

La formation, placeur principal du système inégalitaire suisse

Le rôle de la formation dans le système des inégalités sociales

L'école ou plus généralement la formation apparaît comme l'institution qui introduit les élèves aux connaissances fondamentales de la civilisation à laquelle ils et elles appartiennent. Cependant, elle doit aussi être envisagée sous l'aspect des inégalités sociales, car sous la forme de savoirs pertinents, elle distribue un bien social de premier ordre. La part qu'un individu en détient influence largement son positionnement social. Pour cette raison, la formation fait partie du système des inégalités qui structure fondamentalement les sociétés contemporaines (Becker 2017, Levy et al. 1997).²

Ce système d'inégalités est multidimensionnel : formation, position professionnelle, revenu, fortune sont autant de biens sociaux recherchés, qualitativement différents mais liés entre eux, qui forment le noyau central de la stratification sociale contemporaine.

En l'état, ces biens sociaux sont répartis de manière clairement inégale, les habitants et habitantes du pays n'y participent de loin pas à égalité. Leur part de ces différents biens correspond à leur position sociale globale. Dans la mesure où les positions spécifiques (niveau de formation, montant du revenu etc.) ne coïncident pas complètement entre elles (illustration: un professeur universitaire immigré travaillant comme garçon de café parce que son titre n'est pas reconnu), des positions globales incohérentes peuvent exister en nombre, ce qui peut d'ailleurs obscurcir le système d'inégalités dans son ensemble. La différenciation de la structure sociale contribue ainsi à son invisibilité.

Les processus de répartition inégale des biens sociaux se déroulent en général au sein d'institutions spécifiques (l'école pour la formation, l'entreprise pour le salaire etc.). Pour comprendre la reproduction ou au contraire le changement des inégalités

il est donc nécessaire d'étudier le fonctionnement de ces institutions et leurs interrelations. Avant d'aborder plus concrètement celui du système scolaire, un bref rappel de l'importance particulière de la formation est nécessaire car si elle

René Levy,

groupe romand du Denknetz¹, est professeur honoraire de sociologie à l'Université de Lausanne. Ses thèmes de recherche se situent entre les trois pôles des inégalités sociales, des rapports de genre et des parcours de vie.



intervient principalement entre l'enfance et la vie adulte, son effet structurant va bien au-delà; il devient mieux visible si on se place dans une perspective biographique.

Une conclusion pratique est déjà à retenir: pour faire ressortir la contribution de la formation aux inégalités sociales, il ne suffit pas de l'examiner en elle-même, il faut inclure ses relations avec d'autres dimensions de la stratification de la société. La perspective biographique le facilite, car elle met l'accent sur des séquences que tout le monde connaît en principe, mais dont les connexions sont facilement ignorées par une tendance à isoler les champs d'analyse les uns des autres.

La centralité de la formation en perspective biographique

Au 19^{ème} siècle, la formation est devenue une phase obligatoire de la vie.³ La généralisation d'une période de formation au sein d'une institution consacrée à cet objectif est donc un fait historique relativement récent et marquant. Toutefois, si tous les jeunes y passent, ils et elles y entrent différemment outillés et en sortent doté-e-s de chances de placement professionnel inégales. Le niveau de formation – qu'elle soit générale et entièrement scolaire ou professionnelle et duale – influe fortement sur le niveau professionnel initial lors de l'entrée sur le marché du travail. Ce niveau influence à son tour le revenu, et ce dernier, en tant que pouvoir d'achat dans une société marchande, détermine largement tout l'éventail des conditions de vie, matérielles autant que culturelles et sociales. Ce positionnement au début de l'âge adulte, mais impulsé dès l'enfance, influence d'ailleurs aussi l'insertion dans des réseaux sociaux, notamment par la forte tendance à l'homogamie (association de conjoints de même statut social, avec souvent un décalage entre l'homme et la femme) et par la tendance analogue à l'homosocialité (formation d'amitiés et de connaissances entre personnes de même niveau social). Les trajectoires personnelles dans la stratification sociale sont donc fortement, bien que non totalement, conditionnées par la réussite scolaire et ce dans toute leur épaisseur vécue.

Les séquences biographiques ne sont pas identiques entre hommes et femmes, notamment après la formation initiale. Dans les parcours féminins, les réductions ou même interruptions de l'engagement professionnel en faveur de l'engagement familial sont la règle alors qu'elles sont l'exception dans les parcours masculins (proportion travaillant à temps partiel : hommes 17.1%, femmes 58.8%; raisons familiales du temps partiel: 15.9% chez les hommes, 49.5% chez les femmes; Office fédéral de la statistique 2017). Ainsi, le genre – plus exactement sa gestion sociale



– interfère dans les processus de positionnement social, notamment via son influence inverse sur l'engagement professionnel. Lors de la transition à la parentalité, l'engagement professionnel des hommes devenus pères augmente encore alors que celui des femmes devenues mères diminue s'il n'est pas carrément interrompu (Levy et al. 2013). Dans les deux cas cependant, le revenu personnel est principalement déterminé par le positionnement professionnel et par le taux d'engagement. Mentionnons encore, sans l'approfondir ici, que les choix professionnels, majoritairement guidés par les stéréotypes de genre, ajoutent un élément supplémentaire au décalage salarial entre hommes et femmes, car la ségrégation en professions masculinisées et féminisées, apparemment horizontale au moment de la formation (à chaque niveau – apprentissage, formation supérieure, Hautes écoles spécialisées – hommes et femmes acquièrent des diplômes apparemment équivalents sur le plan formel), se transforme en inégalité hiérarchique, y compris salariale, à l'entrée dans la vie professionnelle.

