

**AIX-MARSEILLE UNIVERSITE**  
**SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION**  
**ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION**  
**D'AIX-MARSEILLE 372**

LEST  
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail-UMR 7317

**THESE**  
Pour obtenir le grade de  
Docteur en Sciences Economiques  
Mention : Economie de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par  
**Noémie Olympio**  
Sous la direction d'Eric Verdier et Vanessa di Paola

**Parcours de formation et d'insertion: une comparaison des  
systèmes éducatifs Français et Suisse à l'aune de la théorie  
des Capabilités**

**JURY**

Président du Jury :

M. Jérôme Gautié, Professeur d'économie, Centre d'Economie de la Sorbonne, Directeur de l'Institut des Sciences Sociales du Travail, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Rapporteurs :

M. Jean-Marc Falter, Membre de la direction de la Banque nationale suisse, Enseignant à l'Université de Genève.

M. Jean-Michel Bonvin, Professeur HES-SO, Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne.

Suffragants :

M<sup>me</sup> Josiane Véro, Ingénieur de Recherche Education Nationale, Chargée d'études au Céreq,  
M<sup>me</sup> di Paola Vanessa, Maîtres de Conférence, LEST, Aix-Marseille Université (co-directrice)  
M. Eric Verdier, Directeur de recherche CNRS, LEST (co-directeur)

*Présentée et soutenue publiquement le 6 décembre 2013*

*La faculté n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.*

## ***Remerciements***

Je souhaite tout d'abord remercier vivement mes co-directeurs de thèse, Vanessa di Paola et Eric Verdier, d'avoir accepté d'encadrer ce travail de thèse, particulièrement pour leur rigueur, leur esprit critique, leurs conseils mais aussi leurs grandes qualités humaines. La confiance qu'ils m'ont tout deux accordé m'a véritablement permis d'avoir foi en ce travail.

Je tiens également à remercier Jean-Michel Bonvin et Jean-Marc Falter d'avoir accepté d'être rapporteur de ce travail, Jérôme Gautié et Josiane Véro d'avoir accepté d'être membre du jury de cette thèse. Mon travail s'est largement inspiré de leurs travaux de recherche respectifs.

Je tiens à exprimer aussi toute ma gratitude à mon laboratoire de recherche, le LEST, et à sa directrice, Ariel Mendez, pour les conditions dans lesquelles cette thèse s'est réalisée. Je souhaite remercier particulièrement Stéphane Marquez, Patrice Cacciuttolo, Anne Bonneville et Catherine Gosselin mais aussi Grégory Cornu pour les nombreux supports logistiques apportés au cours de ces années.

Le LEST a également largement contribué à mon intégration scientifique. J'ai une pensée particulière pour Stéphanie Moullet mais aussi pour Philippe Méhaut avec qui j'ai eu l'occasion de travailler au sein de l'ANR Edesco et grâce à qui j'ai beaucoup appris.

Je tiens aussi à saluer mes collègues suisses, notamment l'équipe TREE qui m'a accueillie à Bâle, spécialement Thomas Meyer, Sandra Hupka Brunner et Max Bergman. Je souhaite également remercier vivement Christian Imdorf pour ces nombreux retours sur mon travail et ses conseils bienveillants.

D'une manière plus large, la vocation de ce travail de thèse provient de nombreuses rencontres enrichissantes faites durant mon parcours de formation. Merci à Dominique Beddock mon enseignant de sciences économiques et sociales du secondaire, Philippe Grill, chercheur en philosophie économique et directeur de mon mémoire de M1 m'ayant initié aux travaux de Sen mais aussi Gilbert Benayoun, Pierre Béret, ainsi que Said Hanchane et Tarek Mostafa pour la direction de mon mémoire de M2. L'aide et les conseils de toutes ces personnes m'ont peu à peu guidé vers une thèse.

Le soutien du noyau des proches a été essentiel durant ces années. Je tiens à souligner les encouragements et la gentillesse des amis du labo avec une mention spéciale à Isa, Manue et Karine ; Audrey avec qui j'ai aimé travailler et apprendre et évidemment Anne-Juliette, ma grande sœur des capacités.

J'ai eu également la chance de pouvoir compter sur des proches dont la présence, l'écoute et le soutien a été sans faille alors même que la thèse est apparu comme un travail assez obscur pour certains. J'ai une pensée particulière pour Pataki et Yann, Clara, Aude, M-E, Leslie, Marie, Laure, mais aussi Annie, Gilles et Emilie pour leurs attentions et leur bienveillance.

Je tiens aussi à remercier particulièrement mon amie Val, merci ton soutien, tes relectures et ton amitié et mes fidèles compagnons Michou et Maisoso (et Oriane !) : merci pour ces bons moments et ces fous-rires qui ont largement contribué à maintenir mon moral!

Je n'oublie pas le soutien inconditionnel de ma famille. Merci à mes frères et leurs amies, à Paul et Mariam, à François, à Jérémy et Kelly et à ma petite sœur Aurore pour leur amour et leur gentillesse mais aussi leurs nombreuses taquineries (« en fait, tu veux être étudiante toute ta vie ? » « la thèse, ça serait pas comme un gros TPE ou un gros rapport de stage en réalité? »). J'ai également une pensée pour le reste de ma famille, mes oncles et tantes, cousins et cousines, mes grands-parents et ma grand-mère Vélia.

Je tiens évidemment à remercier particulièrement et chaleureusement mes parents pour leur confiance en mes choix de formation, pour leur présence et leur soutien affectif.

Enfin j'exprime toute ma reconnaissance à une personne qui a cru en moi jusqu'au bout et à qui la fin de cette thèse doit beaucoup. Je lui dédie ce travail. Thibaut, merci pour ton aide, ta patience, ta sollicitude et ton amour.

## Table des matières

<b>Introduction : comparer les systèmes éducatifs français et suisses au prisme des <i>capabilités</i> : quels intérêts ? Quels enjeux ?</b> .....	10
1. Le système éducatif français, le système éducatif suisse : l'intérêt de la comparaison .....	11
2. Pourquoi mobiliser la théorie des capabilités dans le champ de l'éducation?.....	13
3. Capabilités et Education : une analyse dynamique et multidimensionnelle des systèmes éducatifs français et suisse.....	14
<b>Partie 1. Positionnements théoriques : Justice sociale, Capabilités et Education</b> .....	19
<b>Chapitre 1 : Inégalités et éducation : les apports de la Justice sociale</b> .....	20
1 Environnement familiaux inégaux et rôle de l'éducation .....	21
1.1. En amont du système éducatif, le rôle de la famille dans la formation des inégalités : une brève revue de la littérature .....	21
1.1.1. L'environnement familial comme source d'inégalités dans l'accès à l'éducation .....	21
1.1.2. Milieu familial et inégalités au-delà du système éducatif.....	26
1.2. Le rôle de l'école dans la correction des inégalités héritées.....	28
1.2.1. L'école : une institution au cœur d'un projet égalitaire.....	28
1.2.2. L'enjeu des caractéristiques du système éducatif .....	29
1.2.3. Dépasser la question des inégalités pour s'intéresser à l'injustice en Education .....	30
2. Les différentes théories de la justice sociale applicables à l'éducation: une revue de littérature	32
2.1 Les théories Welfaristes appliquées à l'éducation.....	32
2.2 L'égalitarisme libéral des ressources, les apports de Rawls, Dworkin et Brighouse.....	36
2.3 L'égalitarisme des opportunités et la responsabilité individuelle : les apports de Roemer, Trannoy et Fleurbaey : entre chances et réalisations .....	41
2.4 L'égalitarisme des résultats : les apports de Walzer et des approches sufficientistes .....	44
2.5 L'égalitarisme des libertés réelles : l'apport de Sen à la justice sociale.....	47
<b>Chapitre 2 : La théorie des <i>Capabilités</i> appliquée à l'éducation</b> .....	55
1. Le lien Capabilités-Education : de quoi parle-t-on ? .....	55
1.1 La théorie des Capabilités de Sen: concepts et apports .....	55

1.1.1	<i>Capabilités, fonctionnements et liberté de choix</i> .....	55
1.1.2	<i>Une conception exigeante de la liberté</i> .....	57
1.2	La théorie des capabilités appliquée à l'éducation et les extensions conceptuelles de l'approche.....	59
1.2.1	<i>Capabilités, Education et marché du travail</i> .....	59
1.2.2	<i>Liberté formelle, liberté réelle et système éducatif capacitant</i> .....	61
1.2.3	<i>Aspect processus de la liberté et aspect opportunité dans le champ de l'éducation</i> .....	66
1.3	Les différentes dimensions du lien Education-Capabilités : approche intrinsèque et instrumentale .....	69
1.3.1	<i>Capabilités au sein du système éducatif : l'éducation comme une fin en soi</i> .....	70
1.3.2	<i>Capabilités de mener la vie préférée avec un certain niveau d'éducation : l'éducation comme un moyen</i> .....	71
2.	De la base d'information du capital humain à celle des capabilités .....	74
2.1	Accès à l'éducation : comparer l'approche du Capital humain à celle des Capabilités .....	75
2.2	Les possibilités avec un niveau d'éducation : approche du Capital humain et apport des Capabilités .....	77
3.	L'opérationnalisation du lien Capabilités-Education.....	81
3.1	La méthode des fonctionnements redéfinis .....	82
3.2	L'évaluation des ressources associées à des facteurs de conversion .....	84
3.3	L'évaluation dynamique de l'espace des possibles en termes de parcours .....	84
3.4	La démarche « compréhensive » et qualitative des systèmes éducatifs .....	85
	<b>Partie 2 : Les systèmes éducatifs européens à l'aune de la théorie des capabilités.....</b>	<b>88</b>
	<b>Chapitre 3 : Le caractère « capacitant » des modèles éducatifs européens .....</b>	<b>89</b>
1.	Les caractéristiques des différents systèmes éducatifs européens : un survey .....	89
1.1.	Les études sur l'éducation obligatoire .....	90
1.2.	Les modèles d'éducation et de formation professionnelle.....	91
1.3.	Des modèles sociétaux d'éducation aux régimes d'action publiques.....	92
2.	Le caractère « capacitant » des modèles éducatifs européens .....	94
2.1.	Qu'est-ce qu'un système éducatif « capacitant » ? .....	94

2.2.	Des modèles éducatifs plus « capacitants » que d'autres ?.....	95
2.2.1.	<i>Modèle des pays scandinaves ou « modèle de l'école compréhensive pure »</i> .....	96
2.2.2.	<i>Modèle anglo-saxon ou « modèle de l'école compréhensive marchande »</i> .....	101
2.2.3.	<i>Modèle de l'Europe méditerranéenne ou « modèle de l'école compréhensive formelle »</i> .... .....	103
2.2.4.	<i>Modèle germanique ou « modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique »</i> .....	104
<b>Chapitre 4 : Comparaison des contraintes structurelles et des opportunités de deux systèmes éducatifs : un focus France-Suisse</b> .....		111
1	Philosophie générale des systèmes éducatifs : caractéristiques et difficultés .....	112
1.1	Le système éducatif français : massification et sélection continue .....	112
1.2	Le système éducatif suisse : sélection précoce et importance de la formation professionnelle.....	120
2	Aspect « capacitant » et « défaillances capacitaires » des systèmes éducatifs français et suisses... .....	130
2.1	Entre objectifs affichés et résultats, l'exemple français d'un « modèle d'école <i>compréhensive formelle</i> » .....	131
2.1.1	<i>Quelles possibilités réelles le système français offre-t-il au regard de ses qualités « capacitantes » ?</i> .....	131
2.1.2	<i>Les limites du système : quelles « défaillances capacitaires » ?</i> .....	133
2.2	Le système éducatif suisse : entre séparation et intégration par la formation professionnelle.....	136
2.2.1	<i>Au regard des possibilités réelles qu'offre le système suisse, quelles dimensions « capacitantes » ?</i> .....	136
2.2.2	<i>Les limites du système : quelles « défaillances capacitaires » ?</i> .....	138
<b>Partie 3 : Opérationnaliser l'approche par les capacités : une comparaison économétrique France- Suisse des systèmes éducatifs</b> .....		145
<b>Chapitre 5 : Espace des possibles au sein de chaque système éducatif : quels parcours de formation? Quels éléments de détermination ?</b> .....		146
1	Présentation générale des bases de données.....	147
1.1	La base de données française : les données longitudinales DEPP-EVA.....	147
1.1.1	<i>La base DEPP-EVA : une base de données riches</i> .....	147

1.1.2	<i>Complexité de la base et difficultés du suivi</i> .....	149
1.2	La base de données suisse : les données longitudinales TREE.....	151
1.2.1	<i>Une base de données unique et originale : la « panelisation » des données PISA</i> .....	151
1.2.2	<i>L'attrition des données TREE</i> .....	153
2	Quelles caractéristiques des systèmes éducatifs et quelles possibilités pour les individus ? Les différentes trajectoires possibles en France et en Suisse .....	155
2.1	Les différentes trajectoires de formation possibles dans le système éducatif français .....	156
2.1.1	<i>La construction des trajectoires pour le cas français</i> .....	156
2.1.2	<i>Caractéristiques des trajectoires en France : quelques statistiques descriptives</i> .....	162
2.2	Les différentes trajectoires de formation possibles dans le système éducatif suisse .....	166
2.2.1	<i>La construction des trajectoires pour le cas suisse</i> .....	167
2.2.2	<i>Caractéristiques des trajectoires en Suisse : quelques statistiques descriptives</i> .....	169
2.3	Trajectoires françaises et suisses: premiers éléments de comparaison .....	174
3	Appartenance aux trajectoires-types : structures d'opportunités et de contraintes des systèmes éducatifs .....	177
3.1	Appartenance à une trajectoire-type en France : quelles possibilités ? Quels éléments de déterminations ? .....	178
3.2	Appartenance à une trajectoire-type en Suisse : quelles possibilités ? Quels éléments de déterminations par rapport au cas français? .....	183
	<b>Chapitre 6 : Choix scolaires, structures de contraintes et caractère subi des situations au sein des systèmes éducatifs français et suisse</b> .....	<b>195</b>
1	Contexte éducatif et environnement socioculturel : les facteurs de conversion à l'œuvre .....	196
1.1	Le refus en France et en Suisse : différences et spécificités .....	196
1.2	Éléments contextuels, individuels et familiaux pesant sur les risques de subir un refus lors de l'entrée au secondaire II.....	203
1.2.1	<i>Le modèle et les différentes variables prises en compte</i> .....	203
1.2.2	<i>Comment les contextes individuels, familiaux, sociaux et environnementaux jouent sur les risques de subir un refus</i> .....	212
2	Contraintes structurelles et caractère subi des situations : les différents types de refus en France et en Suisse.....	220
2.1	Les différents types de refus et le caractère subi des situations en France .....	220



2.2	Les différents types de refus en Suisse : entre situation non-contrainte et situation très contrainte .....	226
<b>Chapitre 7 : Structure de contrainte lors de l'entrée dans la vie adulte : quelles capacités au-delà du système éducatif en France et en Suisse ? .....</b>		<b>233</b>
1	Les situations des jeunes français et suisses en 2010 : quels facteurs déterminants ? Quels premiers éléments de contraintes ? .....	234
1.1	Les différentes situations des jeunes en 2010 .....	234
1.2	Quelles possibilités vis-à-vis de l'emploi pour les jeunes français et suisse en 2010? .....	238
2	La liberté réelle des jeunes français et suisses de choisir la vie qu'ils mènent en 2010, quels éléments de détermination ? .....	244
2.1	Choisir sa vie et situations contraintes en France et en Suisse : de quoi parle-t-on ? .....	244
2.2	Quelles possibilités de mener une vie satisfaisante pour les jeunes français et suisses en 2010? .....	247
<b>Conclusion .....</b>		<b>260</b>
Bibliographie .....		269
Table des illustrations tableaux.....		282
Table des illustrations graphiques.....		283
Table des illustrations schémas.....		283
Annexes .....		284

## **Introduction : comparer les systèmes éducatifs français et suisses au prisme des *capabilités* : quels intérêts ? Quels enjeux ?**

Les comparaisons des systèmes éducatifs se multiplient ces dernières années dans les pays de l'OCDE. Les évaluations standardisées des acquis des élèves, reconduites à intervalles réguliers, telles que les enquêtes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ou PISA (Program for International Student Assessment), se développent alors comme des outils de comparaison des systèmes éducatifs.

Placer chaque pays en regard permet de mettre en perspective les spécificités et les aspects communs des systèmes éducatifs. Mais les comparaisons tendent également à montrer que les inégalités scolaires et l'influence de l'environnement familial sur ces inégalités ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre. Tandis que des systèmes éducatifs comme le système allemand sont considérés comme générateur d'inégalités sociales, d'autres, comme ceux de l'Europe scandinave, apparaissent comme de véritables machines « à fabriquer l'égalité sociale » (Mons, 2004).

