effets véritablement durables que si elle est accompagnée par des mesures de politique sociale. Sous cet angle se posent effectivement des questions fondamentales de société. Un consensus à ce sujet n'est pas pour bientôt. Mais la controverse ouverte sur le type de collectivité que la Suisse entend se donner nourrira nécessairement une discussion éclairée en matière d'éducation.

Summary

The political dimensions of the debate on education in Switzerland are now more conspicuous than ever: discussions about the expansion of pre-school education, the debate on the harmonization of compulsory schooling ("HarmoS", an initiative approved several years ago), and recent arguments about the internationalization of higher education teaching staff, the relationship between universities of applied sciences and universities, or the "academicization" of Switzerland – all this shows that discussions conducted under the heading of "education" are also concerned, not least, with social policy issues.

Controversy also arises from the fact that questions are raised concerning the possible exploitation of "human resources" and increasing "returns on education" – a line of argument which stresses the acquisition of education as a key requirement for individual employment opportunities and thus the economic aspect of education. But this by no means exhausts the social policy dimension of the issue: constant talk of low levels of "participation in education" relates to a quintessentially social problem.

/9

In view of research on the relationship between institutional structures underlying the educational career and social factors influencing individual educational opportunities, the social dimension of the education debate can only be understood by considering participation in education as a question of equal opportunities. For the economic problem of shortages of skilled labour always calls for an explanation of why insufficient numbers of young people "make the grade" – and one reason is the social selectivity of educational structures in Switzerland.

1 Context

National and international research on education has repeatedly shown that disparities in participation in education and educational attainment are clearly related to inequalities in the initial requirements for successful integration into schools and everyday school life: as shown by the familiar examples of "child poverty" and "migration background", scientific findings consistently indicate that children's educational attainment is fundamentally determined by "deficiencies" in their situation – the low socioeconomic status of the family, the weak position of the parents in the employment market, or their class membership.

These socioeconomic problems are also associated with sociocultural characteristics which have a decisive impact on educational outcomes in adolescents: cognitive development, social adaptation, the desire for education and school performance arise in a complex context, in which family background is a crucial factor. However, education research also shows that continuous support and involvement of the social environment can have positive effects on participation in education and educational outcomes. In addition, it is widely agreed that social disadvantages in the acquisition of education can be at least partly compensated for by high-quality early childhood education and by integrative models in later schooling. But this in turn requires structural changes at education system interfaces.

2 Pre-school and early childhood education

Researchers agree that the provision of a broad range of high-quality early childhood care and education services has lasting effects on the development of children's scho-

lastic performance, thus laying the foundations for rising participation in education and a successful educational career. To date, Switzerland has had massive deficits in this area, as has been pointed out not only by federal institutions but also by international studies. The early childhood sector in Switzerland has so far lacked the financial and human resources required to keep pace with international standards of pre-school care.

However, with the HarmoS agreement, the institutional conditions have been established for an early start and an integrative approach to pre-school and primary education. Nonetheless, two significant obstacles continue to place underprivileged children and families with a migration background at a disadvantage. Firstly, the provision of subsidized early childhood care remains wholly inadequate – compared to other educational institutions (also internationally), this sector is chronically underfunded in Switzerland. Secondly, there are the practices – repeatedly criticized by education researchers – of placing children in preparatory classes or repetition which demonstrably do not usually have positive effects on children's scholastic development, but rather set the seal at an early stage on a "deficient" educational career.

What is proposed instead here is a shared educational space for children from all sections of the population, without any financial or institutional obstacles, opening early, and providing continuous and compensatory preparation for a school career in the stricter sense. Given that numerous studies by education researchers have demonstrated the positive effects of high-quality early childhood education on educational careers, it must be possible for resources to be made available for this purpose.

/10

3 Compulsory schooling

Another indisputable finding of international research is that compulsory schooling systems which separate children by ability at an early stage are an impediment not only to the achievement of educational justice, but hence also to the longest and broadest possible participation in education: educational opportunities, allocated on the basis of social origin, become increasingly restricted for underprivileged children in the course of their schooling.

Even school enrolment practices are socially selective: early special education has been shown to have no compensatory effects, and children from underprivileged families – despite a substantial overlap in actual skills – are further disadvantaged at the time of the all-important transition from the primary to the secondary level. Early disadvantages are exacerbated by highly stratified education systems, which assign students to different types of school with different academic demands and different levels of support; as a result, with the transition to post-compulsory programmes, disparities in attainment and participation in education which were observable from the outset are sanctioned practically for a lifetime.

Therefore, if higher participation in education is to be achieved, the compulsory schooling system needs to be reoriented both institutionally and educationally. Institutionally, in the direction of non-stratified education at the first secondary level: here, an integrative or at least cooperative system leads to greater equality of opportunity and realization of performance potentials. Educationally, in the direction of compulsory schooling which is integrative, but offers education which is internally structured so as to produce compensatory effects – through smaller classes, more intensive forms of learning and individual support measures. Separation at a later stage, following integrative, intensive and compensatory education, means more equal opportunities at school and longer participation in education.

4 Higher education

Despite the reorganization of the Swiss higher education sector, where, compared with other countries, the establishment of universities of applied sciences and universities of teacher education has led to a significant improvement in rates of tertiary-level education, this sector is still subject to educational losses associated with social characteristics and gender, which permanently limit academic recruitment possibilities.

A key reason for low participation in higher education, however, is the fact that social selection processes within the school system up to the tertiary level lead to a massive reduction in participation – as a result, only about twenty per cent of a birth cohort is admitted to the university-level institutions which are responsible for further academic training. By international standards, this rate is extremely low, and it once again raises the question of the need for early and broad educational support measures which could facilitate attainment of the qualifications required for university entrance.

In addition, it would appear that the reason why academic careers – especially in natural sciences, engineering, business and law – are so unattractive in Switzerland is that potential earnings for graduates are significantly higher in the private sector – partly because of the limited pool of academically trained candidates – than in the university sector. It should be noted that the structure of the Swiss economy, with its huge market for highly skilled employees, is such that for the foreseeable future it will scarcely be possible to meet the demand for graduates from "domestic" sources.

/11

Given this "market-clearing" constellation for graduates in Switzerland, the design of training paths within academia is problematic: between a first degree and a future professorship, an academic career, compared with other career paths, is extremely unattractive, not just for young Swiss academics. This set of problems, embedded in a broad economic context, cannot be resolved by institutional strengthening of non-professorial teaching staff. This would however help to improve the prospects for young (Swiss) academics. In addition, here as elsewhere it is the case that "class" results from critical "mass".

5 Conclusions

Overall, in view of the unequivocal findings of international education research, Switzerland should continue to pursue the direction taken to date. This means, firstly, provision of early and broad support for pre-school children, with equal access to high-quality early childhood education programmes, and a corresponding increase in the funding required for this purpose. Secondly, completion of the planned nationwide harmonization of pre-school and primary school systems and, in addition, further harmonization of secondary school types in the direction of integrative or cooperative models where stratified secondary education has prevailed to date. Thirdly, structural strengthening of the tertiary sector and of academic career paths, in a segment which otherwise cannot compete with private sector career opportunities.

With its education debate, Switzerland is certainly in tune with the times: discussions about equal opportunities, participation in education and support for young academics are likely to continue for the foreseeable future. However, these are not merely questions of education policy: they are inextricably linked with the social policy problem of whether the conditions for successful educational integration of children and adolescents are not lacking where underprivileged sections of the population are scarcely able to provide the necessary material and cultural "context".

This issue has yet to become a standard component of the contemporary education debate. However, a reorientation of education policy can only be lastingly effective if the new policy is accompanied by social policy measures. Here, fundamental questions of

social policy need to be addressed. A consensus would appear to be a long way off. But an enlightened education debate will have to include open discussion of the type of community Switzerland wishes to be.



Avant-propos

La présente étude a été réalisée par Stephan Egger sur mandat du Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST) durant l'année 2010. Elle s'inscrit dans la réflexion menée par le Conseil sur la question de la relève scientifique. Contrairement à la plupart des travaux sur ce domaine, qui se limitent dans leur grande majorité à la relève académique, le CSST plaide pour une vision portant sur l'ensemble du système éducatif en Suisse, de la pré-scolarisation jusqu'au niveau tertiaire et au doctorat.

Une telle approche globale se justifie pour au moins trois raisons. D'abord, l'acquisition de connaissances et de compétences est non seulement une question de justice et d'équité, mais aussi un élément décisif de la croissance d'une économie de plus en plus tertiarisée. Dans un tel contexte, il est essentiel que l'accès à une formation de qualité soit garanti pour l'ensemble de la population résidente de la Suisse.

Ensuite, le système éducatif suisse et les institutions qui en ont la charge ont connu ces dernières années des réformes d'une portée inédite, renforçant d'une part la collaboration entre la Confédération et les cantons, et ouvrant d'autre part la voie à une harmonisation accrue de l'ensemble du système. De telles transformations ont notamment pour conséquence de favoriser l'interdépendance entre les différents niveaux de formation, et, partant, le caractère cumulatif des problèmes qui peuvent se poser dès les premières années de la scolarisation.

/15

Enfin, si une politique globale de la relève se justifie d'autant plus qu'émerge un nouveau « paysage » suisse de l'éducation, il s'agit aussi de répondre à des enjeux jusqu'alors masqués par l'hétérogénéité des pratiques cantonales en matière d'éducation, mais que la comparabilité offerte par l'harmonisation en cours permet de mieux identifier. S'ils pouvaient auparavant se poser encore de manière sectorielle, des problèmes comme la mobilité géographique ou disciplinaire, la perméabilité entre les filières d'étude, la situation sociale des étudiants, et bien sûr, la sélectivité sociale du système éducatif suisse prennent, dans ce nouveau contexte, une dimension globale d'autant plus préoccupante qu'ils influent les uns sur les autres, parfois même en se renforçant de manière aggravante.

Parmi ces enjeux, le choix de la sélectivité sociale n'est pas un hasard. Ainsi que Stephan Egger le souligne, celle-ci se manifeste sur l'ensemble du système éducatif suisse. Il s'agit d'une caractéristique d'autant plus remarquable qu'au niveau international la Suisse se révèle être l'un des pays les plus sélectifs en matière de formation. Or non seulement la sélectivité sociale ne respecte pas les principes de l'équité et de l'égalité des chances, mais surtout elle péjore durablement la relève scientifique suisse de niveau tertiaire, dans la mesure où elle réduit considérablement la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur. D'autre part, l'un des apports majeurs de l'étude réside dans le fait que malgré les améliorations notables de ces dernières années en matière de formation, et en particulier au niveau institutionnel, les problèmes de fond ne sont guère résolus. Il importe donc de mesurer l'ampleur de la tâche, à l'aide d'analyses synthétiques de la littérature spécialisée, et de formuler une série de propositions pour des solutions viables à long terme.

C'est dans cette perspective que le CSST place la réduction de la sélectivité sociale, dont il est clair que les fruits ne pourront pas être récoltés avant quelques années. Conscient de l'importance de cet enjeu pour le devenir de la relève scientifique, le CSST a jugé pertinent de publier ce rapport qui fonde en partie ses propres réflexions, qu'il s'agisse du long ou du moyen terme.



Remarques préliminaires

A considérer la discussion, qui ne date pas d'hier, sur le rôle ou et les limites imparties aux pouvoirs publics en Suisse en matière de promotion de la relève, il apparaît bientôt clairement que la thématique déborde fréquemment le cadre de la politique de formation au sens étroit, puisque chacune de ses dimensions touche notamment à des questions relevant de la politique sociétale.

Il s'agit pour commencer des actuels débats de politique familiale sur l'opportunité de prestations d'encadrement et d'offres didactiques préscolaires, qui ont soulevé des questions qu'on ne saurait ignorer sur la légitimité de l'intervention de l'Etat dans l'autonomie de la famille en matière d'éducation. Ces débats sont liés aux discussions sur la nécessité d'intégrer les femmes dans le marché du travail primaire et sur ses conséquences en termes de politique d'égalité. A cet égard également, on observe des lignes de conflit qui expriment une concurrence ouverte entre des conceptions différentes de la société.

Ces débats se prolongent dans le différend concernant l'uniformisation de l'instruction publique en Suisse, décidée il y a quelques années. Il ne s'agit assurément pas seulement du droit à l'autodétermination d'unités territoriales régionales en matière d'éducation, mais surtout de conceptions différentes quant aux tâches dévolues à l'école au-delà de la pure transmission de « compétences » : l'école doit-elle et peut-elle contribuer à la perméabilité sociale dans l'acquisition de l'éducation ? Quelle doit être la valeur sociétale des diplômes professionnels et des diplômes de culture générale ?

Enfin, la formation dispensée dans les hautes écoles est aussi concernée. Les discussions récemment engagées sur la relève indigène, l'internationalisation du personnel des hautes écoles, les rapports entre les HES et les universités et la menace d'une « académisation » de la Suisse montrent clairement que des conceptions sociopolitiques directrices totalement différentes s'affrontent également dans ce domaine, leur validité faisant notamment l'objet des débats.

A travers toutes ces questions se dessine un antagonisme fondamental entre, d'une part, les objectifs « essentiels » d'une politique de formation, qui entend soutenir le développement des personnes dans l'épanouissement de leurs aptitudes individuelles tout en leur donnant la possibilité de prendre part aux activités de la société et, d'autre part, les exigences posées aux actifs par une économie industrialisée moderne et une société tertiaire au sein d'une économie internationalisée, autrement dit la « négociabilité » des connaissances et des compétences et l'exploitation des « ressources humaines », y compris leurs effets sociopolitiques sous l'angle du taux d'activité et des assurances sociales.

Cet antagonisme entre le « but en soi » de la formation et son « utilité » économique est l'une des caractéristiques les plus marquées des débats en matière de formation en Europe. En Suisse également, on tente – de manière assez technocratique – de résoudre cette problématique en uniformisant les valeurs souhaitables des objectifs visés par la politique de formation. A cet effet, on recourt à des instruments d'observation tels que PISA et on pilote la politique de formation avec des indicateurs d'efficacité et d'efficacités des systèmes nationaux de formation.

Certes, ce discours utilitariste inclut aussi certaines appréciations liées au rôle du genre dans les parcours de formation et d'un « déficit de justice » lié aux disparités de forma-

tion déterminées par des facteurs socio-culturels. Cependant, on tend à aborder ces phénomènes sous l'angle de l'exploitation possible des « ressources humaines » et de l'accroissement de la « rentabilité de la formation ». Cette perspective est parfaitement légitime : elle établit clairement que la participation à la formation constitue la condition décisive pour que l'individu ait ses chances sur le marché moderne du travail et elle met en évidence la dimension macroéconomique de l'acquisition de la formation.

Mais elle ne peut saisir qu'insuffisamment le statut sociopolitique des tenants et aboutissants de la problématique. En effet, si les débats sur la « relève » veulent s'extirper des catégories économiques, il faut aussi thématiser en termes d'égalité des chances la question de la participation à la formation, la question des disparités de la formation et le fait que l'acquisition « individuelle » de la formation rencontre des obstacles « collectifs » dès un stade précoce (ces obstacles sont surtout liés au sexe, à l'origine sociale et au contexte migratoire). En l'occurrence, les thèmes concernent directement la collectivité et la participation à la société.

Le présent document résume l'état des connaissances concernant cette dimension sociale du débat sur la formation. L'accent porte sur les observations relatives aux schémas de sélection et aux effets de la sélection du système de formation. Une attention particulière est accordée au rapport entre les structures institutionnelles du parcours de formation et les facteurs sociaux influençant les chances de formation individuelles, c'est-à-dire à la diversité des trajectoires biographiques et de formation entre le premier contact aux institutions éducatives publiques et le passage à la profession.

/18

Dans le cadre de la discussion générale sur la relève suisse, cette « vue de haut » de la problématique n'en vise assurément qu'un aspect particulier, bien qu'il soit important. Au demeurant, en raison justement de sa complexité, la problématique ouvre des voies interprétatives extraordinairement variées. De ce fait, l'estimation des conséquences politiques de l'état de la recherche ne saurait contribuer en l'occurrence qu'à inciter à la discussion. Il devrait appartenir au politique de clarifier quelles conceptions directrices de société sont finalement en jeu.



1 Contexte

Facteurs sociaux du succès de la formation

L'une des questions décisives dans l'actuelle discussion en matière de politique de formation en Suisse concerne assurément la menace d'un « déficit de formation », qu'une économie moderne devrait combler pour demeurer concurrentielle dans la compétition internationale. Il semble logique que cette exploitation insuffisante des « ressources humaines » potentielles oriente l'intérêt vers les problèmes de participation à la formation : le système éducatif de la Suisse « perd » continuellement des participants à mesure que l'on s'élève dans les échelons de la formation ; seuls 20 pour cent à peine d'une même génération obtiennent une maturité générale, un cinquième seulement ont donc accès à l'université. Les proportions de cette perte de « capital humain » laissent songeur depuis longtemps.

Quels sont les facteurs responsables de cette baisse de participation à la formation ? L'économie de la formation a tôt fait d'identifier des groupes à risque potentiels : les enfants dans la pauvreté et les enfants issus d'un contexte migratoire. Mais ce n'est là que la moitié de la vérité : la participation insuffisante à la formation est un phénomène spécifique à la couche sociale, dans lequel les restrictions financières et les obstacles linguistiques jouent certes un rôle important, mais sans exercer une influence isolée. Le développement d'enfants et de jeunes gens dans la pauvreté au sein de l'« Etat-providence », les formes et les structures de l'exclusion antérieure qui s'y rattachent et l'ensemble des « coûts induits » d'une telle constellation (la pauvreté de formation, les difficultés lors du passage à la profession, l'aggravation de ces problèmes en raison du contexte migratoire, l'éclatement de la famille, les problèmes psychiques et de santé, la violence domestique, la déviance et la délinquance juvéniles) sont des phénomènes qui relèvent tous d'un domaine global, passagèrement en vogue durant la dernière décennie sous l'étiquette de « nouvelle inégalité sociale ».

/21

Le discours sociopolitique, souvent provoqué par l'intérêt des médias, relève ces défis sans empressement, notamment parce que les possibilités d'intervenir publiquement restent fondamentalement limitées dans de telles constellations (attribution des chances sociales) tant que les causes communes des phénomènes visés ne sont pas clairement nommées. Or ces phénomènes, aujourd'hui perçus seulement comme des « handicaps » de certaines catégories sociopolitiques et non pas comme une inégalité systématique des chances, entretenue par le phénomène de reproduction sociale, demeurent pour l'essentiel un problème spécifique à la couche sociale lié à l'origine sociale.

La reproduction des disparités sociales durant la formation

Depuis des décennies et malgré les différenciations considérables survenues entre-temps, les chercheurs en sciences sociales conviennent d'une corrélation plus ou moins nette entre l'origine sociale, l'acquisition du savoir, la position professionnelle et la position sociétale, de même que de l'importance cruciale du système de formation comme instance de reproduction des inégalités sociales. A cet égard, la recherche s'intéresse prioritairement à trois complexes : l'inégalité quantitative concernant la participation à la formation, l'inégalité qualitative concernant la formation elle-même et l'inégalité concernant le passage du système de formation à la profession.

Les études comparatives à l'échelle internationale sur le déroulement de la formation et de l'activité professionnelle observent unanimement que les conditions sont différentes au départ : le métier du père revêt une influence propre sur la décision de poursuivre ou non les études dans une institution scolaire supérieure et la durée de la scolarisation générale est influencée positivement par le statut professionnel du père, le niveau de formation des parents, le petit nombre de frères et sœurs, la proximité ou l'éloignement d'un grand centre urbain et le sexe (Müller 1975, Goldthorpe 1980, Meulemann 1985, Mayer & Blossfeld 1990, Köhler 1992, Müller & Haun 1994, Shavit & Müller 1998). On a régulièrement montré que l'origine sociale continue d'exercer une forte influence sur le niveau du diplôme scolaire atteint et même, sur le long terme, que la corrélation entre la formation acquise et le statut de la première place de travail s'est renforcée pour se maintenir à un niveau élevé depuis la fin des années 1960 (Shavit & Müller 1998). Globalement, on constate que le lien entre l'origine et la profession s'est tendentiellement renforcé et que la formation a gagné en importance comme vecteur entre le statut d'origine et le statut professionnel (Mayer & Blossfeld 1990, Shavit & Müller 1998, Baumert et al. 2003).

/22

Les études récentes sur le rapport entre l'origine sociale et l'acquisition de la formation confirment ces résultats. En Allemagne, la deuxième étude PISA a globalement montré que les disparités sociales sont particulièrement marquées pour la fréquentation du gymnase, où l'on observe une ligne de séparation décisive entre la couche ouvrière et les autres couches sociales, et que les disparités sociales qui se manifestent aux points charnières des parcours de formation se cumulent au-delà du cheminement éducatif (Baumert & Schümer 2001). Si les analyses transversales prouvent l'existence d'un lien marqué entre l'appartenance à une couche sociale donnée et les compétences acquises pour l'ensemble des domaines, l'évolution de cette corrélation entre l'origine sociale et les performances réalisées semble constituer un processus cumulatif, qui commence bien avant l'école primaire et qui se renforce aux interfaces du système de formation. Autrement dit, plus le parcours de formation est long, plus la sélectivité sociale des institutions de formation devient forte (Baumert & Schümer 2001, Berger & Kahlert 2005, Becker & Lauterbach 2007).

Cette corrélation statistique vaut désormais également pour la Suisse : malgré l'expansion de la formation en Suisse, on continue d'observer une étroite relation entre l'origine sociale, en particulier le parcours éducatif des parents, et le succès de la formation de leurs enfants, de même qu'entre le niveau de formation et le prestige professionnel (Stamm & Lamprecht 2005). Manifestement, les jalons sont plantés dès un stade précoce : les études de l'OCDE et le monitoring fédéral de l'éducation basé sur les études PISA (OFS/CDIP 2003, 2005 et 2007) indiquent notamment une dispersion relativement grande des performances scolaires en Suisse alémanique par rapport aux autres pays de l'OCDE (parmi les pays voisins, seule l'Allemagne présente des différences de performance encore plus importantes).

En Suisse également, on perçoit une nette influence des facteurs sociodémographiques sur les capacités (Coradi Vellacott & Wolter 2002, Coradi Vellacott 2007) : les jeunes dont les performances sont bonnes en lecture et en calcul grandissent généralement dans un foyer familial propice à la formation ; le statut professionnel des parents est également déterminant : les enfants dont les parents exercent une profession reconnue socialement et fortement rémunérée obtiennent des résultats nettement meilleurs ; la possession de ressources didactiques matérielles (livres, dictionnaires, musique, instruments de musique, accès à internet) a un effet clairement positif sur les performances des élèves ; une culture de dialogue intensive au sein de la famille favorise la performance scolaire.

Toute une série de facteurs « effectifs » participent à cette stricte relation statistique entre l'origine sociale et le succès de la formation. Sans conteste, l'un des principaux facteurs est la socialisation familiale (Bornstein 1995, Grundmann 1998, Schneewind 2008), où les différences de ressources économiques et culturelles s'agrègent d'une

manière déterminante pour toute la trajectoire de formation des êtres en devenir. Au sein de la famille, l'enfant n'acquiert pas seulement les techniques culturelles et les connaissances, il reçoit aussi des éléments culturels et sociaux qui orientent ses actes et tendent à stimuler ou à inhiber très différemment le développement de ses compétences. Un comportement éducatif contradictoire et fortement contrôlant tend à inhiber tant le développement général cognitif que les performances scolaires (Baumrind 1991, Dornbusch et al. 1996, Helmke & Schrader 1998).

Les études nationales PISA du monitoring de l'éducation en Suisse confirment cette description (Coradi Vellacott & Wolter 2002 und 2005, Coradi Vellacott 2007). Elles montrent également les contributions du contexte familial, grâce auquel les ressources économiques, culturelles et sociales du foyer familial se répercutent dans l'environnement didactique immédiat des enfants dont elles favorisent les dispositions individuelles spécifiques, lesquelles se traduisent ensuite en diverses compétences scolaires (Helmke & Weinert 1997, Becker & Lauterbach 2007). Quelques exemples suffisent à illustrer le lien entre des conditions sociales inégales au départ quant aux ressources familiales et l'évolution des compétences des jeunes gens (Coradi Vellacott & Wolter 2002 und 2005).

Ainsi, les compétences en lecture des élèves de neuvième année (15 ans), dont les pères et mères exercent un métier compris dans le quart inférieur de la classification internationale des professions, sont plus faibles d'un degré entier de performance que les compétences des élèves dont les parents ont un métier figurant dans le quart supérieur de cette classification. Si l'on tient compte de l'activité professionnelle des deux parents de manière à estimer approximativement leur situation de revenu et si l'on tient pour favorable la situation de revenu des familles dans lesquelles soit les deux parents travaillent à plein temps, soit l'un des parents travaille à plein temps et l'autre à temps partiel, soit le père travaille à plein temps alors que la mère renonce volontairement à une activité rémunérée, il apparaît qu'environ un septième des jeunes gens soumis au test et dont le foyer familial présente une situation de revenu défavorable obtiennent un nombre de point significativement plus bas en lecture. Une telle corrélation existe aussi entre la formation des parents et les compétences en lecture des enfants : les élèves dont les parents ne disposent pas de formation post-obligatoire présentent également des compétences en lecture significativement inférieures.

/23

Les aptitudes à la lecture, de même que celles en mathématiques et en sciences, tendent à être plus grandes chez les élèves qui grandissent dans une famille « classique », c'est-à-dire dans un foyer où les deux parents de sang sont présents. Dans ce cas également, une étroite corrélation semble exister entre la structure familiale et la situation professionnelle ou de revenu. De plus, une comparaison entre les groupes d'élèves selon le nombre de frères et sœurs montre que les jeunes issus de familles dont la dimension est « typique » (= qui totalisent au maximum trois enfants) présentent également des compétences en lecture significativement meilleures que les élèves venus de « grandes » familles.

Il apparaît en outre que les ressources culturelles (au sens large) dont dispose la famille revêtent une importance propre quant à la modalité des compétences scolaires. Même si l'effet des autres paramètres d'influence, notamment la profession et le niveau d'éducation des parents sont contrôlés, le contexte culturel affecte nettement les performances des jeunes soumis à l'enquête (Coradi Vellacott & Wolter 2002, Coradi Vellacott 2007).

En d'autres termes, les affinités spécifiques du foyer familial avec la formation, de même que les connaissances, attitudes et ambitions définies par soi-même, qui s'acquièrent plus ou moins consciemment au sein de la famille, exercent une influence indépendante supplémentaire sur la performance scolaire des enfants et des jeunes gens, accentuant ainsi les autres facteurs liés à l'origine sociale. Il en est ainsi notamment parce que l'école elle-même éprouve aujourd'hui encore des difficultés à

abandonner sa fascination pour une culture éducative bourgeoise qu'elle n'est pourtant pas en mesure de transmettre elle-même et dont l'appropriation survient plutôt, pour une part essentielle, sous le toit des parents (Bourdieu & Passeron 1971).

En conséquence, si l'on résume les paramètres d'influence identifiés par la recherche pédagogique, qui induisent une faible « performance » scolaire, on obtient un tableau clairement spécifique de la couche sociale : faible revenu du ménage, bas niveau d'éducation et statut professionnel inférieur des parents, famille s'écartant de la « norme » par sa structure monoparentale comptant plusieurs frères et sœurs. Nul ne saurait manquer de rapprocher cette description de celle d'un ménage typique de couche sociale inférieure. Il est aussi logique qu'une telle situation entraîne des conditions spécifiques de l'environnement (habitat, conception des loisirs) qui ne sont pas favorables au développement de l'enfant dans la perspective d'une « biographie normale », dans le milieu scolaire également. Mais il manque surtout en l'occurrence l'exercice des normes de comportement conventionalisées, attendues dans les contextes institutionnalisés ; il manque les aspirations à la formation des ménages bourgeois et petit-bourgeois ; il manque un contexte d'interaction spontanée avec la culture légitime. Or, les mesures qui émanent de la seule politique de formation ne sont guère en mesure de compenser de telles carences. Cette situation s'aggrave encore, lorsque ces carences sont accentuées par des constellations, qui font certes l'objet d'une attention accrue dans le discours politique, mais qui se bornent à thématiser le scandaleux « cas particulier » du désavantage spécifique à une couche sociale, sans vouloir toutefois en nommer clairement les causes. La « pauvreté des enfants » en est une.

/24

Un cas exemplaire : les enfants issus de familles pauvres

Les faibles revenus, le chômage et l'activité économique dépendante de prestations sociales de transfert caractérisent un complexe thématique que les sciences sociales étudient avec toujours plus d'attention depuis plus d'une décennie. Ce thème apparaît d'autant plus aigu pour la raison évidente que les membres les plus faibles de la chaîne économique – soit les enfants et les jeunes – sont eux aussi directement concernés par la « transformation » de l'Etat-providence (Mansel & Brinkhoff 1998, Mansel & Neubauer 1998, Klocke & Hurrelmann 2001, Beisenherz 2002, Butterwegge et al. 2003). L'expression « pauvreté des enfants », voire « enfant constitutif du risque de pauvreté », tend en l'occurrence à dissimuler le fait déterminant – plutôt qu'elle ne le désigne – que les enfants et les jeunes ne sont pas eux-mêmes « pauvres », qu'ils ne représentent pas davantage un « risque de pauvreté » proprement dit et que le revenu de transfert ou de l'activité professionnelle des parents induit cette situation de manière tout à fait déterminante (Honig & Ostner 2001).