Le niveau de formation atteint par une personne n'a donc pas seulement une valeur de positionnement social en tant que tel, mais il influence bien au-delà les autres positionnements qu'elle atteindra par la suite, même si d'autres facteurs peuvent venir s'ajouter. Cette fonction cruciale de placement social est d'ailleurs renforcée par le fait que les formations continues disponibles en Suisse peuvent ajouter ou mettre à jour des compétences spécifiques, mais leur majeure partie ne sert pas à augmenter le niveau certifié en première formation.

La structure globale du système de formation suisse

Le système de formation joue donc un rôle très important pour le placement des individus dans le système des inégalités sociales, du point de vue de l'étendue, car il concerne tout le monde, autant que du point de vue de la force et la durée biographique de son influence. Ainsi, l'école s'avère être le grand placeur des personnes dans la stratification et avec cela dans l'ensemble de ce qu'on peut appeler les conditions de vie. Il vaut donc la peine de considérer de plus près la manière dont fonctionne le placement lorsque les individus traversent ce système, ou en termes plus métaphoriques quels sont les mécanismes qui canalisent le flux des élèves jusqu'à l'aboutissement de leur première phase de formation. Il est évident que l'éventail de ces aboutissements est très large, surtout en ce qui concerne le niveau atteint, donc la différenciation hiérarchique des structures de formation, et par conséquent la durée de la phase individuelle de formation. L'éventail factuel s'étend des 5 à 10% des jeunes qui quittent l'école même avant la durée obligatoire⁴ jusqu'aux en-



viron 20% qui acquièrent un grade universitaire; environ 70% de la population terminent des formations de niveau intermédiaire, entre ces deux extrêmes.

Avant de discuter quelques mécanismes de sélection dans le système de formation suisse, il paraît utile d'en rappeler la structure globale. La complexité de ce système résulte de la combinaison d'au moins trois axes qui se croisent: 1) des niveaux hiérarchiques que l'OFS résume en quatre (primaire, secondaire I, secondaire II, tertiaire, le dernier regroupant les hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques), 2) deux troncs postobligatoires (formations professionnelle et généraliste) et 3) une multitude de passerelles et de diplômes intermédiaires en fonction du fédéralisme de formation qui caractérise la Suisse davantage que les autres pays de l'OCDE). Au cours des dernières décennies, la lisibilité du système a été quelque peu améliorée par un travail de coordination important piloté par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP, par exemple via le projet HARMOS) et par la Confédération par ses réformes des études universitaires selon le système dit de Bologne (en fait anglo-saxon), la mise en place des Hautes écoles spécialisées (HES, FHS en allemand) et aussi des Hautes écoles pédagogiques (HEP, PH en allemand). Entre les niveaux et aussi entre les troncs, une série de «solutions intermédiaires» et de passerelles ont été mises en place dont le diagramme 1 donne une vue d'ensemble, encore simplifiée. Il indique les flux des élèves qui ont gradué du niveau obligatoire (primaire) en 2000 et en se basant sur une grille homogénéisée entre les cantons. Nous verrons cependant que l'essentiel de ce qui est problématique dans la sélection se passe au début des trajectoires scolaires, avant, pendant et à la suite de la scolarité obligatoire.

Le schéma figure ici surtout pour donner la vue d'ensemble et une idée de la complexité du système, même en représentation simplifiée. Il suggère sept constats principaux:

- au niveau du secondaire supérieur, l'apprentissage (système dual) prédomine clairement par rapport à l'enseignement général;
- le pourcentage de jeunes qui n'accèdent pas directement au niveau secondaire supérieur (postobligatoire) après la 9^{ème} année n'est pas négligeable;
- la perméabilité effective entre la formation professionnelle au niveau de l'apprentissage et la formation générale est, par contre, négligeable;
- le passage de l'apprentissage à la vie professionnelle se fait tôt et de manière fortement graduée;
- la transition vers le niveau tertiaire est relativement rare;