Dans cette thèse nous opérons une comparaison entre deux systèmes éducatifs structurellement différents : le système éducatif français et le système éducatif suisse. L'un est en effet marqué par une sélection plutôt précoce comme dans le cas allemand et l'autre par une structure plus intégrée. Le système français se distingue en effet par un tronc commun plus long d'enseignement obligatoire et une importance certaine donnée aux savoirs académiques. Le système éducatif suisse se caractérise par une orientation plus précoce ayant généralement lieu au début du secondaire I et se démarque par l'importance de la formation professionnelle duale (école *versus* entreprise).

L'ambition de la comparaison est de mettre en avant les structures d'opportunités et de contraintes en rendant compte des « libertés effectives » des personnes (Sen, 1992) que permet chaque système éducatif. Cette thèse se caractérise par deux aspects. Elle vise d'une part une comparaison entre deux systèmes éducatifs très peu comparés et aux contextes sociétaux différents. Elle a d'autre part pour volonté d'utiliser un cadre conceptuel encore peu mobilisé dans le champ de l'éducation : la théorie des *capabilités* de l'économiste Amartya Sen.

## **1. Le système éducatif français, le système éducatif suisse : l'intérêt de la comparaison**

La comparaison des systèmes éducatifs en Europe s'est formalisée avec l'apparition d'un nouvel outil la « Méthode Ouverte de Coopération » qui vise à la base un échange de « bonnes pratiques » entre les Etats concernant différentes thématiques, notamment l'éducation et la formation. Cette méthode se caractérise par l'élaboration d'un classement des pratiques éducatives au regard de critères de référence (ce que l'on nomme les « benchmarks »).

Selon Salais (2008), cet outil, en tirant ses caractéristiques du *New Public Management* tendrait alors en réalité à mettre les différents modèles nationaux en concurrence en réduisant leurs spécificités sociétales à de simples indicateurs de performance. Or, il semble difficile de comparer des systèmes éducatifs terme à terme sans prendre en compte les contextes sociétaux dans lesquels ils s'inscrivent (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982).

Bien que géographiquement très proches, la France et la Suisse se démarquent assez clairement du point de vue de l'organisation de leurs systèmes éducatifs. Le système français est assez proche des systèmes éducatifs de l'Europe méditerranéenne (Italie, Espagne et Grèce), caractérisés par l'objectif affiché d'offrir un tronc commun long à l'ensemble d'une cohorte (Mons, 2004). La Suisse peut être davantage rapprochée des systèmes éducatifs pratiquant une séparation plutôt précoce des élèves tels que l'Allemagne ou l'Autriche (Mons, 2004 ; Green et al., 2006).

Les comparaisons des systèmes éducatifs et les résultats PISA ont pointé du doigt le potentiel inégalitaire des systèmes différenciant plus tôt les cursus (Dupriez et Dumay, 2004), marquant un contraste avec les systèmes intégrés favorisant l'acquisition de connaissances communes.

Le système éducatif français est-il donc plus égalitaire que le système éducatif suisse ?

Dans une comparaison entre la France et l'Allemagne, Lauer (2003) conclut pourtant que, de manière surprenante, les variables d'environnement familial influencent de la même manière les niveaux d'éducation atteints dans les deux pays.

La comparaison France-Suisse nous permet de montrer qu'on ne peut comparer les pays sans comprendre les cohérences sociétales qui leurs sont propres. Ainsi, pour Green et al. (2006), le système de sélection plus précoce et les différentes filières qui en découlent ont pour vocation de mener à des professions différentes ayant chacune leurs propres identités et leurs

propres valeurs. A ce sujet, Shavit et Müller (2000) ont montré l'avantage comparatif en matière d'insertion des jeunes diplômés du secondaire des systèmes éducatif marqués par la formation duale. Flückiger et Falter (2004) confirme cette tendance pour la Suisse.

La France se démarque quant à elle par la volonté de favoriser une socialisation commune plus longue, par la promotion d'une école républicaine permettant l'intégration sociale des personnes et vise pour la fin de la scolarité obligatoire l'acquisition d'un « socle commun de compétence et de connaissance » pour tous. D'un autre côté, l'importance des savoirs académiques favorise les formations générales longues et linéaires et conduit à une certaine hiérarchisation des filières et à une compétition scolaire forte entre les individus. Ces deux systèmes éducatifs sont ainsi marqués par des cohérences structurelles propres, en particulier du point de vue de l'organisation des formations, des diplômes, de l'orientation et des différentes conceptions du savoir. La prise en compte de ces éléments permet de mettre en perspective le non-sens d'une comparaison unidimensionnel entre deux systèmes éducatifs structurellement différents. Nous optons au contraire dans cette thèse pour comparer ces deux pays en tenant compte de leurs multiples dimensions, chaque pays se démarquant en effet globalement par une conception particulière du « juste et de l'efficace » en matière d'éducation et de formation (Verdier, 2001).

En outre, ce travail de comparaison est favorisé par la mobilisation de données originales et comparables. Pour la Suisse, nous mobilisons le panel TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi) qui est une recherche longitudinale menée de 2000 à 2010 et ayant pour objectif de suivre le parcours de formation et d'emploi des élèves ayant participé en 2000 à l'enquête PISA. Pour la France, nous utilisons le panel DEPP-EVA (Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance et Entrée dans la Vie Adulte) ayant enquêté sur les trajectoires scolaires et d'entrées dans la vie adulte des jeunes français entre 1995 et 2010. Les deux panels nationaux sur lesquels nous travaillons sont donc tout à fait comparables tant du point de vue du contenu (parcours de formation et d'insertion) que du point de vue temporel. Ces panels nous permettent alors d'analyser de manière dynamique les possibilités réelles qu'ouvrent les deux systèmes éducatifs aux individus.

Afin de comparer ces possibilités, nous proposons un cadre conceptuel dont les fondements autorise une analyse multidimensionnelle des structures d'opportunités et de contraintes s'ouvrant (ou se fermant) aux individus : la théorie des *capabilités*.

## 2. Pourquoi mobiliser la théorie des capacités dans le champ de l'éducation?

La théorie des *capabilités* représente un cadre analytique de la justice sociale. Les questions de justice sociale sont au cœur des débats en sciences économiques qui posent la question de la répartition équitable des biens entre les agents. On parle d'économie normative (Leseur, 2005), par opposition à une forme d'économie plus positive. Ces questions représentent alors une branche particulière de l'économie : la philosophie économique, qui renvoie au croisement des deux disciplines : l'économie et la philosophie.

Dans son ouvrage *Ethique et Economie* ([1991] 2003), Sen précise que l'économie moderne est en réalité à la base issue de l'éthique et de la philosophie politique. Pour Sen, l'économie a ainsi deux origines. La première s'intéresse à « l'éthique » et renvoie à deux conceptions : « la conception éthique de la motivation » (comment et dans quel cadre les êtres humains agissent) et « la conception éthique de l'accomplissement social » (le « bien de l'homme » doit être une finalité pour les politiques). La deuxième se focalise sur « la mécanique » et renvoie à des questions plus logistiques. Le comportement humain représente des mécanismes simples, les finalités font « consensus » et sont données, l'objectif est donc simplement de trouver les moyens pour atteindre les finalités. L'auteur précise que bien que ces deux origines de l'économie ait chacune leur valeur :

*« La méthodologie de l'économie « positive » a pour effet non seulement d'éviter toute analyse normative en économie, mais aussi de passer sous silence toutes sortes de considérations éthiques complexes qui influent sur le comportement humain réel et qui, du point de vue des économistes qui étudient ce comportement, sont avant tout des questions de faits plutôt que de jugement normatif ».* (Sen, [1991] 2003, p. 10).

Derrière toute politique publique se cache en effet des choix en faveur d'un cadre normatif particulier, même celle se basant par bon sens sur la « preuve » (Bonvin et Rosenstein, 2009). A notre sens, la comparaison des systèmes éducatifs du point de vue de l'égalité renvoie fondamentalement à des questions normatives dans la mesure où elle nécessite la mise en avant d'une dimension particulière à analyser. Cette question du critère d'évaluation de l'égalité fait écho à la célèbre apostrophe de l'économiste Amartya Sen « Egalité de quoi? » (Sen, 1992). L'évaluation des égalités/inégalités pose la question du choix d'une dimension particulière à considérer (la « variable focale »). Il semble en effet qu'une théorie puisse accepter l'inégalité sur de nombreuses variables, mais il est nécessaire, pour justifier ces inégalités, qu'elle ait une considération égale pour tous sur un certain plan (Sen ([1992]

2000). Plusieurs dimensions peuvent être considérées en éducation telles que l'égalité concernant la satisfaction des préférences des individus (privilegiée par l'utilitarisme) ou l'égalité des ressources éducatives (voire l'équité dans la distribution des ressources, telle qu'envisagée à la base par Rawls, 1971).

Nous optons en faveur des *capabilités*, théorie se situant à mi-chemin entre égalité des chances et des résultats et nécessitant une prise en compte d'éléments à la fois subjectifs et objectifs dans l'analyse des situations individuelles. Les *capabilités* des personnes renvoient aux libertés réelles *de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer* (Sen, 1992). Au-delà d'une approche purement ressourciste, cette théorie vise en outre à analyser les possibilités des individus de convertir les ressources à disposition en liberté réelle d'agir.

Au départ appliqués au domaine du développement et de la pauvreté, les concepts de Sen sont de nos jours mobilisés dans le champ de l'économie du travail, notamment pour analyser l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi (Véro, 2002, Farvaque et Oliveau, 2004, Bonvin, Dif-Pradalier et Rosenstein, 2012), l'évaluation des politiques du marché du travail en Europe (Salais et Villeneuve, 2004, Gautié 2005, Salais, 2008), ou encore les problématiques de flexicurité et d'activation (Bonvin et Orton, 2009, Verd et Véro, 2011). Dans une analyse de la formation tout au long de la vie en France, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, Gautié et Perez (2012) montrent également l'intérêt de mobiliser la théorie des *capabilités* dans le cadre d'une étude comparative.

Parce que ce cadre conceptuel permet de considérer le contexte dans lequel évolue l'individu, il nous paraît particulièrement adapté à l'étude des systèmes éducatifs. Il vise alors à s'assurer que les possibilités de l'environnement ne sont pas seulement formelles mais aussi et surtout réelles.

### **3. Capabilités et Education : une analyse dynamique et multidimensionnelle des systèmes éducatifs français et suisse**

L'éducation est au cœur des *capabilités* des individus. En effet, elle représente un vecteur incontournable de l'augmentation des possibilités réelles des personnes. Sen lui-même reconnaît que l'éducation permet plus de libertés aux individus et l'accès à des fonctionnements importants pour la vie adulte (Sen et Drèze, 2002).

Au départ, l'approche renvoie alors à une vision plutôt instrumentale de l'éducation : l'école contribue à ouvrir les champs des possibles des individus dans leur vie adulte et à favoriser l'égalité entre les citoyens. Saito (2003) rappelle que le rôle de l'éducation est primordiale en matière de *capabilités* car il renforce l'autonomie de l'individu et donc d'une certaine manière libère ses choix par rapport à son environnement (particulièrement son environnement familial). L'institution scolaire peut donc conditionner l'étendue des libertés des personnes. A notre sens, la théorie des *capabilités* peut également être mobilisée pour analyser l'espace des possibles au sein des systèmes éducatifs. L'objet, dans ce cas, n'est plus d'apprécier les possibilités des personnes *de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer*, mais d'étudier en amont les libertés réelles à l'intérieur du système éducatif.

Certains contextes éducatifs semblent ouvrir en effet plus ou moins de possibilités réelles aux élèves, on peut parler alors de systèmes éducatifs « capacitants ». Si l'analyse du caractère « capacitant » des systèmes éducatifs connaît de nos jours un certain écho en sociologie (Verhoeven, Oriane et Dupriez, 2007, de Besses, 2007, Willems et Leyens, 2011), elle est en revanche très peu développée en économie (Chiappero-Martinetti et Sabadash, 2012). Par rapport à la théorie du capital humain, l'approche par les *capabilités* revêt un aspect davantage dynamique et fondamentalement multidimensionnel.

Les structures d'opportunités et de contraintes des systèmes éducatifs à l'aune des *capabilités* peuvent être étudiés sous trois angles complémentaires : garantir qu'au-delà des ressources, il existe des chances réelles dans le système éducatif pour les individus de saisir cette ressource pour la convertir en liberté réelle ; s'assurer que les configurations institutionnelles permettent une certaine liberté de choix aux individus ; et porter une attention au parcours de formation, de façon à faire ressortir les opportunités réelles des individus de manière dynamique. Cette notion de parcours est importante et renvoie au fait qu'il est aussi nécessaire d'étudier les *capabilités* des individus au-delà du système éducatif, afin d'apprécier quel rôle peut être amené à jouer l'organisation du système éducatif sur les possibilités réelles des personnes de mener une certaine vie.

L'approche par les *capabilités* nous invite ainsi à comparer les systèmes éducatifs français et suisse de manière dynamique, les espaces des possibles pouvant s'ouvrir ou se fermer dans le temps. Si le système éducatif suisse peut paraître, de prime abord, fermer des *capabilités* aux individus en organisant une sélection précoce menant à des filières séparées, il peut en ouvrir

par la suite en proposant une formation professionnelle de qualité, reconnue et associée, comme en Allemagne, à une forte valorisation identitaire (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982). Dans cette thèse nous posons alors la question des avantages comparatifs de chacun des deux systèmes du point de vue des *capabilités*.

Cette analyse dynamique des systèmes éducatifs est rendue possible par la structure même des données utilisées qui permet d'apprécier les étapes charnières des parcours de formation des jeunes et leurs éventuels impacts dans les situations de la vie adulte. Dans l'analyse empirique quantitative, nous nous focalisons davantage sur les structures de contraintes que sur l'évaluation de l'espace des possibles des individus. En effet, comme le souligne Bonvin et Farvaque (2007), il est souvent bien plus facile dans les travaux empiriques d'évaluer les privations en terme de liberté que les libertés en elles-mêmes. Dans le cadre d'une analyse des parcours d'insertion des jeunes faiblement diplômés en France, Farvaque et Oliveau (2004) montraient que pour certains jeunes les manques de libertés et les choix contraints semblaient se cumuler. L'ambition de cette thèse est en outre de montrer comment les structures de contraintes tendent à se cristalliser en amont, dans le parcours scolaire de l'individu.

\*\*\*

Cette thèse est organisée en trois grandes parties.

Avant même d'amorcer toutes comparaisons des systèmes éducatifs, nous présentons le cadre analytique complexe mobilisé afin de mieux mettre en évidence sa pertinence dans le cadre de l'analyse des systèmes éducatifs (Partie I). Nous rappelons alors, qu'à la base, apprécier la qualité du système éducatif revient à s'interroger sur la fonction de production de l'éducation et sur les égalités d'opportunités qu'offre l'institution scolaire (Hanushek et Luque, 2003). Nous développons ainsi brièvement les travaux en économie de l'éducation sur le poids de la famille dans la production des inégalités et sur le rôle du système éducatif dans la compensation de ces inégalités. Dans la mesure où la question du traitement des inégalités renvoie de manière normative à une certaine conception de l'égalité, la question des inégalités ne peut ignorer celles de la justice en éducation. Les différentes théories de la justice sociale mobilisables sont abordées. Nous démontrons l'avantage comparatif de la théorie des *capabilités* sur ces dernières (Chapitre 1). Nous l'avons évoqué, il existe une proximité intuitive entre *capabilités* et éducation. Ce cadre analytique représente alors une base novatrice et stimulante pour « repenser l'inégalité » (Sen ([1992] 2000) dans le champ de



l'éducation. Si l'approche a l'avantage d'être plus large et multidimensionnelle que la théorie du capital humain, son opérationnalisation est toutefois moins balisée et plus périlleuse. Il semble tout de même que quelques grandes méthodes d'application se dessinent et tendent à porter leurs fruits (Chapitre 2).

Ces quelques pistes d'opérationnalisation nous permettent alors de tenter d'une manière globale une comparaison des systèmes éducatifs (Partie 2). Cette opération peut tout d'abord s'effectuer dans un cadre très macro en caractérisant les différents systèmes éducatifs du point de vue de leur caractère plus ou moins « capacitant ». Une typologie des systèmes éducatifs européens à l'aune de l'approche par les *capabilités* est alors esquissée (Chapitre 3). Dans un second temps, nous opérons un focus sur les systèmes éducatifs français et suisse dans un cadre plus « méso », en tentant cette fois-ci de rendre compte en détail des différents dispositifs institutionnels et des grands projets politiques en matière d'éducation de deux pays en particulier. Nous mettons alors en lumière les possibilités en matière de *capabilités* et les défaillances « capacitaires » inhérentes aux spécificités sociétales des deux systèmes éducatifs. Ce travail représente une première forme d'opérationnalisation de l'approche de Sen à la comparaison France-Suisse (Chapitre 4).