L'ampleur des situations de nécessité matérielle pour une partie considérable des familles et pour une proportion plus grande encore de familles monoparentales est documentée depuis des années sur le plan international. En dépit de la disparité des définitions de la « pauvreté », les enquêtes du Panel communautaire de ménages (PCM), du Luxembourg Income Survey (LIS), de l'UNICEF ou de l'OCDE aboutissent globalement à un bilan effrayant : si les taux de pauvreté infantile sont relativement bas dans les pays scandinaves, la Grande-Bretagne, l'Irlande, l'Allemagne, l'Italie, la Grèce, l'Espagne et le Portugal comptent une proportion élevée d'« enfants pauvres ». La France, les Pays-Bas, la Belgique et l'Autriche occupent le milieu du tableau. Mais même dans ces pays, un enfant sur dix au moins vit dans des conditions familiales économiquement si précaires que l'on parle de « pauvreté » (Bradshaw 2000, Butterwegge et al. 2003).

Pour la Suisse également, on dispose depuis longtemps de données relatives à ce sujet. La première étude nationale sur la pauvreté (Leu et al. 1997) a certes d'abord montré que le groupe des personnes concernées par la pauvreté – au sens de la définition officielle de la Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS) – présente

une composition très hétérogène : femmes divorcées, hommes vivant seuls, familles monoparentales, familles nombreuses, chômeurs, personnes non qualifiées, bénéficiaires de l'aide sociale et étrangers sont particulièrement exposés au risque d'être « pauvre » ou de le devenir.

Cependant, on observe des cassures marquées ou la progression linéaire de constellations problématiques, surtout dans la classe des revenus inférieurs, le cumul de certaines difficultés apparaissant déjà au-dessus du seuil de pauvreté socio-politique (prestations complémentaires à l'AVS et à l'AI) (Niklowitz & Suter 2002). D'autres relevés confirment ce lien : au début de la décennie, le risque d'être « pauvre » malgré une occupation professionnelle à plein temps concernait sept pour cent bien comptés de la population active suisse, selon la définition officielle de la pauvreté, et onze pour cent selon le seuil de pauvreté relative. Une fois de plus, les familles monoparentales et les familles nombreuses, de même que les groupes vulnérables sur le marché du travail, étaient particulièrement concernés. Un faible niveau de formation accroît en particulier fortement l'exposition à la pauvreté (Streuli & Bauer 2002 und 2004).

Dans l'ensemble, non seulement ces études confirment, sur le plan international, des faits connus de puis longtemps quant au rapport entre la pauvreté infantile et certaines structures de risque du contexte socio-économique et familial, c'est-à-dire les groupes de parents particulièrement vulnérables (les familles à faible revenu, les familles à faible niveau d'éducation, les familles nombreuses et les familles monoparentales). Ces études montrent aussi clairement le cumul des facteurs de risque visés : compte tenu de l'influence incontestée de la position socio-économique du chef de famille sur le revenu, le bas niveau de formation, la faiblesse du salaire, la précarité de l'emploi ou le chômage s'accumulent souvent au point d'aggraver drastiquement la situation problématique sur le marché du travail, en particulier pour les mères élevant seules leurs enfants (Flückiger & Falter 2004).

/25

Les coûts induits sont assez clairement identifiables. En effet, si les adultes des ménages à faible revenu sont confrontés à une accumulation massive de difficultés objectives et subjectives, la situation des enfants et des jeunes est telle que leurs perspectives d'avenir sont déjà restreintes dès le départ sous nombre d'aspects. Cette remarque s'applique au lien entre l'exposition à la pauvreté et le succès scolaire (Bacher 1994, Lauterbach & Lange 1998, Kolbe 1998, Schlemmer 1998, Walper 1999, Grundmann 2001, Branmger et al. 2002), aux problèmes de cohabitation familiale (Walper 2001, Harker & Lister 2001), au bien-être psychique et physique (Bacher 1998, Neubauer 1998, Elkeles et al. 1998, Brinkhoff & Mansel 1998, Bradshaw 2001, Mielck 2001) et au degré d'intégration sociale, soit aux possibilités de participation sociale qui découlent et sont caractéristiques de la situation de vie (Beisenherz 2002). Lorsque la caractéristique « faible revenu » des parents ne constitue pas seulement la raison, mais aussi la conséquence d'une inégalité sociale dans laquelle se reflète dès le départ une vie carencée, il est manifeste que cet avenir social bouché est retransmis. Il saute aux yeux que les aspirations scolaires des enfants de familles à faible revenu diffèrent de celles des enfants issus de meilleures conditions sociales (Hurrelmann & Andresen 2007) : pour les premiers, un « avenir éducatif » est déjà subjectivement hors de portée.

L'influence spécifique du milieu sur le développement cognitif et le succès éducatif sont connus de longue date. Toute une série d'études montre que la déprivation socio-économique et, dans les cas plus aigus, la « pauvreté » matérielle entraînent des inconvénients plus ou moins nets quant au développement linguistique (Miller & Weisendorn 1998) et pour les capacités cognitives des enfants (Lauterbach & Lange 1998, Walper 1999, Grundmann 2001).

Les situations financières insuffisantes se sont en particulier avérées déterminantes s'agissant de la fréquentation des filières scolaires « simples », des faibles performances scolaires, des redoublements de classe et des comportements problématiques

au sein des établissements scolaires (Klemm & Rolff 1986, Felner et al. 1995, Becker & Lauterbach 2007).

Il est cependant également apparu que la corrélation statistiquement « linéaire » entre la situation de revenu et la performance scolaire se transmet de manière spécifique par les réactions familiales aux situations de contrainte objectives qui lui sont liées ; autrement dit, la transmission opère selon des modèles de perception subjectifs de la situation et selon un comportement éducatif déterminé des parents (Walper 1988, Glatzer & Hübinger 1990, Hanesch 1994, Klocke 1996, Walper 1997). On s'accorde en tout cas sur le fait que les conséquences de la « pauvreté » se répercutent aussi dans les orientations socio-culturelles « appauvries » et dans les structures d'interaction familiales contraignantes et qu'elles décrivent ainsi une accumulation de conditions de socialisation restrictives (Klocke & Hurrelmann 2001, Grundmann 2001).

/26

D'une part en effet, les enfants issus de familles pauvres manquent souvent du soutien de leurs parents, une lacune importante pour le développement des structures d'action et des compétences d'action sociales (Edelstein 1993, Grundmann 1998). Un niveau d'éducation relativement bas, de mauvaises conditions de travail, des restrictions socio-culturelles, des conditions d'habitat exiguës et un climat familial souvent pesant entravent considérablement un tel soutien (Grundmann 1998). Le développement cognitif, justement, grâce auquel se forment les connaissances opératoires générales, est marqué par de telles structures de communication familiales, par le climat d'interaction social et par les potentiels incitatifs des parents. On admet à cet égard que les styles de communication restrictifs, en particulier les styles d'éducation autoritaires et contrôlants, ont un effet défavorable sur les compétences d'action des enfants (Burlinson et al. 1995, Hoff-Ginsberg & Tardif 1995).

D'autre part, il est apparu que ces restrictions socio-économiques et socio-culturelles influencent de manière déterminante les opportunités d'action des enfants, surtout dans des contextes de performance socialement normés, c'est-à-dire justement dans les domaines éducatifs et professionnels (Hurrelmann 1985, Engel & Hurrelmann 1989, Farkas 2003). A cet égard, les expériences de socialisation spécifiques au milieu (notamment celles comprenant les aspirations éducatives et les orientations d'action des parents ; cf. Schneewind 1995 et 2008) rencontrent un monde dont les attentes en termes de performance, orientées selon la classe moyenne, constituent un véritable obstacle pour les enfants issus de milieux défavorisés. Une série d'études a montré en effet que les enfants issus de situations sociales inférieures ne sont pas à même de faire face à ces contextes de performance socialement normés, même s'ils disposent de compétences d'action propres : les structures d'action déjà désécurisées sont encore mises à mal, les expériences constitutives du sentiment d'efficacité personnelle sont influencées négativement, les enfants sont laissés à un certain désespoir (Pettition 1991, Stöckli 1991, Grundmann 1998 und 2001).

Enfin, cette constellation impacte particulièrement les possibilités de développement des enfants et des jeunes au moment où sont prises les décisions du parcours éducatif à suivre (Walper 1988, Stöckli 1991, Kraus 1996, Lauterbach & Lange 1998). Tout indique que les enfants de familles pauvres sont déjà dépossédés à ce stade de la possibilité de sortir du cercle intergénérationnel : la pauvreté du foyer familial induit une interruption du parcours éducatif, qui débouche ensuite sur le passage à des conditions d'emploi précaires et mal rémunérées (Klocke & Hurrelmann 1995). De fait, la trajectoire éducative des enfants de familles pauvres se caractérise par la fin prématurée du parcours scolaire (Grundmann 2001), induite à n'en pas douter par les restrictions « objectives » et « subjectives » fatales d'une vie carencée.

Les résultats obtenus par la recherche didactique internationale ont régulièrement confirmé le lien étroit entre l'origine sociale d'une part et le degré de participation à la formation du niveau secondaire (pour ne rien dire de l'accès aux hautes écoles) ou le passage du premier ou deuxième « seuil » d'entrée dans la vie professionnelle, d'autre

part (Shavit & Müller 1998). Non seulement les jeunes issus de ménages au statut socio-économique inférieur fréquentent des filières « moins exigeantes » au sortir de l'école primaire, non seulement ils mettent nettement plus souvent fin à leur parcours éducatif à la fin de la scolarité obligatoire, non seulement ils atteignent beaucoup plus rarement des filières de formation professionnelle hautement qualifiées, mais ils sont de surcroît massivement défavorisés notamment lors du premier engagement professionnel, qui est déterminant pour le revenu et le statut professionnel ultérieurs.

Abstraction faite des différences de parcours de formation entre les sexes, amplement documentées, qui se traduisent par des formations professionnelles plus brèves et par un éventail de choix professionnels différent pour les jeunes filles (Borkowsky & Gonon 1996, Grossenbacher 1997, Leemann & Keck 2005), l'origine sociale constitue un facteur décisif des aspirations générales d'avenir et de formation et des caractéristiques concrètes du parcours professionnel suivant la scolarité obligatoire. A cet égard, les jeunes issus des couches sociales inférieures apparaissent particulièrement vulnérables. Même si des chiffres spécifiques manquent pour établir cette corrélation, la comparaison des données disponibles permet certaines conclusions : il apparaît en effet que la concrétisation des souhaits professionnels dépend d'un parcours éducatif où l'origine sociale modeste et l'allophonie sont d'abord transmises par la filière scolaire fréquentée au niveau secondaire (les couches sociales défavorisées sont sensiblement surreprésentées dans les filières scolaires moins exigeantes), ce qui entraîne des effets de stigmatisation importants lors de la recherche d'un emploi (Meyer et al. 2001 et 2003).

/27

Enfin, si l'on considère encore que les « solutions intermédiaires » généralement précaires sont surtout « choisies » au terme de la scolarité obligatoire par des jeunes issus des couches sociales inférieures, et que ce groupe constitue justement la majorité des débutants sur le marché du travail qui n'ont pas pu réaliser leur vœu professionnel, les conditions de départ socialement inégales se cumulent de manière problématique : interruption précoce du parcours de formation, durée déterminée et forte instabilité de l'emploi, activités auxiliaires, métiers mal rémunérés et peu considérés, chômage, aide sociale : le cycle de la retransmission intergénérationnelle de l'impuissance sociale est bouclé (Lieberherr 2007, Gazareth et al. 2007).

Cette ombre qui s'étend à toute une vie (Buchmann et al. 1993) concerne particulièrement les enfants d'immigrés. Toutes les études indiquent que les enfants et les jeunes issus de familles migrantes constituent un autre « cas particulier » de désavantage social, puisque que l'image de l'« enfant à problème » et celle du jeune échappant à la « normalité » se renforcent en l'occurrence.

Le contexte migratoire : bien plus que des obstacles linguistiques

Si l'Allemagne est encore empruntée aujourd'hui pour se décrire comme un « pays d'immigration », du moins a-t-on en Suisse la certitude que les immigrés et leurs familles constituent une part considérable de la population résidente. Selon le dernier recensement fédéral, les immigrés de la première génération constituent quelque 20 pour cent de la population totale, tandis que ceux de la deuxième génération en forment sept pour cent ; un bon quart de l'ensemble des enfants et des jeunes de moins de 20 ans proviennent soit directement de pays étrangers soit d'une famille de migrants (Fibbi 2005).

Les chiffres correspondants du recensement fédéral montrent la disparité de ce contexte migratoire : les différences quant à l'arrière-plan éducatif et au statut socio-économique entre les familles migrantes d'Europe du Nord et d'Europe du Sud, entre les familles migrantes d'Europe du Sud et d'Europe de l'Est et, globalement, entre les immigrés européens et ceux venus de pays non européens sont telles qu'il est impossible de parler d'un groupe homogène (Lamprecht & Stamm 1996, Fibbi 2005). Mais il

est manifeste qu'une grande partie des familles migrantes ne peuvent donner qu'exceptionnellement à leurs enfants et à leurs jeunes des conditions favorables à leur intégration réussie dans la société, parce que les situations socio-économiques et socio-culturelles carencées se combinent de manière caractéristique en ce qui les concerne.

Les statistiques fédérales suisses sont claires : les migrants – en particulier ceux de la première génération – réunissent largement les caractéristiques typiques du désavantage social, soit un arrière-plan éducatif plus faible, des activités plus simples, des revenus plus bas, une situation résidentielle limitée et un environnement d'habitat défavorable (Niklowitz & Suter 2002, Streuli & Bauer 2004). A l'instar de ce qui vaut pour le « cas particulier de la pauvreté », ces conditions de départ constituent dès le stade de la socialisation primaire une hypothèque sensible pour l'avenir, accentuée de surcroît par une maîtrise souvent restreinte de la langue nationale.

On observe toutefois que les enfants de migrants grandissent dans un environnement qui diffère au moins sous un aspect de la situation publique du « ménage de couche sociale inférieure » : dans une large majorité de cas, leur famille est restée plus ou moins intacte. En effet, on dénombre moins de familles monoparentales, moins de divorcés, moins de familles où l'un des parents n'est pas le père ou la mère de sang (Wanner 2005). Malgré les restrictions matérielles fréquentes, les facteurs de déprivation apparaissent donc manifestement moins centrifuges pour ces enfants que dans d'autres contextes, encore qu'ils tendent à une cohésion familiale précaire.

/28

En effet, l'encadrement des enfants en âge préscolaire, qui s'étend souvent au-delà du cercle familial élargi, accroît déjà les obstacles institutionnels, financiers et culturels qui s'opposent à une intégration précoce des enfants issus de familles migrantes. Même si l'offre insuffisante d'encadrement préscolaire en Suisse était différente, la demande serait en l'occurrence nettement moindre que dans d'autres groupes (Iten et al. 2005). A cet égard, la recherche a souvent montré qu'une intégration aussi précoce que possible des enfants issus des couches sociales défavorisées contribue au moins à atténuer les déficits les plus prononcés des enfants sur la voie de la culture « scolaire » (Fritschi & Oesch 2008).

Mais le contexte familial est aussi problématique pour l'intégration sociale et culturelle en raison d'une modalité particulière du style d'éducation : manifestement, il ne s'agit pas seulement d'une étroite relation entre la proximité émotionnelle et le contrôle familial (Krohne 1988, Bornstein 1995, Hoff-Ginsberg & Tardif 1995, Schwarz & Silbereisen 1998, Schultheis, Perrig-Chiello & Egger 2008), souvent qualifié d'inconséquent sous l'angle du comportement éducatif de certains « milieux » sociaux peu propices à l'éducation, parce que, typiquement, aucune réflexion systématique rationnelle ne semble guider le propre comportement des parents. Mais en outre, les enfants et particulièrement les jeunes expérimentent souvent une dissonance largement cognitive entre les éléments « patriarcaux » et autoritaires de ce style d'éducation et le caractère objectivement marginal et constamment perçu de cette autorité dans la société où l'on est censé et où l'on veut aussi généralement s'intégrer.

Il en résulte dans certains cas d'énormes difficultés, surtout pour les jeunes de sexe masculin issus de familles migrantes, à trouver leur place à tout le moins subjectivement. Le décalage entre les modèles comportementaux des familles migrantes et ceux de l'environnement « conventionnel » entraîne la perte de modèles d'identification stables, des processus de distanciation entre les parents et leurs enfants et des crises d'identité chez les uns et les autres : les femmes travaillent hors du domicile, les enfants assument des tâches d'adultes dans les rapports à l'environnement « étranger » et les différences culturelles aggravent le conflit typique entre ces générations.

Face à cette situation, les réactions des familles sont diverses. L'école est toutefois globalement considérée par les parents comme un facteur gênant, ceci également pour

d'autres domaines : le choix professionnel, notamment des mères, l'organisation familiale et l'éducation, l'alimentation et l'habillement. Cependant, la perte d'influence des parents peut susciter des stratégies différentes : le repli et le confinement ; la coexistence consciente et la complémentarité mutuelle des deux univers ; la reconnaissance des conditions nouvelles et la participation active à leur conception (Fibbi 2005, Perregeaux 2006).

Généralement toutefois, une « carrière » typique se dessine dans les rapports aux institutions de formation. Le monitoring de l'éducation en Suisse a déjà pointé, dans le cadre de l'étude PISA 2000, ces problèmes connus de longue date concernant l'intégration scolaire des enfants migrants (OFS/CDIP 2003). Il s'agit d'une part de l'allophonie dans le contexte d'une langue d'enseignement qui est en fait présumée pour obtenir de véritables succès scolaires, et qui n'entrave pas seulement la capacité à lire, mais qui freine aussi la concrétisation des compétences en sciences et en mathématiques. De ce fait, les potentiels de performance des enfants migrants sont souvent sous-estimés et subjectivement généralisés (Kronig 1996, Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000). Ils sont alors dirigés vers des filières de faible niveau d'exigences, souvent dans des classes spécialisées, où les progrès d'apprentissage sont sensiblement plus bas que dans les classes ordinaires (Kronig 2007). Ils sont ainsi soumis après l'école primaire à une sélection sévère qui s'est encore accentuée ces deux dernières décennies (OFS/CDIP 2003).

/29

On comprend sans peine que les enfants et les jeunes issus de familles migrantes appartiennent généralement aux groupes sociaux à faible revenu qui évoluent en marge des filières éducatives (Moser 2001). Certes, on observe des parcours différents de jeunes gens issus de familles plurilingues et la durée du séjour, de même que la région d'origine jouent un rôle dans le succès scolaire des enfants (Fibbi 2005). Toutefois, les conditions globalement fort complexes du succès scolaire (Helmke & Weinert 1997) sont régulièrement déterminées par l'origine sociale, le contexte éducatif du foyer familial et les conditions d'apprentissage qui en découlent au sein de la famille (Helmke & Schrader 1998). Le fait que les jeunes prennent conscience de cette réalité ne contribue assurément pas à ce qu'ils reconnaissent sans réserve l'école comme une instance de réalisation des chances dans la société.

Même les processus de mobilité intergénérationnels visés par les familles orientées vers l'ascension sociale (Seifert 1992, Nauck 1994, Moret & Fibbi 2008), qui relèvent donc d'un « projet de mobilité » souvent très largement intériorisé par les enfants (Juhász & Mey 2003) et dont fait notamment partie le comportement de naturalisation, ne permettent pas d'ignorer à quel point ce type de « sur-sélection » est déterminé par les aspirations de couches sociales cultivées : les enfants migrants naturalisés et mieux formés proviennent de foyers familiaux d'un niveau d'éducation relativement bon (Fibbi 2005).

Autrement dit, seuls des efforts collectifs considérables de leur famille, efforts associés à la condition d'un contexte de formation relativement élevé qui favorise le tout, permettent aux enfants migrants de faire leur chemin dans les institutions de formation. Les efforts de naturalisation, le soutien familial des enfants dans l'apprentissage d'une langue nationale et la limitation plus ou moins consciente du nombre d'enfants constituent à cet égard des signes qui ne trompent pas. Nombre de ces enfants migrants connaissent alors plus de succès que leurs camarades d'école suisses.

Même si les études sur le rapport entre le contexte migratoire et le succès de la formation mettent en évidence l'amplitude des variations de divers facteurs pour la corrélation en question, les observations à ce stade sont confirmées pour l'essentiel (Riphahn 2006, Bauer & Riphahn 2007, Bauer 2008) :

La performance scolaire des enfants d'immigrés de deuxième génération dépend également de facteurs socio-culturels. On observe chez ces enfants, comme pour les en-

fants suisses, un effet hautement significatif du niveau de formation des parents sur le succès éducatif, une corrélation tout aussi forte du succès de la formation et du moment, défini par le canton, de la sélection entre les diverses filières scolaires, une mobilité de formation particulièrement faible chez les enfants migrants qui vivent en Suisse alémanique, un moindre succès de formation chez les enfants d'immigrés dont les parents n'ont pas été naturalisés au cours des cinq dernières années, une performance de formation retardée, lorsque la première langue parlée n'est pas la langue cantonale et une influence particulièrement forte du nombre réduit de frères et sœurs sur la probabilité que les enfants migrants fréquentent une école de maturité.

Il apparaît donc une fois de plus que la corrélation étroite entre l'origine sociale et le parcours éducatif est généralement encore plus forte chez les enfants d'immigrés que chez les jeunes indigènes. En l'occurrence, les facteurs institutionnels généraux et les facteurs culturels particuliers ne se limitent pas à se renforcer mutuellement, ils aggravent conjointement la situation initiale problématique de la déprivation économique et culturelle. L'Office fédéral des migrations constate que la part des étrangers confrontés à une pauvreté sévère est deux fois plus élevée que celle des Suisses et que la population étrangère se concentre dans les espaces et quartiers urbains démunis d'avantages concurrentiels. Il observe en outre que près de 20 pour cent des jeunes étrangers n'achèvent pas de formation professionnelle utilisable à long terme et que, de ce fait, le taux de chômage des jeunes étrangers est quatre fois plus important que celui de leurs « collègues » suisses (OFS 2005).

/30

Si le succès de l'éducation constitue l'un des facteurs décisifs quant aux chances et à la qualité de la formation professionnelle, puis de l'obtention d'un premier poste de travail, et que – toutes les études internationales convergent à ce sujet – ces éléments sont tout à fait essentiels pour définir le statut professionnel et le revenu, il n'est finalement pas étonnant que les enfants de familles migrantes soient aussi souvent plus mal placés sur le marché du travail. De récentes analyses des données livrées par le recensement fédéral de la population, entre autres, le démontrent : hormis le groupe d'immigrés relativement petit des migrants naturalisés de deuxième génération, dont certains ont nettement amélioré leur position professionnelle par rapport aux immigrés de la première génération, les jeunes immigrés, en particulier ceux des dernières vagues migratoires en provenance du Portugal, de la Turquie et de l'ancienne Yougoslavie, occupent typiquement des professions de moindre prestige et moins bien rémunérées (Mey, Rorato & Voll 2005). Les chances objectives des enfants et des jeunes dont les parents proviennent d'une région extérieure aux frontières culturelles de la zone « occidentale » et « industrialisée » au sens étroit continuent de représenter un « cas particulier », qui déjoue régulièrement l'ambition méritocratique d'une société qui veut garantir l'égalité des chances.

Concrètement, cette situation ne signifie pas seulement que le plus faible niveau des diplômes (et souvent aussi des notes) représente en général un obstacle à l'obtention d'une place d'apprentissage qualifiante, donc à l'apprentissage d'un métier gage d'un revenu correspondant et d'un statut professionnel : les problèmes liés à la recherche d'un emploi sont de toute manière d'actualité dans le domaine des diplômes inférieurs (Heid 2007). Cette situation signifie aussi que la pratique d'engagement des entreprises est souvent entachée de stéréotypes : des obstacles supplémentaires sont placés sur le chemin du jeune « étranger » vers une intégration réussie (Imdorf 2007). Alors que la « pauvreté des enfants » vient d'être découverte, en raison du cumul des carences économiques et culturelles, mettant à jour la « marque de Caïn » des sociétés industrialisées moderne (Beisenherz 2002), l'espace où une jeunesse « étrangère » lutte pour être intégrée dans cette société apparaît avec une netteté particulière.

Des chances équitables : le dilemme d'une autre politique de l'éducation

Un premier aperçu de l'état de la recherche nationale et internationale en matière de formation montre que le thème de la « participation à la formation » va beaucoup plus loin que la question de l'intégration de « groupes à risques » dans le processus général de la formation. D'une part, les disparités concernant la participation à la formation et le succès de la formation apparaissent clairement comme un phénomène qui ne se limite pas aux « enfants » et à leurs conditions de départ inégales pour une intégration réussie dans le système scolaire et le quotidien de l'école ni aux « familles » et à leurs constellations initiales spécifiques. Toutes les observations scientifiques indiquent que les deux principaux « déficits » de la carrière de formation – la « pauvreté des enfants » et le « contexte migratoire » – ne représentent au fond que les manifestations accentuées de situations de vie fondamentalement carencées, qui dépendent essentiellement du statut socio-économique de la « famille », c'est-à-dire de la faible position des parents sur le marché de l'emploi ou, pour l'exprimer plus concrètement : de leur appartenance à une classe sociale. Or, à ce niveau, la politique de la formation ne saurait prendre de mesures correctives.

D'autre part, on voit clairement à quel point ces problèmes socio-économiques sont apparentés à des caractéristiques socio-culturelles et que le succès de la formation dépend pour une part décisive d'un environnement social où, justement, ces problématiques socio-économiques ne s'accumulent pas. Le développement cognitif, l'adaptation sociale, la volonté de se former et la performance scolaire apparaissent dans une interaction complexe soumise à l'influence du foyer familial, concrètement – pour nous répéter – à l'influence positive déterminante d'une famille dont la position sociale est bonne. A cet égard également se pose la question de savoir comment la politique de la formation institutionnalisée serait à même d'amender la situation, puisque les moyens lui font manifestement défaut et que la seule esquisse d'une intervention dans ce sens est qualifiée d'intrusion dans la souveraineté éducative des parents, de nivellement des filières de formation ordonné par l'Etat, de tarissement de la formation professionnelle ou d'« académisation » de la Suisse.

/31

Il serait pourtant fatal de considérer ce dilemme comme totalement insoluble. Il va sans dire que tout agenda de politique éducative est dépourvu de mordant en l'absence d'un accès plus complet, qui articule également des souhaits de politique sociale. Simultanément, toute une panoplie de projets, dans le domaine de l'éducation précoce et de la promotion linguistique, montre qu'une approche compensatoire est tout à fait en mesure d'obtenir des résultats positifs et que les modèles intégratifs contribuent à atténuer, en partie du moins, les désavantages sociaux dans les formes de scolarisation subséquentes. Mais la recherche en matière de formation met aussi en évidence qu'une implication et un encouragement continus de l'environnement social, notamment des parents, renforcent durablement ces effets positifs. Une telle perspective suppose cependant des modifications structurelles aux points de jonction d'un système qui ne saurait démocratiser la « participation à la formation » que si l'on en prend au sérieux les conditions sociales.



2 Premiers jalons

Education préscolaire et pratique de scolarisation

L'intérêt des scientifiques, mais aussi celui du monde politique pour l'« éducation » porte désormais sur une période qui précède largement l'entrée à l'école. Pendant la dernière décennie, une discussion s'est développée, durant laquelle l'éducation et l'encadrement des enfants dès une phase précoce sont clairement présentés comme un domaine d'acquisition préscolaire de compétences. Cette évolution ne survient pas sans raison. Un grand nombre d'études internationales ont montré que le développement scolaire ultérieur puis professionnel des enfants et des jeunes est positif, non seulement lorsque l'entrée à l'école survient tôt, mais aussi lorsque des offres d'encadrement institutionnels existent avant même l'entrée à l'école à laquelle cet encadrement prépare. Les effets positifs à long terme de la fréquentation de structures préscolaires font plus ou moins l'unanimité dans la recherche internationale en matière d'éducation. En outre, l'importance de cette problématique apparaît clairement du fait que l'encadrement et l'éducation en milieu institutionnel, dès la petite enfance et les stades préscolaires, semble en mesure d'atténuer les désavantages sociaux inhérents aux conditions de départ individuelles, à défaut de les compenser totalement.

/33

En Suisse également, ce débat s'est engagé depuis longtemps. Mais tout unanimes que soient les résultats de la recherche, la question de leurs conséquences éventuelles est politiquement controversée. Les conceptions divergent quant à la « famille », à la souveraineté éducative de la famille et à l'activité rémunérée de la femme. Parallèlement se présentent des considérations économiques, l'exploitation du potentiel des actifs et, partant, des ressources fiscales et de l'Etat social, de même que le rendement économique à long terme de la formation. Enfin, diverses questions se pose, notamment de savoir dans quelle mesure l'éducation doit ou peut être « méritocratique » ou « égalitaire », où elle commence et ce qu'elle doit atteindre, toutes questions que sous-tendent toujours en définitive des conceptions socio-politiques concurrentes.

S'agissant de l'encadrement et de l'éducation au stade de la petite enfance, ces controverses sont désormais presque aussi âpres que ne l'ont été les débats lors de la tentative d'une harmonisation de la formation scolaire obligatoire à l'échelle fédérale. Le débat en matière de formation ne se déroule donc pas, en Suisse également, « dans l'ordre ». En tout état de cause, un point de la situation apparaît d'autant plus important que l'on observe des préparatifs décisifs visant l'acquisition de la formation et les perspectives d'avenir des jeunes justement là où, pendant longtemps, on faisait état de très faibles potentiels de changement.