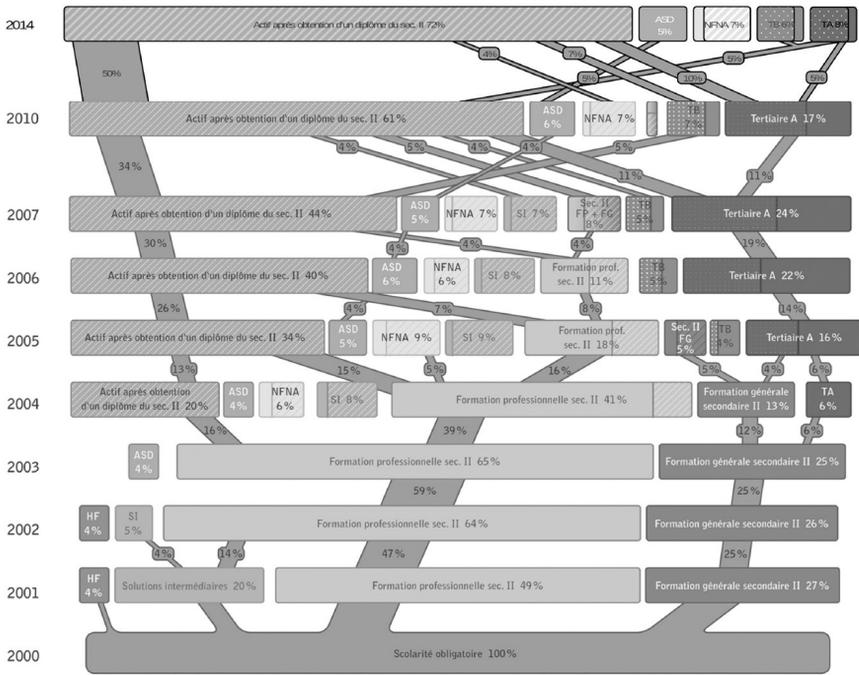


Diagramme 1: Trajectoires de formation et d'emploi 2000–2014 (TREE5)

- HF = Hors formation
- SI = Solutions intermédiaires
- ASD = Actif sans diplôme sec. II
- NFNA = Ni en formation ni actif
- Sec. II = Secondaire II, premier degré de formation post-obligatoire, p. ex. apprentissage ou gymnase
- FG = Formation générale (p. ex. gymnase)
- FP = Formation professionnelle (p. ex. apprentissage)
- TA = Tertiaire A: universités, hautes écoles (spécialisées)
- TB = Tertiaire B: Ecoles supérieures, préparations aux examens professionnels supérieurs (diplôme ou brevet fédéral)
- Diplôme secondaire II obtenu
- Activité lucrative parallèlement à une formation

La somme des barres de couleur horizontales ne donne pas toujours 100% par année, parce que certains petits sous-groupes (<4%) ne sont pas représentés pour des raisons de lisibilité.

Les liaisons verticales (en gris) correspondent aux «branches» de l'arbre. Comme pour les barres horizontales, leur grandeur est proportionnelle à leur importance: plus la branche est épaisse, plus le pourcentage de personnes qui empruntent la filière correspondante est élevé. Afin que le graphique garde sa lisibilité, on n'a représenté que les branches/parcours qui sont empruntés par au moins 4% des personnes interviewées.

- NET = Not in education or training
- IS = Intermediate solutions
- EAWD = Economically active without upper sec. diploma
- NEET = Neither economically active nor in education or training
- VET = Vocational education and training
- GE = General education
- Tertiary A = Universities and Universities of Applied Sciences
- TB = Tertiary B = other postsecondary education and training
- upper sec. certificate obtained
- Both enrolled in education/training and gainfully employed

The sum of the horizontal bars can differ from 100% due to rounding errors and omission of groups smaller than 4 cohort percent.

The vertical bars, symbolising the tree's branches, represent the major pathways from one year of observation to the next. They are (also) proportional to the percentages of the cohort to be found on that pathway, i.e. the thicker the branch, the higher the part of the cohort concerned. Pathways representing groups of less than 4 cohort percent have not been visualised in order to keep the graph readable.



- la proportion de jeunes adultes qui sont employés à 30 ans est relativement élevée;
- la proportion de ›NEET‹ (jeunes qui ne sont ni employés ni en formation) est très faible.

Trajectoires de formation et mécanismes sélectifs

Si le système scolaire est complexe en lui-même, le tissu d'influences sociales sur les trajectoires scolaires et plus généralement biographiques des personnes l'est bien davantage. Il n'est pas possible de mener ici une analyse à peu près complète des éléments de sélection non-méritocratique qui interviennent dans ces parcours, des exemples doivent suffire.⁶ On peut distinguer des mécanismes sélectifs situés en dehors (et surtout en amont) du système scolaire et des mécanismes qui lui sont propres. Citons d'abord, à titre d'illustration, deux mécanismes extérieurs (cultures de classe, ségrégation géographique) et ensuite des mécanismes internes (attentes autoréalisatrices d'agents biographiques, structure et fonctionnement du système).

Cultures de classe

Des différences importantes en matière de capital culturel persistent et se multiplient encore en raison des mouvements de migration des dernières décennies. A première vue, ces différences peuvent apparaître comme essentiellement qualitatives, donc ›différentes‹ sans relever d'une inégalité intrinsèque. Toutefois, dans les faits, elles sont hiérarchisées, ne serait-ce que par la proximité ou la distance qui les sépare du fonctionnement de l'école telle qu'elle est instituée. Dans ce sens, la distance entre l'école et les milieux d'origine des élèves, discutée depuis déjà avant les travaux de Bourdieu sur la reproduction des inégalités par l'école (Bourdieu et Passeron 1970), est un élément lourd en conséquences car elle varie très fortement entre ces milieux et par conséquent également entre les élèves qui en ressortent. Ainsi se crée tout ›naturellement‹ une forte inégalité des capacités, fixée avant même l'entrée des élèves à l'école et conditionnée par l'organisation sociale dont les familles et leur insertion dans des milieux socio-culturels plus ou moins homogènes font partie. Cette inégalité influence fortement leurs chances de s'intégrer favorablement à l'environnement scolaire. Cet environnement est relativement familier et donc accueillant et fiable pour les uns alors qu'il est bien plus nouveau, étranger et difficile à maîtriser pour d'autres lorsqu'ils le découvrent et l'explorent pour voir comment ils peuvent y évoluer.