Le cadre analytique et ses implications concrètes ainsi que les spécificités institutionnelles des systèmes éducatifs français et suisse étant fixés, nous tentons une opérationnalisation économétrique des deux systèmes éducatifs (Partie 3). L'intérêt des données DEPP-EVA et TREE mais aussi leur relative complexité sont détaillés. Afin de présenter les possibilités des deux systèmes éducatifs de manière globale et dynamique, nous évaluons l'espace des possibles des personnes en termes de trajectoires-types de formation et d'insertion. Nous nous intéressons à l'impact de structures institutionnelles différentes et aux éléments déterminants les parcours des jeunes dans les deux pays. L'objectif est en outre de mettre en évidence quelles sont les marges de manœuvre des individus à l'intérieur du système éducatif et notamment le rôle joué par les déterminants sociaux dans les deux pays (Chapitre 5). Après avoir dessiné un paysage global des possibilités de formation des deux systèmes, nous nous focalisons davantage sur un moment précis du parcours dans le but d'étudier le choix individuel. Afin de rendre compte des contraintes structurelles des deux systèmes éducatifs, il est intéressant d'étudier le rôle joué par le contexte éducatif sur la liberté de choix. Une analyse multiniveaux tente d'expliquer le non-choix des individus lors de l'accès au secondaire II en prenant en compte les effets contextuels. L'objectif est d'identifier et de

distinguer le poids de la performance scolaire de l'individu, du contexte scolaire dans lequel il évolue et de l'environnement familial sur le non-choix. Ce travail tente plus globalement de mettre en perspective les privations en termes de liberté de choix pouvant peser sur certains parcours de formation en France et en Suisse (Chapitre 6). Comme nous l'avons indiqué, à notre sens, il est aussi nécessaire d'étudier les *capabilités* des individus au-delà du système éducatif, notamment afin d'apprécier comment l'école contribue plus ou moins à ouvrir des possibilités aux jeunes plus tard, dans leur vie adulte. Nous étudions ainsi l'entrée des jeunes sur le marché du travail mais aussi et surtout, de manière beaucoup plus large, leurs possibilités de choisir la vie qu'ils mènent en 2010. Notre hypothèse est que le manque de *capabilités* (donc de marge manœuvre) au sein du système éducatif peut jouer un rôle sur le manque de *capabilités* dans les situations de la vie adulte, à niveau d'éducation donné (Chapitre 7).

## **Partie 1. Positionnements théoriques : Justice sociale, Capabilités et Education**

Evaluer les inégalités est une question épineuse. Sen (1992) nous rappelle que cette opération nécessite de se poser au préalable deux questions : pourquoi l'égalité et l'égalité de quoi ?

Si ces deux questions sont essentielles, c'est qu'il existe une grande diversité dans l'égalitarisme, et que toutes les théories de l'organisation sociale revendiquent en réalité l'égalité dans un domaine, opérant alors plus ou moins implicitement un choix, en amont, en faveur d'une « variable focale ». Ainsi toute évaluation de l'inégalité pose une question normative de choix en faveur d'une dimension particulière à éclairer. Dans la comparaison des systèmes éducatifs, le but n'est pas d'évaluer les inégalités en soi dans les pays mais davantage de mettre en perspective des inégalités que l'on pourra considérer comme injustes, en fonction d'une certaine conception de la justice. Il nous faut dépasser la question des inégalités pour nous intéresser aux questions de justice sociale.

L'objectif est alors de comparer les systèmes éducatifs à l'aune d'une théorie de la justice sociale particulière: la théorie des *capabilités*. Ce cadre conceptuel est complexe et a fait l'objet de nombreux débats en philosophie économique. Nous proposons de le confronter aux autres théories de l'arrangement social possibles pour en montrer ses avantages. Cette grille analytique a été par ailleurs initialement conçue pour des problématiques de développement et de pauvreté. Nous montrons dans cette thèse qu'elle représente également un cadre pertinent et novateur dans le champ de l'éducation. L'objectif de cette partie est de définir et de justifier les positionnements théoriques de cette thèse.

La partie s'anime autour d'une triple ambition : opérer un état des lieux sur la question des inégalités dans le champ de l'éducation, glisser de la prise en compte des inégalités aux questions de justice sociale et montrer l'avantage comparatif de la théorie des *capabilités* pour la comparaison des systèmes éducatifs. Les deux premiers points sont abordés dans le premier chapitre, le dernier fait l'objet d'un chapitre à part entière.

## Chapitre 1 : Inégalités et éducation : les apports de la Justice sociale

De longue date en Economie de l'éducation, les travaux analysent l'impact de la quantité d'éducation sur les gains des individus (Card, 1999, Ashenfelter et al,1999). Depuis une vingtaine d'années, avec notamment l'apparition des évaluations standardisées des performances scolaires des élèves dans les pays de l'OCDE, un nombre croissant d'études s'intéressent alors aux effets de la qualité de l'éducation (voir par exemple Hanushek et Kimko, 2000). Ces travaux sont de plus en plus marqués par la volonté d'évaluer le degré d'égalité des différents systèmes éducatifs (Hanushek and Luque, 2003, Woessmann 2003). Au-delà de la question des inégalités dans le système éducatif, nous tentons de montrer dans ce chapitre que ce sont les inégalités perçues comme injustes qui doivent faire l'objet d'une évaluation. La question des inégalités renvoient en effet en amont à une problématique de justice sociale. Quelles sont les inégalités dans le système éducatif et quels sont les différents critères pour juger de leur caractère juste ou injuste et d'une manière générale ceux pour promouvoir l'égalité ?

Dans un premier temps, il nous faut rappeler la problématique des inégalités dans le champ de l'économie de l'éducation et plus particulièrement l'impact de la famille dans la formation de ces inégalités autour d'une brève de revue de la littérature. Nous montrons le rôle de l'éducation dans la compensation de ces inégalités et pour la promotion de la mobilité sociale. Nous tentons alors de dépasser la question des inégalités pour analyser les inégalités perçues comme injustes. Nous montrerons que toute politique éducative en faveur de l'égalité dépend en effet en amont, de manière normative, d'une certaine conception de la justice sociale. Dans une deuxième partie nous menons alors une revue de la littérature des différentes théories de la justice sociale applicables à l'éducation. Dans cette revue de philosophie économique nous argumentons en faveur d'une théorie de la justice particulière, celle des *capabilités*, qui représente la base conceptuelle de cette thèse pour évaluer les différents systèmes d'éducation.

# 1 Environnement familiaux inégaux et rôle de l'éducation

A la base des inégalités dans le champ de l'éducation il faut noter le rôle joué par la famille dans les destins scolaires. Dans un premier temps une revue de la littérature nous permet de revenir sur l'impact de la famille et plus particulièrement l'influence de l'environnement socioculturel, d'une part dans l'accès à l'éducation mais également au-delà du système éducatif, lors de l'accès au marché du travail. Dans un deuxième temps nous revenons sur le rôle de l'école dans le traitement/renforcement de ces inégalités, puis nous montrons l'intérêt de déplacer le curseur de l'analyse des inégalités vers les questions de justice sociale.

## 1.1. En amont du système éducatif, le rôle de la famille dans la formation des inégalités : une brève revue de la littérature

### 1.1.1. *L'environnement familial comme source d'inégalités dans l'accès à l'éducation*

Au départ, les inégalités d'environnement familial dans l'accès à l'éducation étaient surtout analysées comme des inégalités de contrainte financière : les familles disposant de ressources monétaires faibles choisissent rationnellement pour leurs enfants un niveau d'éducation optimal plus faible<sup>1</sup>.

Il en résulte une corrélation importante entre les revenus d'un individu et celui de ses parents. Cette littérature a pour vocation d'étudier ce que l'on nomme « la mobilité intergénérationnelle des salaires ». Parsons (1975) identifie à ce sujet la famille d'une manière plus générale comme la principale institution sociale dans une économie de marché conduisant à des inégalités économiques.

La relation des gains salariaux entre parents et enfants continue d'être explorée empiriquement ces dernières années. Piketty (2001) a par exemple indiqué qu'il existait une corrélation de l'ordre de 0.5% aux Etats-Unis entre les revenus d'une personne et ceux de ses parents.

A l'origine de ces travaux, nous retrouvons un célèbre article de Becker et Tomes (1986)<sup>2</sup> analysant le rôle de la famille dans l'accès à l'éducation. Les auteurs partent du principe que

---

<sup>1</sup> De nos jours, on parle de comportement d'auto sélection des familles modestes menant à des trajectoires scolaires plus courtes.

<sup>2</sup> Intitulé « *Human capital and the rise and fall of the families* ».

le revenu d'une personne dépend exclusivement de son niveau scolaire. Selon eux, les ressources monétaires de la famille ont un rôle déterminant à jouer.

Il faut alors noter que, dans cet article, Becker et Tomes (1986) furent les premiers économistes à préciser que le caractère inégalitaire de l'accumulation de capital humain ne concernait pas seulement le plan financier mais est également le fruit d'une transmission de ressources non-monétaires telles que des ressources culturelles, intellectuelles que l'individu tiendrait de son milieu social. Même dans le cadre d'un marché des capitaux parfait (impliquant que chaque famille puisse s'endetter sans limite à un taux d'intérêt donné et donc que chaque enfant puisse atteindre le même niveau d'éducation quelque soit les revenus de sa famille), les enfants disposant de ressources sociales plus importantes tireraient un meilleur profit d'une dépense d'éducation donnée. En effet, les enfants des familles plus favorisées ont plus de chances par exemple de réussir leurs études, notamment grâce à l'accès privilégié à un certain nombre de ressources culturelles. Il en résulte que ces familles investiront plus dans l'éducation de leurs enfants, qui auront donc des revenus plus élevés. Ce phénomène est donc beaucoup plus problématique dans le cadre d'un marché financier imparfait, les enfants des familles défavorisées étant doublement désavantagés : ils détiennent moins de ressources monétaires pour réussir, conduisant ainsi leurs parents à avoir une dépense d'éducation plus faible et font passer à un coût d'éducation plus élevé.

Selon ces auteurs, il existerait donc une rigidité sociale dont la source serait une transmission de ressources non-monétaires, les enfants disposant d'un milieu plus favorisé socialement tirant un meilleur profit d'une dépense d'éducation donnée (même dans l'hypothèse où le marché des capitaux serait parfait et accessible à tous).

Depuis les années 80, avec la multiplication des bases de données, on observe un certain intérêt pour les études empiriques portant sur le lien entre éducation des parents et éducation des enfants. Ainsi Strauss et Thomas (1995) en étudiant les investissements en capital humain des ménages dans les pays en développement consacrent une attention importante au rôle de l'éducation des parents. Dans les pays développés, Rosenzweig et Wolpin (1994) ont mené une étude sur l'impact de l'éducation des mères sur les résultats scolaires de leurs enfants.

Parallèlement au rôle de l'éducation des parents, certains auteurs mettent en avant le fait que les parents transmettent de manière naturelle leurs talents à leurs enfants. On parle alors de « transmission intergénérationnelle des capacités innées » (voir à ce sujet Behrman et Rosenzweig, 2002).

De nos jours, le rôle de la famille est appréhendé en économie de l'éducation autour des estimations des fonctions de production de l'éducation, l'objectif étant d'expliquer la

performance scolaire de l'individu (Hanushek et Luque, 2003). Dans ce cadre, une littérature récente se consacre de nos jours explicitement au rôle de l'environnement familial de l'individu dans la fonction de production de l'éducation (Ammermüller, 2004 ; Hanushek et Luque 2003, Hanushek et Woessmann 2006, Carneiro 2008). Ermish et Francesconi (2001) par exemple analyse le rôle de l'environnement familial de l'individu sur des résultats éducatifs tels que le nombre d'année d'études et sur des résultats sur le marché du travail.

L'objectif est alors d'apprécier quel est le rôle de l'environnement familial dans la fonction de production de l'éducation (Ammermüller, 2004 ; Hanushek et Luque 2003, Woessmann, 2003). Selon ces études, il semblerait qu'au-delà des capacités innées des individus, très difficiles (voire impossible) à réellement estimer, l'environnement de l'individu serait le facteur le plus décisif pour expliquer la performance scolaire<sup>3</sup>.

Todd et Wolpin (2004) souligne à ce sujet l'existence d'une certaine co-production de l'éducation entre le système scolaire et l'environnement familial de l'étudiant. Au-delà des *inputs* d'éducation classique à prendre en compte dans la fonction de production (tels que la qualité des enseignants, leurs expériences etc), ces auteurs considèrent des *inputs* « maison » (*home inputs*) visant à prendre en compte l'environnement socioculturel de l'individu grâce à des variables tels que le nombre de livres à la maison, la fréquentation des musées etc. Ces *inputs* « maison » seraient hautement significatifs dans la détermination de la performance scolaire des individus.

Woessmann (2004) définit alors l'environnement familial de l'individu comme une réelle fonction de « production maison » (*home production*) de l'éducation. Pour lui, la mesure de l'égalité des chances dans un système éducatif revient principalement à estimer l'impact de cette « production maison ». Dans le cadre d'une comparaison internationale sur les opportunités qu'offre l'éducation, il indique en effet qu'au-delà d'un ensemble de variables, inhérents à proprement parler à la famille de l'individu tels que le niveau d'éducation des parents ou le fait de vivre avec ses deux parents, l'environnement socioculturel global a un impact important sur les performances scolaires.

Il s'avère ainsi par exemple que le nombre de livres dans un foyer est un très bon indicateur pour évaluer l'environnement éducatif social et économique dans lequel évolue l'étudiant (il s'agit, en outre, selon lui, d'un indicateur propice aux comparaisons internationales). Dans le cadre de cette comparaison entre 17 pays de l'Europe et les Etats-Unis, il démontre alors

---

<sup>3</sup> Certains tentent alors d'estimer l'impact des différences d'éducation sur les différences de revenu entre membres d'une même famille, voire en comparant des jumeaux (voir Ashenfelter et Krueger, 1994).

l'effet significatif joué par l'environnement socioculturel de l'individu sur la performance scolaire<sup>4</sup>.

Ces travaux en économie de l'éducation s'inspirent depuis quelques années de plus en plus des travaux de la sociologie de l'éducation<sup>5</sup>.

Les problématiques du niveau d'études des parents et du rôle de l'environnement socioculturel sont en effet depuis longtemps au cœur des débats en sociologie de l'éducation. Ces travaux aident les économistes de l'éducation à affiner la formulation de leur hypothèse tout comme l'interprétation de leurs résultats. L'enrichissement mutuel entre économie de l'éducation et sociologie de l'éducation est ainsi de plus en plus évoqué (voir notamment Gurgand 2005), même si le lien entre les deux disciplines peut en réalité cacher un certain « impérialisme » de l'économie (Gautié, 2004).

Ce constat d'inégalités de ressources non-matérielles des familles établi par les économistes est soulevé depuis longtemps déjà par les sociologues de l'éducation. Parmi les nombreux travaux sur le sujet, il faut souligner ceux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Dans leur ouvrage « *les Héritiers* » (1964), ces auteurs s'opposent à la vision selon laquelle l'inégalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur concernerait uniquement la possession inégale de capital économique. En effet, selon eux, cette vision de l'inégalité rejoindrait l'idéologie scolaire du don selon laquelle, une fois l'égalité formelle des élèves réalisée, les différences individuelles ne s'expliqueraient plus que par des différences de dons. Leurs travaux tendent ainsi à montrer l'importance de l'environnement socioculturel des individus dans la réussite scolaire.

En effet, au-delà d'un transfert de ressources matérielles, les parents transmettraient à leurs enfants des ressources non-matérielles (un certain « capital culturel » et un certain « capital social », Bourdieu, 1986) qui seraient déterminantes pour leurs réussites scolaires<sup>6</sup>.

Bourdieu (1966) rappelle par ailleurs le fait qu'à revenu égal, les performances scolaires varient de façon significative selon que le père n'a pas de diplôme ou qu'il est bachelier. Cette tendance permet alors de conclure que l'influence de l'environnement familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle. Ainsi selon lui, plus que le diplôme obtenu par

---

<sup>4</sup> En utilisant un indicateur tel que le nombre de livre dans le foyer, l'auteur a alors estimé l'Allemagne et la Grande Bretagne comme étant les pays européens où l'égalité des chances est la plus faible pour les individus provenant d'environnements différents. Ces résultats semblent alors en cohérence avec les analyses menées sur la mobilité intergénérationnelle des salaires qui qualifiait le Royaume Uni de société relativement immobile (Solon 2002).