Investissements dans la petite enfance : l'économie découvre l'enfant

L'une des caractéristiques les plus frappantes du débat sur la formation et l'encadrement au stade de la petite enfance réside assurément dans l'énorme décalage temporel entre la présentation de résultats scientifiquement fondés sur le développement de l'enfant aux stades précoces et la « découverte » de ce thème par la classe politique. Depuis des décennies, la psychologie du développement et la physiologie du développement produisent des résultats qui attestent que l'âge préscolaire est une phase décisive dans l'acquisition des aptitudes aux « relations avec le monde » et des compétences cognitives, émotionnelles et sociales. Mais cette réalité ne semble parvenir à la conscience du public que depuis une dizaine d'années.

Le contexte de cet intérêt subit relève pourtant moins de la politique de l'éducation que de considérations de nature économique. Certes, les prévisions de « catastrophe démographique », de « vieillissement de nos sociétés » et de la dénatalité croissante qui les caractérise comportent une composante de politique familiale. Mais les exigences d'un environnement plus favorable aux familles et les investissements dans la promotion des enfants et de la relève visent pour l'essentiel à améliorer les rapports entre l'activité professionnelle et le statut de parent, de manière à « produire » davantage d'enfants tout en gagnant des femmes hautement qualifiées pour répondre aux besoins des nouvelles structures du marché du travail.

Même l'appel à promouvoir les enfants mieux et plus tôt vise à se maintenir à long terme dans la concurrence globale des sociétés du savoir. Chaque enfant « perdu » dans le parcours des institutions de formation devient un « enfant à problème » : c'est un cas de trop pour les futurs marchés du travail, qui dépendent toujours plus de la formation, et un cas de trop pour les systèmes des assurances sociales, auxquelles cet enfant devrait cotiser ultérieurement. C'est pourquoi les investissements importants dans le domaine de la petite enfance sont assimilables à des investissements dans le « capital humain » susceptibles de permettre l'exploitation de potentiels de croissance économique plus importants. Les modélisations économétriques parlent d'un « retour sur éducation » atteignant au moins le double des investissements consentis dans la promotion de la petite enfance.

/34

Cette orientation selon les lignes directrices de l'économie de la formation n'échappe toutefois pas au fait que le rendement d'efforts accrus dans le domaine de la petite enfance parmi les enfants socialement défavorisés est particulièrement élevé justement parce que le « bilan éducatif » y est nettement plus mauvais. Assurément, le discours de l'économie de la formation se trouve facilité de pouvoir thématiser les inégalités sociales en des termes moins embarrassants. Il n'en demeure pas moins qu'en Suisse, tout comme en Allemagne, les chances de formation et par conséquent les chances professionnelles d'un enfant, ses chances de participation et de reconnaissance dans la société dépendent essentiellement du niveau de formation de ses parents, de leur revenu et de la langue parlée au sein de la famille. La question de la formation, de l'encadrement et de l'éducation au stade de la petite enfance est donc toujours aussi une question d'égalité des chances.

La formation et l'encadrement au stade de la petite enfance peuvent-ils relever ces défis ? Des offres de formation et d'encadrement étendues, accessibles à toutes les couches sociales et efficaces, en termes de politique familiale, parce qu'elles facilitent la compatibilité de la vie professionnelle et de la vie familiale, peuvent-elles réaliser par ces investissements dans le domaine préscolaire des rendements de formation économiquement souhaitables et significatifs et, de surcroît, contribuer à éviter les inégalités de chances inhérentes à l'origine ? La formation et l'encadrement préscolaires ne le peuvent que jusqu'à un certain point, dans le cadre de leurs possibilités.

Aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, en particulier, les offres de formation et d'encadrement ciblés au stade préscolaire ont une longue tradition. Depuis les années 1960, on y a lancé aussi bien des programmes de formation conçus à large échelle que des projets-modèles de petite dimension, surtout axés sur des objectifs de compensation, par conséquent ciblés sur des enfants de familles sous-privilegiées. Citons parmi les plus célèbres : « Head Start », « Sure Start », « Effective Preschool and Primary Education » ou le « High Scope Perry Preschool Program ». Tous ces projets ont en commun une offre de prestations de haute qualité dans le domaine de la formation, de l'encadrement et de l'éducation d'enfants à partir de deux ans jusqu'à l'âge de scolarisation, certains projets comme le « Chicago Child-Parent Program » intégrant explicitement les parents. Ces programmes sont notamment importants parce qu'ils sont souvent accompagnés d'études sur le long terme, qui couvrent le succès scolaire et le parcours professionnel ultérieurs jusque vers le milieu de la vie des intéressés.

Les effets de ces mesures sont souvent impressionnants : par exemple, le « High Scope Perry Preschool Program » a montré que les enfants qui avaient suivi un programme préscolaire obtenaient de meilleures performances scolaires, accédaient à des diplômes de formation supérieurs, présentaient des taux de redoublement de classe, des taux de criminalité et des taux de délinquance inférieurs, jouissaient d'une meilleure santé et se trouvaient plus complètement intégrés sur le marché du travail, ce qui se traduisait par des taux inférieurs de recours aux prestations sociales (Schweinhart et al. 2005). La recherche d'accompagnement a débouché sur des résultats presque identiques pour l'ensemble des programmes préscolaires destinés aux enfants de familles défavorisées.

Les résultats de projets conduits hors des Etats-Unis et évalués sur le court terme sont semblables : des études du Canada, de Nouvelle-Zélande, d'Irlande et de Suède font état d'effets positifs de la participation à la formation au stade préscolaire sur les performances scolaires ultérieures (Rossbach 2005) ; en Allemagne, en Autriche, en Espagne et au Portugal, on a constaté des effets positifs sur les performances scolaires et sur le comportement social ; deux études anglaises observent des effets favorables sur le développement cognitif, le programme « Effective Preschool and Primary Education » met en évidence que des enfants présentant des carences importantes du développement social ont largement compensé ces désavantages dès l'âge de huit ans, tandis que les effets positifs de la fréquentation de la formation préscolaire apparaissent chez ces mêmes enfants en anglais et en mathématiques dès qu'ils ont atteint onze ans (Stamm et al. 2009).

/35

Cependant, divers résultats de la recherche montrent aussi qu'un agenda purement institutionnel d'encadrement préscolaire ne suffit pas à garantir des effets positifs sur la suite du développement. Si certains projets préscolaires américains, anglais et suédois n'ont guère permis de prouver des effets sur les performances scolaires ultérieures (Barnett 1998), on peut manifestement constater des effets en particulier lorsque des mesures particulières suivent les programmes préscolaires durant la scolarisation, que les parents sont fortement impliqués dans les processus d'encadrement et de formation et, surtout, que l'on a garanti une qualité pédagogique élevée de l'offre préscolaire (Rossbach 2008).

Ces observations soulignent le constat, largement accepté, que la qualité de l'environnement d'apprentissage préscolaire dans le foyer familial et le statut socio-économique des familles étaient et restent deux facteurs tout à fait essentiels pour un développement positif des enfants sur les plans cognitif, émotionnel et sanitaire (Stamm et al. 2009). Les rares études d'efficacité menées en Suisse vont dans la même direction. Même si, justement, la qualité de l'encadrement extra-familial semble avoir une influence importante sur le développement positif au stade de la petite enfance (Pierrehumbert 2005) et que les enfants au bénéfice d'un encadrement complémentaire à celui de la famille maîtrisent le passage de l'école enfantine à l'école obligatoire avec plus de succès que les autres enfants (Lanfranchi 2002). Les progrès du développement sont particulièrement marqués lorsque les parents et le contexte socio-culturel sont intégrés dans ce cadre institutionnel. L'importance du foyer familial demeure importante : on observe que les effets positifs des offres d'encadrement extra-familial diminuent sur le long terme en faveur de l'efficacité des aspirations éducatives des parents (Lanfranchi 2007).

Comme nombre d'études le montrent pour les étapes ultérieures de la formation, la famille d'origine joue donc un rôle tout à fait essentiel dans le développement scolaire.

La question controversée, qui a suscité des observations très hétérogènes (Perry 1998, Caille 2001, Stamm 2005, Wannack, Sörensen & Giroud 2006), est de savoir à partir de quel âge la formation et l'encadrement préscolaire doivent commencer. Peut-être ne s'agit-il là que d'un aspect secondaire des facteurs d'influence importants pour le développement de l'enfant. Les éléments déterminants demeurent la qualité de l'offre

d'encadrement préscolaire et le contexte éducatif familial, en particulier les conditions-cadre, que ces mesures ne peuvent toutefois fondamentalement guère modifier, malgré les tentatives souvent judicieuses d'impliquer les parents (en particulier ceux de familles sous-privilegiées) dans les structures d'encadrement institutionnelles. Les facteurs décisifs influençant la progression des enfants en contexte de prestations institutionnelles sont des constellations spécifiques à leur couche sociale, le statut socio-économique de la famille, les affinités du foyer familial avec la formation et tout un ensemble de normes et de pratiques culturelles qui leur sont liées (Schultheis, Perrig-Chiello & Egger 2008).

La formation et l'encadrement au stade de la petite enfance n'atteignent donc de loin pas tous les objectifs concevables en matière d'égalité des chances. Sous réserve d'une offre de haute qualité, elles sont souvent en mesure d'atténuer des handicaps initiaux massifs dans l'acquisition de la formation, sans pour autant avoir un « effet nivelant » ou s'avérer « égalitaires » durablement. Mais si de telles offres ne sont pas disponibles, ce potentiel de répartition plus équitable des chances de vie reste inexploité.

/36

Les causes des désavantages sociaux des enfants et des jeunes résident dans les situations de vie familiales, qui sont étroitement liées notamment à une position précaire sur le marché du travail et aux carences (économiques, culturelles et sociales) qui en découlent. L'un des paradoxes du discours de l'économie de la formation est que ces corrélations sociales ne sont que rarement thématiques, contrairement aux « rendements » macroéconomiques liés à la tentative de minimiser leurs coûts parmi les jeunes.

En effet, on dispose désormais d'études économétriques en nombre suffisant sur l'utilité économique de la formation et de l'encadrement préscolaires. Ces analyses partent fondamentalement de l'idée que les effets positifs démontrables de l'encadrement préscolaire sur la participation à la formation des enfants défavorisés et de la population en général ne se limitent pas à accroître les chances professionnelles et le potentiel de revenu, partant la base fiscale des finances publiques et des systèmes de sécurité sociale, mais qu'ils réduisent aussi les effets négatifs tels que les taux de délinquance et d'aide sociale, c'est-à-dire des dépenses publiques importantes.

Certains modèles de simulation venus des Etats-Unis (Heckman 2006, Cunha & Heckman 2007) sont des références pertinentes en la matière. Ils montrent qu'une bonne offre d'encadrement préscolaire est capable d'augmenter de 40 pour cent environ à plus de 65 pour cent la part d'enfants défavorisés qui atteignent un diplôme post-obligatoire, tandis qu'une telle offre permet à un de ces enfants sur huit (plutôt qu'un sur vingt) d'accéder à un diplôme supérieur au précédent, tout en réduisant les taux de délinquance et en divisant pratiquement par deux le taux des bénéficiaires ultérieurs de l'aide sociale.

Assurément, l'utilité individuelle de telles mesures ne saurait être suffisamment appréciée, mais les calculs font aussi apparaître un « retour sur éducation » macroéconomique imposant : les comparaisons entre les coûts de la fréquentation de la crèche et les gains macroéconomiques dus à la participation prolongée à une formation supérieure divergent seulement quant au niveau du ratio positif obtenu. Les projets-modèles américains débouchent sur des rapports coûts-utilité compris entre un à trois et un à sept ; des études allemandes et de divers cantons suisses évaluent le bilan positif à long terme dans une fourchette comprise entre un à près de trois et un à quatre (Müller Kucera & Bauer 2001, Mackenzie Oth 2002, Fritschi, Strub & Stutz 2007). Chaque dollar, chaque euro, chaque franc investi dans la formation, l'encadrement et l'éducation préscolaires a donc un effet démultiplicateur. Et plus cet investissement dans les carrières de la formation est tardif, moindre en est le rendement macroéconomique (Heckman 2006). L'éducation préscolaire est l'une des meilleures « possibilités de placement » macroéconomiques.

Même si l'on peut regretter cette argumentation du point de vue normatif, on ne peut plus guère douter, en chiffrant les « rendements » de ces « investissements », qu'une offre complète de prestations d'encadrement préscolaire, largement ancrée dans les institutions, soit « utile » et souhaitable pour la société dans son ensemble (Temple & Reynolds 2007). Mais en particulier pour les groupes d'enfants et de jeunes défavorisés, la promotion précoce revêt des chances accrues de participation à la formation, par conséquent de meilleures possibilités de participation économique et sociale. Quels en sont les effets prévisibles quant aux aspects de l'égalité des chances ?

Promotion précoce pour les « appelés tardifs » : le niveau et la barrière

Tous les résultats de la recherche en matière de formation l'indiquent : le succès de la formation des enfants dépend largement de leur origine sociale. La recherche connaît depuis des décennies un consensus de base quant au lien plus ou moins étroit entre l'origine sociale, l'acquisition de la formation, la position professionnelle et la position sociale et à l'importance centrale que revêt à cet égard le système de formation comme instance de reproduction des inégalités sociales. Ce constat s'applique aussi à la Suisse, où l'on continue d'observer un lien étroit entre l'origine sociale, en particulier le niveau d'éducation de la famille, et le succès de la formation des enfants (Buschor et al. 2003, Coradi Vellacott & Wolter 2002, Moser & Berweger 2004, Stamm & Lamprecht 2005).

/37

Le discours actuel en matière de formation est problématique, lorsqu'il renvoie dans ce contexte à des « groupes à risques » (OCDE 2007), soit à des enfants issus de couches sociales sous-privilegiées et peu propices à la formation, des enfants issus de la migration et des jeunes concernés par la « pauvreté des enfants ». Il est problématique, parce que la catégorie « enfant » dissimule le fait qu'il ne s'agit de rien d'autre que de phénomènes spécifiques aux couches sociales, lesquels englobent la situation de vie tout à fait concrète et matérielle de la famille et du ménage : bas revenus, faibles taux d'occupation, chômage, activités dépendantes des transferts sociaux et, de ce fait, des conditions d'habitation exiguës, la ghettoïsation spatiale et la conception restreinte des loisirs (Ditton & Krüsken 2006, Coradi Vellacott 2007).

C'est un fait en tout cas que les enfants issus de telles « familles pauvres », en particulier, présentent au stade préscolaire des carences justement dans des domaines prérequis pour une carrière de formation « normale », c'est-à-dire qui constituent une mise à l'épreuve en contexte de performances institutionnalisées : un développement cognitif retardé, des écarts de comportement par rapport aux standards conventionnalisés, des seuils d'attention réduits et d'autres « troubles ». Tous les résultats de test des études suisses du programme PISA présentent à ce stade le retard dans les compétences scolaires au sens étroit (OCDE 2007).

Diverses associations ont souvent attiré l'attention ces dernières années sur les effets sensibles de la « pauvreté » sur les perspectives scolaires et professionnelles des jeunes. La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse fournit une riche vue d'ensemble à ce sujet (CFEJ 2007). Ces contributions arrivent tard, mais elles sont relativement nettes. On y relève l'énorme importance de la promotion précoce de la formation pour les enfants concernés par la pauvreté, même si l'on souligne que les effets de la pauvreté des enfants ne proviennent pas seulement de pénuries économiques et qu'ils sont le résultat d'une interaction complexe de diverses conditions personnelles, sociales et institutionnelles. Une bonne offre d'encadrement et d'éducation préscolaire permet de compenser partiellement les lacunes du domaine familial. Les programmes américains « Head Start » démontrent effectivement, de manière très impressionnante, que la promotion compensatoire peut s'avérer tout à fait fructueuse.

Mais on observe régulièrement que des conditions contextuelles insuffisamment contrôlées influencent fréquemment l'efficacité des programmes préscolaires. Certes, toutes les études à ce sujet mettent en lumière que les enfants encadrés dans des institutions avant leur entrée à l'école y font de plus grands progrès d'apprentissage, mais que les gains les plus nets s'observent en particulier parmi les enfants issus de milieux socialement défavorisés, souvent toutefois sans qu'ils puissent combler la différence qui les sépare de leurs camarades du même âge socialement privilégiés (OCDE 2007, Moser, Bayer & Berweger 2008). Autrement dit, si les offres d'encadrement institutionnel sont à même de réduire les carences dues à l'origine socio-économique ou à la langue maternelle (Becker & Tremel 2006), elles ne peuvent assurément pas les compenser totalement.

/38

Les effets positifs à long terme de la préscolarisation ne font pas de doute. Les élèves qui ont fréquenté l'école enfantine ont considérablement plus de chances d'être scolarisés dans un type d'école de niveau secondaire présentant des exigences étendues. Cependant, même si l'école enfantine est fréquentée toute la journée, les impulsions manquantes dans le foyer familial des enfants issus de couches sociales peu propices à la formation ne sauraient être complètement compensées (Landvoigt, Muehler und Pfeiffer 2007). Les relevés ponctuels de l'état des connaissances effectués en Suisse le montrent : les enfants issus d'un milieu social privilégié ont de meilleures conditions d'apprentissage initiales, les progrès d'apprentissage des enfants suivent un cours très semblable, mais le retard envers les enfants de familles privilégiés ne peut être rattrapé que dans une mesure minime (Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Moser & Hollenweger 2008, Moser, Bayer & Berweger 2008). Le niveau de compétences atteint est globalement supérieur si l'on a recouru aux offres de promotion précoce, mais la barrière entre les enfants privilégiés et les enfants sous-privilégiés demeure.

Cette observation vaut grosso modo également pour les jeunes qui doivent composer avec un autre « handicap » : les enfants des familles migrantes. Il est assez évident que des situations tout à fait différentes sont réunies dans cette catégorie. Le parcours scolaire est rarement problématique pour les enfants des familles venues de pays occidentaux industrialisés, dotés d'un statut socio-économique élevé et du contexte éducatif correspondant. Mais la plupart des enfants migrants viennent de couches sociales économiquement faibles et peu propices à la formation. Pour ceux-ci, les difficultés linguistiques ne sont pas « seulement » un « handicap » supplémentaire, elles aggravent massivement une situation de toute manière problématique.

Il est internationalement reconnu que les enfants issus de la migration obtiennent les gains les plus marqués (OCDE 2007). Pour la Suisse également, les études montrent que les enfants au bénéfice d'un encadrement extra-familial maîtrisent sensiblement mieux le passage de l'école enfantine à l'école obligatoire que les enfants dont les familles qui n'ont pas eu recours à cette promotion (Lanfranchi 2002). Mais il est aussi apparu qu'une intégration précoce des parents et de l'ensemble de l'environnement social et culturel sont décisifs pour le succès de formation et d'intégration de l'enfant. On a en outre noté que les effets positifs à long terme ne sont obtenus que si les aspirations à la formation des parents sont particulièrement marquées (Lanfranchi 2007). Ce résultat souligne également l'importance essentielle du noyau familial : si le ménage des migrants n'abrite aucun « projet d'ascension sociale », un projet qui est typiquement associé à un nombre d'enfants limité et qui tend à corrélérer avec une formation scolaire supérieure des parents, alors l'itinéraire au sein des institutions de formation devient pénible et il s'arrête tôt.

Les chances d'obtenir des effets positifs durables n'augmentent que si les offres visant la petite enfance et destinées aux minorités « ethno-culturelles », c'est-à-dire généralement aussi aux couches sociales sous-privilégiées, sont conçues globalement et qu'elles sont de haute qualité, donc exécutées par du personnel bien formé et préparé aux situations interculturelles. L'intégration scolaire et sociétale ne peut réussir que si ces offres s'appliquent simultanément à la « formation et à l'information des parents »

(Stamm et al. 2009). Cependant, les énormes obstacles que rencontreraient de telles interventions institutionnelles dans la famille, ne sauraient nous échapper : si des adultes doivent « se former et s'informer » pour assurer le succès scolaire de leurs enfants, ils doivent supporter un « coût intérieur » immense en reconnaissant forcément leur propre « indigence » et en consentant à perdre des éléments identitaires.

De fait, malgré tous les efforts (notamment, en Suisse alémanique justement, l'effort d'intégrer par l'acquisition de la langue et par la promotion linguistique), malgré les mesures de soutien dès le stade de la petite enfance (censées déployer un effet d'intégration positif sur toute la famille et qui peuvent y parvenir ; cf. Moret & Fibbi 2008), malgré ces offres, qui ne sont toutefois pas disponibles sans lacune dans toutes les régions de Suisse, il faut souvent constater que nombre de ces projets sont très éloignés du quotidien et de la vie réelle des familles issues de la migration, qu'ils sont très éloignés de leurs limites financières, de la ghettoïisation spatiale typique des milieux sous-privilegiés, mais surtout de la ghettoïisation émotionnelle des familles elles-mêmes, de l'influence massive de leurs relations internes et des relations ambiguës de leurs membres avec le « monde extérieur ».

On observe donc, dans les couches sociales sous-privilegiées et particulièrement dans les ménages de migrants, des obstacles « intérieurs » considérables au relèvement général du « niveau » par la formation et l'éducation dès la petite enfance (lesquelles ne sont pourtant pas en mesure à elles seules de supprimer les obstacles au succès scolaire antérieur et postérieur des conditions sociales défavorables). Quant aux obstacles « extérieurs », ils comprennent assurément la structure de l'offre au stade de la petite enfance. Certes, au Tessin par exemple, on connaît depuis longtemps des mesures de soutien intégratives destinées aux familles : outre une offre développée comprenant des « allocations financières d'intégration », ces mesures constituent un modèle grâce auquel la pauvreté des familles et les désavantages des enfants concernés peuvent être sensiblement réduits, car elles agissent là où les aspects matériels de la formation élémentaire deviennent problématiques (COFF 2000). Mais dans les autres régions, surtout en Suisse alémanique, l'offre au stade de la petite enfance constitue, en raison de sa sélectivité sociale, un indiscutable obstacle à une participation accrue à la formation.

/39

Sélectivité sociale de l'offre de formation préscolaire

Il est incontesté, à l'échelle internationale, que les investissements dans la formation et l'encadrement préscolaires sont « rentables » à long terme. Qu'en est-il de telles offres en Suisse ? Le contexte international nous offre certains points de repère, même si la comparaison n'est pas toujours aisée, parce que les systèmes d'éducation nationaux sont structurés différemment et qu'il s'agit souvent d'institutions et de catégories de relevé des données totalement disparates. Mais en prenant pour référence les estimations de l'OCDE, on est frappé de constater que les investissements de la Suisse dans le domaine de la petite enfance équivalaient en 2003, avec 0,2 pour cent du produit intérieur brut, à juste un cinquième des moyens recommandés, à un tiers seulement des investissements de l'Autriche, pas même un sixième des dépenses de la France et moins d'un dixième des investissements du Danemark. Parmi les pays de l'OCDE, seul le Portugal vient après la Suisse si l'on considère la part du produit intérieur brut consacrée aux investissements dans les institutions d'encadrement des enfants (OCDE 2006).

L'étude « The child care transition » (UNICEF 2008) procède à une évaluation d'ensemble. La mise en œuvre des mesures de formation et d'encadrement au stade de la petite enfance est examinée dans 25 pays de l'OCDE à l'aide de dix exigences minimales. Sous cet angle également, les pays scandinaves et la France occupent les premières places. Les « lanternes rouges » sont l'Australie, le Canada et l'Irlande. Ces

pays sont précédés de justesse par la Suisse, qui ne remplit que trois des dix exigences.

Certes, on salue l'objectif d'harmonisation de l'école obligatoire, on soutient l'introduction d'un cycle élémentaire, on relève les qualifications du personnel pédagogique au stade de la petite enfance et la bonne qualité de l'encadrement. Mais on critique : le montant particulièrement faible des investissements dans le domaine de la petite enfance ; les taux extrêmement bas d'enfants de moins de trois ans dans les institutions d'encadrement au stade de la petite enfance ; la très faible participation (en comparaison) des enfants de moins de quatre ans dans des institutions subventionnées offrant un encadrement qualifié ; la proportion relativement mince globalement, dans les institutions préscolaires, des enfants dont l'âge est compris entre trois et six ans ; le congé-maternité très bref en comparaison internationale ; une proportion encore faible des éducatrices de la petite enfance diplômées d'une haute école.

/40

Certes, on note à juste titre que la Suisse ne saurait s'insérer que difficilement dans de telles comparaisons internationales, parce qu'il n'est guère possible de recenser des données statistiquement compatibles en raison de la disparité des structures d'organisation et de responsabilité cantonales et communales et parce que l'on observe des différences extrêmes à l'intérieur même de la Suisse, s'agissant des dépenses publiques et des taux de fréquentation dans le domaine de la petite enfance (en particulier entre la Suisse romande et la Suisse alémanique, entre les régions urbaines et les régions rurales). Mais globalement, en Suisse, le domaine de la formation et de l'encadrement au stade de la petite enfance apparaît sous-développé ou, pour user d'un euphémisme, « en phase de développement », et loin encore des standards d'autres pays européens (Stamm et al. 2009).

Les objectifs plus ambitieux dans le domaine de la formation et de l'encadrement au stade de la petite enfance achoppent à la multiplicité des domaines de responsabilité et des compétences organisationnelles inhérente au fédéralisme. A ce stade, pour l'organisation de l'encadrement précédant la scolarité obligatoire, la Suisse connaît deux domaines séparés structurellement : le domaine de la petite enfance pour les enfants de moins de quatre ans et le domaine préscolaire au sens strict pour les enfants dont l'âge est compris entre quatre et six ans. (Le canton du Tessin constitue une exception : les enfants peuvent y bénéficier d'offres préscolaires dès l'âge de trois ans révolus.) Cette répartition correspond à des attributions différentes : le domaine de la petite enfance relève des autorités cantonales et communales responsables de la santé et du social, tandis que les offres préscolaires ressortissent aux autorités scolaires.

Cette constellation traditionnelle est une entrave supplémentaire, lorsqu'il s'agit de réagir à la tendance internationale qui porte à tenter toujours plus de conjuguer la fonction de socialisation et la fonction d'éducation du domaine préscolaire. Pour la Suisse, il faudrait donc créer un domaine de responsabilité commun entre les offres d'encadrement placées sous le contrôle des autorités de la santé et du social et de leur organisation faïtière, la CDAS, et les offres de formation subordonnées aux autorités scolaires réunies dans la CDIP. Il s'agit là d'une demande essentielle du deuxième rapport « Starting Strong » (OCDE 2006), qui souhaiterait voir se réaliser, en Suisse également, un espace conjoint de formation et d'encadrement. Mais la déclaration commune de la CDIP et de la CDAS, qui arrête la composition des deux domaines et leurs compétences respectives, a cimenté la situation actuelle (CDIP/CDAS 2008).

Aux moyens financiers insuffisants et à la structure d'organisation plurielle s'ajoute le problème de la qualité de l'offre. Comme le confirment des études internationales à large échelle, l'éducation et la formation au stade de la petite enfance ne revêtent pas seulement une importance décisive pour le développement cognitif et social : les offres de haute qualité à l'attention des enfants défavorisés permettent d'améliorer sensiblement leurs performances scolaires (Rossbach, Kuzniok & Kuger 2008, Viernickel & Simoni 2008). A cet égard également, la Suisse présente un besoin de rattrapage ma-

nifeste, car un programme complet de développement et de formation fait défaut à ce stade pour le domaine de la petite enfance (COFF 2008, CFM 2009, Stamm et al. 2009).

En comparaison internationale donc, la Suisse est globalement encore éloignée des « standards » : si les investissements sont élevés, par exemple en Scandinavie ou en France, si l'encadrement et la formation y sont étroitement imbriqués et si les offres étatiques y sont complètes, la situation de l'encadrement en Suisse se caractérise par un financement extrêmement faible de l'Etat et par le « libre » marché de l'offre (UNICEF 2008). Si l'on fait abstraction des aspects qualitatifs de l'éducation au stade de la petite enfance en Suisse, dont l'amélioration augmenterait encore au demeurant les besoins de financement, le sous-financement du domaine de la petite enfance semble constituer l'une des principales raisons expliquant les structures qui entravent massivement la réalisation, au stade de la petite enfance, d'offres d'éducation et de formation adressées justement aux enfants défavorisés.

On rencontre des difficultés considérables si l'on veut relever précisément l'état de l'encadrement extra-familial à l'échelle nationale suisse (COFF 2008). Malgré l'incertitude caractérisant les données, les avis concordent pour admettre que la demande est plus forte que l'offre. En 2004, la demande de places d'encadrement était de quelque 80 000, contre 30 000 places disponibles. Il manquait donc en Suisse environ 50 000 places d'encadrement dans le domaine préscolaire et même 100 000 places si tous les parents trouvaient des offres subventionnées (Iten et al. 2005, Stern, Banfi & Tassinari 2006). La demande potentielle est particulièrement forte si le revenu et la formation de la mère sont supérieurs, dans les ménages urbains, dans les familles issues de l'immigration et en Suisse romande. En revanche, la demande d'encadrement formel pour les enfants tend à être moindre dans les ménages où vivent des frères et sœurs plus âgés, où l'un des parents est disponible pour s'occuper des enfants et où des membres de la parenté ou des connaissances peuvent être sollicités (Stern, Banfi & Tassinari 2006).

/41

Cette situation signifie pourtant que l'offre d'encadrement avant l'école infantine est utilisée de manière très hétérogène pour diverses raisons : les situations familiales précaires, par exemple les familles monoparentales, favorisent le recours à un encadrement institutionnel précoce et complet ; mais il peut en aller de même pour des situations sociales plus disparates, et lors d'une activité lucrative à plein temps.