Les enfants entrent donc à l'école dotés d'un capital de connaissances



et d'attitudes concernant l'apprendre, les rapports avec autrui, la réussite sociale et le sentiment d'être compétent (compétences sociales et d'apprentissage qui font partie intégrante de l'habitus d'après Bourdieu), très différentes en fonction de leur origine sociale et notamment du niveau de formation de leurs parents. Dans quelle mesure leur profil se trouve en adéquation à celui que suppose l'école dépend largement de cette dotation et détermine fortement la réussite de leur entrée à l'institution scolaire, alors que leurs compétences cognitives (>intelligence<) n'ont guère d'influence à ce moment initial et crucial de leur trajectoire de formation (Kriesi & Buchmann 2010, Kriesi et al. 2012). Rien que cette dotation inégale engendre des chances de départ fortement inégales selon l'origine sociale des élèves en devenir, en faveur des ressortissants de milieux privilégiés. Cette influence est d'autant plus importante que la scolarisation est précoce, créant des différences qui s'agrandissent au cours de l'école primaire et deviennent autant de préalables à la différenciation hiérarchique au moment des transitions de formation post-obligatoires (Angelone & Ramseier 2012). Les élèves qui entrent dans des formations scolaires aux exigences élémentaires trouveront largement impossible d'accéder à des formations généralistes supérieures (gymnase, école de culture générale), mais aussi à des formations professionnelles plus exigeantes (Hupka-Brunner et al. 2012).

Ségrégation géographique

Un autre facteur structurel renforce la sélectivité scolaire par l'origine sociale: la ségrégation géographique, surtout sous forme de quartiers socialement homogènes au sein des villes, souvent alimentés par des vagues d'immigration (Schaerer & Baranzini 2009, Charmillot 2014). Cette homogénéité sociale tend à constituer des communautés locales peu diverses en elles-mêmes mais clairement distinctes de celles qui les entourent et renforce les différences et inégalités en capital culturel, se répercute aussi sur le milieu scolaire local (par exemple du quartier) et d'autres milieux localisés. L'homogénéité sociale du contexte de vie ainsi constituée vient renforcer l'épaisseur des cultures de classe ou plutôt des milieux socio-culturels qui sont à l'origine de la dotation inégale en capital culturel et social, déjà mentionnée. Cette ségrégation spatiale reste assez peu étudiée en Suisse en comparaison avec d'autres pays comparables. Il est plausible que ses effets sont plus faibles en Suisse, avec ses villes petites et moyennes et son équipement relativement décentralisé en institutions scolaires, que dans des pays plus grands, mais il n'est sans doute pas négligeable.



Influences des agents biographiques et de leurs attentes

La constitution de l'héritage individuel des élèves en capital culturel utile pour leur intégration scolaire ainsi que les premiers choix scolaires se produisent dans leur environnement social concret. Celui-ci inclut notamment ce qu'on peut qualifier d'agents biographiques, c'est à dire des personnes de référence pour les jeunes au cours de leur orientation scolaire et professionnelle: les parents, d'autres membres de leur parenté, des pairs, plus tard leurs enseignants et encore des orienteurs professionnels. Certains de ces agents biographiques ont une influence informelle, véhiculée par des effets de modèle, de proximité ou de conviction (des personnes dans l'environnement social des jeunes qu'ils choisissent comme modèles), d'autres détiennent carrément des fonctions de portier (*gatekeeper*), notamment les enseignants scolaires. Concentrons-nous sur ceux-ci puisqu'ils sont membres de l'institution, donc internes.

De par sa position structurelle, cette catégorie d'agents dispose d'une importance particulière. Les facteurs qui influencent son action ont été étudiés depuis longtemps, en partie sous l'étiquette de l'effet Pygmalion, identifié depuis les années 1960 (Rosenthal & Jacobson 1968). Au-delà d'une controverse nourrie et souvent excessive, la recherche montre la réalité de l'importance des attentes que forment les enseignants concernant les performances futures de leurs élèves. S'il faut admettre que les enseignants disposent d'une expérience sérieuse qui leur permet d'anticiper plus ou moins correctement le potentiel d'apprentissage de leurs élèves, leurs attentes, une fois formées, engendrent néanmoins une dynamique de prophétie autoréalisante, voire d'étiquetage social (*labelling*) qui peut être positive ou négative selon les élèves et qui permet à ces attentes d'influencer les performances effectives (Trouilloud & Sarrazin 2003).