<sup>5</sup> L'économiste de l'éducation Levy Garboua se réfère par exemple explicitement aux théories issues de la sociologie de l'éducation tels que les travaux de Bourdieu et Passeron (Levy Garboua, 1970) ou encore ceux de Duru-Bellat ou Boudon (Levy Garboua, 2006).

<sup>6</sup> Bourdieu et Passeron indiquent alors en 1964 qu'un fils de cadre supérieur en France a quarante fois plus de chances d'entrer à l'Université qu'un fils d'ouvrier et deux fois plus qu'un fils de cadre moyen.



le père « *c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant* » (Bourdieu,1966).

D'un point de vue plus individualiste méthodologique, la théorie de Boudon, notamment reprise par le sociologue Goldthorpe, permet également de mettre en relief une certaine persistance des inégalités sociales, et de montrer que même si les analyses coûts/bénéfices des différents choix s'étaient déplacées avec l'expansion, le positionnement relatif de ses choix, entre les différents groupes sociaux, avait finalement peu évolué. Notons que pour ces auteurs, il s'agit toutefois d'un choix rationnel de la part des familles, les études courtes et techniques garantissant notamment une insertion professionnelle plus rapide et un statut socioprofessionnel de toute façon supérieur à celui des parents.

Ces travaux français sur l'importance de l'environnement socioculturel de l'individu ont connu en essor important et continue actuellement d'influencer significativement la sociologie de l'éducation. En Europe, ces travaux laissent de plus en plus de place au développement d'une sociologie quantitative dont les méthodes se rapprochent fortement des méthodes employées en Economie de l'Education (comme en témoigne la sophistication des modèles économétriques développés depuis quelques années par les sociologues de l'Université de Mannheim ou de l'Université de Groningen).

Une grande partie de ces travaux quantitatifs ont montré que l'évolution de la mobilité sociale n'a pas forcément suivi le rythme de la démocratisation des systèmes éducatifs européens. Duru-Bellat et Kieffer (2000) ont par exemple énoncé pour le cas de la France le fait que certes, entre la génération née avant 1939 et celle de 1964-1973 on observait une réduction des inégalités sociales d'accès à la 6<sup>ème</sup> (première transition) mais qu'on constatait (en raisonnant sur la seule population entrée en 6<sup>ème</sup> ) une accentuation des mêmes inégalités d'accès à la classe de seconde (deuxième transition). De même, en complétant les travaux de Thélot et Vallet (2000), Vallet et Selz (2004) estiment qu'en France dans la plus grande partie du XXème siècle la force du lien entre l'environnement socioculturel et le niveau d'éducation n'a que faiblement diminué et de manière assez rare.

A l'échelle européenne, Shavit et Blossfeld (1993) ont observé une quasi-stabilité au fil des cohortes dans le lien entre environnement socioculturel et succès (ou échec) dans l'analyse de trois transitions scolaires (primaire au secondaire, secondaire inférieur au secondaire supérieur, secondaire supérieur au tertiaire)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ils ont par ailleurs analysé le fait la baisse des inégalités qui s'observaient dans un petit nombre de pays (la Suède et les Pays-Bas) s'expliquait plutôt par la baisse des inégalités sociales dans ces pays que par les réformes éducatives à proprement parlé. Cette étude, bien que contestée par plusieurs recherches notamment en raison de la taille des échantillons nationaux

Enfin, au-delà du rôle direct de l'environnement socioculturel de la personne, il faut noter que la famille peut être également source d'inégalité en jouant sur le lieu de scolarisation des enfants. En effet, la performance scolaire d'un élève et ses possibilités de parcours dépendent en partie du contexte scolaire dans lequel il évolue. En économie, les théories de la ségrégation résidentielle avancent l'idée que les parents ayant de haut niveau d'éducation valorisent plus que les autres parents l'environnement scolaire de leurs enfants (Benabou, 1996). Cette tendance est d'autant plus inquiétante que la sociologie de l'éducation montre que les effets du contexte scolaire sont plus marqués chez les élèves les plus faibles ou de milieu défavorisé ; dans un contexte où les établissements performants seraient ceux, en moyenne, accueillant plus souvent un public de milieu favorisé (Duru-Bellat & al., 2004).

### ***1.1.2. Milieu familial et inégalités au-delà du système éducatif***

Au-delà des inégalités de réussite et d'accès à certains établissements et à certaines filières, l'environnement socioculturel de l'étudiant peut aussi jouer un rôle lors de l'entrée sur le marché du travail. Sur des données britanniques, Dearden, Ferri et Meghir (2002) ont par exemple montré le rôle joué par le milieu familial dans l'analyse de la détermination des salaires. Il existerait ainsi une forme d'inégalité, en aval du système éducatif, qui concernerait le rendement des diplômés. Par rendement, il faut non seulement entendre une traduction classique, à savoir monétaire des bénéfices de l'éducation mais il faut également prendre en compte d'autres formes de rendements dits « non marchands » tels que l'appartenance à une catégorie sociale plus élevée, la diminution du risque de chômage ou la probabilité de suivre une formation continue etc<sup>8</sup>.

Certaines études ont analysé le fait que les rendements de l'éducation pouvaient être plus importants pour certains groupes d'individus que pour d'autres. Silbermann et Fournier (1999) ont ainsi trouvé qu'en France, à diplôme égal, les jeunes issus de l'immigration avaient moins de chances d'éviter le chômage ou de trouver un emploi correspondant à leurs qualifications. Or si le rendement d'un diplôme varie selon le groupe d'appartenance de la personne, cela peut avoir alors une conséquence grave : les jeunes appartenant à certaines

---

jugée trop faible (Breen et Jonsson, 2005, Breen et al. 2009, 2010), continue actuellement de servir de référence dans les études comparatives en Europe portant sur les inégalités dans l'éducation.

<sup>8</sup> Pour des travaux d'économistes se référant aux rendements non-marchands de l'éducation voir notamment Mac Mahon 1997

catégories sont alors moins incités à obtenir des diplômes élevés que les autres jeunes puisque, pour eux, le rendement de ces diplômes est plus faible<sup>9</sup>.

Par ailleurs certaines analyses semblent aller en faveur d'un rendement différencié selon l'origine sociale des personnes, Goux et Maurin (1997) montrent ainsi qu'en France « le coefficient de reproduction » est positif : à diplôme égal, les enfants de deux catégories sociales distinctes ont plus de chance de reproduire la situation de leurs pères que de l'inverser. Les travaux de Bowles et Gintis (2002) permettent de souligner que, d'une manière générale, l'environnement familial exerce des effets directs sur les revenus des jeunes adultes qui sont encore mal compris au niveau empirique.

Au-delà des inégalités concernant les rendements monétaires des diplômes, on observe également une dégradation de la relation formation-emploi qui touche de manière plus marquée les personnes issues d'un environnement social modeste. Baudelot et Establet (2000) montrent par exemple comment les jeunes de milieux modestes, qui se sont lancés dans la compétition scolaire parfois sans succès (faute d'atouts), sont atteints par la dégradation de l'emploi sans bénéficier des protections traditionnelles du milieu ouvrier. Les non-diplômés, souvent issus des milieux familiaux plus modestes, sont par ailleurs les plus grandes victimes de cette crise de l'emploi. Cette crise semble renforcer les effets de l'origine sociale et culturelle des personnes et frapper ainsi particulièrement les plus défavorisés. Elle favorise en outre des déclassements en cascade, comme le rappelle Baudelot et Leclercq (2004)<sup>10</sup>.

Ainsi l'environnement de l'individu peut être déterminant pour tout un parcours scolaire et d'insertion.

Face à l'ensemble de ces inégalités (inégalités de revenus des parents, de niveau d'éducation des parents, d'environnement socioculturel ou encore inégalités de capacités innées), les citoyens apparaissent de plus en plus exigeants vis-à-vis d'un système éducatif perçu à la fois comme coûteux et n'offrant pas avec certitude les conditions de la mobilité sociale (EGREES, 2005).

---

<sup>9</sup> Des analyses similaires ont été développées aux Etats-Unis et ont montré un rendement différencié en fonction des origines des personnes (Altonji et Blank, 1999).

<sup>10</sup> « *Le Cereq a repéré dans de nombreuses études les mécanismes de cascade qui dévaluent les Cap au profit des Bep, les Bep au profit des Bacs Pro, les Bacs pro au profit des Bts. La concurrence est particulièrement vive sur le marché des emplois tertiaires où la frontière entre les formations professionnelles et les formations générales est ténue. [...] Dans le tertiaire administratif, l'informatisation diminue les postes affectés au travail administratif de base au profit des postes beaucoup plus qualifiés de secrétariat ou de comptabilité. Il existe sur ces postes une concurrence en cascade entre Bts, Bac Pro et Bep. Les sortants de Bep sont d'ailleurs plus nombreux à recourir aux mesures d'aide à l'insertion, emplois aidés et précaires.* » (Baudelot et Leclercq, 2004, p.131)

## 1.2. Le rôle de l'école dans la correction des inégalités héritées

### 1.2.1. L'école : une institution au cœur d'un projet égalitaire

L'école, bien que tributaire du système économique et politique dans lequel elle s'inscrit à la possibilité de modifier ce système global en contribuant plus ou moins fortement à réduire les inégalités jugées injustes. Comme l'ont indiqué Boudon, Bulle et Cherkaoui : « *l'école a sans nul doute été la première institution sollicitée pour relever les défis que les évolutions sociales, économiques et politiques lançaient au devenir des sociétés* ». (Boudon, Bulle et Cherkaoui, 2001, p.2)

Comme nous l'avons indiqué, la famille est une organisation génératrice d'inégalités principalement dans la mesure où des parents plus éduqués ont plus de ressources à transmettre à leurs enfants, ressources monétaires (puisque un certain niveau d'éducation permet un certain salaire) et non-monétaires (par exemple un certain « capital culturel »). Ainsi, le lien entre niveau d'éducation des parents et des enfants pourrait alors provenir d'un transfert de ressources et peut-être pas, d'une manière inéluctable, d'une corrélation d'habileté entre les générations. Dès les années 70, Hùsen (1972) indiquait qu'une approche basée sur les dons pouvait d'ailleurs constituer une forme de darwinisme social, dans un contexte où la société devrait plutôt prendre « *des mesures spéciales destinées à compenser les carences du milieu où l'enfant grandit, et à compléter ce qui aurait éventuellement été fait à la maison*<sup>11</sup> » (Hùsen, 1972, p 42).

L'ambition de l'école moderne est donc notamment d'en finir avec les biais socio-économiques influençant le parcours scolaire des élèves et d'ériger l'institution comme un véritable vecteur de mobilité. A un niveau plus global, de longue date, un système éducatif égalitaire est également perçu comme venant augmenter l'efficacité du système scolaire. Coleman (1966) indiquait à ce sujet que l'efficacité de l'école consistait en partie à rendre les « *probabilités conditionnelles moins conditionnées* » Bloom (1976) considérait également qu'un enseignement efficace se caractérise en partie par une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de l'élève et le rendement<sup>12</sup>, ce qui consiste alors pour le système à discerner une aptitude de départ des déterminants sociaux liés au milieu dans lequel l'étudiant évolue. Cette forme d'efficacité de système éducatif va ainsi jouer à son tour sur le développement de

---

<sup>11</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

<sup>12</sup> Bloom (1976) considère en fait qu'un enseignement efficace se manifeste par 3 effets conjoints : une élévation de la moyenne des résultats, une réduction de la variance des résultats et une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de l'élève et le rendement.

chacun et de la société dans son ensemble. Les comparaisons des systèmes éducatifs ces dernières années tendent d'ailleurs à montrer qu'efficacité et égalité des chances vont généralement de pair (Mons, 2004, Baudelot et Establet, 2009).

De nos jours, l'espoir que l'école favorise une réelle égalité des chances entre les différentes couches sociales est toujours fort. En France, cet impératif est d'autant plus important que « *les inégalités entre les positions sociales semblent se creuser et que la concurrence se durcit pour l'accès aux meilleurs places* » (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010, p.181).

Cette capacité à limiter les effets de l'environnement socioculturel dépend alors en grande partie des caractéristiques du système éducatif dans lequel évolue l'individu.

### ***1.2.2. L'enjeu des caractéristiques du système éducatif***

Au départ, la fonction de production éducative s'intéresse à l'impact des caractéristiques des écoles sur les compétences cognitives mesurées notamment par des tests de langue et de mathématique tels que SAT (« *Standardized Achievement Tests* ») utilisés aux Etats-Unis, ou les enquêtes internationales comme PISA (« *Programme for International Student Achievement* »). La qualité de l'éducation est amenée à jouer un rôle déterminant dans l'explication de cette performance scolaire. Une partie de la littérature s'est alors intéressée à des problématiques spécifiques de la fonction d'éducation comme le rôle des ressources scolaires (Hanushek, 2003 ), le rôle des effets de la sélection à l'école (Figlio et Page, 2000) ou encore les effets de l'école publique par rapport à l'école privée (Figlio et Ludwig, 2000).

Les politiques éducatives mises en place peuvent alors laisser plus ou moins de place aux biais socioculturels que peut induire l'environnement familial.

Ainsi, en comparant 25 pays européens, Hanushek et Woessmann (2006) ont montré que les différences institutionnelles et particulièrement la sélection précoce avaient des effets sur l'inégalité des chances au sein des différents systèmes éducatifs. Ces travaux sont en cohérence avec ceux plus anciens de Shavit et Blossfeld (1993) indiquant que plus une sélection est précoce plus elle risque d'être marquée socialement. De la même manière, Lauer (2003) (voir également Schnepf, 2002) indique que le système éducatif allemand en organisant une première orientation des élèves de manière assez précoce pourrait induire un impact plus important de l'environnement socioculturel sur le parcours d'éducation de l'individu que le système éducatif français, basé sur un tronc commun plus long. Bauer et Riphahn (2006) ont aussi montré que les corrélations intergénérationnelles étaient plus prononcées en Suisse dans les cantons pratiquant une sélection plus précoce.

Woessmann (2004), en tentant d'expliquer les différences France/Allemagne en terme d'impact de l'environnement socioculturel, énonce à ce sujet que, au-delà du problème de la sélection précoce, les moins bons résultats de l'Allemagne peuvent être également s'expliquer par le faible développement du système préscolaire dans ce pays. De la même manière, Ammermüller (2004) signale que le degré d'égalité des chances d'un système éducatif réside dans sa capacité à limiter les effets de l'environnement familial (de la « *production maison* »). Selon lui, les opportunités éducatives pourraient par exemple être augmentées en limitant les différenciations dans le secondaire inférieur et en augmentant les temps d'instruction. L'institution scolaire a donc un rôle important à jouer pour limiter les biais socioculturels et créer une réelle égalité pour les individus. Sa structure a alors un rôle clef pour favoriser la mobilité sociale<sup>13</sup>.

### ***1.2.3. Dépasser la question des inégalités pour s'intéresser à l'injustice en Education***

Selon Hanushek et Luque (2003), un système éducatif de qualité est un système favorisant un certain nombre d'opportunités aux individus. Quel objectif concret faut-il alors ambitionner? L'égalité entre les individus? Auquel cas quelle égalité l'école doit-elle viser? Égalité d'opportunités éducatives quelque soit l'environnement familial? Égalité de résultats? La question du critère sur lequel fonder l'évaluation de l'égalité dans le champ de l'éducation fait écho à la célèbre apostrophe de l'économiste Amartya Sen « Égalité de quoi? ». Sen (1992) indique dans son ouvrage « Repenser l'inégalité »<sup>14</sup> que l'évaluation des égalités/inégalités pose la question du choix d'une variable particulière (la « variable focale »). Appliquée à l'éducation ce pourrait être : le niveau de diplôme, les résultats scolaires ou encore le niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'enseignement dispensé. Le choix de cette variable focale pose alors la question du choix de l'espace où vont être comparés les individus. Selon Sen, toutes les théories de l'arrangement social ont alors en commun de vouloir l'égalité dans un espace particulier, même celles qui a priori pourraient être jugées comme des « ennemies de l'égalité ». Ainsi, les libertariens comme Nozick (1974) recherchent bien l'égalité dans une dimension particulière : l'égalité dans la jouissance de toute une classe de droits, respectant les principes de la liberté individuelle. Dans le champ de l'éducation cela pourrait prendre la forme d'une égalité face à la liberté pour les parents de choisir le type d'éducation qu'ils considèrent le plus adapté à leurs enfants. Ainsi même les partisans a priori typiques d'une remise en cause de l'égalité revendiquent en réalité l'égalité

---

<sup>13</sup> Notons que la structure des différents modèles éducatifs fera l'objet d'un chapitre dans cette thèse (Chapitre 3).