Inversement, le renoncement à l'encadrement extra-familial peut être soit le reflet des meilleures conditions de revenu de familles où la mère peut être libérée de l'obligation d'exercer une activité lucrative, soit l'indice – pour des raisons d'ordre culturel et surtout financier - que l'encadrement est assuré dans le cercle large de la parenté (comme cela est souvent le cas dans les familles de migrants).

En d'autres termes, non seulement les offres d'encadrement extra-familiales seraient fortement demandées dans les situations de vie précaires (les ménages monoparentaux, les familles issues de la migration où les deux parents travaillent pour un maigre salaire), mais il apparaît que l'offre est insuffisante justement pour cette clientèle : le « libre marché » sert les couples à double revenu et au bénéfice d'une bonne formation ainsi que les ménages aisés sans enfant, où seul l'un des parents travaille ; mais pour les familles mono-parentales, les « working poors », les chômeurs et les bénéficiaires de l'aide sociale, il n'offre pas de possibilité d'encadrement suffisante. De fait, le manque d'offre concerne principalement les places subventionnées, alors qu'on observe un excédent pour les places non subventionnées (Stamm et al. 2010). Certes, le marché officiel est soutenu financièrement par des subventions, mais l'offre ne suffit de loin pas à raccourcir durablement les files d'attente.

Il n'y a donc pas seulement lieu de « supposer » (CSRE 2010), mais il est évident que la situation en matière d'offre pour les enfants défavorisés reste nettement limitée à ce

jour dans le domaine de la petite enfance. Certes, la tentative de passer d'un subventionnement des prestataires à un subventionnement des parents, testée depuis lors dans le cadre de projets pilotes, ouvre une voie qui pourrait s'avérer prometteuse si le financement n'était pas globalement beaucoup trop faible pour induire une transformation effective du domaine de la petite enfance. Pour atteindre les standards de l'OCDE, la Suisse devrait en tout cas multiplier au moins par cinq son financement du domaine de la petite enfance.

L'offre est donc fondamentalement trop faible pour satisfaire la demande. Mais elle manque surtout là où elle serait urgente et nécessaire. A ce stade, la Suisse n'a pas trouvé de solution pour fournir une offre d'encadrement et d'éducation développée et de qualité dans le domaine de la petite enfance pour les groupes de population qui ne sont justement pas suffisamment couverts par le « libre marché ». Il faut donc se demander si d'autres formes de financement ne seraient pas plus fructueuses. Des expériences internationales indiquent en effet que les mesures de politique sociale ciblées – soit la prise en charge des coûts d'encadrement des enfants (Kilkey 2000), soit le paiement aux parents professionnellement actifs d'une prestation généreuse pour enfant financée par le système fiscal (Ditch et al. 1998) – sont susceptibles de produire des effets étonnamment positifs, à titre de participation renforcée aux offres d'encadrement dans le domaine de la petite enfance, en particulier dans les couches sociales sous-privilegiées. Cependant, il faudrait pouvoir thématiser avec beaucoup moins de préjugés que cette « problématique de la formation » au stade précoce est en fait liée à un phénomène de classe sociale et que les moyens matériels sont tout bonnement insuffisants dans nombre de cas pour fournir les offres d'encadrement voulues dans le domaine de la petite enfance.

/42

Il est évident que l'on a de plus en plus pris conscience, en Suisse également, de l'éminente importance que revêtent l'encadrement et l'éducation au stade de la petite enfance. Les réformes actuelles conduites dans le cadre de l'harmonisation du domaine élémentaire et de l'école primaire rejoignent toutes les formes de « meilleure pratique » favorisées à l'échelle internationale au stade préliminaire de la scolarisation. Il s'agit de l'offre obligatoire d'une école infantine, de l'introduction d'horaires-blocs et de structures d'accueil parascolaires, de la réforme des programmes d'enseignement et de la révision de la réglementation du passage à la scolarisation. Mais il reste pourtant, malgré toutes les tentatives louables sur le plan institutionnel, deux lacunes béantes : premièrement, le financement public des offres d'encadrement au stade de la petite enfance demeure totalement insuffisant en comparaison internationale ; deuxièmement, on ne trouve pas de soutien financièrement tangible à la participation des enfants issus des couches sociales peu propices à la formation, c'est-à-dire de ceux qui en ont particulièrement besoin.

La Suisse dans la tendance internationale de l'éducation préscolaire

A considérer les actuelles réformes institutionnelles du cycle élémentaire en Suisse, on note à n'en pas douter une tentative de rejoindre les tendances de conception du domaine préscolaire observables sur le plan international. Plus encore : le concordat HarmoS (CDIP 2007b) doit permettre d'ancrer des structures institutionnelles pour le domaine élémentaire qui sont tout à fait exemplaires en comparaison internationale.

Pour l'heure, on relève des carences en particulier dans les structures d'offre. D'une part, les institutions d'encadrement préscolaires ne sont souvent ouvertes qu'une partie de la journée, de sorte que les enfants de parents professionnellement actifs dépendent fréquemment d'offres d'encadrement non publics. Dans de nombreux cantons, certes, l'éducation préscolaire peut commencer dès l'âge de quatre ans, mais les communes ne sont pas tenues dans tous les cantons de proposer deux années d'école infantine avant la scolarisation obligatoire. Simultanément, diverses études ont montré que la demande potentielle de structures d'encadrement préscolaires dépasse large-

ment l'offre. Cette situation reflète la participation croissante à la vie professionnelle des deux parents et, par conséquent, une problématique accrue concernant la compatibilité entre le travail et la famille. Dans la plupart des pays de l'OCDE, tout comme en Suisse, la demande de places d'encadrement publiques pour les enfants de moins de trois ans est supérieure à l'offre. En Suisse cependant, les services en marge de l'éducation préscolaire ne répondent également pas à la demande potentielle.

Pour l'heure, cependant, la tendance actuelle est à la généralisation de la préscolarisation pendant deux ans et à la fréquentation obligatoire au moins de la dernière année d'école enfantine précédant l'entrée à l'école primaire. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire prévoit que l'entrée à l'école obligatoire survient à l'âge de quatre ans révolus, ce qui revient à rendre obligatoire une préscolarisation de deux ans (l'actuelle « école enfantine »). En outre, nombre de cantons alémaniques testent depuis quelques années la réforme au niveau du cycle élémentaire en rapprochant l'école enfantine et la première année d'école obligatoire ou la première et la deuxième année d'école obligatoire. On veut ainsi garantir un passage flexible qui réponde aux besoins. Cette proposition d'extension de la scolarisation obligatoire aux niveaux de formation précédents et les tentatives de modifier l'organisation de la phase d'entrée dans la scolarisation correspond à une nette accentuation des tâches de formation dévolue au niveau préscolaire. Cette évolution s'est déjà répercutée dans la réforme de la formation du personnel enseignant pour le niveau préscolaire. Autrefois, elle ne faisait l'objet que de séminaires spéciaux, alors qu'elle est aujourd'hui intégrée dans les HEP. La plupart des HEP proposent un type de formation permettant d'acquérir un diplôme d'enseignement pour le niveau de l'école enfantine et du degré primaire inférieur.

/43

Nous observons donc en l'occurrence des développements positifs dans le domaine élémentaire. Par ailleurs, grâce à l'harmonisation recherchée du niveau d'entrée à l'école et du niveau primaire, les conditions institutionnelles semblent désormais réunies pour garantir aux familles un service complet en prestations d'encadrement et d'éducation des enfants en bas âge ou des enfants en âge préscolaire. Mais de telles réformes structurelles ne sauraient être qu'un début. En effet, la fréquentation obligatoire de la préscolarité ne garantit aucunement une offre qualitativement élevée. Si le concordat HarmoS oblige les régions linguistiques à adopter des programmes d'enseignement communs et une coordination de l'enseignement des langues étrangères, il permet l'assurance Qualité et un monitoring régulier de la formation (CSRE 2010). On ne dispose encore d'aucun objectif contraignant quant à l'augmentation du personnel enseignant – nécessaire dans des proportions massives sous certains aspects du soutien adapté aux besoins des enfants particulièrement défavorisés – c'est-à-dire quant à l'amélioration du coefficient d'encadrement. Un tel objectif relancerait la question toujours virulente du sous-financement persistant du domaine élémentaire. La situation est semblable pour la simple « proposition » d'introduire des structures d'accueil de jour adaptées aux besoins, lesquelles seraient particulièrement bénéfiques aux couches sociales sous-privilegiées et, de ce fait, aux enfants qui présentent des « problèmes de formation » potentiels.

D'un autre côté, le soutien nécessaire y est sensiblement plus important que ne saurait le garantir une uniformisation du niveau d'entrée dans la scolarisation uniquement ancrée dans les institutions. En effet, l'influence de la socialisation éducative familiale (ou plutôt l'effet de son insuffisance), qu'on ne peut guère sous-estimer, contrecarre un développement des compétences conforme au principe d'égalité des chances tant que l'on ne ménage pas une perspective d'éducation et de formation compensatoire nettement plus marquée. La recherche en pédagogie montre régulièrement que les retards de compétence des enfants issus de couches sociales défavorisées ne se rattrapent pas malgré une scolarisation commune au niveau élémentaire.

Le développement des compétences dans le domaine préscolaire

Notons encore une fois tout à fait clairement que les effets positifs à long terme de la préscolarisation ne font pas l'objet du moindre doute : les enfants encadrés institutionnellement avant leur scolarisation réalisent en moyenne de plus grands progrès d'apprentissage que ceux qui n'ont pas bénéficié d'un encadrement préscolaire (OCDE 2004 et 2007), les chances de participer à une formation scolaire post-obligatoire supérieure augmentent considérablement grâce à la préscolarisation. Simultanément, les études correspondantes indiquent que les enfants provenant de milieux socialement défavorisés et de ménages issus de la migration présentent certes comparativement des progrès d'apprentissage particulièrement marqués, mais qu'ils ne parviennent finalement pas à combler leur retard dans le développement de leurs compétences sur les enfants de familles privilégiées (OCDE 2007).

/44

Plusieurs études suisses sur le développement des capacités dans le domaine préscolaire confirment ces résultats de la recherche internationale. En particulier, l'évaluation des expériences scolaires dans le cadre du projet « CDIP Est 4 à 8 » et de sa comparaison entre les classes pilotes du cycle élémentaire et le modèle préscolaire traditionnel montre l'éventail complet des possibilités de développement des compétences. Les classes pilotes ont obtenu, dans tous les domaines d'apprentissage, des progrès plus importants ou du moins égaux à ceux des classes de contrôle ; dans les domaines du vocabulaire, des capacités cognitives générales et des mathématiques, les résultats des enfants des classes pilotes étaient supérieurs (Moser, Bayer & Berweger 2008). Simultanément, diverses études ont mis en évidence, au niveau préscolaire, que les enfants issus de milieux socialement privilégiés ont de meilleures conditions d'apprentissage initiales, que les progrès d'apprentissage des enfants se déroulent ensuite de manière très semblable, mais que les enfants défavorisés ne peuvent guère combler les différences de départ. Ces résultats s'appliquent manifestement à toute la Suisse (Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Guignard & Tièche Christinat 2007, Moser & Hollenweger 2008).

En outre, les évaluations de l'efficacité des programmes d'encouragement linguistique montrent chez tous les enfants, que leur langue maternelle et la langue de scolarisation coïncident ou qu'il s'agisse d'une famille allophone, les effets positifs du soutien à la conscience phonologique sur l'orthographe et sur divers aspects de la capacité à lire. Mais pour les enfants qui grandissent dans des environnements peu propices au développement linguistique ou qui sont allophones, seuls les programmes de soutien axés sur la dimension cognitive de la langue ou un enseignement coordonnant les deux langues s'avèrent positifs. Globalement, on note que l'utilisation de la langue standard dans l'enseignement et l'orientation vers la langue scolaire comme « langue de formation », en particulier, ont des effets favorables sur le développement des compétences pour les enfants issus de couches sociales peu propices à la formation et pour les ménages allophones (Bertschi-Kaufmann et al. 2006, Landert 2007, Isler & Künzli 2008).

Ces observations confirment une fois de plus la complexité du contexte initial : l'éducation préscolaire apporte définitivement des avantages à tous les enfants dans la perspective du développement des compétences qu'ultérieurement le monde scolaire supposera acquises, à la condition que cette éducation préscolaire contienne des éléments de soutien ciblé aux capacités cognitives et linguistiques. Il n'en reste pas moins que les différences de performance initiales, liées à l'origine sociale, subsistent. Le niveau s'élève, mais les différences demeurent. Même si les résultats disponibles de la recherche ne désignent pas explicitement cet aspect, une condition essentielle au succès scolaire réside dans la capacité spécifique – transmise notamment dans le foyer familial – à gérer les contenus didactiques et les ressources linguistiques. Il apparaît en l'occurrence que la « culture du parler » et la « culture de la langue », propres à la famille, sont souvent décisives.

En d'autres termes et pour nous répéter : un encadrement et une éducation de haute qualité au stade de la petite enfance sont certes indispensables, afin d'exploiter pleinement ou de renforcer un large éventail de potentiels de performance préscolaires en vue des processus d'apprentissage scolaires ultérieurs. Si tel est l'un des objectifs de la politique de formation, on ne saurait se passer de développer le domaine de la petite enfance. Mais il apparaît aussi que l'on est très éloigné d'une « égalisation » des chances, compte tenu des caractéristiques de l'origine sociale, en intégrant précocement les enfants dans des contextes préscolaires. Pour y contribuer, il faudrait un soutien compensatoire continu des enfants issus de familles défavorisées, pour le moins tout au long de l'itinéraire de la formation obligatoire, il faudrait une implication massive ininterrompue dans les contextes de prestations scolaires, couplée à la formation commune et simultanée des enfants de provenances sociales les plus diverses — et cette politique « égalitaire » même ne suffirait de loin pas à niveler les différences, ancrées dans la société, entre les parcours de formation et les orientations professionnelles. Or, justement, un problème fondamental apparaît en l'occurrence en Suisse (comme en Allemagne et dans d'autres pays dont le système scolaire est fortement sélectif) : des processus de sélection sanctionnés institutionnellement, qui entravent à long terme l'élargissement de la participation à la formation, ont lieu dès le passage à l'école primaire, tout au début du parcours de formation.

Pratiques de scolarisation et premiers processus de sélections sociales

/45

Lorsqu'un enfant présente des « retards de développement » ou que des « difficultés d'apprentissage » apparaissent avant l'entrée à l'école, il peut être admis, dans nombre de cantons suisses, dans une « classe d'introduction », c'est-à-dire dans une forme de scolarisation où le programme d'enseignement de la première année est réparti sur deux ans. La possibilité existe aussi de procéder à un report de l'admission à l'école enfantine ou à un redoublement à l'école enfantine, qui entraîne de fait un passage différé à l'école obligatoire. Par de telles mesures de sélection institutionnelles, on cherche à compenser les désavantages d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou dont le comportement est problématique (CSRE 2010).

Pourtant, hormis le fait notable que de telles mesures ont un certain effet stigmatisant (pour les enfants comme pour les parents), on n'observe généralement aucun effet positif sur le développement des compétences de l'enfant. En fait, il est apparu que si de telles mesures sont tout à fait justifiables en raison de retards d'apprentissage effectif, elles n'apportent pas une compensation des insuffisances visées, comme diverses études ont permis de le constater (Bless, Schüpbach & Bonvin 2004, Daepfen 2007, Michel & Roebbers 2008). Des observations faites aux Etats-Unis établissent même que la « rétrogradation » est contre-productive en termes pédagogiques, parce que les enfants défavorisés apprennent mieux et plus rapidement dans les classes régulières que dans les formes de scolarisation spéciales (même si les retards par rapport aux membres privilégiés de la classe n'y sont pas réduits de manière décisive).

Cette observation confirme les effets positifs, régulièrement constatés par la recherche, qu'un environnement d'apprentissage scolaire « proche de la réalité » exerce sur le développement des capacités (Anderson 1989, Entwisle & Alexander 1993, Entwisle et al. 2003, Wannack, Sørensen & Giroud 2006). Elle suffit donc à justifier que l'on considère d'un œil assez critique la pratique de scolarisation qui prévaut actuellement dans de larges parties de la Suisse. De plus, si l'on tient compte du fait que cette pratique de la scolarisation spéciale ou du redoublement tend à concerner les enfants issus de classes socialement défavorisées, on y décèle déjà un aspect problématique quant à l'octroi d'une égalité des chances. Certes, les études sur le passage à l'école primaire sont rares à ce jour, mais une étude conduite dans le cadre du premier rapport « Enfance et jeunesse en Suisse » montre que les ressources culturelles et sociales pertinentes en matière scolaire jouent un rôle décisif dans la gestion du passage à l'école obligatoire (Kriesi, Scherrer & Buchmann 2008).

De fait, des attributions erronées doivent être évitées lors du passage (CSRE 2010). Mais comme pour les décisions ultérieures de passage d'une classe à une autre, les prévisions imprécises des capacités des enfants constituent une importante base dans la pratique de scolarisation. Il est aisé à comprendre que, non seulement parmi le corps enseignant, l'estimation des capacités des enfants est fortement teintée par les catégories de perception sociales, qui associent aux « caractéristiques de performance » tout écart par rapport aux représentations des conventions comportementales « normales » (spécifiques à chaque couche sociale) et qu'il n'est pas du tout possible de recenser les vigoureuses objections à un traitement spécial des sous-privilegiés, c'est-à-dire des familles peu propices à la formation.

/46

S'agissant des décisions de passage aux niveaux secondaires, on est suffisamment documenté à cet égard (Ditton & Krüsken 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Trautwein & Baeriswyl 2007, Maaz et al. 2008). Mais le passage de la préscolarité à l'école primaire constitue aussi un premier obstacle institutionnel dans le parcours de formation. De fait, les reports d'admission et les redoublements au niveau de l'école enfantine ou l'attribution à des formes de scolarisation ou à des classes spéciales sont les premières interventions dans la biographie éducative « normale ». Elles concernent en Suisse alémanique près d'un enfant sur dix (Moser, Keller & Tresch 2003, Tresch & Zubler 2009). D'une manière générale, on distingue en l'occurrence, dans les processus de passage, un risque accru pour les enfants issus de la migration et dont le statut socio-économique du foyer familial est faible (Sieber 2006, Kronig 2007, Lanfranchi 2007). Compte tenu des effets constatés tout à fait positifs sur le succès de l'apprentissage de l'implication aussi « propice à la formation » et « ordinaire » que possible des enfants défavorisés, et vu l'inefficacité démontrée des mesures de scolarisation spéciale, l'actuelle pratique de scolarisation n'est pas seulement problématique s'agissant des aspects de l'égalité des chances, elle l'est aussi quant à la création des conditions nécessaires à ce que la formation de niveau « normal » soit largement ouverte sans interruption. Le projet pilote « CDIP Est » a montré qu'il ne s'agit pas d'une fatalité : les classes pilotes du cycle élémentaire ont toutes fonctionné sans mesure de séparation (Vogt, Zumwald & Urech 2008). Il est donc possible de réussir le passage sans rupture entre le domaine préscolaire et l'école « véritable ».

L'ouverture de l'espace de formation est une chance

Au moment de prendre position sur les résultats de la recherche nationale et internationale dans le domaine de l'éducation préscolaire, on ne saurait ignorer que la Suisse y connaît d'énormes carences. Des institutions fédérales (COFF 2008, CFM 2009) et des études internationales (OCDE 2001 et 2006) les désignent. Fondamentalement, en termes financiers et de personnel, le domaine de la petite enfance en Suisse est loin de pouvoir combler son retard par rapport aux standards internationaux de l'encadrement préscolaire (OCDE 2010).

Cette situation est d'autant plus regrettable que la recherche est parfaitement unanime à soutenir qu'une offre large, complète et qualitativement élevée d'encadrement et d'éducation au stade de la petite enfance promeut durablement le développement des capacités scolaires de l'enfant, posant ainsi les bases décisives d'une participation progressive à la formation et d'une carrière de formation fructueuse. La promotion précoce et continue d'une large population est un élément indispensable du « système de coordonnées » du paysage international de la formation.

Cependant, la Suisse est en bonne voie pour rattraper ces retards. Grâce au concordat HarmoS, les conditions institutionnelles ont à tout le moins été créées pour une perspective précoce et intégrative de l'éducation préscolaire et primaire. Mais il reste deux obstacles tout à fait décisifs, en raison desquels les enfants sous-privilegiés et les familles issues de la migration, en particulier, sont plus ou moins nettement défavorisés. Il s'agit d'une part de l'offre totalement insuffisante d'encadrement subventionné dans le

domaine de la petite enfance : tant que nous aurons des « obligations d'offre » et des devoirs de scolarisation précoce, grâce à l'harmonisation prochaine du passage du domaine de la petite enfance au niveau primaire, mais que nous ne disposerons pas de capacités suffisantes dans des délais prévisibles en raison du sous-financement chronique de ce domaine, tous les scénarios optimistes demeureront sans valeur.

Par ailleurs, les résultats de la recherche pédagogique sont clairs : dès le passage de l'école infantile à l'école primaire, on érige des obstacles, certes justifiés par les différences de performance, mais qui constituent – avec leurs classes d'introduction et leurs mécanismes de report ou de redoublement – une pratique de « déscolarisation » et de « traitement spécial ». Or, non seulement cette pratique n'a pas d'effet positif sur le développement de l'apprentissage des enfants, mais elle encourage la ségrégation des itinéraires de formation à un stade précoce. Il y a lieu de mettre fondamentalement en doute une telle pratique, justement sous l'angle des effets compensatoires de l'acculturation précoce et durable, quant aux règles de comportement scolaires et aux contenus et processus de l'appropriation des connaissances, des enfants issus de familles allophones et peu propices à la formation.

Si l'on s'en tient à ces résultats, on ne saurait plaider qu'en faveur d'un espace de formation commun, exempt d'obstacles financiers et institutionnels, ouvert à un stade précoce aux enfants de toutes les couches de la population, qui prépare de manière continue, en exerçant l'effet compensatoire voulu, à une carrière scolaire au sens strict. Si un tel espace de formation ne se réalise pas, la participation complète à la formation, en particulier celle des couches sociales défavorisées, restera pour longtemps une utopie, certes souhaitable, mais irréalisable.



3 Transitions, passages, barrières

L'école et la répartition des chances de formation

Si la participation à la formation préscolaire en Suisse est déjà nettement entravée en raison des structures d'offre disponibles à ce stade, en particulier pour les enfants issus de ménages sous-privilegiés, et si des obstacles sont érigés dès le passage entre l'école enfantine et l'école primaire, qui contribuent à la ségrégation des itinéraires de formation, alors l'attribution décisive des chances de formation survient essentiellement dans le cadre de l'école obligatoire. A mesure que les exigences s'élèvent, la « formation populaire » - la formation pour tous - se présente comme le chas d'une aiguille pour une majorité d'enfants et de jeunes issus de condition modeste.

/49

La cause en réside dans les processus de sélection. Si ceux-ci paraissent certes s'imposer dans les structures institutionnelles de la formation scolaire suisse et de ses itinéraires de formation obligatoire séparés en fonction des « performances », ils sont « socialement prétracés » pour la plupart d'entre eux. Au cours de la scolarité obligatoire, malgré d'importants recoupements des caractéristiques de performance, les chances de poursuivre une carrière de formation sont distinctement réparties en fonction de l'appartenance à une couche sociale. Aux points de passage d'un système de formation très différenciateur, un accord tacite entre diverses aspirations de formation et les catégories de perception des enseignants quant à la « compatibilité » des enfants avec une carrière de formation déterminée est sanctionné et décidé en vertu de la légitimité des chances sociales qui lui sont attachées.

Différences de performance et origine sociale à l'école primaire

Le niveau primaire constitue la base des processus d'apprentissage systématiques et représente le début de la carrière de formation. C'est la période pendant laquelle les enfants acquièrent des connaissances de base en lecture, en écriture et en calcul, tout en étant introduits à d'autres disciplines. Jusqu'à ce jour, le niveau primaire comprenait les quatre à six premières années de la scolarité obligatoire. En vertu de l'article 62 de la Constitution fédérale, adopté en 2006, les cantons, compétents en matière scolaire, sont depuis lors tenus d'harmoniser le domaine scolaire quant à l'âge d'entrée, l'obligation de la scolarisation, la durée et les objectifs des niveaux de formation, les passages entre les niveaux et la reconnaissance des diplômes. L'entrée à l'école obligatoire doit survenir à l'âge de quatre ans, un niveau préscolaire obligatoire de deux ans doit être intégré dans le niveau primaire, dont la durée sera désormais de huit ans. De cette manière, la Suisse ne s'est pas bornée à réagir aux résultats de la recherche internationale en pédagogie, qui démontrent tous qu'une séparation précoce des itinéraires scolaires induit une sélectivité sociale élevée du parcours de formation, associée à une participation à la formation fortement décroissante parmi les couches sociales sous-privilegiées ; la Suisse a également nommé des objectifs supérieurs de l'école obligatoire et fixé des standards de formation contraignants : on est en plein processus de passage au pilotage de la formation orienté vers les résultats, sur la base de mesures de la performance dans le domaine primaire et à la fin de la scolarité obligatoire (comme les évaluations effectuées dans le cadre de PISA).

On doit saluer en principe cette réorientation du système scolaire obligatoire. Mais il y a lieu de supposer que ces mesures institutionnelles ne suffiront pas à déjouer les effets sélectifs postérieurs à la transition visée et à réduire sensiblement le « noyau dur » des enfants à faible performance, c'est-à-dire généralement des enfants issus de familles sous-privilegiées. A cette fin, il faudrait une perspective éducative non seulement intégrative, mais aussi clairement compensatoire, dont le succès dépendrait d'un modèle d'enseignement intensif et de haute qualité. En effet, déjà dans le cadre de la scolarisation normale à ce stade, il apparaît que le développement des compétences au niveau primaire s'appuie sur de meilleurs contextes initiaux d'apprentissage chez les enfants issus d'un milieu social privilégié, que les progrès d'apprentissage des enfants sont certes très semblables, mais que les enfants de familles défavorisées ne sont guère en mesure de combler les différences de performance (Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Guignard & Tièche Christinat 2007, Petrucci & Nidegger 2008, Keller & Moser 2008, Moser & Hollenweger 2008). Et même si on manque de récentes mesures des compétences dans le domaine primaire à l'échelle suisse, diverses études cantonales montrent qu'une proportion des enfants d'abord en diminution, puis en augmentation, comprise entre cinq et 20 pour cent, est seulement en mesure de maîtriser que des tâches simples (Moser, Keller & Tresch 2003, Moser, Stamm et Hollenweger 2005). Hormis l'« effet ciseau » que l'on peut distinguer en l'occurrence et qu'expliquent les exigences de performance, en augmentation en raison de la sélection imminente au terme de la scolarisation de niveau primaire (Moser, Keller & Tresch 2003), on observe la « résistance à la formation » d'une part non négligeable d'élèves, qui dépend essentiellement des effets immédiats des disparités sociales : dès le niveau primaire, les performances scolaires sont corrélées au statut socio-économique et à la situation linguistique des familles (Moser, Keller & Tresch 2003, Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Fibbi 2005).

Cependant, diverses études ont également prouvé que cette corrélation fondamentale pourrait être atténuée par l'influence du « contexte pédagogique ». L'utilisation de diverses formes d'apprentissage, un enseignement individualisé guidé par des objectifs d'apprentissage transparents et quelques règles claires, de même que des attentes élevées, bref : la qualité de l'enseignement conduit à de meilleures performances scolaires, également pour les enfants de familles défavorisées (Helmke 1998, Moser, Keller & Tresch 2003, Brunner 2004). A cet égard, la combinaison de mesures dans les domaines de l'enseignement, de l'école et de son environnement, c'est-à-dire les réformes structurelles et didactiques apparaissent particulièrement efficaces (Nicolet et al. 2001, Binder, Tuggener & Trachsler 2002). Cette remarque vaut tout particulièrement s'il s'agit d'écoles où sont éduqués dans une proportion importante des enfants issus de familles étrangères socialement défavorisées. Les caractéristiques de la qualité pédagogique comprennent aussi la taille de la classe, dans la mesure où d'autres caractéristiques qualitatives de l'enseignement lui sont associées : les études prouvent que les plus petites classes ont un effet positif en particulier pour les enfants assez jeunes et pour les enfants issus de groupes de population socialement défavorisés (Mishel & Rothstein 2002, Piketty & Valdenaire 2006).

Globalement, nous constatons que des disparités sociales directement liées aux différences des milieux sociaux d'origine se font sentir dès l'école primaire : les caractéristiques de performance scolaire des enfants provenant de couches sociales défavorisées, respectivement privilégiées, se distinguent dès ce stade précoce de l'acquisition de la formation (souvent les différences sont insignifiantes, mais elles sont la plupart du temps suffisamment nettes). Cet « effet primaire » des disparités sociales, qui est essentiellement transmis par la famille, les ressources éducatives et les ambitions de formation des parents, ainsi que leur contribution consciente ou non à l'acculturation de leurs enfants, ne peut guère être neutralisé par des mesures institutionnelles, si une didactique et une pédagogie « rationnelles » (bénéficiant des mêmes conditions institutionnelles que l'école obligatoire en termes financiers et de personnel) ne permet pas aux enfants de couches sociales défavorisées de compenser ce processus d'acculturation familial, ne fût-ce que pour les contenus. Pour l'heure, l'harmonisation

de l'école obligatoire en Suisse apporte un commencement institutionnel, qui restera toutefois inefficace aussi longtemps que ne seront pas atteints dans l'enseignement les standards de qualité que l'on trouve associés à la séparation tardive des parcours de formation potentiels dans les systèmes scolaires « exemplaires » de l'étranger.