Structure et fonctionnement du système scolaire

Trois éléments structurels ressortent particulièrement des études internationales et nationales comparant les structures et processus de formation, ainsi que des expériences scolaires menées dans la pratique, comme influençant de manière importante la sélectivité non-méritocratique: l'âge de la scolarisation des enfants, l'âge de leur canalisation dans des filières différentes et hiérarchisées (*tracking* en anglais; selon les cantons après quatre, cinq ou six ans), et la différenciation hiérarchique de ces filières, différente non seulement entre cantons, mais aussi à l'intérieur de certains cantons ; Buchmann et al. 2016, Meyer 2014, Bauer & Ri-



phahn 2007). Pour ne citer qu'une seule illustration empirique: à niveau de compétence en lecture égal (niveaux PISA 4 ou 5), 82% des jeunes ayant suivi une filière à exigences étendues du secondaire I (scolarisés en 2000, étude TREE) accèdent à une formation postobligatoire de niveau élevé, alors qu'avec le même niveau de compétences, ceux qui ont suivi une filière à exigences élémentaires n'y arrivent qu'à 49% (Meyer 2014: 167).

On peut résumer ainsi les constats sur les effets structurels: la scolarisation précoce, le tracking précoce et son degré de différenciation par niveaux augmentent de manière cumulative la sélectivité selon des critères d'origine sociale et non de prestation personnelle des élèves. Ils s'avèrent ainsi être des ›garants‹ de l'influence que le système scolaire permet aux inégalités d'origine de se prolonger, voire même renforcer, lors de son travail de production d'adultes inégalement dotés de capital scolaire (Felouzis & Charmillot 2017). Les passages aux niveaux plus élevés sont à leur tour largement conditionnés par les inégalités intervenues lors des passages précédents (Becker 2011), contribuant à la cumulation des inégalités au long des trajectoires de formation.

L'expansion du système de formation ne diminue pas ses inégalités

Au cours du 20^{ème} siècle, le système de formation suisse a connu une expansion importante bien que plus lente que dans d'autres pays occidentaux. La figure 1 la fait bien ressortir: la proportion des femmes n'atteignant que le niveau obligatoire dépassait encore clairement la moitié (59%) dans la cohorte scolarisée dans les années 1930 pour descendre jusqu'à 10% parmi celles scolarisées dans les années 1970/80; même évolution pour les hommes, avec diminution de 40% à 6%. Cette amélioration générale du niveau scolaire a logiquement mieux ›rempli‹ les niveaux supérieurs; elle a surtout contribué à la quasi-disparition des inégalités de formation entre hommes et femmes en termes de niveau scolaire atteint ainsi qu'à une forte réduction de celles entre villes et campagnes. Par contre, elle ne s'est pas traduite en une réduction des inégalités de positionnement entre les individus ou les familles, car en même temps, les exigences de formation du monde professionnel ont également augmenté, sans changement important des hiérarchies, produisant ainsi une inflation du ›ticket d'entrée‹ que constitue le niveau scolaire: pour un même niveau professionnel, des niveaux de formation plus élevés qu'auparavant sont demandés sur le marché du travail. Ainsi, cette expansion s'est largement limitée à un effet d'ascenseur qui faisait monter toute la hiérarchie de formation sans la modifier en elle-

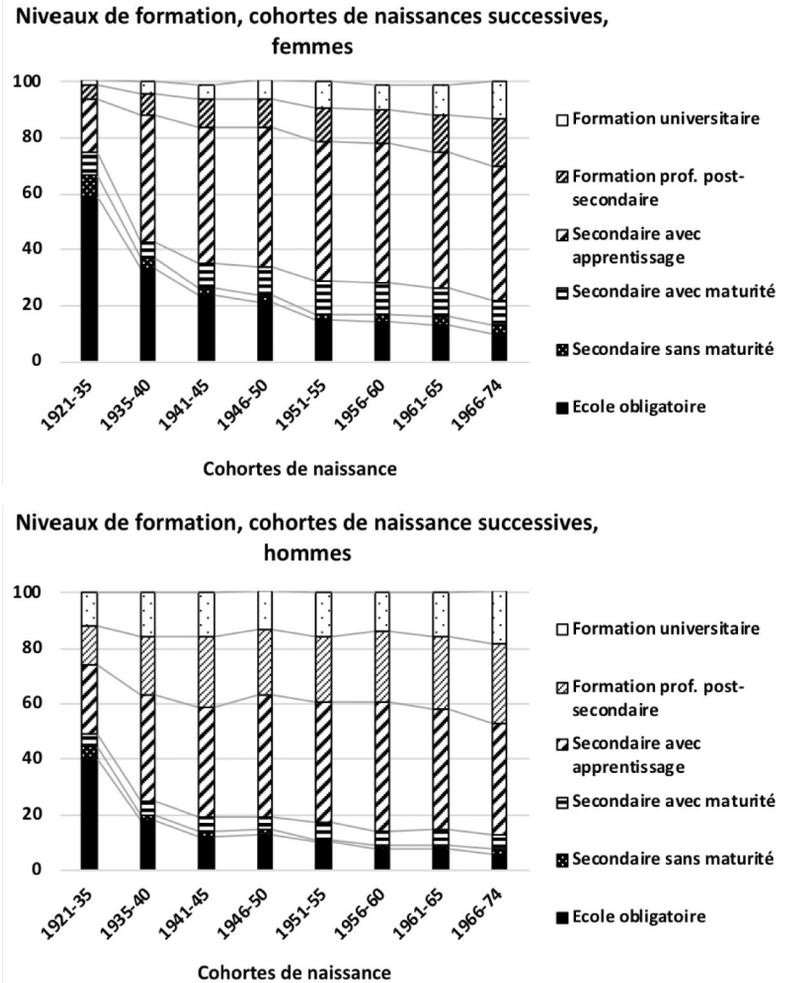


Figure 1: Évolution des niveaux de formation par cohortes successives, femmes et hommes (d'après Falcon & Joye 2014)