<sup>14</sup> Traduction de son ouvrage « *Inequality Reexamined* »

dans une dimension particulière. En effet, selon Sen, tout raisonnement éthique sur les questions sociales doit partir d'une considération égale pour tous sur un plan qu'il estime crucial. Ce qui paraît logique dans la mesure où « *on voit mal comment une théorie éthique pourrait être généralement acceptée dans la société si elle n'accordait pas une considération égale pour tous sur un plan ou sur un autre* » (Sen, [1992] 2000), p 23)

Il paraît alors nécessaire de dépasser la question des inégalités pour s'intéresser plus largement, d'une manière normative, au caractère juste ou injuste des situations. La mesure des inégalités dépend en amont de la conception de la justice retenue. En effet, il semble qu'une théorie puisse accepter l'inégalité sur de nombreuses variables, mais il est nécessaire, pour justifier ces inégalités, qu'elle ait une considération égale pour tous dans une dimension particulière. Tout dépend du critère de justice retenu.

Les écoles de pensée, en privilégiant un certain espace d'égalité, devront donc sans doute se montrer inégalitaires sur un autre, puisqu'il est tout à fait possible qu'il y ait conflit entre les deux égalisations. Un libertarien qui préconise comme critère de justice la liberté réclamera une égale liberté individuelle de choisir un type d'éducation particulier pour son enfant, et ne pourra, en toute cohérence, vouloir l'égalité d'accès à ce type d'éducation pour tous. De la même manière, une théorie de la justice en faveur de l'égalité des opportunités éducatives ne pourra être favorable dans un même temps à une égalité éducative des acquis de base. Ainsi être égalitaire dans un espace implique d'être à un moment donné inégalitaire dans un autre. Être égalitariste peut donc revêtir la prise en compte de dimensions totalement différentes (voire opposées).

Les théories de l'arrangement social ne sont donc pas centrées sur l'évaluation des inégalités mais davantage sur l'évaluation des inégalités perçues comme injustes, en fonction d'un certain critère de justice. Pour l'ensemble de ces théories, une égalité peut donc être perçue comme injuste et une inégalité peut être juste.

Nous venons ainsi de rappeler qu'il existe des inégalités en amont du système scolaire, liées à l'environnement socioculturel de l'individu, et que le système éducatif a un rôle clef à jouer pour les compenser ou du moins pour ne pas les reproduire. Le traitement de ces inégalités et d'une manière plus globale la promotion de l'égalité dans un système d'éducation dépendra alors en amont, de manière plus ou moins implicite, des critères de justice prévalant.

## **2. Les différentes théories de la justice sociale applicables à l'éducation: une revue de littérature**

Dans la partie qui suit nous tentons alors une revue de littérature des différentes théories économiques de la justice applicables à l'éducation, exception faite des théories purement libertariennes, dans la mesure où, pour ces théories, aucun débat sur des mesures de redistribution en matière d'éducation n'a de sens (voir notamment Waltenberg, 2008).

La plupart de ces théories sont issues de l'économie du bien-être et de la philosophie économique et peuvent être appréhendées comme des théories de l'arrangement social. Dans cette revue nous optons en faveur du concept de *capabilités* qui sera défini en dernier lieu. Nous présentons tout d'abord l'application des théories Welfaristes à l'éducation, en particulier l'utilitarisme. Nous abordons ensuite les apports de l'égalitarisme libéral des ressources et principalement ceux de John Rawls. Nous analysons par la suite le récent courant de l'égalitarisme des acquis de base puis l'égalitarisme des opportunités, avec notamment une présentation des travaux de Roemer et de Fleurbaey. Dans une dernière partie nous situons la théorie des *capabilités* dans le champ de la justice sociale et son apport par rapport aux autres théories de l'arrangement social.

### **2.1 Les théories Welfaristes appliquées à l'éducation**

Pour les théories Welfaristes, le caractère juste d'une situation dépend du niveau de bien-être que procure cette situation aux individus. La mesure de ce bien-être s'effectue grâce à la notion d'utilité, appréhendée comme la somme des plaisirs ou des peines de l'agent (tel que développées par Bentham) ou plus récemment comme la satisfaction de préférences. Ainsi l'utilitarisme, branche principale du Welfarisme, vise à maximiser la somme de la satisfaction (entendu comme utilité) de chaque individu. Dès le début, en effet, notamment avec le principe de la « main invisible » d'Adam Smith, cette thèse considère que l'on peut réaliser la meilleure performance sociale lorsque chacun recherche sa propre utilité. En permettant alors à chacun une meilleure chance de maximiser son utilité personnelle, l'utilité sociale agrégée pourrait être accrue. La thèse utilitariste peut donc être perçue comme une théorie « agrégationniste » au sens où elle vise avant toute chose l'augmentation du niveau de satisfaction globale d'une société.



Appliquée à l'éducation, cela entraîne que le but ultime du système d'éducation n'est pas de maximiser le niveau global d'éducation, mais davantage de maximiser le niveau global d'utilité. Généralement les études économiques proposent de partir du niveau de revenu des individus pour estimer leur utilité. Or, dans la lignée des travaux sur le capital humain on sait que le niveau d'éducation joue un rôle primordial sur les revenus futurs de l'individu. Il en résulte ainsi que les résultats scolaires d'un individu peuvent jouer un rôle significatif sur leur niveau d'utilité futur (Waltenberg, 2008). Toutefois l'éducation peut aussi être perçue comme venant augmenter directement le niveau de bien-être de l'étudiant. Waltenberg (2008) précise alors que dans ce cas, il est possible que le but ultime du système d'éducation devienne la maximisation du niveau total d'éducation, l'éducation jouant de fait un rôle direct sur le niveau de bien-être des individus.

Par ailleurs, selon Meuret (2000) « *la règle de justice serait qu'on ne propose un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il recueille d'une unité supplémentaire d'enseignement se situe au-dessus d'un certain seuil, le même pour tous* ».

La première difficulté tient au problème de la mesure du bien-être. Dans le cas de l'éducation, pour évaluer le degré relatif de l'égalité des chances, il faudrait mesurer et comparer les niveaux d'utilité des individus sous une forme ou sous une autre.

Mais comment mesurer à l'issue d'une politique éducative les gains et les pertes individuelles ? Comment comparer l'augmentation de l'utilité de l'individu A à l'intensité des pertes en utilité de l'individu B. Il existe alors un contournement au problème de comparaisons interpersonnelles des utilités : le critère de Pareto. On parle alors d'utilitarisme ordinal, chacun doit être capable d'ordonner les différents « états de la nature » selon le niveau d'utilité obtenu dans ces états. Selon l'utilitarisme ordinal : « Un état est Pareto optimal s'il n'existe aucun autre état possible dans lequel au moins un agent jouit d'un niveau de bien-être supérieur tandis que le bien-être d'aucun autre agent n'y est moindre que dans l'état qu'il s'agit d'évaluer ». Une ressource éducative A sera donc préférée à une ressource éducative B, si au moins un individu préfère A à B tandis que les autres individus sont indifférents entre les deux types de ressources.

Le problème de l'utilitarisme ordinal réside en outre dans le fait que les décideurs publics peuvent être confrontés à des situations d'équilibres multiples. En effet, le choix entre la ressource A et la ressource B peut s'avérer indéterminé (au moins un individu préfère A à B et au moins un individu préfère B à A). Le critère de Pareto semble alors trop périlleux à exploiter, particulièrement dans le champ de l'éducation.

La deuxième difficulté tient aux effets pervers de la mesure subjective des niveaux de satisfaction individuelle. En effet, d'une manière assez problématique, dans la perspective utilitariste, on risque de considérer que les individus qui ont des niveaux d'utilité faibles ont en fait des préférences moindres. Selon Sen, cela peut conduire notamment « à accorder des revenus plus élevés aux individus qui sont difficiles à satisfaire et qui doivent se gorger de champagne et de caviar pour obtenir un niveau d'utilité normal, niveau que vous et moi atteignons avec un sandwich et une bière » (Sen, 1987, p. 207). Ce phénomène est généralement appelé un problème de « goûts dispendieux ».

Cette opération peut s'avérer appauvrissante lorsque l'on se trouve en présence d'inégalités solidement implantées. En effet, dans le cadre de l'éducation, prenons l'hypothèse d'un pays où il y aurait une très faible mobilité sociale ; il est alors probable qu'un enfant d'une famille défavorisée se contente de peu d'instruction et s'estime heureux d'avoir le droit d'aller à l'école jusqu'à 16 ans. En revanche, un enfant d'une famille favorisée considèrera sûrement qu'avoir un certain niveau d'étude est une nécessité et donc que l'école lui procure une forte utilité. On considèrera alors comme juste le fait d'accorder à l'enfant de milieu favorisé davantage d'unités d'enseignement. Cela pose un problème de « préférences adaptatives » (Sen, 1992). Dans le cadre d'inégalités solidement implantés, les personnes dans des situations de privation font ce qu'elles peuvent pour ramener leurs ambitions de vie à des objectifs « réalistes » et accepter leur sort avec résignation. Ainsi, en effet selon Sen :

*« Très souvent, elles font de gros efforts pour prendre plaisir au peu qu'elles ont et ramener leurs désirs personnels à des proportions modestes – « réalistes ». Et d'ailleurs, dans les contextes d'adversité auxquels, par leurs propres efforts, les victimes ne peuvent rien changer, le raisonnement prudentiel leur suggère de concentrer leurs désirs sur les petites choses qu'elles peuvent éventuellement atteindre, plutôt que d'aspérer vainement à ce qui est hors de portée ».* (Sen, 1992, p.98)

Ce phénomène de « préférences adaptatives » est d'autant plus alarmant dans le cadre de l'éducation que bien souvent les goûts et les préférences des individus dépendent en partie de leur environnement familial. Il est ainsi probable qu'un enfant de cadre considère le fait de faire des études supérieures comme une nécessité. Pour la théorie utilitariste, le système éducatif devrait alors leur consacrer un montant plus important de ressources éducatives qu'ils transformeraient alors en bien-être, au détriment des ressources accordés aux individus ayant un plus faible intérêt pour l'éducation. Cela implique : « que la théorie utilitariste ne fera aucun effort pour convaincre ces gens de changer d'avis. S'ils sont satisfaits tels qu'ils sont

(peu éduqués), tant mieux pour la société : leur condition conduit à un bien-être social plus élevé ». (Waltenberg, 2008, p.27)

La troisième difficulté repose alors sur le caractère « agrégationniste » de la théorie. En effet, « l'agrégationnisme » de la thèse utilitariste conduit à rechercher un résultat social global (la maximisation de la somme des utilités). Cela peut donc conduire à sacrifier les individus défavorisés au profit des individus plus favorisés, et donc à accorder plus de ressources à ceux qui ont déjà beaucoup, l'utilitarisme ne se préoccupant pas de la distribution des ressources éducatives en tant que telles.

Enfin, notons, dans la lignée des critiques de Sen, que cette théorie laisse une place trop importante au bonheur ou à la satisfaction des désirs. L'indicateur unique de mesure des inégalités est alors la satisfaction des membres d'une société. Cette entreprise laisse alors une trop grande place à la subjectivité dans l'expression du bien-être individuel. Or, nous l'avons abordé, cela ouvre la porte à un certain nombre d'effets pervers, particulièrement dans le champ de l'éducation<sup>15</sup>. Cette entreprise est de plus une approche conséquentialiste de la justice, seul le résultat compte (la satisfaction), on parle de « morale du résultat », contrairement aux approches plus procéduralistes, qui, elles, se focalisent sur les processus et les moyens de la justice<sup>16</sup>.

Afin de dépasser l'approche utilitariste traditionnelle, Arneson (1989) propose de se concentrer sur *l'égalité des opportunités de bien-être*. L'objectif est de garantir aux différents membres de la société les chances d'accéder à un certain niveau de bien-être. La variable à évaluer n'est donc plus le niveau de bien-être atteint en lui-même (l'égalité de bien-être) mais les chances ou les opportunités de bien-être des individus. La variable d'intérêt est donc représentée par les possibilités des individus. Nous nous éloignons ici d'une approche conséquentialiste (en termes de résultat) pour toucher à un certain égalitarisme des chances.

Selon Bertin (2007), en ne définissant pas clairement la notion de bien-être, il est possible de considérer chez Arneson le bien-être d'une manière assez élargie comme la *fin ultime de la vie humaine*, entendue comme « ce que les individus ont raison de valoriser ».

---

<sup>15</sup> Par ailleurs, il semble que d'autres dimensions que le bonheur aient une place importante dans l'évaluation des inégalités. Des dimensions notamment plus objectives tels que les situations de privations réelles sont à prendre en compte (dans le champ de l'éducation par exemple : les acquis de base tels que savoir lire correctement). L'absence de vision objective du bien-être lèserait toute évaluation des inégalités. Si le calcul de la satisfaction peut être un élément possible de la mesure des inégalités dans le champ de l'éducation (exemple : satisfaction quant à une certaine formation), il ne peut pas être l'indicateur exclusif, au risque de passer sous silence les dimensions cruciales de l'injustice.

<sup>16</sup> Bien que régulièrement remise en cause par certains théoriciens de l'arrangement social (Rawls, Sen), il faut souligner que la théorie Welfariste reste un cadre pertinent pour de nombreux travaux. L'économie de l'éducation mobilise régulièrement ce cadre Welfariste. Certaines études considèrent en effet que le niveau de revenu d'un individu est un bon indicateur pour évaluer son utilité (et l'intensité de son bien-être) et que l'éducation est un facteur déterminant pour les flux de revenus reçus par l'individu au cours de sa vie. Levi-Garboua et al. (2006) mobilise par exemple le cadre Welfariste dans une approche basée sur la théorie du capital humain dans l'analyse des systèmes éducatifs et des aspirations scolaires.

*L'égalité des opportunités de bien-être* peut être représentée au travers d'un arbre de décision révélant différentes trajectoires de vie possibles. La racine de l'arbre représente l'instant présent et les points terminaux les différentes situations futures de l'individu. Les branches de l'arbre représentent différents niveaux d'utilité qui pourraient être obtenus face à différents choix en matière de plan de vie. Une situation juste est alors une situation dans laquelle les individus ont des ensembles de choix effectivement équivalents. Selon Arneson (1989), l'égalité des opportunités de bien-être est préférable à l'égalité du bien-être dans la mesure où une égalité des opportunités permet notamment de prendre en compte le choix responsable des individus.

Il faut toutefois noter que l'approche d'Arneson en se basant sur une approche Welfariste (où l'attribut pertinent reste l'utilité des situations) reste exposée en grande partie aux limites de ce courant présentées précédemment dans notre raisonnement.

## **2.2 L'égalitarisme libéral des ressources, les apports de Rawls, Dworkin et Brighouse**

John Rawls a construit sa théorie en opposition à l'utilitarisme en cherchant les bases morales d'une théorie de la « justice comme équité » (Rawls, 1971). Dans une de ces principales œuvres, *Théorie de la justice* (publié en 1971), il indique en effet que son objectif est « d'élaborer une théorie de la justice qui représente une solution de rechange à la pensée utilitariste » (Rawls, 1971, p.49). Son approche pose deux principes de justice :

*Premier principe :*

« Chaque personne doit avoir un droit égal au système le plus étendu de libertés fondamentales qui soit compatible avec l'attribution à tous de ce même ensemble de liberté » (principe d'égalité de liberté)

*Deuxième principe :* Les inégalités d'avantage socioéconomique ne sont justifiées que si :

- « elles contribuent à améliorer le sort des membres les moins avantagés de la société » (principe de différence)
- « elles sont attachées à des positions que tous ont des chances équitables d'occuper » (principe d'égalité des chances)

La notion de liberté individuelle est la plus importante dans l'œuvre de Rawls, il est nécessaire qu'une liberté semblable soit accordée à toutes et à tous. Ainsi il existe une priorité de la liberté fondamentale sur le principe d'égalité des chances qui est elle-même prioritaire sur l'égalisation des ressources. Ces principes de justice seraient obtenus, selon Rawls, dans un contexte de « voile d'ignorance » qui vise à interroger les individus sur la société qu'ils souhaiteraient, sans connaître la situation qu'ils occuperaient dans cette société.

Selon ces principes, une société sera alors considérée comme juste lorsqu'elle égalisera entre les individus un ensemble de biens premiers. Ces biens premiers sont, selon Rawls, (1971, p 122) « *tout ce qu'on suppose qu'un être rationnel désirera, quels que soient ses autres désirs* » c'est-à-dire les droits, les libertés et les possibilités offertes, les revenus et la richesse. Ainsi cette théorie est à rapprocher d'un certain égalitarisme des ressources dans la mesure où elle propose d'égaliser les ressources des individus pour qu'ils puissent mettre en œuvre leurs plans rationnels de vie. Le second principe renvoie notamment à l'objectif social du « maximin » (principe de la maximisation du minimum), la société doit opérer une distribution des biens premiers en s'assurant qu'une plus grande quantité est accordée aux plus défavorisés (sous réserve que soient respectés les principes de liberté de base et d'égalité des chances).