Même en pareil cas toutefois, on ne saurait dire comment seraient tendanciellement réduits les effets « secondaires » (toujours couplés aux effets primaires) induits par les disparités sociales, par les « recommandations » des enseignants et par les décisions des parents en matière de formation, qui sont autant de jalons décisifs du parcours de formation.

De fait, la recherche pédagogique sait depuis longtemps que l'évaluation de caractéristiques de performance apparemment « objectifs » est toujours teintée par des catégories de perception sociales (Ditton & Krüsken 2006, Baeriswyl et al. 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Maaz et al. 2008). Cette remarque s'applique au passage dans l'une des diverses écoles du niveau secondaire (un choix crucial dans une carrière de formation) de même qu'à la sélection sociale précoce au niveau inférieur du système scolaire (report d'admission, attribution à une classe spéciale, redoublement). Dans cette phase où les itinéraires de formation « normaux » sont attribués, les chances d'une carrière de formation se ferment déjà.

/51

Pédagogie séparée, classes spéciales, redoublements

L'égalité des chances à l'école primaire n'est pas seulement une question de première sélection scolaire lors du passage à une branche ultérieure du système scolaire, elle concerne aussi la pratique des attributions aux classes spéciales et des redoublements de classe, comme en témoignent les problèmes couverts par le « monitoring de la formation ». Les observations faites à ce sujet sont relativement claires. D'une part, les enfants issus de la migration sont en proportion nettement supérieure dans les classes spéciales que dans les classes régulières (Eberle-Janowski & Walther-Müller 2005). Simultanément, dans les cantons présentant des taux élevés d'élèves scolarisés dans des classes spéciales, les enfants étrangers y sont aussi en nombre surproportionnel (Lischer 2003). Cette pratique est très problématique sous l'angle de la réalisation de l'égalité des chances, parce qu'elle est manifestement subordonnée à des conditions institutionnelles et que, de ce fait, dans certains cantons et même dans certaines communes (Sieber 2006, Kronig 2007), les enfants issus de la migration et dont le statut socio-économique des parents est bas courent un risque accru d'être mis à part (Lanfranchi 2007).

Cette pratique est critiquable ne serait-ce que sous l'angle de l'exclusion de chances symboliques à participer à une formation « normale ». Mais cette situation apparaît encore plus problématique, si l'on considère certaines études selon lesquelles les enfants de migrants qui présentent des carences dans les classes régulières y apprennent plus vite que dans les classes spéciales (Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000). Fondamentalement, l'état de la recherche indique que le principe de promotion méritocratique n'est pas plus efficace, dès l'école primaire, et que les perspectives de succès d'un soutien compensatoire sont les meilleures du point de vue de l'« efficacité » des efforts pédagogiques consentis. Diverses études montrent que, dans des pays où les différences de statut socio-économique sont relativement marquées et où la concentration scolaire des jeunes gens privilégiés est plus importante, les performances sont en moyenne moins bonnes (Chiu & Khoo 2005).

On peut soulever des objections similaires contre la pratique du redoublement de classe. Le redoublement constitue lui aussi une mesure incisive dans un parcours de formation. Cette intervention concerne une fois de plus surtout les enfants issus de la migration. En Argovie par exemple, selon une étude couvrant le niveau primaire, un

enfant allophone sur trois, mais seulement un enfant suisse sur cinq a connu un « temps de passage » plus long que le cursus régulier ne le prévoit (Tresch & Zubler 2000). En Suisse romande également, alors que leurs performances scolaires sont comparables, les enfants issus de la migration semblent redoubler plus souvent que les autres (Bless, Schüpbach & Bonvin 2004). Si, parallèlement, on constate que les redoublements ne sont pas efficaces à long terme et qu'ils ne permettent guère aux intéressés de rattraper leur retard sur les élèves du même âge, on est conduit à considérer les effets négatifs des « traitements spéciaux » en cours de scolarité. A cet égard, l'école régulière devrait assumer sérieusement son rôle en visant également des objectifs compensatoires.

La pratique du traitement scolaire particulier, c'est-à-dire l'attribution à des écoles spéciales ou à des classes spéciales et les redoublements, varie en Suisse d'un canton à l'autre. Mais elle est réputée élevée en comparaison internationale (Häfeli & Walther-Müller 2005).

152 Le fait que les différences soient surtout marquées entre les régions linguistiques, que les taux soient plus bas en Suisse romande et au Tessin, est un indice supplémentaire de la sélectivité des formes scolaires : les systèmes scolaires moins sélectifs réduisent manifestement non seulement la sélectivité sociale de l'école régulière, ils sont aussi plus intégratifs sous l'angle de la pratique du « traitement scolaire spécial ». En tout état de cause, on observe en Suisse que la scolarisation tend à devenir plus intégrative, une tendance soutenue institutionnellement par le récent concordat sur la pédagogie spécialisée.

Mais un domaine demeure problématique malgré tout : les traitements scolaires spéciaux sont, de toute évidence, inappropriés pour compenser les retards d'apprentissage. Ils regroupent plutôt une population d'enfants issus pour une large majorité de familles sous-privilegiées, enfants dont le parcours de formation est ainsi orienté dès un stade précoce vers l'interruption de la formation. La corrélation entre les formes de scolarisation spéciales, l'arrêt prématuré du parcours de formation, une formation professionnelle insuffisante et le chômage est établie depuis longtemps. A cet égard également, toutes les études de la recherche le confirment, une scolarisation intégrative et compensatoire représente la meilleure voie pour que les retards de formation ne débouchent pas fatalement dans cette spirale néfaste.

Les effets sociaux de la sélection lors du passage au niveau secondaire

L'imperceptible sélection exercée pendant la scolarité primaire par le report de l'entrée à l'école, par l'attribution à des classes spéciales ou d'appui et par la pratique du redoublement est complétée en Suisse par une sélection officielle au terme de l'école primaire : au niveau secondaire I, les élèves sont attribués à des filières scolaires dont les exigences sont différentes. Ce processus de sélection au terme de l'école primaire revêt une importance particulière, parce qu'il est prouvé que la filière fréquentée au niveau secondaire I joue un rôle crucial quant aux chances de formation post-obligatoires, souvent indépendamment des prédispositions individuelles. Le fait que les jeunes soient encouragés à des degrés divers après leur attribution sélective à différents milieux de développement scolaires (Baumert, Trautwein & Artelt 2003, Hanushek & Wössmann 2005, Bauer & Riphahn 2006, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009) jette non seulement le doute sur cette sélection sous l'angle de la réalisation de l'égalité des chances, il a fondamentalement un impact à long terme sur la participation de ces jeunes à la formation.

En effet, les résultats de la recherche montrent que, en raison des « effets secondaires » liés aux disparités sociales, le passage au niveau secondaire I accentue les privilèges typiquement accordés aux uns ou soustraits aux autres pendant la scolarité

primaire en fonction de l'origine des intéressés. On note effectivement d'importants recoupement des performances scolaires mesurables entre les diverses filières ultérieures (OFS/CDIP 2003, 2005, 2007), ce qui indique que les décisions relatives aux passages dans le cycle secondaire ne sont pas exclusivement ni même surtout prises en fonction des performances fournies au niveau primaire. En lieu et place, on observe des processus de perception et d'attribution largement soumis aux facteurs de sélection sociale et aux stéréotypes masculins et féminins.

Généralement en effet, les critères « objectifs » tels que les certificats de performances n'interviennent souvent que marginalement dans la décision de passage : les décisions de sélection rendues par le corps enseignant sont la plupart du temps soumises à des catégories de perception établies (y compris l'ensemble des distorsions liées à la provenance et au sexe qu'elles véhiculent) ; les souhaits des parents et des enfants quant au passage reflètent également les disparités liées à l'origine et au sexe (Ditton 2005, Ditton & Krüsken 2006, Baeriswyl et al. 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Maaz et al. 2008). La probabilité qu'une attribution à une filière du niveau secondaire I soit « conforme aux performances » n'est relativement élevée que si les enfants se distinguent nettement de la moyenne (que ce soit vers le haut ou vers le bas). Dans les autres cas, les chances de sélection sont influencées par les critères de performance, le sexe, l'origine sociale et l'origine nationale. La probabilité que des élèves d'origine suisse et issus de familles privilégiées soient admis dans une filière du niveau secondaire I aux exigences supérieures est nettement plus élevée que celles des enfants issus de foyers familiaux immigrés et sous-privilegiés si les élèves visés présentent des aptitudes moyennes semblables (Coradi Vellacott & Wolter 2002, Fibbi 2005, Kronig 2007).

/53

Si l'on sait que ces décisions de passage au niveau secondaire I constituent une option quasiment irréversible quant à la suite du parcours de formation, à tout le moins dans les systèmes scolaires qui procèdent à une sélection précoce et qui dirigent les enfants vers plusieurs filières scolaires différenciées, et que cette première sélection précoce est liée à une influence accrue de l'origine familiale sur les performances scolaires (Hanushek & Wösssmann 2005, Bauer & Riphahn 2006 und 2007, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009), on comprend que l'harmonisation en cours des degrés primaires entre les cantons ne représente pas vraiment une étape décisive vers davantage d'égalité en matière de formation et plus de participation à la formation. En effet, la première sélection survient encore tôt en Suisse, en comparaison internationale, et elle entraîne des répartitions inéquitables des chances. Les pays où l'égalité des chances est élevée et où la participation à la formation est nettement plus longue sont exclusivement ceux qui ne procèdent à la sélection qu'à l'âge de 14 ans ou plus tard (OCDE 2007). Simultanément, on est ainsi porté à conclure que la sélectivité de la formation du niveau secondaire cimenter les disparités de formation en question.

Les choix de voies de formations secondaires

Toutes les recherches indiquent que le problème central pour réaliser l'égalité de formation et obtenir une participation générale à la formation plus élevée réside en Suisse dans la structure scolaire fortement subdivisée au niveau secondaire. Non seulement les différences de capacités ne permettent guère de justifier la première étape de sélection, lors du passage au niveau secondaire qui répartit les élèves entre des filières scolaires de niveaux d'exigence différents ; mais cette sélection a encore pour effet que les différences d'intensité de la promotion dans les divers milieux de développement scolaires renforcent plutôt qu'elles ne compensent les éventuelles différences de capacité existantes. Des itinéraires de formation sont ainsi tracés, qui sont socialement sélectifs et qui influencent négativement la durée de la scolarisation générale (Coradi Vellacott & Wolter 2005).

Certes, les structures du niveau secondaire I suivent des modèles différents selon les cantons : le modèle intégré et ses classes de base, sans sélection, est complété par des cours à niveaux où les exigences, respectivement les performances sont différenciées ; dans le modèle coopératif, les élèves sont répartis en deux types de classe de base présentant des niveaux d'exigences différents (généralement, une langue étrangère et les mathématiques sont proposées dans des cours à niveaux différenciés quant aux exigences, respectivement aux performances) ; enfin, le modèle séparé répartit les jeunes en deux à quatre filières et dans des écoles ou des classes séparées (les enseignants, les plans d'études, les moyens d'enseignement et l'éventail des branches proposées y sont différents). Quoi qu'il en soit, le modèle séparé, fortement sélectif, est le plus répandu : huit cantons connaissent un système divisé en deux, trois ou quatre parties ; douze autres cantons recensent des filières scolaires séparées, parallèlement aux modèles intégré et/ou coopératif (CSRE 2010). Le modèle coopératif et le modèle intégré ont donc gagné du terrain ces dernières années, mais il reste qu'une large majorité de cantons, en particulier de Suisse alémanique, continuent d'appliquer au niveau secondaire I un système fortement sélectif sur le plan social (OCDE 2007).

/54

En effet, même si l'attribution à des filières scolaires et à des niveaux d'exigences n'apparaît pas rigoureuse dans tous les modèles sous l'angle des caractéristiques de performance, particulièrement aux environs de la moyenne (Moser & Rhyn 1999, Moser & Angelone 2008), on a pourtant observé que cette pratique non conforme aux performances est plus facile à corriger dans les formes coopératives (qui s'avèrent donc plus perméables que les modèles divisés). Simultanément, les données des études PISA ont confirmé que l'on parvient mieux à atténuer la corrélation entre l'origine sociale et les performances scolaires dans les formes scolaires intégratives (Broszewski & Nido 2005). Si l'on considère l'influence, régulièrement constatée, qu'exercent les environnements d'apprentissage scolaires différenciés sur le niveau des performances des élèves, la sélection précoce pratiquée en Suisse, en particulier la scolarisation différenciante au niveau secondaire I, n'est pas propre sous cette forme à réaliser l'égalité des chances et à prolonger la participation à la formation.

Un aspect particulier du problème éclaire cette corrélation : les statistiques officielles montrent que, dans les filières scolaires du niveau secondaire qui posent des exigences de base, la part des classes « très hétérogènes » (c'est-à-dire où 30 pour cent au moins des élèves proviennent d'autres pays et parlent en famille une langue différente de la langue d'enseignement) a fortement augmenté pour atteindre plus de la moitié, malgré le nombre pratiquement stable d'élèves étrangers, tandis que moins de 20 pour cent des classes posant des exigences étendues présentent une telle composition (CSRE 2010). Il ne faut pas y voir seulement le signe qu'ont augmenté la densification de la population étrangère dans les quartiers urbains et les communes d'agglomération, la ségrégation socio-spatiale et ses concentrations de familles démunies de ressources financières, éducatives, culturelles et sociales (Ditton & Krüsken 2006) et, partant, que leurs effets négatifs décrits sur le développement scolaire en particulier des enfants défavorisés se sont accrus (Coradi Vellacott 2007). Il faut comprendre aussi que la pratique de la ségrégation scolaire favorise encore davantage les enfants privilégiés par des contextes propices à l'apprentissage. Le caractère socio-économique d'un établissement scolaire donné, c'est-à-dire le niveau socio-économique moyen du foyer familial des enfants et des jeunes, joue un rôle considérable dans le succès scolaires de ceux-ci (Buschor et al. 2003). Les chiffres, en tout cas, indiquent à l'évidence que les écoles aux exigences élémentaires deviennent toujours plus des « pis-aller », où les conditions d'apprentissage et de performance sont clairement défavorables.

Globalement, les conséquences observées de cette pratique sélective sont claires : le système scolaire suisse privilégie les élèves issus des couches sociales supérieures avant la deuxième sélection au niveau secondaire, l'option décisive pour la suite du parcours de formation. Bien qu'une part considérable des jeunes issus de la « formation élémentaire » obtiennent d'aussi bons résultats que ceux provenant d'une filière

gymnasiale, l'élève dont les parents jouissent d'un statut socio-économique élevé a cinq fois plus de chances de fréquenter le lycée deux ans après le terme de sa formation obligatoire que l'élève dont la famille a un bas statut socio-économique (données sous contrôle statistique des capacités de lecture, de la filière, du sexe, du contexte migratoire, de la région linguistique et du degré d'urbanisation) (Hupka 2003, Meyer, Stalder & Matter 2003). Simultanément, les élèves provenant de ces écoles ont des chances nettement plus élevées de trouver une place d'apprentissage s'ils se décident pour une formation professionnelle (Buschor et al. 2003).

Une voie est ainsi déjà prétracée pour que les inégalités sociales existantes commencent à se reproduire à un stade précoce (Hanushek & Wössmann 2005, Bauer & Riphahn 2006, Wössmann 2007, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009) : la filière fréquentée à la fin de la scolarité obligatoire joue un rôle essentiel quant aux chances de formation post-obligatoire, ceci indépendamment des aptitudes individuelles. Le fait que l'on observe (CSRE 2010) une corrélation nettement plus faible entre l'origine sociale et les performances scolaires dans tous les cantons francophones (dont la formation secondaire tend à être intégrative, alors que les performances y sont au niveau de la moyenne suisse) constitue un argument supplémentaire pour juger inadéquate la pratique ségrégative après l'école primaire. La réforme de la neuvième année scolaire dans les cantons de Suisse alémanique, qui prévoit des objectifs de promotion orientée individuellement dans la perspective du passage au niveau secondaire II, ne supprimera pas ces disparités qu'elle accentuera.

/55

Des effets à long terme, du lycée à l'université

Dans le contexte d'une telle situation initiale, la structure des itinéraires de formation post-obligatoires est hautement prévisible. Le niveau secondaire II commence par séparer nettement les filières de formation générales et professionnelles, décidant ainsi de manière quasi définitive du parcours ultérieur, compte tenu de la faible perméabilité institutionnelle à ce stade et de l'imperméabilité de fait de ces deux voies de formation. Or, la formation professionnelle duale continue de dominer en Suisse, avec 60 pour cent des jeunes scolarisés au niveau secondaire II. En tenant compte des filières de formation professionnelle à plein temps, quelque 70 pour cent des jeunes se trouvaient récemment engagés dans une formation post-obligatoire axée sur l'acquisition d'un métier, alors que la population engagée dans les types de formation gymnasiale à caractère général est très limitée. En effet, malgré l'expansion de la filière gymnasiale depuis les années 1960, soutenue depuis les années 1980 par une participation en forte hausse des femmes, les taux de maturité gymnasiale sont juste de 20 pour cent, soit très faibles en comparaison internationale (CSRE 2010). Même si l'on y ajoute les maturités professionnelles, les 30 pour cent de la Suisse restent très en-deçà de la moyenne des pays de l'OCDE (60 pour cent).

Certes, on objectera à juste titre que le caractère des certificats de maturité en Suisse se distingue fortement de ceux des autres pays : dans nombre d'autres pays, les formations professionnelles sont peu développées et la maturité constitue souvent le seul diplôme au niveau secondaire, l'entrée dans les hautes écoles universitaires y est plus rare et souvent assortie d'examens d'admission (CSRE 2010). Mais, justement, cette sélection effectuée en vue des études universitaires au seuil des études gymnasiales, qui garantissent presque exclusivement l'entrée dans une haute école universitaire et qui, avec des taux de passage de 75 pour cent, la garantissent dans les faits, cette sélection est massivement teintée d'aspects sociaux. Si l'on ajoute que l'essor des HES et des HEP ne participe en Suisse que sur le plan terminologique à ce caractère exclusif des études universitaires, on constate qu'un problème fondamentale d'égalité des chances demeure. Il est incontestable en effet, à tout le moins dans les disciplines relevant de la formation professionnelle, que les diplômés universitaires confèrent de meilleures chances pour entrer dans la vie active, qu'ils conduisent à des positions professionnelles plus élevées et à des revenus plus attractifs que les autres diplômés

dans le secteur tertiaire. Or, justement, ces diplômes universitaires sont en fait plus ou moins exclusivement « réservés » aux enfants de familles privilégiées, puisqu'ils impliquent de fréquenter le lycée.

Les données du monitoring de l'éducation en Suisse sont totalement dépourvues d'ambiguïté à ce sujet. D'une part, une analyse des dernières enquêtes PISA de 2006 montre que les groupes issus de ménages privilégiés sont massivement représentés en neuvième année de scolarité parmi les futurs gymnasiens, comparativement à la distribution des élèves du canton considéré (OFS/CDIP 2007). D'autre part, on observe que les élèves issus de familles défavorisées sont fortement sous-représentés dans les lycées même s'ils fournissent des performances comparables. Il est frappant de constater, sur une population d'élèves issus de milieux socialement sous-privilegiés et dont les performances sont supérieures à la moyenne lors des tests, que moins de la moitié entrent au lycée (OFS/CDIP 2007) : les gymnases suisses ne semblent donc pas tant constituer le réceptacle d'une relève douée qu'une institution de reproduction des couches socialement privilégiées.

/56

En l'occurrence, non seulement les disparités sociales « primaires » en lien avec les conditions de socialisation du foyer familial jouent un rôle (Coradi Vellacott & Wolter 2002), mais il est indiscutable que les décisions de sélection sont aussi influencées par des effets « secondaires », qui commencent dès le passage aux niveaux secondaires et se consolident par la suite (Coradi Vellacott & Wolter 2005, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009). Certes, les conditions d'admission au lycée varient d'un canton à l'autre, mais dans tout le pays, seuls les élèves de la filière aux exigences les plus élevées sont pris en considération pour l'entrée au lycée. Compte tenu de l'attribution des élèves aux diverses formes de scolarisation du niveau secondaire I, qui n'est souvent pas conforme aux performances et est fortement teintée d'aspects sociaux, il faut y voir un prolongement des désavantages initiaux et tout sauf un exemple de perméabilité des parcours de formation.

Fondamentalement, nous devons donc constater que la pratique de l'attribution aux classes gymnasiales défavorise nettement les élèves issus de familles étrangères et peu propices à la formation. En raison de « disparités de formation primaires », les enfants issus d'un foyer familial socio-économiquement privilégié fournissent des performances significativement meilleures que les enfants socialement défavorisés. Simultanément, pour des performances semblables, les enfants des parents de statut élevé tendent à se trouver dans une filière scolaire supérieure au terme du niveau primaire. Il ne fait aucun doute que la maturité gymnasiale cimente en Suisse la sélection cumulée, effectuée tout au long des filières scolaires successives, des enfants et des jeunes de familles privilégiées, auxquels elle assure le passage à l'université et à long terme les rendements sociaux correspondants.

Bien évidemment, les avis peuvent diverger quant à savoir si l'accès à une haute école universitaire doit être nécessairement considéré comme la voie royale de toute carrière de formation et s'il faut considérer le très faible nombre d'entrées à l'université (en comparaison internationale) comme une grave insuffisance. D'un côté, on renvoie à la possibilité d'une formation « équivalente » dans les HES et les HEP. Mais le fait est que les positions et les revenus accessibles par cette voie restent en deçà de ceux auxquels peuvent prétendre les diplômés des hautes écoles universitaires. Les HES et les HEP comptent une proportion nettement plus faible d'étudiants issus de couches sociales privilégiées et une proportion nettement plus forte de femmes : ces différences de composition entre les deux populations d'étudiants (origines sociales, proportions d'hommes et de femmes) est un indice infallible du prestige social inférieur attaché aux professions auxquelles conduisent ces filières. Cette remarque s'appliquait et s'applique a fortiori aux écoles de diplôme et aux écoles de culture générale (CSRE 2010).

De l'autre côté, il reste que la Suisse ne parvient globalement pas à épuiser son potentiel de relève hautement qualifiée par son actuelle structure de filières de formation. Le système de la formation professionnelle, régulièrement loué pour son caractère exemplaire, est trop dominant pour qu'il soit possible de former une relève suisse suffisante, adaptée au domaine tertiaire en forte croissance d'une économie fortement interdépendante à l'échelle internationale. Il en résulte une immigration de travailleurs hautement qualifiés extrêmement forte en comparaison internationale. Des considérations macro-économiques plaident donc en faveur d'un nouveau développement du système de formation de la Suisse dans le domaine tertiaire. Toutefois, pour l'essentiel, la zone problématique en vue d'accroître la participation à la formation et l'égalité en matière de formation se trouve dans la phase précédant les maturités gymnasiales, à savoir – de manière déterminante – au niveau de la première et de la deuxième sélection durant la scolarité obligatoire. C'est alors que se déroulent des processus d'attribution qui fixent précocement les itinéraires de formation et qui induisent – justement dans le segment inférieur des degrés secondaires – un recul de la participation à la formation. En l'occurrence, la formation professionnelle ne constitue pas seulement une bifurcation pratiquement irréversible dans le parcours de formation, dont l'issue est souvent prévisible, elle apparaît même comme une instance de sélection sociale au moment de l'entrée dans la vie active, en raison de son hétérogénéité qualitative et de ses perspectives d'avenir très différentes.

/57

La formation professionnelle entre compensation des chances et voie de garage

La recherche internationale en matière de formation montre une étroite corrélation entre l'origine sociale, le degré de participation à la formation au niveau secondaire et la maîtrise des passages du premier et du deuxième « seuils » vers les débouchés professionnels (Shavit & Müller 1998). En l'occurrence également, on trouve des disparités sociales, aménagées d'abord par l'attribution à diverses filières au niveau secondaire, qui s'expriment ensuite par la fréquence de l'interruption de la carrière de formation à la fin de l'école obligatoire, par la qualité des filières de formation professionnelle et, finalement, lors du passage à la vie active. Hormis les différences persistantes entre les voies de formation des deux sexes, qui font apparaître une participation plus forte des femmes à la formation post-obligatoire et un éventail de choix professionnels très différents selon le sexe (Coradi Vellacott et al. 2003, Leemann & Keck 2005, Abraham & Arpagaus 2008), l'origine sociale représente un facteur tout à fait essentiel dans les caractéristiques du parcours professionnel qui suit la scolarité obligatoire (Meyer, Stalder & Matter 2003).

Cette observation s'applique aussi à la Suisse. L'entrée en apprentissage, la qualité et le type de formation professionnelle de base et le passage à la vie active présentent des disparités qui découlent indiscutablement des origines sociales. Si l'on s'en tient aux faits, longtemps insuffisamment documentés, il apparaît que les jeunes de 15 ans testés en Suisse en 2000 dans le cadre de PISA, qui n'avaient toujours pas obtenu de diplôme au niveau secondaire II six ans plus tard, provenaient pour une large part d'une population qui n'avait atteint que le niveau de compétences inférieur dans le relevé de l'état des connaissances (Stalder, Mayer & Hupka-Brunner 2008). Le niveau d'exigences de la filière au niveau secondaire I doit être tenu jusqu'à nouvel avis pour plus conséquent que le niveau de compétences mesuré dans PISA (Hupka 2003). La discrimination sociale se traduit donc déjà dans les taux d'attribution différents lors du passage au niveau secondaire I, car la filière fréquentée à ce niveau a une influence décisive sur l'obtention d'une place d'apprentissage et les chances de formation (Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004, Imdorf 2005). Dans ce cadre, on constate régulièrement que les jeunes issus de la migration sont encore plus défavorisés, non seulement en raison d'un niveau de capacités tendanciuellement plus faible, mais aussi sous l'influence de certains stéréotypes spécifiques (Fibbi 2005, Imdorf 2007).

Globalement, on constate que les jeunes dont les performances sont moins bonnes au cours de la scolarité obligatoire ont moins de chances de terminer une formation commencée et qu'ils ont davantage de peine à trouver une place d'apprentissage. Nous voyons un clair indice de telles difficultés dans le fait que les « solutions provisoires » souvent précaires au terme de la scolarité obligatoire, qui ne conduisent justement pas à un diplôme supérieur, mais qui ajoutent une année d'école supplémentaire ou des programmes comme le pré-apprentissage (souvent un accord imposé), sont surtout choisies par des « groupes à problèmes », les femmes étant surreprésentées, et notamment par un tiers des jeunes étrangers, c'est-à-dire par les membres des couches sociales inférieures (OFS 2006, CSRE 2010). Le fait que ce groupe fournit une grande part des nouveaux travailleurs qui n'ont pas pu réaliser leur vœu professionnel (CSRE 2006, 2010) montre une fois de plus que les conditions de départ socialement inégales se concentrent de manière problématique en ce qui les concerne (Lieberherr 2007, Gazareth et al. 2007).

/58

Généralement, on peut dire que les jeunes issus de couches sociales sous-privilegiées obtiennent – pour autant que ce soit le cas – des places d'apprentissage d'un faible niveau d'exigences (Hupka 2003, Meyer 2005). Cet effet transmis par la pratique scolaire sélective, conjugué à la perception des performances qu'il induit chez le « receveur », engendre un risque d'interruption de l'apprentissage nettement accru ou une probabilité significativement supérieure soit de ne pas trouver de place de travail après l'apprentissage, soit d'obtenir une activité non qualifiée et non adaptée à la formation. Depuis que l'attribution des apprentissages passe par l'orientation professionnelle, que le niveau d'exigence scolaire y semble constituer un indicateur décisif et que l'influence du type d'enseignement est manifestement importante quant aux chances sur le marché du travail, plutôt que les seuls succès en cours d'apprentissage (Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009), les mécanismes de sélection scolaires – qui ne sont pas exclusivement basés sur des « critères de performance objectifs » – affectent aussi loin les perspectives des jeunes sur le marché du travail.

Au moins un jeune sur six ne dispose pas d'un diplôme du niveau secondaire II au début de la vingtaine et une personne sur cinq au total n'a pas de formation utilisable sur le marché de l'emploi (OFS 2005). Par voie de conséquence, des conditions de travail de durée limitée et soumises à de fréquents changements, les activités auxiliaires, mal rémunérées et peu considérées, le recours fréquent au chômage et à l'aide sociale sont ainsi programmés. Une telle situation ne constitue pas seulement un problème économique ou un problème intéressant la politique de formation. Il s'agit d'un défi de politique sociale.

C'est ainsi que la boucle se ferme : elle commence par les influences précoces du foyer familial sur l'enfant et les conditions concrètes de ses origines sociales, qui sont souvent caractérisées par des conditions de vie matérielles précaires, des carences éducatives et l'abandon culturel ; viennent ensuite se greffer des difficultés lorsqu'il s'agit d'accéder à l'encadrement extra-familial, au moment de la scolarisation, durant la scolarité primaire, lors du passage à des formes scolaires plus exigeantes et stimulantes et quand il s'agit de trouver un emploi. Ces difficultés, souvent liées à une interruption prématurée du parcours de formation, reproduisent donc exactement les conditions sociales concrètes dont elles proviennent.

La formation professionnelle duale, si célébrée en Suisse, a donc plusieurs visages. Pour une large part des jeunes, il s'agit assurément d'une alternative à la poursuite d'une formation scolaire générale par le choix de branches professionnelles stables, exigeantes, et en optant pour des métiers prometteurs (mais justement là où les capacités de la relève sont particulièrement élevées et où, par rapport aux rendements individuels attachés à la poursuite de la formation, on peut les interpréter comme une « indemnisation » des chances manquées). En revanche, pour ceux des jeunes qui étaient confrontés à des problèmes scolaires, pour ceux qui ont reçu « en partage » l'absence de perspectives, qui peuvent ensuite tout au plus achever des formations profession-

nelles « exigeantes », ce « choix » d'un métier n'est même pas une compensation des chances perdues : il conduit en droite ligne sur la voie de garage du marché de l'emploi.