même ou dans ses relations avec la hiérarchisation professionnelle (Shavit & Blossfeld 1993, Shavit et al. 2007).

Le positionnement par la formation: méritocratique ou féodal?

Officiellement, selon l'image qu'il tend à donner de lui-même et à plus forte raison selon ses objectifs déclarés, le système de formation fonctionne de manière méritocratique. La justification la plus simple de cette apparence donnée consiste à souligner que tous les jeunes entrent au niveau élémentaire et montent jusqu'à un niveau censé correspondre à leurs capacités, mesurées systématiquement par les procédures d'éva-

luation éprouvées que sont les tests et examens. Au vu de la recherche existante, c'est là une image d'Épinal, irréaliste ne serait-ce que pour la simple raison que traiter des inégaux de manière égale reproduit leurs inégalités par la force des choses.

Il est vrai que le fonctionnement méritocratique, donc l'égalité des chances effective, correspond à un principe fondamental de la Constitution fédérale. Son art. 8.2 interdit toute discrimination, en commençant son énumération de neuf exemples par celle selon l'origine sociale.⁷

Si le fonctionnement du système scolaire était purement méritocratique, le niveau atteint par les élèves ne devrait pas être associé à l'origine sociale (à moins de supposer que celle-ci serait à son tour purement méritocratique, sans variation entre les générations, ou alors complètement déterminée génétiquement) ou à d'autres appartenances sociales, alors que de telles associations sont régulièrement démontrées comme non négligeables, voire assez fortes et persistantes (Levy et al. 1997, Falcon 2012). Par exemple, Laganà & Babel (2015: 12) constatent que »la probabilité d'être dans une école de maturité gymnasiale pour un élève dont les parents ont un niveau de formation tertiaire est entre 4.2 et 4.6 fois plus élevée que pour un élève provenant d'un ménage avec un autre niveau de formation«. Au contraire d'une égalisation des chances, on constate qu'au cours du 20^{ème} siècle, »l'effet général d'augmentation vers le haut de la structure sociale... a également eu pour effet d'augmenter le niveau, en termes d'origine sociale, nécessaire pour atteindre un niveau d'étude donné« (Falcon & Joye 2014: 217). En utilisant les données

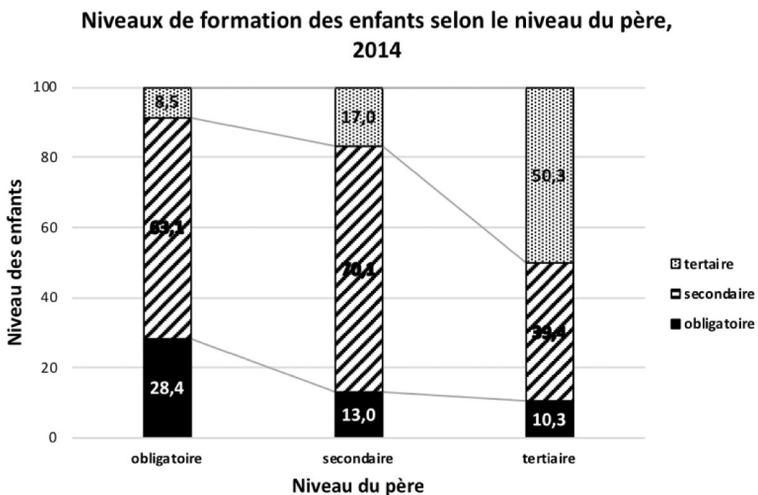


Figure 2: Mobilité intergénérationnelle: niveau scolaire des enfants selon celui de leur père, 2014⁸



suisses du European Social Survey de 2014 et une classification à trois niveaux (primaire – secondaire – tertiaire), le système suisse fait atteindre à 56.2% des enfants le même niveau que leur père alors que 14.0% restent en dessous et 29.8% arrivent au-dessus (voir aussi la figure 2). Si on compare différents groupes d'âge, il apparaît que le taux de reproduction (même niveau pour enfants et pères) est en train d'augmenter (Ehrler 2016: 40–41), ce qui signale une tendance à la fermeture en matière d'inégalité intergénérationnelle. Un système qui attribue des positions en donnant une importance marquée à l'origine sociale reproduit les inégalités d'une génération à l'autre. Il fixe ainsi un mécanisme d'allocation par la naissance que l'on peut appeler féodal ou néo-féodal, comme le fait Kissling (2008) concernant la richesse, en contradiction évidente avec le principe méritocratique de l'égalité des chances exigé par la Constitution.