La vision de Rawls s'oppose ainsi au principe « agrégationniste » de l'utilitarisme, l'objectif n'étant plus de maximiser une somme mais de prendre en compte les inégalités des chances et des libertés. Par ailleurs, l'objectif de Rawls est également d'assurer une forme d'égalité dans les conditions de départ. Il s'oppose donc à une évaluation des inégalités par les résultats, comme le préconise la théorie utilitariste (via la mesure des résultats que représentent les satisfactions personnelles).

La société est donc responsable d'une équité dans la répartition des ressources, donc d'une priorité accordée aux personnes les plus démunies, le principe d'égalité des chances étant tout de même subordonné au principe d'égalité de liberté pour tous<sup>17</sup>. Selon Meuret (1999, 2000) il est possible de reconstruire la position Rawlsienne dans le champ de l'éducation, notamment à travers le second principe de justice. Selon Waltenberg (2008), à partir du moment où les libertés fondamentales ne seraient pas menacées, le second principe pourrait guider les politiques éducatives, notamment, les ressources éducatives pourraient être distribuées de manière à ce que tous les élèves (quelque soit leur environnement) soient capables d'atteindre un niveau minimal d'éducation (maximiser le niveau minimal d'éducation) et que

---

<sup>17</sup> Bien que Rawls refuse que sa théorie soit interprétée dans un champ particulier tel que le champ de l'éducation, il considère que l'école est amenée à jouer un rôle fondamental dans la société en participant à la liberté des individus et à la cohésion sociale.

simultanément les élèves les plus doués aient la possibilité d'atteindre le sommet du système scolaire. Pour Verhoeven et Dupriez (2008), l'égalité de traitement et notamment la possibilité d'un tronc commun d'enseignement peuvent être perçus comme une manifestation possible des principes de liberté de base et d'égalité des chances. Par ailleurs, les politiques de compensation et de différenciation, en visant prioritairement l'amélioration des conditions scolaires de base des plus défavorisés, pourraient être appréhendées comme l'illustration la plus aboutie du principe de Rawls d'égalité équitable des chances, voire comme l'incarnation du principe de différence.

Ainsi en France, les conventions d'éducation prioritaires (CEP) passés entre l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris et les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) pourraient être perçues comme une application de ce principe de différence (parfois appelés principe d'équité voire « principe de discrimination positive ») : l'objectif est d'assurer un accès particulier à une formation pour les individus provenant des Catégories Socio-Professionnelles « défavorisées ».

Lorsqu'une bonne allocation des ressources est assurée, l'individu est alors considéré comme entièrement responsable de ses choix et de l'utilisation des ressources dont il dispose.

Or, si Sen (1992) reconnaît que cette théorie fait véritablement un pas dans le bon sens pour estimer l'égalité, en s'intéressant non plus aux seuls résultats accomplis (comme par exemple le revenu ou le bonheur dans le cas Welfariste) mais aux moyens pour accéder à une liberté globale (les biens premiers), il n'en reste pas moins qu'une égalisation des ressources n'aboutit pas forcément à une égalisation des libertés réelles<sup>18</sup>.

En effet, du fait de la diversité humaine, il existe une variation d'aptitude à convertir des ressources en libertés réelles. Les écarts liés au sexe, à l'âge, à l'hérédité et à d'autres caractéristiques nous donnent des possibilités véritablement différentes de construire la liberté dans notre vie: doter deux individus des mêmes biens premiers ne garantit pas qu'ils disposent d'une liberté égale de les utiliser comme il leur convient. Supposons que nous attribuons le même revenu à deux individus, l'un évolue dans un milieu rural, isolé et l'autre dans un milieu urbain avec un accès à un certain nombre de commodités. Ces deux personnes, qui ont pourtant les mêmes revenus n'auront certainement pas les mêmes possibilités de convertir leurs ressources en libertés réelles de fonctionner (par exemple la personne en milieu rural devrait avoir plus de frais liés au coût de transport pour accéder aux différentes commodités).

---

<sup>18</sup> En effet, comme le note Sen : « *En se concentrant sur les moyens de la liberté et non sur son étendue, son effort pour fonder la société sur la justice ne va pas jusqu'au bout, ne parvient pas à accorder toute l'attention qu'il convient à la liberté en soi.* » (Sen, [1992] 2000, p. 146)

Ainsi la conversion du bien premier en possibilité réelle de choisir notre vie dépend de caractéristiques telles que nos traits personnels (handicaps, talents etc.) et notre environnement (naturel, social ou institutionnel). Dans le cadre de l'éducation, prenons l'exemple de la mesure prise au nom de l'équité en France présentée précédemment: les conventions Z.E.P. de l'I.E.P. de Paris. Même en appliquant le principe d'équité envers les jeunes des quartiers « sensibles », pour qu'ils accèdent au même bien premier que des jeunes issus de milieux favorisés -les cours de sciences politiques- rien ne nous indique qu'une fois leur diplôme en poche, ils aient strictement les mêmes chances d'accéder aux mêmes emplois. Certaines études ont montré par exemple que les enfants de milieux favorisés bénéficiaient d'un ensemble de relations sociales et de réseaux de connaissances importants, ce qui est un avantage non négligeable pour un accès à l'emploi. D'autres indiquent qu'en France, à diplôme égal, les jeunes issus de l'immigration ont moins de chances d'éviter le chômage ou de trouver un travail correspondant à leur qualification (Silbermann et Fournier, 1999).

Ainsi, la conversion de ces biens premiers peut aller de pair avec de graves inégalités dans les libertés réelles dont jouissent les individus différents.

Par ailleurs, la théorie des biens premiers pose la question de la responsabilité individuelle : lorsque la société a opéré une égalisation des biens premiers, les situations des individus relèvent uniquement de la responsabilité individuelle. Or, à partir du moment où le jeune d'origine immigré a eu accès à un certain bien premier (suivre une formation à l'I.E.P.) doit-on le tenir comme seul responsable d'une mauvaise insertion sur le marché du travail sachant les difficultés des jeunes issus de l'immigration par exemple ?

Les travaux de Rawls ont ouvert le champ aux analyses alternatives au Welfarisme de la justice distributive. En éducation, les travaux de Brighouse sur l'analyse de la justice s'inscrivent clairement dans la lignée des travaux de Rawls. Tout comme ce dernier, il considère en effet que :

*« Les enfants avec des dons naturels et de la bonne volonté pour l'apprentissage semblables, devraient avoir les mêmes chances de réussite dans l'éducation, quelle que soit leur position initiale dans le système social<sup>19</sup> »* (Brighouse, 2000, p.128).

Pour ce faire, il propose l'égalité des ressources comme point de départ de la justice dans le champ de l'éducation. Selon lui, qui plus est, les enfants avec le même niveau de talent mais de classes sociales différentes devraient avoir les mêmes ressources éducatives. Par ailleurs, les enfants moins dotés naturellement (dyslexiques par exemple) devraient recevoir des

---

<sup>19</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

ressources additionnelles considérables. Afin d'évaluer le degré d'égalité des systèmes éducatifs, il introduit la notion de « ressources éducatives efficaces », une ressource est dite efficace si elle peut être utilisée dans l'éducation de l'élève spécifique auquel elle a été destinée.

Il s'agit bien là d'une conception plutôt ressourciste de l'égalité à l'école, impliquant donc toutes les limites que nous venons d'exposer. Notons toutefois dans son analyse un véritable intérêt pour l'étendue de la liberté des élèves. L'école devrait non seulement s'assurer que la qualité des inputs éducatifs et les décisions scolaires ne dépendent pas systématiquement du niveau scolaire des parents mais également permettre aux individus de se forger une véritable autonomie par rapport à leur environnement familial (Brighouse, 2000).

Parmi les théories de la justice post-Rawlsienne ayant trouvé un certain écho, la théorie de Dworkin apparaît également comme une approche plutôt ressourciste de l'égalité des chances. Tout comme Rawls, cet auteur considère que le bien-être n'est pas l'attribut pertinent à égaliser. Il propose donc une égalité des ressources mises à la disposition des individus comme solution alternative à l'égalité du bien-être. Il s'écarte cependant d'une approche purement rawlsienne en prenant en compte les talents des individus. Ces travaux renvoient notamment à la mise en œuvre de procédures cherchant à égaliser des paniers de *ressources étendues* composées à la fois de ressources externes classiques et de ressources difficilement transférables d'un individu à l'autre (talents, handicaps, milieu familial etc) appelées ressources circonstancielle (ou ressources internes). Il cherche alors le montant approprié de ressources externes qui pourraient compenser l'inégalité des ressources internes (Dworkin, 1981). Deux processus sont alors mis en œuvre, dans la lignée de l'hypothèse du voile d'ignorance rawlsien : tout d'abord les ressources externes sont échangées par un mécanisme de ventes aux enchères où les individus sont au départ identiquement dotés, dans un second temps, un mécanisme d'assurance permet aux individus de se prémunir contre un risque de défaut de talents ou de ressources internes. Les individus sont alors responsables de l'utilisation de leurs ressources externes et de l'importance accordée aux ressources internes (lors du mécanisme d'assurance). Il se distingue ainsi également d'une approche rawlsienne en intégrant de façon cruciale la question de la responsabilité. Dans cette conception de la justice, les inégalités de situations individuelles relevant des préférences ou des ambitions, et donc mettant en jeu la responsabilité individuelle, ne sont pas du ressort de la justice et ne doivent en conséquence pas faire l'objet d'une quelconque compensation en matière de ressources externes. Les travaux de Dworkin vont ouvrir le pas à un certain nombre de



travaux en économie normative mettant l'accent sur l'aspect crucial de la responsabilité lors de l'évaluation des inégalités.

### **2.3 L'égalitarisme des opportunités et la responsabilité individuelle : les apports de Roemer, Trannoy et Fleurbaey : entre chances et réalisations**

A côté des théories égalitaristes libérales plutôt « ressourcistes », il existe un courant caractérisé par une revendication égalitariste dans l'espace des opportunités avec une certaine éthique de la responsabilité. Ces théories se focalisent notamment sur la différence qu'il existe dans les situations perçues comme injustes entre choix et circonstances. La décision délibérée résulte d'un choix de la part des individus, leurs conséquences doivent donc être assumées, les individus en deviennent donc responsables. En revanche, les circonstances s'apparentent au hasard et ne doivent pas induire de responsabilités individuelles. Dans ce courant, une allocation juste des ressources doit différencier les talents des individus (ce dont ils ne sont pas vraiment responsables), de leurs efforts.

La conséquence est que chaque individu d'une société pourra prétendre à une place particulière en fonction de l'effort et du mérite qu'il consent pour obtenir cette place. Il est donc nécessaire d'égaliser l'opportunité de pouvoir prétendre à chacune des places offertes par la société.

Bien souvent dans cette conception de la justice, nous sommes à mi-chemin entre égalitarisme des ressources et des opportunités. Ainsi Cohen (1989) parle d'*égalité de l'accès aux avantages*, dans une analyse se situant entre bien-être, ressources et opportunités (Maguain, 2002). Dans son approche, le concept de responsabilité est crucial et reflète le contrôle que les agents ont sur leurs actions (les choix que les agents ont fait ou peuvent faire). L'idée de justice renvoie au fait que l'on cherche à atténuer autant que possible l'effet de désavantages qui ne reflètent pas le choix des agents (ne mettant donc pas en jeu la responsabilité individuelle).

Ce courant sur l'importance de la responsabilité dans l'évaluation du caractère juste d'une situation a été également développé par Roemer (1993). Cet auteur cherche en fait à déterminer l'effort consenti par les individus pour atteindre les objectifs fixés, à talents égaux. Ainsi dans cette approche, on accepte les inégalités de résultats à partir du moment où la société offre à chaque individu les mêmes chances d'atteindre les buts fixés. Les inégalités de résultats sont alors considérées comme justes dès lors qu'elles dépendent entièrement des

choix des individus. L'auteur propose donc de séparer ce qui est de l'ordre du contrôle de l'individu (ses efforts, son mérite) de ce qui ne l'est pas (ses circonstances, ses talents). Afin d'évaluer la responsabilité individuelle, sa proposition est de classer les individus en sous-groupe partageant les mêmes circonstances, représentés sous forme vectorielle. Dans cette perspective, les différences de résultats entre les individus de même sous-groupe reposent uniquement sur la responsabilité individuelle.

En cherchant à appliquer cette théorie de l'éducation, Roemer (1993) va alors tenter, en définissant des types d'élèves, de déterminer l'effort consenti par des individus appartenant au même sous-groupe, en comparant le degré de réussite. Les critères exogènes pour définir les sous-groupes sont : le revenu des parents, le niveau d'éducation des parents, l'appartenance ethnique, l'état de santé et l'aptitude individuelle (mesurée par des tests d'intelligence). Cette opération pourrait alors permettre à l'Etat de mettre en œuvre des politiques spécifiques vers des zones où il existerait des circonstances qui semblent défavorables. Grâce au concept de classe « type » il est alors possible, à partir de la position de la personne, de déterminer quel est son degré de responsabilité.

Dans la lignée de ce courant sur la notion de responsabilité individuelle dans le champ de l'éducation, Trannoy (1999) propose une combinaison du principe de compensation (« A effort égal, réalisation égale ») et du principe de récompense naturelle (« A talent égal, ressources égales ») tout au long de la carrière scolaire d'un individu. Le principe de compensation concerne alors l'ensemble des facteurs pour lesquels l'individu ne peut pas être jugé comme responsable. Le principe de récompense naturelle induit que la société doit laisser les facteurs individuels naturels suivre leur cours et ne pas intervenir. Le niveau de revenu de la famille ainsi que le statut socioprofessionnel des parents peuvent être rangés parmi les premiers facteurs (ceux nécessitant un principe de compensation). En revanche, les talents, les mérites, les préférences, le goût pour l'effort sont à classer parmi les facteurs induisant un principe de récompense naturelle. Notons qu'il est possible de considérer que certaines disparités scolaires liées à la décision des parents lors d'une certaine étape puissent relever de facteurs dépendants des individus, dans la mesure où il y a bien expression d'un choix et d'une préférence (même s'il s'agit d'un choix exprimé par les parents). Ces facteurs dépendants impliqueraient alors une certaine responsabilité, il ne faudrait donc pas chercher à en compenser l'impact (Andrada, 2007).

Bien que ces théories apparaissent véritablement novatrices et intéressantes, du fait qu'elles s'interrogent sur les opportunités réelles des individus et du fait de leur opérationnalité, il semble qu'il soit tout de même relativement difficile de séparer ce qui est du ressort de

l'individu de ce qui ne l'est pas. En effet, dans la pratique, la frontière entre le mérite et les circonstances peut être assez floue, le danger étant d'imputer des résultats scolaires au mérite (et donc à la responsabilité individuelle) alors qu'ils peuvent venir de circonstances inobservées.

Fleurbaey (2005), propose d'assouplir la notion de responsabilité individuelle pour se concentrer sur la responsabilité sociale des institutions. Il refuse alors l'idée que les choix rationnels des individus ne doivent absolument pas appeler d'aides de la part des institutions et qu'ils puissent subir à vie les retombées de leur choix rationnel. Les idées de Fleurbaey (1995a) sont alors assez proches de celles de Sen (1992) : les individus ne sont pas toujours entièrement responsables de leurs préférences, en raison d'un certain nombre de facteurs externes (tels que les talents ou encore les handicaps). Il est donc difficile selon lui de distinguer un choix issu d'une préférence réelle d'une décision prise faute d'autres opportunités possibles<sup>20</sup>.

Il est alors nécessaire de responsabiliser la société concernant certaines réalisations de base des individus, l'éducation ayant une place de choix dans ces réalisations. Les individus ne deviennent véritablement responsables de leur situation qu'une fois les réalisations primaires assurées par la société. Fleurbaey (1995a) rejoint par ailleurs Rawls dans l'idée d'accorder davantage de ressources pour maximiser le bien-être des défavorisées. Selon Fleurbaey (1998), cette compensation ne devrait concerner que la première partie de la scolarité, tandis que la deuxième partie devrait plutôt obéir au « principe de récompense naturelle » (Fleurbaey, 1998), qui s'énonce « à talent égal, ressource égale ». Cela pose la question du moment de cette deuxième phase, ce qui est une tâche compliquée. Trannoy (1999) propose par exemple le moment où les compétences acquises sont assez importantes pour annuler l'effet de l'origine sociale ou des aptitudes naturelles, ce qui ne fait que reporter notre questionnement : à partir de quel phase l'effet de l'origine sociale ou des aptitudes naturelles n'existe plus ?