Séparer tardivement à l'école obligatoire

La recherche didactique internationale s'accorde sur un fait incontesté : les systèmes scolaires obligatoires qui procèdent à une séparation précoce et marquée des élèves entrent clairement en contradiction avec la réalisation d'une égalité de formation et contrecarrent la participation aussi longue et complète que possible à la formation. En effet, les chances de formation, nettement distribuées en fonction de l'origine sociale, y tendent à diminuer progressivement au cours de la scolarité. Une réorientation fondamentale du système scolaire suisse ne saurait donc se limiter à tenter d'ancrer institutionnellement dans le domaine élémentaire les effets positifs d'une promotion précoce et générale, qui sont également incontestés.

En effet, il s'agit en l'occurrence d'un enjeu plus fondamental. L'école publique a pour tâche de mettre à la disposition des enfants de toutes les couches de la population les meilleures conditions possibles d'épanouissement de leurs capacités. Mais elle continue de s'en acquitter en faisant abstraction des contextes sociaux des conditions de développement de ces capacités, en ignorant les obstacles sociaux qui entravent leur déploiement dans l'environnement scolaire et dans des domaines de performance normés. Loin d'être intégrative, la pratique de l'admission à l'école elle-même a déjà des effets socialement sélectifs ; l'attribution précoce à des formes de scolarisation spéciales n'est pas compensatoire ; les options décisives lors du passage du niveau primaire au niveau secondaire sont préjudiciables, alors que les compétences effectives se recoupent largement ; les désavantages antérieurs d'enfants issus de ménages sous-privilegiés sont accentués par l'attribution des élèves à des filières aux exigences différentes et, par conséquent, plus ou moins stimulantes ; et lors du passage dans les filières de formation post-obligatoire, ces disparités de succès scolaire et de participation à la formation, observables dès le début, sont sanctionnées pratiquement pour une toute une vie.

/59

Les réponses à une telle constellation de problèmes ne sont pas faciles, ne serait-ce que parce qu'une large part des facteurs d'influence (ceux relevant des contextes familiaux) échappent généralement aux possibilités d'intervention de la politique de formation et qu'ils relèvent à n'en pas douter d'un agenda de politique sociale. Cependant, les possibilités de pilotage institutionnel du développement de la formation sont claires : l'école obligatoire de l'avenir doit mettre en oeuvre une réorientation institutionnelle et pédagogique si elle entend réaliser, fût-ce approximativement, une égalité de formation tout en accroissant la participation à la formation.

Institutionnellement, la perspective doit être celle d'une scolarisation sans ségrégation au niveau secondaire I. Un système intégratif ou à tout le moins coopératif induit davantage d'égalité de formation et une meilleure exploitation des « potentiels de performance ». La séparation en filières scolaires, partant la fixation d'itinéraires de formation post-obligatoire devrait intervenir nettement plus tard qu'aujourd'hui. Pédagogiquement, il faut envisager une école obligatoire intégrative, mais dont l'effet soit compensatoire dans les rapports internes de la scolarisation, notamment grâce à des classes plus petites, à des formes d'apprentissage plus intensives et au soutien individuel apporté aux élèves. Séparer à un stade tardif, après avoir éduqué intégrativement, intensivement et selon des modalités compensatoires : tel serait le rôle de l'école obligatoire « pour tous », comme le prévoit en fait d'ores et déjà dans son libellé actuel la mission de formation dévolue à l'Etat, aux cantons et aux communes.



4 Parcours de formation supérieurs

Sélection et ségrégation dans le domaine tertiaire

Si nous avons à ce stade abondamment discuté le problème de la sélectivité sociale en lien avec les structures de la participation à la formation dans le système scolaire, ce n'était pas sans raison. Il est en effet parfaitement incontestable que les carrières et les filières de formation sont durablement influencées, en particulier dans de tels contextes, et que les futures chances de formation et de profession y sont distribuées. Le faible poids de la formation universitaire n'est que l'un des indices les plus nets des processus de sélection préalables du système de formation, dont les effets commencent sensiblement plus tôt. La controverse est cependant devenue particulièrement virulente au cours des années passées sur les plans de la politique de formation et de l'économie. En Suisse, on discute intensivement d'un agenda visant l'élargissement de la participation à la formation de niveau tertiaire. Les points sensibles du débat sont notamment la participation relativement faible à la formation tertiaire de la relève suisse, l'internationalisation du personnel des hautes écoles et le rapport entre les HES et les universités.

/61

Fondamentalement, on constate en effet que si la proportion des diplômés de hautes écoles a fortement progressé au cours des deux dernières décennies en Suisse, les valeurs atteintes sont tout au plus moyennes en comparaison internationale. En outre, si la part des diplômés des universités est encore très basse en comparaison internationale, on est frappé par le manque de relève académique indigène dans les universités ; cette pénurie est notamment compensée par l'arrivée de travailleurs étrangers, un aspect qui explique le caractère politiquement délicat de la situation (OFS 2010). Pourtant, on ne saurait assez souligner que ce problème naît bien loin en amont : en raison de la forte sélectivité du système scolaire et du rétrécissement des parcours de formation qu'elle entraîne, la relève indigène est insuffisante dans les hautes écoles. Quoi qu'il en soit, des processus de sélection sont en l'occurrence une fois de plus à l'œuvre. Ils contribuent pour le moins à réduire la relève universitaire, malgré les récentes réformes des hautes écoles suisses.

Le paysage des hautes écoles : nouvelles institutions, anciennes structures

Les formations du niveau tertiaire comprennent en Suisse les hautes écoles universitaires, les HES et les HEP, auxquelles s'ajoutent les filières de la formation professionnelle supérieure. De ce fait, le paysage traditionnel des hautes écoles est entré en mouvement : entre la formation universitaire « classique », d'une part, et les filières de la formation professionnelle supérieure, d'autre part, un espace de formation supplémentaire a été ouvert en Suisse, il y a une quinzaine d'années à peine, par la création des HES et des HEP. Eu égard à ses conditions d'accès, ses cursus et ses diplômes jusqu'au seuil du doctorat, ce nouvel espace de formation est pour l'essentiel une réplique des universités. La Suisse tient ainsi compte, également sur le plan des structures, des exigences macro-économiques posées à la qualification supérieure de formations techniques orientées vers la pratique : depuis 2005, les HES ont converti leurs filières de diplôme au bachelor ; depuis 2008, elles proposent en outre le master. Par ailleurs, les parcours de formation du personnel enseignant se sont également modifiés

à la faveur de cette grande réforme : désormais, même les certificats d'aptitude pédagogique aux niveaux préscolaire et primaire supposent la fréquentation d'une HEP (CSRE 2010, OFS, 2010).

Le succès valide ces réformes : depuis le début des années 2000, les HES connaissent une augmentation massive de leurs populations d'étudiants, certes due surtout à l'intégration des domaines de la santé, du travail social et des arts, mais qui atteste cependant que ce nouveau modèle est fondamentalement accepté par le marché, ce d'autant plus que l'on peut attendre une légère augmentation des taux en raison de l'introduction des filières de master survenue récemment. Pour des raisons évidentes, les mêmes remarques s'appliquent aux HEP : vu que l'Etat est pratiquement le seul recruteur de personnel enseignant et qu'un diplôme d'une haute école est devenu la condition pour exercer le métier d'enseignant dans les écoles publiques, le succès est également au rendez-vous, en plus des effets positifs en comparaison internationale sur les taux de maturité et au niveau tertiaire, où la Suisse a rattrapé son retard à toute allure ces dix dernières années.

/62

Notons toutefois, en ce point également, que si le niveau monte, la barrière demeure. Malgré la réorganisation institutionnelle du domaine tertiaire, certaines données clés montrent bien qu'existent, en Suisse également, des itinéraires de formation séparés qui ne sont pas étrangers à la provenance sociale des étudiants. A cet égard, fondamentalement, il faut noter que le type de maturité, déjà étroitement lié à l'origine sociale, est déterminant quant à la poursuite des études au niveau d'une haute école. Alors que l'accès aux hautes écoles passe surtout par les maturités et que d'autres options sont très répandues dans les HES et les HEP (ce qui témoigne également de disparités sociales), plus de 90 pour cent des titulaires de la maturité gymnasiale qui ont obtenu leur diplôme en 2004 ont poursuivi leurs études, contre environ 50 pour cent seulement des titulaires de la maturité professionnelle (CSRE 2010). On réalise que les « voies royales » – l'université pour les gymnasiens, la HES pour les étudiants en maturité professionnelle – sont déjà de largeurs très différentes à ce stade.

De plus, en raison justement de la sélection préalable du système scolaire, la probabilité d'obtenir un diplôme au niveau tertiaire est essentiellement déterminée par l'origine sociale. Certes, les données de l'enquête « Eurostudent » sur la mobilité sociale inter-générationnelle (mesure de l'homogénéité des diplômes entre parents et enfants à l'aide de l'indicateur du niveau de formation) indique pour commencer que la Suisse occupe une place de pointe en comparaison internationale sous l'angle de l'égalité des chances. En Suisse, la probabilité que les pères des étudiants de hautes écoles disposent d'un diplôme tertiaire n'est « que » 1,4 fois celle des hommes dont l'âge est compris entre 40 et 60 ans (HIS 2008), encore qu'une telle disparité est déjà remarquable en soi. Cependant, ce bilan positif souligné dans le rapport sur l'éducation en Suisse (CSRE 2010) est essentiellement redevable au fait que la structure suisse du domaine tertiaire corrige ces chiffres « vers le bas » en raison du segment très important (en comparaison internationale) des hautes écoles non universitaires. En fait, la diminution au cours des trois dernières décennies de l'influence exercée par l'origine sociale sur la probabilité d'un diplôme académique, qui n'est que légère globalement (Cattaneo, Hanslin & Winkelmann 2007), est due pour une part déterminante à l'expansion des HES. Les différences massives entre les profils d'origine sociale des étudiants universitaires et des « élèves de HES » (csre 2010), montrent qu'il existe de nettes disparités sociales également entre les parcours de formation au niveau tertiaire.

Même si l'on fait abstraction, dans ce contexte, des aspects de l'égalité des chances, même si l'on salue en principe la forte présence des HES dans le paysage suisse des hautes écoles, ce d'autant que les chances en termes d'emploi et de rémunération sur le marché du travail sont également bonnes pour les diplômés de HES que pour les diplômés universitaires, en tout cas à court terme et dans les domaines techniques et économiques « traditionnels » (Bonassi & Wolter 2002), il n'en demeure pas moins que les origines sociales, au niveau des hautes écoles également, sont corrélées avec les

diverses filières de formation ; que ces diverses filières sont clairement liées aux différences de prestige des positions professionnelles auxquelles elles donnent accès et aux différences de rémunération qui en découlent à long terme ; que ces filières sont pratiquement imperméables et qu'elles ont des conséquences considérables, ne serait-ce que sur le vivier d'où l'on voudrait recruter le personnel académique indigène. Mais, dans les universités aussi, ce problème se pose régulièrement avec acuité.

Les universités : entre excellence et formation large

La constellation de problèmes exposée en introduction se pose pour les universités de Suisse avec une insistance particulière. D'un côté, on attend d'elles qu'elles mettent des jeunes gens bien formés en nombre aussi important que possible à la disposition du marché, qui demande des travailleurs hautement qualifiés (l'exigence d'une participation plus large à la formation dans le domaine des hautes écoles, face à la « concurrence » internationale, est cruciale à cet égard). De l'autre côté, les taux de passages à l'université, en forte augmentation depuis la décennie passée, soulèvent la question de savoir quelle valeur il faut encore accorder à ces diplômes, alors que les universités délivrent leurs certificats à cette clientèle accrue sans qu'un « numerus clausus » ne garantisse la qualité des diplômés dès l'entrée dans la carrière académique (il s'agit à tout le moins d'une facette de la discussion sur l'« excellence » des hautes écoles suisses). Enfin, les universités doivent garantir qu'un contingent suffisant d'étudiants indigènes soit non seulement disponible pour assurer la relève dans les carrières académiques, mais que ces personnes poursuivent cette voie jusqu'au bout en visant toute l'excellence possible.

/63

Si l'on passe ces exigences en revue, la troisième problématique apparaît particulièrement importante. Prétendre, fondamentalement, que seules les universités soient à même de fournir des travailleurs hautement qualifiés au marché du travail serait assurément prématuré. Les chances des diplômés de HES sur le marché du travail sont excellentes en Suisse, signe que ces filières d'études sont acceptées dans l'économie (Cattaneo, Hanslin & Winkelmann 2007). Simultanément, la question de la qualité des diplômés universitaires (la question de la sélection des « meilleurs ») dépend étroitement du problème de la relève académique. Actuellement, quelque 100 000 étudiants sont inscrits dans les dix universités cantonales et les deux écoles polytechniques fédérales dans les filières « diplôme », « bachelor » et « master » (CSRE 2010). En d'autres termes, sur cinq jeunes issus d'une même classe d'âge, un seul accède chaque année à l'université. En comparaison internationale, ces chiffres sont très bas ; ils dépendent notamment des processus de sélection préalables du système scolaire et de la forte dispersion des itinéraires de formation tertiaire. De fait, la question en l'occurrence est de savoir si ce contingent n'est pas insuffisant pour assurer l'auto-recrutement du personnel académique en Suisse.

La discussion en matière d'« excellence » académique achope donc déjà à ces réalités : en raison du fait que les HES ne peuvent pas proposer de cursus post-tertiaire (doctorat, habilitation) et que la perméabilité entre les deux types de hautes écoles reste très faible, les universités sont contraintes de recruter en Suisse, dans un réservoir de diplômés relativement mince, un personnel académique qui doit être nettement plus étoffé que ne pourrait le garantir un taux de maintien des diplômés dans le domaine des hautes écoles, quand bien même celui-ci serait spectaculairement élevé en comparaison internationale. Mais c'est le contraire qui se produit : les perspectives éblouissantes que le marché du travail réserve aux membres de la relève hautement qualifiés conduisent continuellement à ce qu'une majorité écrasante des diplômés passent à l'économie privée. Les conséquences – l'internationalisation extrême du personnel académique des universités suisses – en sont connues :

La proportion d'étrangers parmi le personnel enseignant et scientifique est d'environ 50 pour cent dans les hautes écoles universitaires et d'environ 20 pour cent seulement

dans les HES, en raison justement de leurs conditions académiques d'admission à l'enseignement nettement plus basses (CSRE 2010, OFS 2010).

Dans de telles conditions, l'« excellence » n'est possible que si l'on dispose d'une base plus large. L'exemple souvent cité des Etats-Unis et de leur science de pointe pourrait induire en erreur d'une certaine manière : les seules universités américaines renommées de la « Ivy League » forment plus d'étudiants que la Suisse toute entière. Leur mécanismes de sélection rigides (et massivement marqués socialement) ne sont pas seulement possibles grâce à une armée d'innombrables étudiants venus d'« universités de province » : le seul budget annuel de l'université de Harvard dépasse le total des dépenses publiques de formation allouées à l'ensemble du système suisse des hautes écoles. Les Etats-Unis – « exemplaires » – se situent très nettement en dessus de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne leurs dépenses pour le domaine tertiaire (OCDE 2010). Vu que cette excellence est en retour soutenue par un large corps académique intermédiaire, qui garantit l'« excellence » de l'enseignement, vu qu'aux Etats-Unis, contrairement à de larges parties du paysage européen des hautes écoles au cours des dernières décennies, on n'a pas « taillé » dans ce pilier essentiel de l'université « traditionnelle », on sera porté à relativiser le modèle américain à plus d'un égard.

/64 Eu égard à cette situation, les aspects de l'égalité des chances dans la formation universitaire (accès aux hautes écoles, choix des disciplines, promotions, passage à la vie active) ne semblent plus même valoir une note de bas de page, notamment parce que – une fois de plus – les effets de sélection les plus massifs ont lieu avant même le passage dans le domaine tertiaire. Il apparaît ainsi que la part des élèves étrangers se réduit à chaque niveau de formation pour ne plus former qu'environ six pour cent des étudiants au niveau des hautes écoles (OFS 2010). Il faut toutefois tenir compte en l'occurrence d'un projet de mobilité manifestement lié à la naturalisation et qui échappe de ce fait à la statistique officielle (Mey, Rorato & Voll 2005), grâce auquel la probabilité d'un diplôme au niveau tertiaire tend à être plus élevée pour les jeunes de nationalité étrangère, dont les parents n'entravent pas la formation, que pour les jeunes dont les parents sont suisses (on ne distingue toutefois pas le genre de nationalité).

Les différences liées au genre des étudiants universitaires sont sensiblement mieux documentées depuis longtemps. Elles se situent, en Suisse également, dans les plages décrites par la recherche (Krais 2000, Engler 2001, Zimmer et al. 2007, Haffner & Krais 2008). Toutes branches confondues, la répartition des sexes dans les hautes écoles universitaires est désormais très équilibrée, mais elle varie nettement d'une discipline à l'autre. On n'observe également pas de distinction entre hommes et femmes lors du passage du bachelor au master, mais les différences sont en revanche importantes entre les diverses disciplines. Cette ségrégation marquée entre les sexes est connue. Elle est due à un assemblage complexe de causes qui comprend des phénomènes d'auto-sélection par « acceptation de rôle », en lien avec certaines caractéristiques du projet de vie, de la gestion de vie personnelle et de ses arrangements entre les sexes, ainsi que des ambitions professionnelles qui s'y inscrivent. Il est évident que le choix du domaine d'étude affecte considérablement les chances ultérieures sur le marché du travail et que de sérieux problèmes se déploient et portent atteinte à l'égalité des chances en raison de ce choix. C'est pourquoi tout espoir de voir des taux de femmes plus importants couvrir les besoins en diplômés dans les branches techniques et scientifiques en particulier semble inutile (Franzen, Hecken & Kopp 2004).

Parallèlement, dans les parcours scientifiques, on observe aussi en Suisse le phénomène du « tuyau percé » (« leaky pipeline ») : malgré une répartition presque équilibrée entre les sexes jusqu'aux filières du master, la Suisse fait partie des pays où la proportion de femmes doctorantes (de 37 pour cent) est parmi les plus basses d'Europe (OFS 2008b). Dans toutes les disciplines, les femmes sont proportionnellement moins nombreuses que les hommes à obtenir leur doctorat, ce qui accentue encore à ce stade la « perte » de femmes dans le processus de formation (Dubach 2008).

Mais avant tout, la probabilité qu'une formation universitaire soit achevée est déterminée par l'origine sociale, car elle dépend fortement du niveau de formation des parents. Les jeunes dont les pères sont titulaires d'un diplôme universitaire présentent environ 2,6 fois plus de chances que la moyenne de fréquenter eux-mêmes une haute école. En revanche, les chances d'étudier à l'université sont particulièrement faibles pour les jeunes dont les pères disposent seulement d'une formation professionnelle du niveau secondaire II. Ces chances de formation, qui dépendent de l'origine sociale, ne se sont guère modifiées ces dix dernières années, malgré une « expansion de la formation » sensible en Suisse (OFS 2007). Les interrelations complexes entre divers facteurs, décrites ci-dessus, jouent également un rôle en l'occurrence, la sélectivité du système suisse de la formation y occupant assurément une place prédominante.

Comme les potentiels de formation post-obligatoires et post-scolaires se réduisent si fortement en Suisse, parce que les participants à la formation se dispersent encore au niveau des hautes écoles, on observera jusqu'à nouvelle donne des « problèmes de relève » dans ce domaine, même sans ambition démesurée d'« excellence » académique. Pour commencer, les universités sont confrontées au problème de la « masse » insuffisante, car les considérations en matière d'excellence supposeraient que les conditions soient remplies à cet égard (pour ne rien dire des aspects de la promotion de l'excellence au sens strict). En tout cas, les HES permettent d'améliorer le bilan de la Suisse dans le domaine tertiaire en comparaison internationale, mais elles sont pratiquement insignifiantes s'agissant des possibilités d'auto-recrutement du système académique.

/65

HES : des établissements d'enseignement pour la pratique professionnelle

Une quinzaine d'années après la mise en vigueur de la loi sur les HES, les sept HES publiques et une HES privée réunissent plus de 60 000 étudiants (OFS 2010). Certes, après une forte croissance initiale et la création de branches supplémentaires, les chiffres stagnent, mais ils progresseront à nouveau grâce à l'introduction des filières de master en 2008 (CSRE 2010), ceci bien que le bachelor doive rester le diplôme réglementaire d'habilitation professionnelle des HES (contrairement aux universités).

Les HES recrutent leurs étudiants dans des champs très hétérogènes, où les titulaires de la maturité gymnasiale et les diplômés d'école de culture générale sont fortement représentés. Certes, l'apprentissage complété par la maturité professionnelle reste la « voie royale », mais des titulaires de la maturité gymnasiale peuvent aussi, au terme d'un stage pratique, commencer des études à une HES. Il va de soi que la maturité professionnelle domine parmi les certificats d'accès dans les branches des anciennes écoles techniques supérieures (ETS) et des anciennes écoles de cadres pour l'économie et l'administration (ESCA), alors que nettement moins du tiers des étudiants sont titulaires de ce certificat dans les branches artistiques et sociales, où la proportion de femmes est très importante. Quoi qu'il en soit, il apparaît déjà clairement qu'en raison de ses conditions sociales et scolaires, la formation dans les HES est un domaine nettement moins « exclusif » que celui de la formation universitaire. Les conséquences qui en découlent sont claires elles aussi.

Les données chiffrées des taux de passage dans les diverses branches de la formation tertiaire en Suisse indiquent clairement que nous sommes en présence d'itinéraires de formation différents, qui sont essentiellement liés à la provenance sociale des étudiants. Si la situation varie d'une branche à l'autre s'agissant des études universitaires, elles tendent cependant à l'exclusivité par rapport au profil assez peu élevé socialement de la population des HES. Cette observation est assez significative pour constater une sélectivité sociale subséquente dans le domaine tertiaire. Il est aussi patent que cette ségrégation des parcours de formation remonte très loin en arrière, eu égard à la composition très disparate des diplômes scolaires. Tous les indicateurs correspondants

montrent que, sous l'angle socio-démographique, les études dans une HES constituent la variante « modeste » d'une formation au niveau tertiaire.

/66

A cet égard, notons que les étudiants issus de la migration et dont les parents n'ont pas de formation tertiaire « réussissent » plutôt le passage dans les HES que les Suisses dont les parents n'ont pas de diplôme universitaire (Hänsli, Dürsteler & Schmid 2007). Il s'agit là d'une présentation édulcorée du fait que cette filière de formation tend à s'ouvrir davantage aux groupes défavorisés, parce que les obstacles financiers, culturels et psychologiques y sont plus bas que pour les études universitaires (dont les primes sociales sont en revanche indiscutablement plus élevées). Les chiffres concernant la provenance sociale le confirment : si à peine un quart des étudiants de HES viennent de familles où l'un des parents au moins est titulaire d'un diplôme tertiaire, cette proportion est presque multipliée par deux dans les hautes écoles universitaires (OFS 2008a). La différence est particulièrement nette dans les branches enseignées dans les deux types de haute école. Evidemment, les HES contribuent davantage à la mobilité sociale que les universités, parce qu'elles permettent à de jeunes gens issus de couches sociales peu propices à la formation d'accomplir une formation tertiaire (CSRE 2010). Le revers de la médaille, cependant, est que des parcours de formation de rendements différents se trouvent ainsi délimités socialement. Enfin, considérons la caractéristique spécifique au genre. On observe d'une part les différences typiques entre les sexes dans certaines disciplines : une sous-représentation des femmes, surtout parmi le personnel hautement qualifié. Mais par ailleurs, les différences quant à la proportion des femmes sur l'ensemble du personnel académique à tous les niveaux de qualification sont nettement moindres que dans les universités. Il faut y voir un indice supplémentaire d'une plus grande « perméabilité », qui est assurément ambivalente (CSRE 2010).

La composition du personnel académique, justement, fournit des indications claires quant au statut tout différent des HES. Commençons par les proportions de professeurs, des autres membres du corps enseignant, des assistants et des collaborateurs scientifiques : si le personnel qualifié, c'est-à-dire le corps enseignant au sens étroit, ne constitue qu'un bon quart du personnel académique dans les universités, les professeurs et les autres membres du corps enseignant forment 70 pour cent bien comptés du personnel académique dans les HES et même 87 pour cent dans les HEP (CSRE 2010). Simultanément, la structure des qualifications du personnel est une indication claire de l'importance donnée dans les hautes écoles aux positions visées : dans les universités, tous les professeurs sont au moins titulaires d'un doctorat, généralement d'une habilitation, tandis qu'ils ne sont que 20 pour cent dans ce cas dans les HES et dans les HEP. En raison des moindres exigences de qualification posées par les HES, la part d'étrangers dans le corps professoral de la plupart des disciplines y est inférieure à un quart, contre plus de la moitié dans les universités et les écoles polytechniques (CSRE 2010, OFS 2010). Cette situation témoigne du fait que les HES ont nettement moins de problèmes que les universités à recruter du personnel indigène. Cette observation est corroborée par le fait que la part des étrangers dans la population estudiantine des HES n'est que la moitié de celle des hautes écoles universitaires (OFS 2010).

Fondamentalement, nous devons noter qu'en raison de leur profil général, non seulement les HES représentent la « petite » voie d'accès aux diplômes tertiaires, mais que le profil social de leurs étudiants et de leur personnel, de même que le cursus « réglementaire » limité à l'obtention du bachelor, en témoignent suffisamment pour qu'il faille accepter ce fait sans enjolivement. Ce n'est pas pour rien que certains luttent depuis longtemps pour que cette filière de la formation tertiaire obtienne le droit de conférer le titre de docteur et le droit d'habilitation et qu'elle puisse renforcer la recherche, qui n'est guère présente dans les HES. Parce que leur « académisation » est insuffisante, parce que leur conception d'elles-mêmes n'est pas suffisamment orientée vers la recherche et parce que leur filière de formation est de fait bouchée « vers le haut », les HES conservent leur statut d'établissements d'enseignement pour la pratique « supérieure ».

Nous ne voulons pas dire pour autant que cette voie ne soit pas judicieuse ou qu'elle soit inutile : les chances professionnelles sont bonnes et leurs qualifications sont demandées. Mais les HES ne pourront pas, jusqu'à nouvel avis, contribuer au recrutement de la relève académique, quelle que soit la discipline envisagée.

HEP : exigences étendues et handicaps sociaux

Dans le contexte envisagé, les HEP sont finalement totalement dépourvues de signification, même si la réorganisation de la formation des enseignants et son intégration au niveau tertiaire, menée conjointement avec les HES, représente à n'en pas douter une mesure importante, cruciale pour la qualité du système de la formation, et même si cette réorganisation, en raison de conditions d'admission plus exigeantes, a notamment contribué à accroître la participation à la formation jusqu'à la maturité gymnasiale, en particulier des jeunes femmes. Pour les quelque 12 000 étudiants actuellement inscrits, le règlement de reconnaissance de la CDIP désigne la maturité gymnasiale comme l'une des conditions d'accès réglementaires à une HEP. Pour les filières de formation qui ne qualifient que pour le domaine préscolaire, toutefois, un diplôme reconnu d'école de culture générale suffit. D'autres possibilités d'accès sont également ouvertes aux diplômés d'écoles de commerce, aux titulaires d'une maturité professionnelle ou aux titulaires du brevet d'apprentissage complété par cinq ans d'expérience professionnelle, sous réserve que la preuve d'une formation générale supplémentaire soit fournie par la réussite d'examens spéciaux. Les exigences sont d'autant plus sévères que le niveau d'enseignement visé par le brevet d'enseignement est élevé. Mais à ce stade, la formation préalable des étudiants est assez hétérogène, ce qui entre en contradiction avec la stratégie visant à harmoniser les brevets d'enseignement (CSRE 2010, OFS 2010). La même remarque s'applique à la qualification du personnel enseignant. En effet, en raison des conditions structurelles de la phase transitoire, la situation est encore très hétérogène à cet égard : actuellement, près des deux tiers des enseignants disposent d'un diplôme universitaire, seulement 20 pour cent environ ayant une qualification académique plus élevée. A l'instar des HES, les HEP sont confrontées au problème majeur de ne pas être autorisées à délivrer le doctorat ou l'habilitation lors de la qualification ultérieure des enseignants. Il en résulte que certaines HEP ont co-institué des chaires dans des universités et qu'elles contribuent à leur financement.

/67

Pour les HEP également, la décision de suivre cette filière de formation tertiaire est l'expression d'une sélectivité sociale spécifique : les étudiants de maturité qui entendent poursuivre leurs études dans une HEP proviennent surtout de foyers familiaux non-académiques (Denzler, Fiechter & Wolter 2005, Périsset Bagnoud & Ruppen 2006). Comme le choix d'embrasser une carrière dans l'enseignement est en outre fortement déterminé par le pôle des études gymnasiales (les étudiants de maturité artistique montrent une préférence marquée pour le métier d'enseignant) et que le choix de la branche principale dépend quant à lui fortement du sexe de l'étudiant (Denzler & Wolter 2008), on comprend qu'une « auto-sélection » persistante opère dès le départ et qu'elle se reflète par la suite dans les proportions d'hommes et de femmes qui étudient dans les HEP.