A la contradiction philosophique et éthique entre le fonctionnement effectif de l'institution et le principe constitutionnel qui devrait le régir s'ajoute que ce fonctionnement est loin d'être optimal dans une perspective d'efficacité. Un système scolaire qui permet à l'origine sociale d'influencer de manière importante le succès scolaire laisse forcément en rade des enfants doués, mais issus de catégories sociales sous-privilegiées, alors qu'il fait monter aux niveaux supérieurs des ressortissant de catégories privilégiés au-delà de leur talents réels; la «productivité» du système scolaire est ostensiblement réduite par son inégalité (Felouzis & Charmillot 2017: 7). Mesuré à l'aune de ses propres objectifs méritocratiques, le système de formation fonctionne donc de manière largement sous-optimale.

Que faire? Dé-sélectionner!

Le fonctionnement inégalitaire des systèmes de formation ainsi que son contexte social a été étudié intensivement depuis des décennies dans toute sa complexité ce qui permet d'identifier une série de facteurs qui concourent à maintenir en place une forte composante du contrôle de l'accès aux niveaux de formation supérieurs selon des critères sans relation avec les capacités personnelles, intellectuelles des élèves, en d'autres termes selon une logique de privilège/discrimination et non d'égalité des chances.

Parmi les mesures qui permettent de réduire cette composante non-méritocratique (et de ce fait anticonstitutionnelle), au moins quatre doivent être prises au sérieux.

1. Influencer et relativiser les attentes des enseignants et d'autres agents bibliographiques (essentiellement par leur formation) afin de donner un



caractère d'encouragement et non de découragement à leur influence, par exemple la logique de l'utilisation des notes. Puisqu'il paraît illusoire de vouloir éviter fondamentalement la dynamique de prophétie autoréalisante dans les interactions humaines, à plus forte raison quand celle-ci se concrétise dans un cadre hiérarchisé comme c'est le cas de la relation maître – élèves, il importe de lui donner une orientation inclusive.

2. Abolir ou au moins retarder la mise en filières de capacité (tracking) des élèves par rapport à leur âge au lieu de chercher à faire commencer la formation compétitive le plus tôt possible.⁹
3. Diminuer l'éventail vertical des filières, car au lieu de nuancer les possibilités de placement il en renforce la hiérarchisation.
4. Augmenter l'orientation généraliste dans la formation, déspecialiser la formation précoce (notamment au niveau apprentissage) et éviter de donner une orientation prioritairement cognitiviste aux formes de prise en charge des enfants (jardin d'enfant, crèches etc.).

Autant de chantiers de changement qui ne sont pas entièrement nouveaux mais qui font l'objet d'expériences pratiques sur lesquelles on peut se baser. Toutefois, force est de constater que ces conclusions pratiques ne vont pas précisément dans le sens actuellement dominant en politique où l'on cherche avant tout à augmenter la compétitivité, l'excellence de quelques-uns, la productivité, et cela aux dépens de la justice, de la diversification des options et du développement de toutes les potentialités présentes dans la société. Il est d'autant plus important de multiplier les expériences pratiques.



Annotations

- 1 Les membres suivants du groupe romand du Denknetz ont contribué à améliorer ce texte: Jean-Jacques Ricchiardi, Eric Zbinden, Verena Keller, Felix Dalang, Gabriel Barta, Ursula Imhof, Didier Divorve et Joan Lluís Fusté.
- 2 La présente contribution focalise l'influence de l'origine sociale; elle tient quelque peu compte du genre mais pas d'autres critères de discrimination, tels l'origine étrangère, qui font également partie du système d'inégalités suisse. L'espace ne permet pas de donner à la fois un aperçu de la situation factuelle et des concepts d'analyse pour son étude. Une introduction aux approches théoriques actuelles se trouve dans la première partie de Bergman et al. 2012.
- 3 C'est seulement dans la nouvelle constitution fédérale de 1874 que l'école obligatoire fut stipulée au niveau national.
- 4 On ne dispose pas de statistiques nationales sur ce phénomène. Une étude des années 1990 (Eckmann et al. 1994) estime le taux de dropout du primaire en Suisse romande entre 6% et 9%, une étude plus récente sur la ville de Zurich (2006, citée par Stamm et al. 2011) parle de 12%. Pour les experts, les personnes n'ayant pas dépassé l'école obligatoire doivent être considérées comme pauvres en termes de formation.
- 5 Données et diagramme sont dus au programme de recherche Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE).
- 6 «Méritocratique» signifie ici basé sur la prestation scolaire effective de l'élève, sans lien avec des origines ou appartenances sociales. Selon son orientation officielle, l'école devrait promouvoir les élèves à des niveaux supérieurs exclusivement selon des critères méritocratiques.
- 7 Art. 8, al. 2 de la Constitution fédérale: »Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.« Que l'école doive poursuivre cette objectif n'est donc pas une préférence politique conjoncturelle, mais un impératif contraignant, officiellement inscrit dans la loi fondamentale de la Suisse.
- 8 Je remercie cordialement Julie Falcon de la mise à disposition des données de l'ESS 2014.
- 9 Les cantons de Genève, Valais, Fribourg et le Tessin ont introduit des cercles d'orientation afin de réduire cet éventail et de repousser à un âge plus avancé le tracking.