Il est par ailleurs essentiel selon cet auteur de fonder l'évaluation de la justice sur des indicateurs de réalisations objectifs. Les appréciations subjectives telles que la satisfaction n'ont pas à être évaluées. Ce choix est notamment dû à la prise en compte des effets pervers des évaluations trop subjectives évoquées précédemment (préférences adaptatives mais aussi mauvaises informations etc).

---

<sup>20</sup> Il prend notamment l'exemple d'un étudiant ayant renoncé à poursuivre ses études au bout d'un an de formation : l'étudiant a-t-il alors eu la possibilité réelle de réussir et d'obtenir son diplôme (Fleurbaey, 2001) ? Selon lui, et nous le concevons facilement, il est très difficile de répondre à cette question.

Selon Véro (2002), il paraît délicat de fonder l'évaluation des situations d'injustices uniquement sur des indicateurs objectifs de réalisations. En effet, parfois les faits objectifs ne peuvent être clairement compris et interprétés qu'à la lumière d'indicateurs subjectifs. On risque fort de tomber dans une forme d'évaluation des situations relativement « paternaliste » ou « ethnocentrique » où les institutions imposent ce qui est bon pour l'individu<sup>21</sup>.

Notons que bien que généralement classée dans le champ de l'égalitarisme des chances, les concepts de Fleurbaey peuvent être rapprochés en réalité de l'égalitarisme des résultats dans la mesure où sa conception de la justice se fonde sur la base des résultats. On pourra toutefois parler d'égalité des chances dans les réalisations primaires.

Certaines théories de la justice sociale dans le champ de l'éducation fondent beaucoup plus clairement les critères d'évaluation des inégalités sur les résultats. Nous les développons brièvement dans le paragraphe qui suit.

#### **2.4 L'égalitarisme des résultats : les apports de Walzer et des approches sufficientistes**

Les théories se rapprochant d'un certain égalitarisme des résultats dans le champ de l'éducation sont majoritairement des théories issues de la philosophie politique. Pour certains, en effet, l'éducation est perçue comme une fin en soi. Au sein du système éducatif les individus doivent acquérir des connaissances de bases, quelque soit plus tard leurs situations sur le marché du travail. Dans cette conception de l'égalité, nous nous rapprochons d'une approche plutôt « indépendante » de l'éducation : l'égalité des chances à l'intérieur du système éducatif a une valeur intrinsèque, contrairement à une approche « intégrée » où l'éducation est alors un moyen d'augmenter les opportunités au cours de la vie.

Walzer (1983) défend cette approche indépendante de l'éducation dans la mesure où selon lui il est impossible de se baser sur un ensemble unique de principes de justice sociale. Il existe plusieurs sphères de justice qui correspondent à des conceptions spécifiques d'un certain type de bien (l'éducation, la richesse, le travail etc). Une société juste est alors une société régie par une « égalité complexe » dans laquelle aucun bien social ne peut servir de moyen de domination. Les biens qui peuvent servir de domination sont ceux que l'on peut acquérir avec

---

<sup>21</sup> Qui plus est, dans cette perspective, la liste des réalisations primaires doit être acceptable par tous. Or, comme le souligne très justement Véro(2002) peut-on considérer qu'il existe qu'une vision de « la bonne vie » ? En comparant la liste des réalisations primaires de Fleurbaey à celle élaborée par Nussbaum (1990) dans le champ plus large des *capabilités*<sup>21</sup>, elle parvient à démontrer qu'il n'existe pas de véritables convergences ni dans l'ordre des items, ni dans les réalisations évoqués. De ce point de vue, elle rejoint Sen (1999) pour qui les choix de société doivent être nécessairement ouverts à la discussion sociale et à la participation des individus.

d'autres biens (la richesse peut par exemple acheter l'éducation). Selon cette conception de la justice, une position favorable dans une sphère particulière ne peut pas entraîner une position favorable dans une autre sphère (Walzer, 1983). L'éducation doit ainsi être pensée comme une sphère de justice indépendante qui ne doit pas être influencée par les autres sphères.

Selon Walzer, la justice dans l'éducation doit s'organiser en deux étapes. La première étape est l'étape cruciale en matière de justice : une société démocratique doit permettre à l'ensemble des personnes d'acquérir une éducation de base. Ce cursus de base se justifie par le fait que tous les individus sont capables d'apprendre et devraient être en mesure de participer à la vie citoyenne. Lors de cette phase ultime, une égalité des résultats est nécessaire<sup>22</sup>. Il est alors important de compenser aussi bien les handicaps sociaux que les handicaps naturels mais aussi les différences dans la volonté d'apprendre des enfants (Meuret, 2000 en reprenant Walzer, 1983).

Une fois cette phase cruciale d'égalisation des résultats terminée<sup>23</sup>, chaque élève peut faire ses propres choix en fonction de ses préférences et de ses capacités. Walzer distingue l'éducation générale et l'éducation professionnelle (qui doit permettre de sélectionner les plus aptes pour en faire des experts). Quelque soit le type d'éducation, il est nécessaire que les possibilités d'études restent réellement accessibles à tous. Par ailleurs, afin de respecter l'indépendance des sphères, il convient d'une part que l'éducation générale soit gratuite mais aussi d'autre part de limiter les conséquences des diplômes (notamment les diplômes spécialisés) en termes de richesse et de pouvoir<sup>24</sup>.

Une autre approche en philosophie politique s'apparente à un certain égalitarisme des résultats : l'approche sufficientiste. Selon cette perspective, tous les individus devraient avoir des ressources leur assurant un certain nombre de besoins vitaux. L'éducation peut alors être perçue comme une ressource indispensable pour accéder à ces besoins. Comme le rappelle Verhoeven et Dupriez (2008), l'intérêt de cette approche est double. D'une part, ce qui ressort de l'approche est la définition d'un seuil minimal. Ce qu'il convient d'égaliser ici n'est donc pas les ressources mais la possibilité d'aboutir à ce seuil minimal. En éducation ce seuil peut représenter un socle de connaissances de base. D'autre part, dans cet accès au seuil minimal cette approche ne tient pas compte de la différence entre choix et circonstances (Gosseries,

---

<sup>22</sup> « le but du maître qui apprend à lire n'est pas de fournir des chances égales, mais d'obtenir des résultats égaux » (Walzer, 1997, p. 287)

<sup>23</sup> Verhoeven et Dupriez (2008) dégage des travaux de Walzer trois conditions pour l'application de tels principes :

« (1) L'adaptation des moyens en fonction des besoins des élèves [...]

(2) l'hétérogénéité sociale interne au sein des établissements d'une zone géographique, garantissant une préparation effective à la vie démocratique

(3) une relative autonomie de la sphère scolaire face aux pressions de la société [...]

<sup>24</sup> Il semble se rapprocher par cet aspect des travaux de Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) sur les aspects négatifs en matière d'inégalités de l'emprise des diplômes

2000). On évacue ici la problématique présentée précédemment de la responsabilité individuelle, peu importe le degré de responsabilité d'un individu se retrouvant dans une situation particulière, ce qui importe est que la société garantisse l'accès à ce seuil minimal<sup>25</sup>.

Dans la mesure où ces analyses se focalisent sur les résultats, on peut parler, tout comme dans l'entreprise utilitariste, d'une approche plutôt conséquentialiste de la justice sociale.

D'une manière générale, nous pourrions énoncer comme limite à ces approches par l'égalitarisme des résultats qu'elles ne traitent pas des questions de responsabilité, ce qui peut s'avérer problématique pour juger du caractère juste ou non des différentes situations individuelles. Fleurbaey (1998) a toutefois argumenté en faveur d'une non-responsabilité des individus pour les réalisations de base (dont l'éducation de base fait partie) qui doivent être assurées par la société. Nous rappelons que selon lui cette compensation ne devrait toutefois concerner que la première partie de la scolarité, tandis que la deuxième partie devrait plutôt obéir au « principe de récompense naturelle ». L'égalitarisme des résultats se confronte alors au même problème que précédemment : à quelle étape de la scolarité doit-on définir ce seuil minimal ? Qui plus est, quel doit-être le contenu du socle de connaissances de base ?

L'égalitarisme des résultats, bien que permettant une égalité réelle et non formelle (en termes d'opportunités éventuelles) en assurant à tous un certain niveau d'éducation, ne peut être un cadre suffisant pour juger du degré d'égalité d'un système éducatif. En plus de limiter les questions de possibilités de choix des individus, cette approche ne permet pas d'analyser en quoi l'éducation permet d'augmenter les possibilités de vie des personnes. En effet, en se centrant sur une approche purement indépendante de l'éducation, sur le principe « égalité à l'école » on passe sous silence le principe « égalité par l'école ». Or que dire d'un système éducatif parfaitement égalitaire qui n'offrirait aucune perspective d'amélioration de vie aux individus ?

---

<sup>25</sup> Du point de vue de l'évaluation empirique d'un système éducatif, nous retrouvons cette idée lors de l'évaluation des acquis de base en France aux différents stades de la scolarité (évaluation des acquis lors de l'entrée en sixième par exemple) mais également lors de l'évaluation des compétences de base dans le cadre de comparaisons internationales (évaluation des compétences de base à 15 ans pour PISA, « *Program for International Student Assessment* », ou des acquis en fin de primaire pour le programme PIRLS « *Progress in International Reading Literacy* »).

## 2.5 L'égalitarisme des libertés réelles : l'apport de Sen à la justice sociale

Au-delà des problématiques d'égalité des opportunités ou d'égalité des résultats, certains auteurs tendent à montrer que l'objectif de toute société égalitaire devrait être de manière plus large l'augmentation des possibilités réelles des personnes de mener la vie qu'elles auraient des raisons de préférer. Van Parijs (1995) en s'intéressant aux libertés des individus de pouvoir mener tout projet de vie qu'ils *pourraient* vouloir mener semble se rapprocher de cette optique. Tout comme Sen (1992), il distingue la liberté formelle de la liberté réelle de pouvoir mener à bien ses projets de vie. Selon Van Parijs, la liberté réelle, contrairement à la liberté formelle renvoie au fait d'assurer aux individus les moyens et non simplement le droit de mener ses projets de vie. La société doit alors garantir la liberté formelle par tout un ensemble de droits mais également la liberté réelle en distribuant des ressources permettant la plus grande chance possible de mener la vie désirée. En outre, une maximisation de la liberté réelle de l'individu qui en est le plus dépourvu est un des objectifs phares de sa théorie. L'auteur fournit alors une opérationnalisation assez précise de ses concepts en proposant l'instauration d'une *allocation universelle* la plus élevée possible, la liberté réelle étant une question de moyens et pas seulement une question de droits<sup>26</sup>.

Plusieurs points communs peuvent être mis en avant entre la conception de la justice chez Philippe Van Parijs et celle chez Amartya Sen. Dans ces deux approches nous observons l'importance accordée à la diversité humaine et à la pluralité des conceptions de la « vie bonne ». En effet Van Parijs (1995) tient absolument à adopter une conception neutre de la justice sociale notamment concernant les différentes conceptions de la vie. Sen (1999) quant à lui justifie l'importance des débats et du dialogue dans les choix publics par la diversité des visions de la « vie bonne ». Par ailleurs, les deux auteurs opèrent une distinction fondamentale entre liberté réelle et formelle. Ainsi dans les deux approches une conception exigeante de la liberté est mise en avant. Les politiques publiques doivent s'assurer que la liberté individuelle ne concerne pas seulement les droits mais de manière plus large les possibilités réelles des personnes de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer, tout deux s'opposant ainsi fondamentalement à la version radicale du libéralisme. Une des principales différences entre les deux auteurs tient à la question de la conversion des

---

<sup>26</sup> Van Parijs (1995) critique les solutions proposées par Dworkin en lui reprochant de ne pas pouvoir échapper au problème de l'esclavage des talentueux voire au problème de goûts dispendieux, en risquant d'accorder plus de ressources aux personnes ayant des goûts dispendieux (dans la mesure où les goûts et les talents jouent un rôle déterminant). Il propose donc de reformuler ses travaux en considérant qu'une distribution des ressources *étendues* peut être qualifiée de juste lorsqu'il n'existe pas un couple d'individus tels que tous les membres de la société préfèrent le panier de ressources étendues de l'un par rapport à l'autre (Maguain, 2002).

ressources. En effet, pour Van Parijs, la liberté réelle est une affaire de moyens accordés (via par exemple l'allocation universelle). Or pour Sen (1992), il est essentiel que l'évaluation des inégalités se fonde sur l'étendue de la liberté et non seulement sur les moyens. Pour Sen, une approche en terme de moyens peut être limitée notamment car il existe une variation d'aptitude à transformer des moyens accordés en liberté réelle d'agir. Cet aspect est d'autant plus problématique que les individus sont tenus responsables de l'utilisation des moyens pour réaliser leur projet dans l'approche de Van Parijs.

L'économiste Amartya Sen a développé sa conception de la justice, en partie en démontrant le caractère incomplet des autres théories de l'arrangement social. Tout comme Van Parijs ou Rawls, il considère que le cadre Welfariste est un cadre insuffisant pour penser la justice et ce principalement pour deux raisons. Tout d'abord car la satisfaction (ou le bien-être ressenti) ne peut être l'unique instrument de mesure des inégalités<sup>27</sup>.

Par ailleurs, lorsque les individus acceptent leur sort avec résignation sans émettre de plainte, la mesure de la satisfaction risque fort de passer sous silence des inégalités importantes. Ce problème renvoie au phénomène de « préférences adaptatives », développé précédemment dans notre raisonnement<sup>28</sup>. Pour Sen, il est alors essentiel de prendre en compte des attributs subjectifs et objectifs dans l'analyse des inégalités, ne considérer que des éléments objectifs risquant de conduire l'analyse vers une forme de paternalisme ou d'ethnocentrisme<sup>29</sup>.

Selon Sen, les approches « ressourcistes » de la justice sociale font un pas en avant par rapport aux théories Welfaristes en déplaçant la focale des résultats (un certain niveau de bien-être) vers les moyens d'atteindre une vie souhaitée. Même si ces approches vont dans le sens d'une prise de conscience de la liberté des individus, elles restent centrées pour Sen (1992) sur les *moyens* de la liberté ou non sur son *étendue*. En effet, il peut persister un certain nombre d'entraves lors de la conversion des ressources (par exemple un certain revenu) en libertés, telles que des problèmes sociaux complexes (comme par exemple des normes sociales qui ne permettent pas un type d'accomplissement) ou tout simplement une différence

---

<sup>27</sup> Comme le rappelle Sen ([1992] 2000) :

« *Etre heureux compte sûrement au nombre des fonctionnements importants, mais on ne peut pas vraiment dire que c'est tout ce dont on a besoin pour vivre.* » (Sen, ([1992] 2000, p. 97)

<sup>28</sup> Dans des situations de privations durables, les personnes ont tendance à ramener leurs préférences à des choses « réalistes ». Cette tendance fait écho au problème des goûts dispendieux (les personnes ayant des goûts dispendieux se voient alors accorder plus de ressources pour qu'elles puissent atteindre un certain niveau de bien-être).

<sup>29</sup> Il faut également noter que l'utilitarisme relève d'une approche conséquentialiste de la justice. Pour Sen au contraire, ce ne sont pas les résultats qui importent en soi mais aussi et surtout les procédures et la liberté de choix des personnes. La conception senienne de la justice est à situer à mi-chemin entre égalitarisme des résultats et égalitarisme des chances ou des opportunités.



physique pure (comme le fait pour une femme d'être enceinte). Ainsi égaliser les ressources ne permet pas forcément d'égaliser les opportunités réelles des individus.

Pour autant l'égalitarisme Senien n'est pas à rapprocher des théories libérales de l'égalité des opportunités présentées précédemment. Tout d'abord car, comme nous l'avons rappelé, le concept de liberté chez Sen est exigeant. Dans la majorité des théories présentées, le concept de liberté reflète souvent une forme de liberté dite « négative ». Cette forme de liberté renvoie surtout aux droits des personnes. Pour Sen (1999), être libre de mener sa vie, ce n'est pas seulement avoir le droit de mener la vie qu'on entend (absence d'entraves) mais aussi et surtout avoir la possibilité réelle de mener son projet de vie à bien. La justice sociale doit alors porter sur les libertés négatives et sur les libertés positives. Qui plus est, les théories de l'égalité des opportunités présentées précédemment imposent une vision exigeante de la responsabilité individuelle, une fois l'égalité des opportunités assurée. Or pour Sen les individus ne sont que partiellement responsables de leurs préférences et de leurs objectifs.

L'approche senienne résulte d'un compromis entre égalité des résultats, des moyens et des opportunités. Pour Sen (1992), la justice sociale ne peut se suffire de la seule égalité d'accès.