Des différences spécifiques aux niveaux, que l'on retrouve parmi le corps enseignant dans les écoles publiques, sont typiques à cet égard : plus la position visée dans le métier d'enseignant est « importante », plus faible est la part des femmes dans la filière d'études correspondante (on trouve largement plus de 80 pour cent de femmes dans les filières préparant aux niveaux préscolaire et primaire, mais à peine 50 pour cent dans la filière conduisant à l'enseignement au niveau secondaire II). Cette ségrégation entre hommes et femmes en fonction du statut dans le métier de l'enseignement (Borkowsky 2001, Larcher Klee 2002) a d'une certaine manière atténué hiérarchiquement sa « féminisation » à long terme (Jacobi 1997, Eckert 2006) : lorsque le métier d'enseignant, qui a perdu de son prestige, promet encore un rendement social, les

femmes sont en minorité (comme ailleurs). Le fait que les femmes ne choisissent pas seulement le métier d'enseignante en raison de sa rémunération relativement bonne, mais que des aspects pratiques (p. ex. la compatibilité de la profession et de la vie de famille) maintiennent à leurs yeux son attractivité, ne contredit pas ce constat.

Ainsi, la situation des HEP ressemble, à certaines spécificités près, au profil de l'ensemble du domaine non universitaire de la formation tertiaire. Dans les HES, nous assistons à une variante plutôt « masculine » de la ségrégation sociale des itinéraires de formation du domaine des hautes écoles, tandis que son pendant plutôt « féminin » s'observe dans la formation au métier d'enseignant. (Dans le domaine de la formation des enseignants, la proportion très faible d'étrangers ou de nationaux issus de la migration peut certes s'expliquer par la forte empreinte régionale et nationale de la formation du corps enseignant ; mais eu égard aux problèmes scolaires qui se posent, notamment dans les agglomérations à forte composante migratoire, cette situation n'est pas tolérable). Les deux filières tertiaires non universitaires ont ceci en commun : la formation débouche sur un métier bien rémunéré et qui promet une reconnaissance sociale, mais elle signifie aussi la fin de la carrière de formation individuelle, car la sélectivité sociale et en fonction du sexe observée dans les itinéraires de formation, qui intervient tôt et qui persiste jusque dans les hautes écoles, met en question toutes les tentatives visant à plus d'égalité des chances, plus de perméabilité et plus de possibilités d'épanouissement dans la formation.

/68

Réalités du problème de la relève en Suisse

La réforme du système de formation dans les hautes écoles en Suisse, la création de HES et de HEP, la réalisation de la réforme de Bologne, tous ces projets sont désormais devenus réalité. Ces modifications institutionnelles, associées à une participation croissante à la formation dans le domaine tertiaire, ont notamment conduit à ce que la Suisse se trouve, en comparaison internationale, en nettement meilleure position aujourd'hui qu'il y a 20 ans. Cependant, jusqu'à nouvel avis, la description des itinéraires de formation académiques ne saurait taire que des processus de sélection et des mécanismes de ségrégation sont également à l'œuvre dans ce domaine et qu'ils ne sont souhaitables ni sous l'angle de l'égalité des chances, ni sous celui de l'exigence d'une base aussi large que possible pour la relève académique. Le système suisse des hautes écoles connaît encore, à cet égard, des « pertes de formation » – corrélées aux caractéristiques sociales et aux caractéristiques spécifiques au sexe – qui limitent constamment les possibilités de recrutement de la relève académique.

Vu cette situation, la discussion en matière de formation doit couvrir certaines réalités qui requièrent un langage clair. Premièrement, en raison des processus de sélection sociaux du système scolaire (qui commencent en principe avant la scolarisation réglementaire), non seulement un rétrécissement massif de la participation à la formation se produit jusqu'au niveau tertiaire, mais on s'engage dans divers itinéraires de formation sans possibilité de retour. Il en résulte que seuls 20 pour cent d'une génération parviennent dans les domaines tertiaires compétents pour les formations académiques supérieures. Il convient de souligner que ce taux, particulièrement faible en comparaison internationale, soulève la question fondamentale d'une promotion générale large et précoce dès le stade préscolaire.

Deuxièmement, les structures du domaine des hautes écoles et de ses relations au marché du travail sont concernées à divers égards. D'une part, il est parfaitement clair qu'en dépit de l'annoblissement au rang de formation tertiaire des HES et des HEP, il sera impossible d'y puiser des « ressources humaines » supplémentaires pour les universités et a fortiori pour l'activité scientifique aussi longtemps que la perméabilité entre les itinéraires de formation tertiaires sera quasi inexistante dans les faits et que les hautes écoles non universitaires n'auront pas le droit de conférer des titres post-grades, à tout le moins celui du doctorat (même à long terme, il est réaliste d'envisager

que ce droit ne leur sera pas accordé, parce que les universités défendent avec véhémence ce qu'elles considèrent constituer un « élément clé de positionnement »).

Par ailleurs, il est indiscutable que l'attractivité des carrières académiques est aussi faible en Suisse, particulièrement dans les domaines des sciences, de l'ingénierie, de l'économie, du droit, de la médecine et de la pharmacie (c'est-à-dire dans les disciplines dites « dures »), notamment parce que les possibilités de revenu offertes par l'économie privée aux diplômés des hautes écoles est pour le moins très avantageux (justement en raison de l'étroitesse du réservoir de personnel académique formé). A cette observation s'ajoute le fait – qu'on se plaise ou non à l'entendre – que la structure économique de la Suisse, fortement internationalisée et caractérisée par un marché du travail proportionnellement gigantesque pour le personnel hautement qualifié, ne pourra plus guère couvrir la demande à moyen terme avec du personnel indigène, à moins que l'on ne mette environ deux fois plus de diplômés dans la course d'ici à 20 ans.

Cette situation induit une troisième problématique, dont la réalité ne devrait pas être plus facile à reconnaître : la conception des itinéraires de formation intra-académiques. Les hautes écoles suisses sont en fait parfaitement en mesure de quasiment satisfaire les besoins en relève pour la « société », c'est-à-dire en premier lieu pour l'économie. Il est hors de doute qu'elles fournissent une formation qualitativement brillante, dont les critères satisfont aux exigences du marché. Comment pourrait-on, dans le cas contraire, expliquer la forte proportion d'étudiants étrangers dans nos établissements de formation ? Mais on ne trouve pas, en Suisse également, des carrières intra-académiques dont l'attrait compenserait, ne serait-ce que « psychologiquement », l'avantage massif en termes de rémunération que l'économie privée offre aux diplômés des hautes écoles. Au risque de voir tous les symptômes de la destruction du corps académique intermédiaire (plus marquée encore en Allemagne) être taxés d'« avis personnels » : la transformation du paysage universitaire européen selon un modèle prétendument américain a eu pour conséquence que le parcours scientifique entre le diplôme académique et une future chaire figure au nombre des carrières les plus incertaines. Même dans l'économie privée, sur laquelle l'espace universitaire devrait d'une certaine manière se calquer, les scénarios de parcours sont sensiblement plus stables dans les positions qualifiées. Manifestement, lors de la transformation des hautes écoles, le « modèle » a prévalu sur ses résultats.

/69

Or, on pourrait fort bien envisager une solution inspirée du modèle des universités d'élite américaines, qui pratiquent une sélection rigoureuse également pour le corps académique intermédiaire, lequel contribue ensuite, dans les meilleures conditions professionnelles, à l'enseignement et à la recherche de haute qualité régulièrement qualifiées d'exemplaire à l'échelle internationale. Toutefois, hormis le fait que les universités américaines « normales » offrent des places également stables au personnel académique, la réalisation d'une telle utopie achoppe à une autre réalité : en Suisse, la « masse » fait tout simplement défaut pour permettre une « sélection ».

Les instances et les instruments, parfaitement exemplaires en comparaison internationale, visant la promotion de l'« excellence », à commencer par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et ses bourses très généreuses dans toutes les phases de la carrière académique, ne sont absolument pas en mesure de trouver suffisamment de récipiendaires qualifiés, *a fortiori* encore moins de récipiendaires qualifiés indigènes.

Quels sont les défis, face à cette situation très confortable pour les académiciens formés en Suisse, mais problématique globalement pour la formation dans les hautes écoles ? Il est évident que le domaine tertiaire doit pouvoir compter et ne saurait travailler qu'avec des « ressources humaines » globalement mises à sa disposition par le système de formation. Nous avons mentionné les conditions d'une participation plus large et plus longue à la formation, qui ne sont pas simples. S'agissant du domaine tertiaire même, les recettes simples sont encore moins nombreuses. Il faut songer au

fait que la décision de se consacrer à une carrière scientifique est portée par des sécurités alliées à une passion qu'on ne saurait rétribuer ; une telle passion survient d'autant plus rarement que les rendements symboliques sont faibles. L'environnement économique est « trop bon » en Suisse pour qu'il soit possible de primer ainsi les carrières académiques. Tant que les hautes écoles ne pourront pas démontrer, également « en termes économiques », que la science peut être une « vocation », les universités suisses devront principalement se cantonner dans le rôle de centres de formation pour l'économie.



5 Discussion

Équité de formation et participation à la formation

A suivre la discussion de ces dernières années sur la politique de formation, on peut dire, pour le moins, que la Suisse a comblé son retard par rapport au « standard » international. Cette remarque ne vaut pas seulement pour la discussion « officielle » dans le cadre des bilans de l'OCDE en matière de politique de formation et du monitoring international de la formation du programme PISA, qui s'inscrivent dans l'actualité. En effet, on insiste aussi sur les chances inhérentes à l'encadrement et au soutien apportés dès la petite enfance, on relève l'exploitation insuffisante des potentiels de formation en raison des structures sélectives du système scolaire obligatoire, on appelle à étendre la participation à la formation dans le domaine des hautes écoles : tous ces thèmes font l'objet de discussions intensives et gagnent de plus en plus l'attention de la classe politique à travers tout le pays.

173

Simultanément, au cours de la décennie passée, toute une série de projets pilotes et de réformes ont été engagés. Le plus éminent de ces projets est, de loin, l'harmonisation prévue à l'échelle fédérale du domaine préscolaire, du niveau primaire et du niveau secondaire I. Si l'on avait jusqu'à ce stade, à lire les comptes rendus internationaux en matière de formation, l'impression que la Suisse était désespérément « retardataire » en ces matières, elle apparaît déjà presque exemplaire, à tout le moins en comparaison des pays germanophones voisins.

Cependant, le débat de politique de formation n'est pas achevé pour autant. En Suisse également, on est encore éloigné d'un consensus public en règle sur ces sujets. Les partis et les groupements politiques, les responsables – décisifs – du financement que sont les cantons et la Confédération, les unités administratives du secteur de la formation, les chercheurs en qualité d'experts, les intermédiaires et autres intervenants suspects, toute cette cohorte bigarrée d'acteurs garantit que la discussion se poursuive. Mais quel en est l'enjeu ?

La formation, terrain de jeu de la classe politique

Si l'on examine précisément la situation, la Suisse ne compte en fait que deux camps en matière de politique de formation : un consensus existe par-delà les partis, des socialistes aux conservateurs et aux libéraux, sur la nécessité de réformes dans le système de formation ; en face, l'UDC s'oppose massivement à tout projet de réforme. Les uns plaident pour le « progrès », la « compétitivité », voire l'« égalité des chances », tandis que les autres s'engagent pour la « préservation ». Quels sont les enjeux de ce débat ?

Dans le camp « bourgeois », on a manifestement compris que l'on ne saurait faire bonne figure sur la scène politique internationale sans satisfaire aux « standards » internationaux. Une politique de formation « moderne », la « lutte » contre la « pauvreté des enfants » et l'intégration des immigrés font désormais partie des sujets qui ont la cote. Mais en raison d'objections aisément compréhensibles (les besoins de financement futurs, la souveraineté des cantons en matière de formation, le rythme des réformes), il est rare d'assister à un authentique engagement.

Ce discours international est certainement devenu acceptable, dans une mesure déterminante, parce que des considérations économiques semblent le soutenir. Les « potentiels » et les « rendements » d'une participation accrue à la formation sont omniprésents. Il est évident qu'au-delà des formules rhétoriques de la « compétitivité internationale », des développements économiques tout à fait concrets jouent un rôle : la Suisse, déjà très internationalisée en comparaison européenne (tant sur le plan des entreprises que des marchés du travail), a été particulièrement touchée par les restructurations économiques massives survenues ces deux dernières décennies dans les pays occidentaux. Le marché du travail requiert très distinctement une relève hautement qualifiée.

174

La Suisse urbaine, au bénéfice d'une bonne formation et mieux placée, la Suisse « ouverte sur le monde » a accepté ce discours, quel qu'en soit le coloris spécifique. Mais la Suisse rurale et locale, paysanne et petite-bourgeoise, n'y parvient pas, pour des raisons compréhensibles elles aussi. En effet, au-delà de tous les engagements politiques, on observe une fois de plus en l'occurrence une sorte d'« inconscient de classe », qui est tout à fait en mesure d'apprécier sa propre situation : lorsque la famille, notamment, fonctionne aussi ouvertement comme instance essentielle de reproduction sociale et économique et que le marché du travail présente des structures souvent traditionnelles, l'intervention de l'Etat qui vise la relève est perçue comme illégitime et la nouvelle évaluation économique de ses chances d'avenir est ressentie de plus en plus comme inéquitable. Pourtant, cette situation est paradoxale, car les potentiels perdants d'une « modernisation » (pour lesquels le discours dominant en matière de formation n'est qu'un exemple parmi d'autres) ne pourront pas, au détriment de ceux qui sont constamment au nombre des perdants - les sous-privilegiés et les migrants - s'inscrire en faux contre une idéologisation de cette situation qui, par calcul politique, enjolive régulièrement leurs propres chances. Car le déclassement en cours et futur de leur clientèle, quelle que soit sa rapidité, ne fait pas le moindre doute.

Derrière les élans passionnés du débat en matière de formation, mais aussi de la discussion sur l'immigration, tels que nous les observons en Suisse, on trouve donc des intérêts plus ou moins conscients, les gains et les pertes potentiels de la modernisation pour des groupes tout à fait déterminés de la population. La thématization de ces intérêts collectifs ne mettra pas fin aux conflits existentiels (en particulier pour les perdants) et à la lutte concernant la validité des formes et des normes de reproduction sociale. Mais elle pourrait contribuer à nommer les enjeux plus clairement, ce qui restituerait au discours politique et politisé ce qu'il refoule rhétoriquement à ce stade : sa dimension sociale.

La cécité sociale du débat en économie de l'éducation

Le sentiment instinctif que le discours technocratique « déchosifie » littéralement tous les modèles concurrents de manière subreptice, qu'il fait disparaître les catégories sociales préalablement applicables, des catégories qui permettraient encore d'articuler les points communs de ceux qui étaient socialement « les plus faibles », ce sentiment ne trompe pas. Evidemment, le langage des groupes économiquement et socialement forts inclut le « capital humain », le « monitoring de la formation » et les « retours sur formation », mais il ne fait guère de place à la transparence et à l'acceptation dans une question socio-politique de base, à savoir la question de l'« égalité des chances ». Il est même possible d'admettre qu'une telle thématization étouffe non seulement une participation contrainte, mais toute possibilité de participation active à ces « processus » : elle fait appel à des catégories où l'on chercherait en vain un intérêt pour la situation de vie concrète des personnes.

De fait, si l'on examine le discours de la politique de formation et celui de la politique sociale de ces derniers temps, il n'y est plus question que d'« enfants » et de « familles », de « groupes à risque » qui requièrent une attention particulière et de « taux

de pauvreté » à diviser par deux. En Suisse également, on s'approprie toujours plus un langage technocratique qui comprend le « bien de l'enfant » comme l'exploitation du « capital humain », qui prétend notamment renforcer les « potentiels de prestations » des familles (tant sous l'angle de leurs « compétences éducatives » que pour leur « employabilité » sur le marché du travail). Enfin, les arguments de la discussion en économie de l'éducation au sens étroit se présentent totalement purgés de toute connotation sociale : il ne s'agit plus en l'occurrence que de l'exploitation de « ressources de formation » et du prélèvement de « rendements de formation ». La personne humaine a disparu du discours.

Pourtant, parmi d'autres résultats décisifs, la recherche pédagogique internationale a montré que certains « contextes » exercent une influence déterminante sur le parcours suivi dans tous les domaines du développement cognitif et moral, psychique et social des enfants et des jeunes. Et quelles qu'en soient les modalités de transmission, que ce soit par le « style éducatif », la « qualité relationnelle » des parents, l'environnement social ou les « structures d'opportunité » familiales, le fait fondamental demeure que les enfants et les jeunes issus de milieux modestes, de familles à bas revenu et d'un faible niveau de formation, de familles monoparentales ou de familles issues de la migration ont nettement plus de mal à maîtriser leur départ dans la vie que leurs contemporains. C'est pourquoi le discours en économie de l'éducation apparaît doublement irréal : comme on croit manifestement que seules certaines catégories de la population sont « concernées », sans vouloir percevoir le cumul massif d'« handicaps » lié au fait de grandir dans un ménage de « sous-classe sociale », on est aussi intimement convaincu de l'efficacité des mesures de « technique pédagogique », sans même songer de loin aux conditions de possibilité sociales de leur succès. En effet, on peut affirmer sans aucun doute : premièrement que de telles situations de vie sont étroitement liées à la pauvreté en termes de revenu (causée essentiellement par une position précaire sur le marché du travail), elle-même fortement induite par la « pauvreté de formation » ; deuxièmement que de telles situations sont aggravées dans les familles issues de la migration et dans les familles monoparentales ; troisièmement que les conséquences de telles situations sont considérables sur les conditions matérielles de vie des enfants et des jeunes, sur les « ressources » spatiales, temporelles, financières et sociales des familles, à tel point que, quatrièmement, un faisceau d'handicaps quasi inextricable se noue depuis la tendre enfance jusque tard dans l'adolescence. Dans ces couches de la population, la reproduction des inégalités sociales devient un destin pratiquement inexorable. C'est pourquoi on ne saurait apprécier les promesses de « modernisation » de la politique de formation que dans ce contexte sociétal.

/75

Promouvoir tôt, séparer tard et investir davantage

Que peut donc, sous un angle réaliste, une politique éducative différente ? Commençons par faire abstraction des problèmes du domaine des hautes écoles, qui ne sont pas seulement liés à des structures et des instruments quelque peu différents quant aux possibilités d'intervention institutionnelles, mais qui sont co-déterminées de manière tout à fait décisive par les structures du système de formation scolaire (à cet égard, tous les niveaux sont égaux). Nous notons – ce point n'est pas contesté – qu'une offre développée au stade de la petite enfance exerce des influences positives au moins sur le développement cognitif. Une telle offre est en particulier utile aux enfants issus de couches défavorisées, mais globalement les enfants encadrés institutionnellement avant leur scolarisation obligatoire y trouvent un bénéfice par rapport aux autres. Cependant, il apparaît aussi clairement que les enfants présentant des « handicaps » sociaux parviennent rarement à combler leurs désavantages sur des enfants « normaux » en âge de préscolarité, malgré l'influence bénéfique d'un encadrement précoce. Le contexte familial et l'origine sociale conservent à cet égard un poids important : le niveau augmente, mais la barrière reste.

Le fait que ces disparités sont compensées davantage, lorsque les parents sont massivement impliqués dans les offres au stade de la petite enfance, montrent à quel point ce « contexte » est important. Il conviendrait d'approfondir la réflexion quant à savoir si une telle implication peut être réalistement pratiquée « pour tous » et s'il n'y a pas lieu de tenir compte de la résistance des familles. En tout état de cause, il est clair qu'une éducation précoce complète et intensive, compensatoire et intégrative, appelée en outre à remplir des exigences qualitatives élevées, exerce des effets positifs sur le développement des compétences des enfants et des jeunes, non seulement à court terme, mais aussi à long terme pour autant que le programme se poursuive au niveau primaire.

L'offre destinée au domaine de la petite enfance se présente d'autant plus problématique en Suisse : le manque patent de places d'encadrement à un coût avantageux et dotées d'un personnel d'encadrement pédagogiquement bien formé est régulièrement mis en exergue ; les investissements dans l'encadrement au stade de la petite enfance sont extrêmement modestes en comparaison internationale, bien que l'« efficacité » à long terme de telles mesures ne fasse en principe aucun doute. Simultanément, la structure d'offre disponible apparaît dès ce stade socialement sélectif (ce devrait être un argument décisif) : les enfants issus de couches sociales défavorisées, qui ont particulièrement besoin des mesures d'encadrement visées, bénéficient nettement plus rarement des offres publiques d'encadrement précoce.

/76

On dispose depuis longtemps d'un agenda de politique éducative tenant compte de telles observations : une offre d'encadrement plus ou moins gratuite et complète est demandée, ce qui signifie le développement des centres d'accueil, le renforcement adéquat du personnel d'encadrement ainsi qu'une formation et un perfectionnement pédagogiques exigeants, adaptés à cette approche compensatoire et intégrative. Pour l'heure, une amélioration est prévue, le cursus des formateurs professionnels pour le domaine élémentaire et l'école primaire étant valorisé par leur intégration aux HEP. Globalement toutefois, la Suisse a encore un retard considérable à combler dans l'éducation et l'encadrement au stade de la petite enfance.

Toutefois, même si des progrès très importants étaient réalisés à cet égard, le fait demeure que les disparités de formation s'amplifient également selon l'origine sociale durant la scolarité obligatoire et que les chances de formation des enfants défavorisés tendent encore à s'y réduire. On observe ce phénomène dès le stade de l'entrée à l'école (avec ses reports d'admission et ses attributions à des classes spéciales). Puis, les options prises lors du passage au niveau secondaire I sont décisives : malgré de très larges recoupements entre les compétences effectives des enfants, ceux-ci sont attribués à des filières scolaires différentes par une procédure qui met à jour les effets de sélection massifs étroitement liés à leurs origines sociales respectives. De surcroît, les différences d'intensité de promotion entre les filières scolaires où sont « répartis » les enfants à la fin de la scolarité primaire contribuent à accentuer encore les disparités.

Grâce à l'initiative d'harmonisation de l'ensemble de cet espace préalable à la formation qui suivra, grâce à l'introduction d'une obligation d'offre dans le domaine préscolaire et au niveau primaire commun, la Suisse est en voie de rendre un peu plus perméables ces structures qui ne sont pas conformes aux capacités, même si le processus est loin d'être achevé. Il reste à voir si cette nouvelle formule d'encadrement et de scolarisation commune dès le stade de la petite enfance suffira à établir le principe d'« égalité selon les capacités » dans les étapes de sélection ultérieures. A ce stade, la dynamique positive de développement dont témoignent les élèves défavorisés dans cet espace élargi du niveau primaire, qui est prouvée, parle en faveur d'un tel aménagement.

Il y a pourtant lieu de supposer que si l'on ne modifie pas également les structures du domaine secondaire, des effets sociaux de sélection continueront de se produire au

moment du passage et qu'ils affecteront négativement par la suite la participation au système scolaire de formation générale. En Suisse alémanique en particulier, le modèle dominant du niveau secondaire I, subdivisé en niveaux d'exigences, programmes d'enseignement et corps enseignants distincts, révèle de nets regroupements corrélés aux origines sociales parmi des élèves qui, par ailleurs, présentent des capacités largement équivalentes. En revanche la sélectivité sociale est plus modérée dans les modèles intégrés ou coopératifs.

Si l'on songe que cette première sélection scolaire engage sur les voies de formation subséquentes de manière quasi irréversible (une pré-décision nette entre les carrières de formation professionnelle et les carrières de formation générale), si l'on pense en particulier que la probabilité de fréquenter le lycée, partant les chances de formation universitaire, est massivement influencée socialement, il conviendrait d'amorcer les futures corrections de politique éducative en ce point. S'agissant du domaine secondaire, si l'on veut effectivement accroître la participation à la formation générale tout en augmentant l'égalité générale des chances, il faudrait par conséquent un agenda de politique éducative visant à poursuivre l'harmonisation à l'échelle fédérale en vue d'un modèle intégratif ou à tout le moins d'un modèle coopératif au niveau secondaire I. A l'avenir également, la sélectivité sociale lors du passage au lycée restera suffisamment importante pour aplanir la voie des hautes écoles aux enfants des couches sociales privilégiées, mais une plus forte intégration des formes scolaires peut au moins contribuer à n'en pas interdire fondamentalement l'accès à des enfants d'autres provenances sociales.

177

Globalement, vu les résultats clairs de la recherche pédagogique internationale, il faudrait maintenir le cap adopté en Suisse, c'est-à-dire : une promotion large et précoce au stade préscolaire, qui ménage les mêmes chances d'accès aux offres éducatives qualitativement élevées au stade de la petite enfance ; l'augmentation sensible des moyens financiers nécessaires à cet effet ; l'achèvement de l'harmonisation prévue à l'échelle fédérale du domaine préscolaire et de l'école primaire ; une harmonisation supplémentaire des formes de scolarisation du niveau secondaire dans le sens d'un modèle intégré ou d'un modèle coopératif, là où prévaut actuellement un système d'enseignement secondaire séparé. Si une réforme aussi complète réussissait, le domaine des hautes écoles serait assurément confronté à des problèmes moins épineux dans une génération.

Mais gardons-nous de tout malentendu : des différences de participation à la formation et des disparités de formation liées à l'origine sociale demeureront. Le monde de la recherche n'est pas seul à considérer unanimement que l'encouragement de l'acquisition des connaissances et d'une « culture » provient pour une part déterminante du foyer familial et que le statut social de la famille – partant le contexte éducatif fourni en particulier par les parents – constitue une différence essentielle. Cela tombe sous le sens commun. Il ne s'agit pas que de la simple acquisition de connaissances, mais aussi de la gestion de la formation et de la volonté de se former. Pour nombre d'enfants et de jeunes en Suisse, ces conditions ne sont pas réunies. Ils devront, souvent de manière très autonome, utiliser les chances que peut leur donner un système scolaire intégratif et compensatoire. A cet égard, la politique éducative constituera pour eux une aide plus ou moins importante, mais elle ne pourra pas modifier les conditions dans lesquelles ils grandissent.

Le soutien aux faibles

Comment résoudre la contradiction d'une politique de formation qui vise certes le meilleur, mais qui en est structurellement incapable ? Et quelle peut être en l'occurrence la contribution de la politique ? Même si les réponses à ces questions soulèvent la controverse, on ne saurait ignorer que si la Suisse se porte relativement bien, une partie non négligeable de la population est affectée par des carences qui impactent massive-

ment le développement et l'avenir d'enfants et de jeunes gens. On ne comprend vraiment cette situation que si l'on envisage les interactions sociales à l'œuvre, qui proviennent essentiellement de la position économique des familles dans une structure d'économie de marché moderne. La « problématique de l'éducation » est fondamentalement et dès le départ une problématique sociale et économique.

En des temps de prospérité générale apparente, marqués par l'« expansion de la formation » et la foi dans l'avenir de la classe moyenne, qui sont désormais révolus depuis longtemps, on a oublié par trop facilement que cette économie de marché moderne comprend des couches sociales, « résistantes à la prospérité », que laisse pour compte la répartition plus large des chances sociales. Dès lors que la classe sociale moyenne s'inquiète elle aussi des transformations en cours depuis les années 1980 dans les pays industriels occidentaux, depuis qu'elle se préoccupe des vagues de rationalisation et de la montée du chômage, du recul des salaires réels et du plein emploi, de l'apparition d'une catégorie de bas salaires, de la concentration compensatoire d'activités professionnelles multiples dans les familles défavorisées, de la précarité et de l'éphémérité des conditions d'emploi, on devient sensible aux tenants et aboutissants qui expliquent comment les perdants, au bout de la chaîne alimentaire, deviennent les « enfants à soucis » déclarés de la globalisation.

178 Mais ce n'est là qu'une face de la réalité. De l'autre côté, on observe la « transformation » de l'« Etat social » et les mutations profondes du système de transfert de l'Etat-providence : les augmentations effectives des charges des assurances sociales pour les salariés, la réduction du montant et de la durée des prestations compensatoires en cas de perte du salaire, les restrictions apportées aux prestations monétaires et matérielles de l'aide sociale étatique, le transfert croissant des charges fiscales directes à des charges indirectes, les restrictions de l'espace habitable mis à disposition par les pouvoirs publics, tandis que parallèlement les instances étatiques d'encadrement des enfants, d'aide à la jeunesse et de travail social subissent des coupes dans leurs moyens financiers et en personnel, elles qui doivent traiter les coûts induits de cette évolution.

Il est très inconséquent que, parmi les laissés-pour-compte de ces deux processus parallèles, seuls les enfants soient de nouveau considérés (actuellement par la « politique éducative »), alors que toute la dimension socio-politique de la question est occultée. Des expériences internationales montrent en effet que des mesures ciblées peuvent tout à fait conduire à des effets positifs. Citons notamment les instruments de politique du marché du travail et de politique sociale qui visent en particulier à améliorer les taux d'occupation des mères élevant seules leurs enfants : les programmes de perfectionnement, un meilleur soutien financier durant le congé maternité et le congé parental, les allocations de logement, la prise en charge des coûts d'encadrement des enfants ou le versement d'une indemnité pour enfant généreuse, financée par l'impôt, pour les parents professionnellement actifs. Le montant et les modalités des prestations de compensation spécialement en cas de chômage prolongé sont également jugés décisifs. Enfin, il est établi que les effets de redistribution des systèmes de revenu minimum engendrent une réduction massive des « taux de pauvreté des enfants ».

Même si la Suisse ne souhaitait pas changer de système en la matière, les pouvoirs publics et la classe politique pourraient faire beaucoup plus. La condition en serait une réforme fondamentale des conditions-cadre de la politique du marché du travail, de la politique éducative et de la politique sociale. Il faudrait non seulement des mesures complètes visant la qualification, l'intégration et la réintégration des groupes de population faiblement positionnés sur le marché du travail, mais aussi des prestations compensatoires sensiblement plus élevées dans les situations socialement problématiques, en cas de chômage, de faible taux d'emploi, pour les personnes engagées dans plusieurs postes à bas salaire et pour les familles monoparentales.