Bibliographie

- Angelone, Domenico & Ramseier, Erich (2012) : Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. In : Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 38(2), 223–244
- Bauer, Phillip & T. Riphahn, Regina (2007) : Intergenerational transmission of educational attainment : Evidence from Switzerland on natives and second generation immigrants. In : Journal of Population Economics 20(1), 121–148
- Becker, Rolf (2017) : Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In : Becker, Rolf (Ed.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 89–150
- Becker, Rolf (2011) : Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte. In : Künzli, Rudolf & Maag Merki, Katharina (Hrsg.), Zukunft Bildung Schweiz. Akademien der Wissenschaften Schweiz, Bern, 21–38
- Bergman, Manfred Max ; Hupka-Brunner, Sandra ; Meyer, Thomas ; Samuel, Robin (Hrsg., 2012) : Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970) : La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris
- Buchmann, Marlis; Kriesi, Iren; Koomen, Maarten Koomen; Imdorf, Christian; Basler, Arianne (2016): Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In: Blossfeld, Hans-Peter; Buchholz, Sandra; Skopek, Jan; Triventi, Moris (eds.); Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison. Cheltenham, 111–128.



- Charmillot, Samuel (2014): Ségrégation sociale et migratoire à Genève. Comment l'école participe-t-elle à la reproduction des inégalités? In: Felouzis, Georges & Goastellec, Gaële (dir., 2014): Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives. Bern, 43–65
- Eckmann Saillant, Monique; Bolzman, Claudio; de Rham, Gérard (1994): Jeunes sans qualification. Trajectoires, situations et stratégies. Genève
- Ehrler, Fanziska; Bühlmann, Felix; Farago, Peter; Höpflinger, François; Joye, Dominique; Perrig-Chiello, Pasqualina; Suter, Christian (2016). Rapport social 2106: Bien-être. Zurich
- Falcon, Julie (2012): Temporal Trends in Intergenerational Social Mobility in Switzerland: A Cohort Study of Men and Women Born between 1912 and 1974. In: Revue suisse de sociologie 38(2), 153–175.
- Falcon, Julie & Joye, Dominique (2014): Formation et mobilité sociale en Suisse: regards sur cinquante ans d'inégalités. In: Felouzis, Georges & Goastellec, Gaële (dir., 2014): Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives. Bern, 201–224
- Felouzis, Georges & Charmillot, Samuel (2017): Les inégalités scolaires en Suisse. Social Change in Switzerland 8
- Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara; Keller, Anita C. (2012): Übergänge im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft, Leistung und Strukturen des Bildungssystems. In: Bergman, Manfred Max; Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Samuel, Robin (Hrsg.). Wiesbaden, 203–220
- Kissling, Hans (2008): Reichtum ohne Leistung. Die Feudalisierung der Schweiz. Zürich.
- Kriesi, Irene & Buchmann, Marlis (2010): Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 36(2), 325–344
- Kriesi, Irene ; Bayard, Sybille ; Buchmann, Marlis (2012) : Die Bedeutung von Kompetenzen im Vorschulalter für den Schuleintritt. In : Bergman, Manfred Max ; Hupka-Brunner, Sandra ; Meyer, Thomas ; Samuel, Robin (Hrsg.), Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden, 159–180
- Laganà, Francesco & Babel, Jacques (2015): Transitions et parcours dans le degré secondaire II, Edition 2015. Berne
- Levy, René; Gauthier, Jacques-Antoine; Widmer, Eric (2013): Trajectories between the family and paid work. In: Levy, René & Widmer, Eric (eds.), Gendered life courses between individualization and standardization – A European approach applied to Switzerland. Wien, 71–92
- Levy, René, Joye, Dominique; Guye, Olivier; Kaufmann, Vincent (1997): Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zurich
- Meyer, Thomas (2014): Les dimensions systémiques de la production des inégalités. In: Felouzis, Georges & Goastellec, Gaële (dir.) Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives. Bern, 161–177
- Office fédéral de la statistique (2017): L'ESPA en bref 2016. Neuchâtel
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore (1968): Pygmalion in the classroom. New York
- Schaerer, Caroline & Baranzini, Andrea (2009): Where and How Do Swiss and Foreigners Live? Segregation in the Geneva and Zurich Housing Markets. In: Revue suisse de sociologie 35(3), 571–592.
- Shavit, Yossi; Arum, Richard; Gamoran, Adam (eds., 2007): Stratification in Higher Education. A Comparative Study. Stanford
- Shavit, Yossi & Blossfeld, Hans-Peter (eds., 1993) : Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Westview
- Stamm, Margrit; Holzinger-Neulinger, Melanie; Suter, Peter; Stroezel, Holger (2011): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz. Eine Schweizer Längsschnittstudie. Schlussbericht an die Gebert-Rüf-Stiftung. Freiburg
- Trouilloud, David & Sarrazin, Philippe (2003): Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. In: Revue française de pédagogie, 145, 89–119