Par conséquent, jusqu'à nouvel avis, seul l'Etat est en mesure de concilier l'antagonisme entre, d'une part, le souhait de politique sociale visant à éviter une totale disparité des chances à tous les membres de la communauté et, d'autre part, la possibilité donnée au marché de déployer sa « dynamique ».

Il incombe au monde politique de décider si les coûts « politiques » d'une telle transformation sont supportables, les coûts financiers indirects d'une telle atténuation des risques du marché par l'Etat social ne restant sans contrepartie que si l'on renonce à prendre en compte les coûts « externes », tant macroéconomiques que sociaux, des inégalités visées. En effet, la « pauvreté des enfants », les « échecs de formation », les « problèmes d'intégration » ne sont que des refoulements rhétoriques du fait que nos sociétés comprennent des groupes de population faibles qui n'ont guère d'avenir et dont les enfants n'en ont pas davantage en leur sein. En s'engageant à soutenir ces personnes faibles, la classe politique pourrait gagner une crédibilité qui lui est souvent refusée à ce stade.



Perspectives

Assurément, la discussion en matière de formation qui est aujourd'hui développée en Suisse est éminemment actuelle : La fin des débats concernant l'« égalité des chances », la « participation à la formation » et la promotion de la « relève » n'est pas en vue depuis que « PISA » s'est établi dans le langage public. On oublie souvent pourtant qu'il ne s'agit pas seulement de questions relatives à la politique éducative. Certes, il suffit de voir les partis en conflit sur le sujet pour pressentir la dimension éminemment socio-politique des interdépendances en question, le débat faisant toujours appel à des conceptions implicites quant au caractère souhaitable de la collectivité. Cependant, dans le répertoire des arguments de l'actuel discours en matière de formation, on cherche en vain la formulation socio-politique du problème dans la question de politique éducative, à savoir : les conditions d'une intégration éducative réussie des enfants et des jeunes ne sont-elles pas insuffisantes là où les couches sous-privilegiées de la population ne sont pas du tout en mesure de mettre à disposition le « contexte » matériel et culturel voulu ?

/81

Au lieu de cela, on suggère qu'il serait possible de réaliser l'association entre l'efficacité et l'égalité dans le système éducatif par les seules mesures institutionnelles, par la réorganisation du domaine préscolaire et par l'harmonisation de l'école primaire. D'autres mesures de « pilotage », notamment dans le cadre d'une pédagogie intégrative et compensatoire, sont déjà nettement plus difficiles à communiquer en raison des coûts financiers et administratifs subséquents, même si les « potentiels » en friche sont immenses. Fondamentalement, il ne fait pas de doute que les effets de cette réforme soient positifs. Mais elle doit se poursuivre par une conception intégrative pour l'ensemble de la scolarité obligatoire et comporter une deuxième « harmonisation » couvrant aussi le niveau secondaire. En outre, pour que des changements vraiment conséquents interviennent en matière de participation à la formation et d'égalité de formation, il faudrait viser la racine du « problème » au moyen d'une politique de marché de l'emploi et d'une politique sociale différentes.

Une telle approche requiert une certaine résistance aux attaques de la politique quotidienne, elle suppose donc surtout de la patience. La politique (car c'est bien de politique qu'il s'agit en l'occurrence) revient à percer lentement des planches épaisses, comme l'a jadis formulé fort pertinemment Max Weber (« das langsame Bohren dicker Bretter »). Il faudrait au moins une génération pour que deviennent perceptibles les effets d'une réorientation de politique éducative associés aux mesures d'accompagnement socio-politiques de cette réforme. La Suisse n'est qu'au début de cette voie. Tout souhaitable qu'il soit, un éventuel consensus n'est pas en vue dans la discussion : peut-être doit-il nécessairement passer par une discussion ouverte sur les conceptions des uns et des autres de la nature de notre collectivité. Il serait sûrement utile, à cet égard, de se souvenir que la solidarité avec les faibles est aussi une composante de la définition de notre collectivité.



Bibliographie

- Anderson, B.-E., 1989. Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*. 857-866.
- Antonietti, J.-P., Guignard, N., 2005, Mathématiques. In: PISA 2003. Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. Neuchâtel. 17-34.
- Bacher, J., 1994, Sozialstrukturell benachteiligte Kinder. In: Wilk, L., Bacher, J. (éd.), *Kindliche Lebenswelten*. Opladen. 55-88.
- Baeriswil, F. et al., 2006, Leistungstests, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung von Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 373-392.
- Barnett, W., 1995, Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*. 25-50.
- Barnett, W., 1998, Long-term effects on cognitive development and school success. In Barnett, W., Boocock, S. (éd.), *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results*. Albany. 11-44.
- Bauer, P., 2008, Intergenerational Transmission and Ethnic Inequality in Switzerland. *An Empirical Approach*. Bâle.
- Bauer, P., Riphahn, R., 2007, Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants. *Journal of Population Economics*. 121-148.
- Bauer, P., Riphahn, R., 2006, Timing of School Tracking as a Determinant of Intergenerational Transmission of Education. *Economics Letters*. 90-97.
- Baumert, J. et al., 2003, Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 163-283.
- Baumert, J., Schümer, G., 2001, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 323-407.
- Baumert, J., Trautwein, U., Artelt, C., 2003, Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J., et al. (éd.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Baumrind, D., 1991, The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*. 56-95.
- Becker, R. & Tremel, P., 2006, Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*. 397-418.
- Becker, R., Lauterbach, W. (éd.), 2007, *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden.
- Beisenherz, H., 2002, *Kinderarmut im Wohlfahrtsstaat. Das Kainsmal der Globalisierung*. Opladen.
- Berger, P., Kahlert, H. (éd.), 2005, *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim et Munich.
- Bernstein, B. et al., *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Düsseldorf.
- Bertschi-Kaufmann, A., et al., 2006, *Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten*. Aarau.
- Bertschy, K., Cattaneo, M., Wolter, S., 2009, PISA and the Transition into Labour Market. *Labour. Review of Labour Economics and Industrial Relations*. 111-137.
- ODM, 2006, *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*. Berne.
- OFS, 2005, *Statistique de la formation professionnelle initiale*. Neuchâtel.
- OFS, 2007, *Mosaïque de l'éducation en Suisse. Les indicateurs de la formation 2007*. Neuchâtel.
- OFS, 2008, *Les familles en Suisse. Rapport statistique 2008*. Neuchâtel.
- OFS, 2008a, *La dimension sociale dans les hautes écoles. La Suisse en comparaison européenne*. Neuchâtel.

- OFS, 2008b, Panorama des hautes écoles 2007. 5 thèmes stratégiques sous la loupe. Neuchâtel.
- OFS, 2010, Paysage suisse de la formation 2008/2009. Neuchâtel.
- OFS/CDIP, 2003, PISA 2000. Préparés pour la vie ? Premier rapport national. Neuchâtel.
- OFS/CDIP, 2005, PISA 2003. Compétences pour l'avenir. Deuxième rapport national. Neuchâtel.
- OFS/CDIP, 2007, PISA 2006. Les compétences en sciences et leur rôle dans la vie. Troisième rapport national. Neuchâtel.
- Binder, H.-M., Tuggener, D., Trachsler, E., 2002, Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): Externe ERvaluation. Lucerne.
- Bless, g., Schüpbach, M., Bonvin, P., 2004, Klassenwiederholungen. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Berne.
- Bonassi, T., Wolter, S., 2002, Measuring the Success of Transition: The Results of a Pre-Study in Switzerland. Education & Training, 4-5. 199-207.
- Borkowsky, A, Gonon, P., 1996, Berufsbildung in der Schweiz : Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen / La formation professionnelle en Suisse : évolution de la participation et nouveaux défis, Berne.
- Borkowsky, A., 2001, Statistische Informationen um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 3. 365-373.
- Bornstein, M., (éd.), 1995, Handbook of Parenting. Mahwah.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1971, Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bradshaw, J. (éd.), 2000, Poverty: The Outcomes for Children. Londres.
- Bradshaw, J., 2001, Armut und Benachteiligung von Kindern im Vereinigten Königreich und im internationalen Vergleich. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (éd.), 2001, Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden. 140-166.
- Branger, K., et al., 2002, Wohlstand und Wohlbefinden. Lebensstandard und soziale Benachteiligung in der Schweiz. Berne.
- Brinkhoff, K.-P., Mansel, J., 1998, Soziale Ungleichheit, Sportengagement und psychosoziales Befinden im Jugendalter. In: Mansel J., Brinkhoff, K.-P. (éd.), Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim et Munich. 173-192.
- Brosziewski, A., Nido, M., 2005, Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und geteilten Schulmodellen. In: PISA 2003. Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Zurich.
- Brunner, J., 2004, Pilotprojekt der Erziehungsdirektion Bern « Qualitätsentwicklung in Schulen » (QES). Ergebnisse der kantonalen Schlussevaluation 2003. Berne.
- Büchel, F. et al., 1997, Vorschulische Kinderbetreuung und Schulerfolg. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 528-539.
- Buchmann, M., et al., 1993, The Liefelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. In: Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (éd.), 1993, Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder. 177-192.
- Büchner, P. 1994, Individualisierte Kindheit, »jenseits von Klasse und Schicht«? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, D. (éd.), Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim et Bâle. 163-180.
- Burleson, B. et al., 1995, The socialization of person-centered communication. In: Fitzpatrick, M., Vangelisti, A. (éd.), Explaining family interactions. Londres.
- Buschor, E., et al., 2003, PISA 2000. Synthèse et recommandations. Neuchâtel.
- Butterwegge, C. et al., 2003, Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Opladen.
- Caille, J.-P., 2001, Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. Éducation & formations. 7-18.
- Cattaneo, M., Hanslin, S., Winkelmann, R., 2007, The Apple Falls Increasingly Far: Parent-Child Correlation in Schooling and the Growth of Post-Secondary Education in Switzerland. Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik, 2. 133-152.

- Chiu, M., Khoo, L., 2005, Effects of Resources, Inequality and Privilege Bias in Achievement: Country, School, and Student Level Analyses. *American Educational Research Journal*. 575-603.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S., 2005, Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen. Aarau.
- Coradi Vellacott, M., Wolter, S., 2002, Origine sociale et égalité des chances. In: PISA 2000. Premier rapport national. Neuchâtel. 88-108.
- Coradi Vellecote, M., 2007, Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozialräumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Zurich.
- Cunha, F. & Heckman, J., 2007, The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*. 31-47.
- Curtis, R., 1986, Household and Family in the Theory of Inequality. *American Sociological Review* 51. 168-183.
- Daepfen, K., 2007, Le redoublement : un gage de réussite ? Lausanne.
- Denzler, S., Fiechter, U., Wolter, S., 2005, Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. 576-594.
- Denzler, S., Wolter, S., 2008, Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4. 112-141.
- Ditch, J. et al., 1998, A Synthesis of National Family Policies. York.
- Ditton, H., Krüsken, J., 2006, Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 348-372.
- Dornbusch, S., et al., 1996, The social structure of schooling, *Annual Review of Psychology*. 401-429.
- Dubach, P., 2008, Geschlecht und Forschungsförderung. Teilbericht 1: »Leaky Pipelines« im Längsschnitt. Auswertungen des Schweizerischen Hochschulinformationssystems (SHIS). In: Leemann, R., Stutz, H., Geschlecht und Forschungsförderung. Synthesebericht SNF. Berne.
- Duncan, G., 2003, Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*. 1454-1475.
- Duncan, G., Brooks, J., 1997, Consequences of Growing up Poor. New York.
- Eckert, T., 2006, Die Feminisierung der Lehrerschaft als Kohortenphänomen. *Bildungsforschung*, 1. 26-54.
- CDIP/CDAS, 2008, Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Berne.
- COFF, 2008, Le point sur l'accueil extrafamilial et parascolaire en Suisse. Commission fédérale de coordination pour les questions familiales. Berne.
- CFEJ, 2007, Jeune et pauvre : un tabou à briser ! Prévenir et combattre la pauvreté des enfants et des jeunes. Berne.
- CFM, 2009, Encouragement précoce. Recommandations de la Commission fédérale pour les questions de migration. Berne.
- Elkeles, T. et al., 1998, Armut und Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Mansel J., Brinkhoff, K.-P. (éd.), 1998, Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim et Munich. 158-172.
- Engel, U., Hurrelmann, K., 1989, Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin et New York.
- Engler, S.: In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Constance 2001.
- Entwisle, D. et al., 2003, The First-Grade Transition in Life Course Perspective. In: Mortimer, J., Shanahan, M. (éd.), *Handbook of the Life Course*. New York. 229-250.
- Entwisle, D., Alexander, K., 1993, Entry into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*. 401-423.
- Farkas, G., 2003, Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors: Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*. 541-562.

- Felner, R. et al., 1995, Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence. *Child Development*. 774-792.
- Fibbi, R. (éd.). L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse : personnes naturalisées et deuxième génération. Neuchâtel.
- Flückiger, Y., Falter, J.-M., 2004, Formation et travail : le marché suisse du travail et son évolution. Berne.
- Franzen, A., Hecken, A., Kopp, C., 2004, Bildungsexpansion und die geschlechtsspezifische Segregation an Schweizer Hochschulen. *Soziale Welt*, 3. 317-336.
- Fritschi, T., Oesch, T., 2008, Volkswirtschaftlicher Nutzen frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh.
- Fritschi, T., Strub, S. & Stutz, H., 2007, Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern. Berne.
- Gazareth, P. et al. (éd.), 2007, Arbeit und Integration. Neue Formen sozialer Ungleichheit. Constance.
- Glatzer, W., Hübinger, W., 1990, Lebenslagen und Armut. In: Döring, D. et al. (éd.), *Armut im Wohlstand*. Frankfurt. 31-55.
- Goldthorpe, J., 1980, *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford.
- Grossenbacher, S., 1997, Berufswahl von Mädchen und Knaben. Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. In: Lauer, U. et al. (éd.), *Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Coire et Zurich.
- Grundmann, M., 1998, Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung. Opladen.
- Grundmann, M., 2001, Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (éd.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Wiesbaden. 209-229.
- Guignard, N., Tièche Christinat, C., 2007, *Mathématique. Les élèves romands entre connaissances et compétences*. Neuchâtel.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., Kronig, W. 2004, Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Berne.
- Häfeli, K., Walther-Müller, P. (éd.), 2005, Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Lucerne.
- Haffner, Y., Kraiss, B.: *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*. Frankfurt 2008.
- Hanesch, W. et al., 1994, *Armut in Deutschland*. Reinbek.
- Hänsli, M., Dürsteler, U., Schmid, T., 2007, *Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium*. Berne.
- Harker, L, Lister, R. 2001, Armut und Familienleben am Beispiel der britischen Gesellschaft. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (éd.), 2001, *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Wiesbaden. 254-271.
- Heckman, J., 2006, Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. 1900-1902.
- Heid, M., 2007, Jugendliche Selbstwahrnehmung im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: Grunder, H.-U., von Mandach, L. (éd.), *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zurich. 90-99.
- Helmke, A., 1992, *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen.
- Helmke, A., Schrader, F., 1998, Determinanten der Schulleistung. In: Rost, H. (éd.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim. 60-67.
- Helmke, A., Weinert, F., 1997, Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. (éd.), *Enzyklopädie der Psychologie*, tome 3. Göttingen. 71-76.
- HIS, 2008, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-2008*. Bielefeld.
- Hoff-Ginsberg, E., Tardif, T., 1995, Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M. (éd.), *Handbook of Parenting. Vol. 2. Mahwah*. 161-188.

Hollenstein, H., von Arx, J., 2003, Qualification de la main-d'œuvre : les exigences de l'économie suisse. *La Vie économique*. 49-55.

Honig, M.-S., Ostner, I., 2001, Das Ende der fordistischen Kindheit. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (éd.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Wiesbaden. 293-310.

Hupka, S. (2003). Situations et parcours de formation. In: J. Amos et al., *Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel.

Hurrelmann, K., 1985, Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. Ergebnisse und Implikationen der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In: Strasser, H., Goldthorpe, J. (éd.), *Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation*. Opladen.

Hurrelmann, K., Andresen, S., 2007, *Kinder in Deutschland 2007. Erste World Vision Kinderstudie*. Francfort-sur-le-Main.

Imdorf, C., 2005, *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden.

Imdorf, C., 2007, Weshalb ausländische Jugendliche besonders grosse Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden. In: Grunder, H.-U., von Mandach, L. (éd.), *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zurich. 100-111.

Isler, D., Künzli, S., 2008, Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Hofmann, B., Valtin, R. (éd.), *Checkpoint Literacy*. Berlin.

Iten, R., et al., 2005, *Offre d'accueil extra-familial en Suisse : potentiels de demande actuels et futurs*. Zurich.

Jacobi, J., 1997, Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6. 929-946.

Juhász A., Mey, E., 2003. *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden.

Keller, F., Moser, U., 2008, *Check 5. Schlussbericht zuhanden des Kantons Aargau*. Zurich.

Kilkey, M., 2000, *Lone mothers between paid work and care: the policy regime in 20 countries*, Aldershot.

Klemm, K., Rolff, H.-G., 1986, Ungleichheiten der Bildungschancen in Schule und Hochschule. In: Franz, H.-W. (éd.), *Neue alte Ungleichheiten*. Opladen. 249-261.

Klocke, A., 1996, Aufwachsen in Armut. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 390-409.

Klocke, A., Hurrelmann, K. (éd.), 2001, *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Opladen.

Köhler, H., 1992, *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin.

Kolbe, F.-U., 1998, Die Verschärfung der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule. Auswirkungen der Deregulierung des Schulsystems am Beispiel Englands und der USA. In: Mansel, J., Neubauer, G. (éd.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen. 147-163.

Krais, B. (éd.): *Wissenskulturr und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der Akademischen Welt*. Francfort 2000.

Krais, B., 1996, Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: Bolder, A. et al. (éd.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit '96*. Opladen. 118-146.

Kriesi, I., Scherrer, R., Buchmann, M., 2008, Die Bewältigung des Schuleintritts von Kindern in der Schweiz. In: Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., Egger, S., 2008, *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Weinheim et Bâle.

Krohne, H., 1988, Erziehungstilforschung. Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 157-172.

Kronig, W., Haeblerlin, U., Eckhart, M., 2000, *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Berne.

- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirischen Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Berne: Haupt.
- Kronig, W., 1996, Besorgniserregende Entwicklung in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. VHN. 62-79.
- Lanfranchi, A., 2002, Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen.
- Lanfranchi, A., 2007, Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik. 128-141.
- Lamprecht, M., Stamm, H, 1996, Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Berne.
- Landvoigt, T., Mühler, G., Pfeiffer, F., 2007, Duration and Intensity of Kindergarten Attendance and Secondary School Track Choice. Mannheim.
- Larcher Klee, S., 2005, Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Berne.
- Lauterbach, W., Lange, A., 1998, Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. In: Mansel, J., Neubauer, G. (éd.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen. 106-128.
- Leeman, R., Keck, A., 2005, Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht. Neuchâtel.
- Leu, R. et al., 1997, Lebensqualität und Armut in der Schweiz. Berne.
- Lieberherr, R., 2007, De l'école à l'emploi: Formation et ruptures chez les jeunes en Suisse. In: Vuille, M., Schultheis, F. (éd.), 2007, Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse. Paris. 323-356.
- Maaz, K., et al., 2008, Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 519-548.
- Mackenzie Oth, L., 2002, La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J., 2004, Does prekindergarten improve school preparation and performance? Cambridge.
- Mansel J., Brinkhoff, K.-P. (éd.), 1998, Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim et Munich.
- Mansel, J., Neubauer, G. (éd.), 1998, Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen.
- Mayer, K., Blossfeld, H.-P., 1990, Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P., Hradil, S. (éd.), Die Modernisierung sozialer Ungleichheit und die neuen Konturen ihrer Erforschung. Soziale Welt. Sonderband 7. 297-318.
- Meulemann, H., 1979, Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Frankfurt.
- Meulemann, H., 1985, Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt.
- Mey, E., Rorato, M., Voll, P., 2005, Die soziale Stellung der zweiten Generation. Analysen zur schulischen und beruflichen Integration der zweiten Ausländergeneration. In: Fibbi, R. (éd.), L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse : personnes naturalisées et deuxième génération. Neuchâtel.
- Meyer, T., 2003, Les solutions transitoires : un pis-aller ? In: J. Amos et al.: Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Neuchâtel.
- Meyer, T., Stalder, B., Matter, M., 2001, Wie weiter nach der Schule? Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. Berne.
- Meyer, T., Stalder, B., Matter, M., 2003, Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel.
- Mielck, A., 2001, Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der sozial-epidemiologischen Forschung in Deutschland. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (éd.), 2001, Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden. 230-253.
- Miller, M., Weissenborn, J., 1998, Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (éd.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim. 531-550.
- Mishel, L., Rothstein, R. (éd.), 2002, The class size debate. Washington.

- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M., 2008, Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Wellington.
- Moreau, J., 2005, Schülerkompetenzen und ihr Kontext: Versuch einer systemischen Analyse. In: PISA 2003. Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. Berne. 75-97.
- Moret, J., Fibbi, R., 2008, Prime enfance et scolarité obligatoire des enfants issus de la migration : quelle participation pour les parents ? Berne.
- Moser, U., 2001, Eine gute Schule für alle Kinder? In: Eser Davollo, M. (éd.), Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Berne. 101-116.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S., 2008, Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost. Zurich.
- Moser, U., Berweger, S., 2004, Influence du système éducatif et des établissements scolaires sur les performances en mathématiques. In: PISA 2003. Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. Berne. 47-62.
- Moser, U., Berweger, S., 2005, Origine sociale et compétences en mathématiques : gros plan sur les cantons. In: PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. Berne. 97-116.
- Moser, U., Hollenweger, J. (éd.), 2008, Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden.
- Moser, U., Keller, F., Tresch, S., 2003, Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Berne.
- Moser, U., Rhyn, H., 1999, Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zurich.
- Moser, U., Stamm, M., Hollenweger, J. (éd.), 2005, Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt. Oberentfelden.
- Müller Kucera, K., Bauer, T., 2001, Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück. Zurich.
- Müller, W., 1975, Familie, Schule und Beruf. Soziale Mobilität und Prozesse der Statuszuweisung in der Bundesrepublik. Opladen.
- Müller, W., 1978, Klassenlage und Lebenslauf. Mannheim.
- Müller, W., Haun, D., 1994, Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1-42.
- Nauck, B., 1994, Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik. 43-62.
- Neubauer, G., 1998, Armut macht krank – Reichtum erhält gesund? In: Mansel, J., Neubauer, G. (éd.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen, 190-199.
- Niklowitz, M., Suter, C., 2002, Complément à l'étude nationale sur la pauvreté. Analyse des problèmes cumulés. Info : social 7. Berne.
- Nocilet, M., et al., 2001, Leistungsförderung und Bildungschancen. Berne.
- OCDE, 2001, Starting Strong. Early childhood education and care. Paris.
- OCDE, 2004, Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003. Paris.
- OCDE, 2006, Starting Strong II. Early childhood education and care. Paris.
- OCDE, 2007, PISA 2006. Les compétences scolaires en comparaison internationale. Paris.
- OCDE, 2008, Regards sur l'éducation. Paris.
- OCDE, 2010, Regards sur l'éducation. Paris.
- Paulus, W., Blossfeld, H.-P., 2007, Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül. Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Pädagogik. 491-508.
- Périsset Bagnoud, D., Ruppen, P., 2006, Du recrutement actuel des futures enseignantes et enseignants : profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001-2005). Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 5. 115-131.

- Perregaux, C., 2006, La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes. Berne.
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S., 1998, The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*. 177-194.
- Petrucci, F, Nidegger, C., 2008, Influences des caractéristiques des élèves et de la classe fréquentée sur les résultats aux évaluations cantonales. Genève.
- Pettillon, H., 1991, Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In: Pekrun, R., Fend, H. (éd.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*, Stuttgart.
- Pierrehumbert, B., 2005, Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant. In: *Cahier du service de la recherche en éducation*. Genève. 268-278.
- Piketty, T., Valdenaire, M., 2006, L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Paris.
- Rauschenbach, T., Schilling, D., 2007, Erwartbare ökonomische Effekte durch den Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige auf 750 000 Plätze bis 2013. Munich.
- Riphahn, R., 2006, Intergenerationale Effekte auf den Schul- und Arbeitsmarkterfolg bei jungen Zuwanderern der zweiten Generation und bei jungen Einheimischen der Schweiz. Berne.
- Roszbach, H.-G., 2005, Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Munich. 55-174.
- Roszbach, H.-G., Kluczniok, K., Kuger, S., 2008, Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 11. 139-158.
- Schlemmer, E. 1998, Risikolagen von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Mansel, J., Neubauer, G. (éd.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*. Opladen. 129-146.
- Schneewind, K. (éd.), 1994, *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen.
- Schneewind, K., 1995, Impact of family processes on control beliefs. In: Bandura, A. (éd.), *Self-efficacy in changing societies*. Chicago.
- Schneewind, K., 2008, Sozialisation in der Familie, In: Hurrelmann K. et al. (éd.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim et Bâle. 256-273.
- Schönpflug, U., 2008, Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, K. et al. (Hsrg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim et Bâle. 217-228.
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., Egger, S., 2008, *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Weinheim et Bâle.
- Schwarz, B., Silbereisen, R., 1998, Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen. In: Zinnecker, J., Silbereisen, R. (éd.), *Kindheit in Deutschland*. Weinheim et Munich. 229-242.
- Schweinhart, L. et al. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti.
- Seifert, W., 1992, Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 677-696.
- Shavit, Y., Müller, W. (éd.), 1998, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford.
- Sieber, P. (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Lucerne.
- CSRE, 2006, *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*. Aarau.
- CSRE, 2010, *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau.
- Spaeth, J., 1976, Cognitive complexity: A dimension underlying the socio-economic achievement process. In: Sewell, W. et al. (éd.), *Schooling and Achievement in American Society*. New York. 103-131.
- Stalder, B., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., 2008, Leistungsschwach – bildungsarm? Die deutsche Schule. 436-448.
- Stamm, H., Lamprecht, M., 2005, *Entwicklung der Sozialstruktur*. Berne.
- Stamm, M., et al., 2009, *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*. Fribourg.

- Stern, S., Banfi, S., Tassinari, S. (éd.), 2006, Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotentiale. Berne.
- Stöckli, G., 1991, Nicht erreichte Schullaufbahn – enttäuschte Lebenspläne: Physiologische und emotionale Korrelate von Ist-Soll-Diskrepanzen bei Mutter und Kind. In: Pekrun, R., Fend, H. (éd.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart.
- Streuli, E., Bauer, T., 2002, Working Poor in der Schweiz. Berne.
- Streuli, E., Bauer, T., 2004, Arm trotz Erwerbstätigkeit. Working Poor in der Schweiz. Berne.
- Suter, S., 2007, In Schwebelage – Jugendliche an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: Grunder, H.-U., von Mandach, L. (éd.), Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf. Zurich. 121-131.
- Temple, J., Reynolds, A., 2007, Benefits and costs of investments in preschool education: evidence from the Child-Parent Centres and related programmes. *Economics of education review*. 126-144.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., 2007, Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 119-133.
- Tresch, S., Zubler, C., 2009, Schullaufbahnen quer durch die Volksschule. Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen – von der Einschulung bis zum Abschluss. Aarau.
- UNICEF, 2008, The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Florence.
- Viernickel, S. & Simoni, H., 2008, Frühkindliche Erziehung und Bildung. In: Efionayi-Mäder, D. et al., Familien – Erziehung – Bildung. Berne. 22-23.
- Vogt, F., et al., 2008, Formative Evaluation Grund und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008. St. Gallen.
- Walper, S., 1988, Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. Weinheim et Munich.
- Walper, S., 1997, Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In: Böhnisch, L., Lenz, K. (éd.), Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim et Munich. 265-281.
- Walper, S., 1999, Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, A. et al. (éd.), Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. Munich.
- Walper, S., 2001, Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen et Berne.
- Wannack, E., Sörensen, B., Giroud, P., 2006, Frühe Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. Berne.
- Wanner, P., 2005, Indicateurs démographiques de l'enfance et des relations entre les générations. Demos. Cahier no 1.
- Zimmer, A. et al.: Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen 2007.



Membres du CSST et rédaction

Membres en 2011

Présidente

Prof. Dr. Susanne Suter

Membres du Conseil

Prof. Dr. Karl Aberer

Prof. Dr. Heike Behrens

Prof. Dr. Willy Benz

Prof. Dr. Fritz Fahrni

Prof. Dr. Peter Fröhlicher

Prof. Dr. h.c. Daniel Fueter

Prof. Dr. Ellen Hertz

Prof. Dr. Alex Mauron

Prof. Dr. Matthias Peter

Prof. Dr. Franz Schultheis

Prof. Dr. Walter A. Stoffel

Prof. Dr. Tiziano Teruzzi

Prof. Dr. Walter Wahli

/93

Etat-major présidentiel

Chef de l'état-major

Lic. iur. Cornel Hirsig

Conseillers scientifiques

Dr. phil. nat. Marianne Bonvin Cuddapah

Dr. phil. Stephan Durrer (stagiaire scientifique)

Dr. phil. Frédéric Joye-Cagnard

Lic. phil. Stefano Nigsch

Prof. Dr. phil. Christian Simon

Dr. phil. Marco Vencato

Administration, finances et documentation

Elfi Kislovski

Sven Gurtner

Jeremias Müller

Lic. phil. nat. Hans-Peter Jaun

Lic. phil. Ruth Wagner

Rédaction du présent rapport

Dr. rer. pol. Stephan Egger