Dans son analyse, la focale est ainsi mise sur les possibilités réelles des personnes. Il propose une évaluation des inégalités à partir du concept de *capabilité* parfois nommé *capacité*, traduit de l'anglais « *capability* ». Dans notre travail, nous opterons pour la traduction de *capabilité*, notamment car la traduction *capacité* pourrait renvoyer intuitivement dans le champ de l'éducation aux habiletés ou aux capacités cognitives des élèves et induire donc des erreurs d'interprétation.

Les *capabilités* des individus renvoient aux libertés réelles des individus. Pour Sen (1985, 1992, 1999) la vie est faite d'un ensemble de fonctionnements liées entre eux, composés des états et des actions des personnes. Ces fonctionnements individuels peuvent aller du plus simples (avoir suffisamment mangé, être en bonne santé, avoir un toit pour dormir etc) au plus complexes (être heureux, participer à la vie démocratique, rester digne à ces yeux etc). L'ensemble *capabilité* d'une personne représente les diverses combinaisons de fonctionnements qu'elle peut accomplir. Il représente alors, dans l'espace des fonctionnements, la liberté pour les personnes de choisir entre différents modes de vie. Au-delà des accomplissements en eux-mêmes (un certain niveau de bien-être, un certain niveau de revenu ou encore d'éducation), l'idée de *capabilité* de fonctionner renvoie aux libertés d'accomplir des individus. Pour Sen, cette distinction entre accomplissement et liberté

d'accomplir est essentielle dans la mesure où ces deux notions n'éclairent pas nécessairement les mêmes choses. Tandis que l'accomplissement a trait à ce que nous réalisons effectivement, la liberté d'accomplir reflète la possibilité réelle que nous avons de choisir une option en particulier. Elle renvoie en quelque sorte à notre liberté réelle de choix. Cette possibilité réelle de choisir entre différents fonctionnements est cruciale dans la conception senienne de la justice.

Elle nécessite donc que l'on analyse les situations des personnes au-delà des possibilités formelles. Pour passer d'une liberté formelle à une liberté réelle, il faut que les individus disposent de possibilités de convertir des moyens (comme un niveau de ressources par exemple) en possibilité réelle d'agir et de choisir entre différentes options. Il faut donc s'assurer qu'au-delà des ressources, il existe des facteurs de conversion de ressources. Ces possibilités de conversion peuvent par exemple renvoyer au contexte institutionnel et social dans lequel a été opéré le choix. Un certain contexte (par exemple un environnement socioculturel particulièrement pauvre) peut en effet rendre la ressource « inopérante ». Nous développons cette notion de facteur de conversion en détail dans le chapitre suivant. Ainsi, une politique éducative juste devrait s'assurer qu'au-delà des possibilités formelles, il existe une liberté réelle de fonctionner<sup>30</sup>.

Pour Sen, bien que les privations réelles en terme d'accomplissements effectifs (ou fonctionnements) soient une dimension importante, la liberté de choisir entre plusieurs options est fondamentale pour évaluer les inégalités. Pour résoudre le problème épineux de la mesure de l'espace des opportunités de choisir, Sen propose un compromis pratique grâce au concept de *fonctionnement redéfini* (Sen, 1992). Il suggère alors d'observer les fonctionnements des individus (donc leurs accomplissements effectifs) et de relier ces fonctionnements à une question de choix. Ainsi pour que l'individu soit considéré comme libre d'agir il est nécessaire que le fonctionnement observé corresponde à un choix. Appliqué à l'éducation, cela implique de prendre en compte le caractère choisi ou subi des choix scolaires. Nous développons plus en détail ce concept de fonctionnement redéfini dans le chapitre qui suit. Pour Sen, il ne peut pas y avoir responsabilité si la situation de la personne n'est pas réellement choisie. Par ailleurs, l'analyse de Sen implique une analyse dynamique

---

<sup>30</sup> Au niveau empirique, il faut noter qu'il est difficile de traduire l'espace des opportunités réelles des personnes et ainsi la liberté d'accomplissement. Certains auteurs, comme Fleurbaey (2004) propose de re-déplacer la focale de la liberté d'accomplir aux accomplissements en eux-mêmes. Selon cet auteur, se focaliser exclusivement sur les libertés d'accomplir ne permet pas toujours de prendre en compte les privations réelles des individus. Par exemple en éducation, des inégalités en matière de résultats peuvent en dire long sur les privations réelles des personnes.

des situations des personnes, les espaces d'opportunités des personnes pouvant s'ouvrir ou se fermer dans le temps.

La théorie de Sen se situe donc entre évaluation des moyens et des résultats et au-delà de d'une simple égalité des opportunités en prenant en compte les possibilités réelles des personnes

Afin de rendre compte de la pluralité des conceptions de la justice de manière synthétique, nous présentons dans un tableau les différentes approches de la philosophie économique applicables à l'éducation que nous venons de développer. Nous situons le positionnement normatif de chacune des approches et tentons en outre de répondre aux deux questions exposées dans une section du chapitre «Egalité de quoi» de l'ouvrage «Repenser l'inégalité» de Sen : Pourquoi l'égalité ? Quelle égalité ?

La dernière colonne - Extension du positionnement normatif à l'éducation - est issue de notre propre interprétation de ces différentes approches dans le champ de l'économie de l'éducation.

<b>Positionnement normatif</b>	<b>Théories de l'arrangement social concernées</b>	<b>Egalité de quoi? (Attribut pertinent)</b>	<b>Pourquoi l'égalité? (Objectif normatif)</b>	<b>Extension du positionnement normatif à l'éducation</b>
<i>Welfarisme</i>	<i>Utilitarisme (Bentham puis Pareto, Kolm etc)</i>	Bien-être	Chaque individu a le droit à un certain niveau de bien-être en fonction de ses préférences	Accorder des ressources éducatives en fonction du niveau de bien-être procuré (exemple d'implication: absence de scolarité obligatoire)
	<i>Approche d'Arneson</i>	Opportunité de Bien-être		Permettre à chaque étudiant un ensemble de choix équivalent en matière de projet éducatif (exemple: liberté de choix scolaire en fonction des préférences)
<i>Egalitarisme des ressources</i>	<i>Approche de Rawls</i>	Biens premiers	Chacun a droit à une égale liberté et les personnes ayant les mêmes niveaux de capacités et de talents doivent avoir les mêmes perspectives de succès	Egaliser les ressources éducatives (exemple: tronc commun) et éventuellement principe de différenciation et de compensation (exemple: politique en faveur de l'équité voire de la discrimination positive)
	<i>Approche de Dworkin</i>	Ressources étendues		
	<i>Approche de Brighouse</i>	Ressources efficaces		

<b>Positionnement normatif</b>	<b>Théories de l'arrangement social concernées</b>	<b>Egalité de quoi? (Attribut pertinent)</b>	<b>Pourquoi l'égalité? (Objectif normatif)</b>	<b>Extension du positionnement normatif à l'éducation</b>
<b>Egalitarisme des opportunités (entre chances et réalisations)</b>	<i>Approche de Cohen</i>	Accès aux avantages	Chacun a droit à un espace d'opportunités en fonction de son talent et de ses efforts. Il faut différencier choix (qui induit la responsabilité des personnes) et circonstances	Egaliser les possibilités et les réalisations pour les étudiants volontaires et/ ou talentueux (exemple: politique en faveur de la méritocratie tel que l'accès à une certaine formation pour les meilleurs)
	<i>Approche de Roemer</i>	Résultats accomplis par des individus ayant fourni le même effort		
	<i>Approche de Trannoy</i>	Réalisations (selon les efforts) et Ressources (selon les talents)		
	<i>Approche de Fleurbaey</i>	Réalisations primaires	Les individus ne sont pas toujours entièrement responsables de leurs préférences, ils ne deviennent responsables qu'une fois les réalisations primaires assurées par la société	
<b>Egalitarisme des résultats</b>	<i>Sphère de Walzer</i>	Résultats scolaires	Pluralité des sphères de justice. L'éducation doit être pensée comme une sphère de justice indépendante qui ne doit pas être influencée par les autres sphères.	Egaliser les résultats scolaires autant que faire ce peut quelque soit le talent, le mérite ou les circonstances (exemple: politique d'égalisation des acquis de base à un certain niveau d'éducation)
	<i>Approches sufficientistes</i>	Socle de connaissances de base	L'éducation est une ressource indispensable pour accéder à un certain nombre de besoins.	
<b>Egalitarisme des libertés réelles</b>	<i>Approche de Van Parijs</i>	Ressource permettant les moyens de la liberté	Liberté réelle : assurer aux individus les moyens et non simplement le droit de mener ses projets de vie.	Garantir des ressources éducatives à tous dans l'objectif de permettre des possibilités réelles
	<i>Approche de Sen</i>	<i>Capabilités</i>	Liberté réelle pour les personnes de choisir entre différents modes de vie. Au-delà des <i>moyens</i> de la liberté, prise en compte de l' <i>étendue</i> de la liberté.	Egaliser les libertés réelles au sein du système éducatif. S'assurer qu'au-delà des ressources, des facteurs de conversion permettent le passage d'une liberté formelle à une liberté réelle. S'assurer que les choix scolaires soient des choix réels et non subis

\*\*\*

Ce chapitre nous a donc permis de montrer que les inégalités dans le champ de l'éducation, analysées par un certain nombre de travaux en économie (particulièrement en prenant en compte l'environnement familial comme base d'inégalités) pose la question de l'organisation du système éducatif . Ce travail a par ailleurs mis en avant le fait que les différentes politiques éducatives mises en œuvre pour améliorer l'égalité posent en amont des questions de justice sociale. L'analyse des inégalités s'effectue ainsi nécessairement de manière normative. Les différentes politiques éducatives, qui s'inspirent en large partie des différentes théories de la justice sociale<sup>31</sup>, peuvent donc viser des objectifs différents en fonction d'attributs pertinents à égaliser qui ne sont pas de même nature (socle de connaissances de base, ressources, bien-être, réalisations des personnes etc.).

Nous avons montré les apports d'une théorie de la justice particulière, celle des *capabilités*, par rapport aux autres théories de l'arrangement social mobilisables. L'utilisation de ce cadre théorique pour évaluer les situations des personnes dans le champ de l'éducation permet notamment de dépasser l'égalité formelle pour s'intéresser aux libertés réelles des personnes. Nous mobiliserons cette base conceptuelle tout au long de ce travail de thèse pour comparer les systèmes éducatifs, en particulier le système français et le système suisse. Elle nous permettra en outre dans la partie empirique d'évaluer les situations des personnes au sein du système éducatif, et au-delà, lors de l'entrée dans la vie adulte. Le chapitre suivant vise à étayer le lien entre éducation et *capabilités* et à montrer quelles sont les enjeux et les perspectives d'opérationnalisation de la théorie.

---

<sup>31</sup> Voir par exemple à ce sujet le rapport « *Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs* » soutenu par la Commission européenne dans le cadre du programme *Socrates* 6.1.2. qui se voulait en outre un outil à l'attention des décideurs dans la (re)définition des politiques éducatives (EGREES, 2005).

## Chapitre 2 : La théorie des *Capabilités* appliquée à l'éducation

La théorie des *capabilités* développée par Amartya Sen s'est construite progressivement à partir des années 80 dans l'objectif d'élaborer une théorie de la justice sociale alternative aux cadres dominants en économie du bien-être (principalement le Welfarisme) et aux différentes méthodes empiriques d'évaluation des politiques publiques, du développement et de la pauvreté. Alors que la théorie de Sen a eu pour implication initiale de mettre en avant les différentes dimensions de la pauvreté, nous montrons dans ce chapitre qu'elle permet de repenser les inégalités dans le champ de l'éducation, dans une perspective multidimensionnelle.

Dans une première partie nous développons le lien qu'il existe au niveau conceptuel entre la théorie des *capabilités* et l'éducation. Après avoir rappelé les principales notions de la théorie initialement développées par Sen, nous montrons les extensions possibles de l'approche au champ éducatif, notamment celles récemment développées dans la littérature. En outre, nous montrons l'intérêt de distinguer deux approches de l'éducation dans une perspective *capabilités* : une approche intrinsèque (l'éducation comme une fin en soi) et une approche instrumentale (l'éducation comme un moyen). Dans une deuxième partie, nous situons l'approche par les *capabilités* par rapport à la théorie usuellement utilisée en économie: la théorie du capital humain. Enfin, nous abordons dans une troisième partie les formes d'opérationnalisation possibles de l'approche appliquée à l'éducation.

### 1. Le lien Capabilités-Education : de quoi parle-t-on ?

#### 1.1 La théorie des Capabilités de Sen: concepts et apports

##### 1.1.1 *Capabilités, fonctionnements et liberté de choix*

En amont du développement du concept de *capabilités*, Sen (1981) a en fait travaillé de manière empirique sur les phénomènes de famine et de pauvreté. Il a démontré que les plus grandes famines (comme celle du Bangladesh en 1974) s'étaient produites alors qu'il restait des ressources alimentaires et qu'elles n'étaient donc pas dues à des pénuries alimentaires mais davantage aux possibilités pour certains groupes de personnes d'avoir réellement accès à ses ressources (notamment des personnes étant dans l'impossibilité de se procurer un revenu par l'exercice d'un travail rémunéré). Sen nomme *entitlements* (dit aussi « droit d'accès ») l'ensemble des ressources auquel l'individu a réellement accès. L'objectif est de montrer qu'au-delà d'un simple accès aux ressources, il existe une multiplicité de facteurs (tels que les

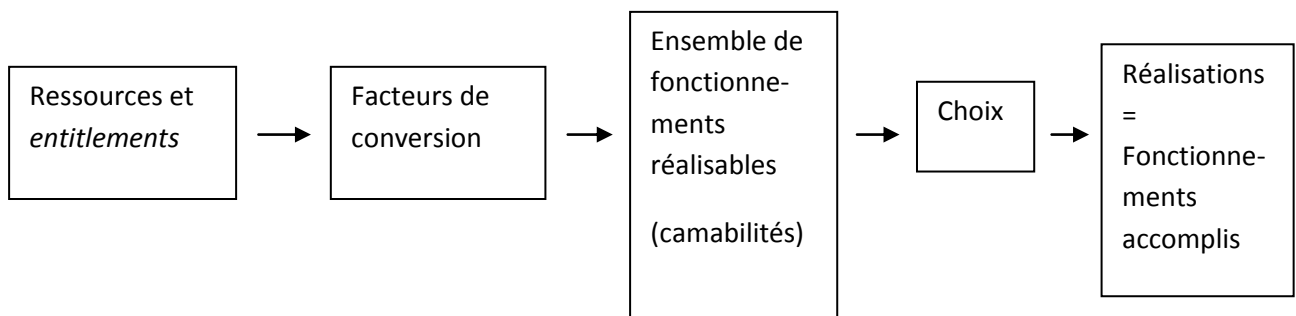
dotations initiales des personnes ou encore les coutumes en vigueur) jouant dans la conversion d'un droit formel d'accès à un droit réel d'usage. Dès son analyse de la pauvreté et de la famine, Sen distingue ainsi liberté formelle et liberté réelle d'agir des personnes.

Par la suite, son analyse de la justice sociale et le développement du concept de *capabilité* (*capability*) se basent sur une telle distinction.

Comme nous l'avons rappelé, la théorie des *capabilités* se base sur la différence entre les fonctionnements d'une personne (*functionings*) et ses *capabilités* : les fonctionnements sont les accomplissements des personnes, tandis que la *capabilité* d'une personne représente les diverses combinaisons de fonctionnements qu'elle peut accomplir. Elle caractérise alors, dans l'espace des fonctionnements, la liberté pour les personnes de choisir entre différents modes de vie.

Elle renvoie aux libertés réelles des personnes et à une conception positive de la liberté<sup>32</sup>. Cette liberté positive constitue selon Sen la capacité réelle de choix et d'action de la personne. Les politiques publiques doivent alors s'assurer qu'au-delà des possibilités formelles en termes de droits ou de ressources, il existe pour les personnes de réelles possibilités de se saisir de ses droits et de ses ressources pour agir et opérer des choix. Ce passage de la liberté formelle à la liberté réelle est facilité ou entravé par ce qu'on appelle « des facteurs de conversion ». Ces facteurs reflètent la capacité variable des personnes à convertir une ressource en réalisation.

Le schéma suivant, repris de Bonvin et Farvaque (2008, p. 49), revient sur le lien entre ressources, facteurs de conversion et *capabilités* :



<sup>32</sup> Un certain nombre de théorie, lorsqu'elle s'en réfère à la liberté, considère uniquement une forme de liberté dite négative (c'est le cas des théories libertariennes). Cette différence entre liberté positive et négative a notamment été introduite par le philosophe Berlin (1969). La liberté négative est une liberté relativement formelle et renvoie à la non-interférence des autres individus et des institutions dans l'accomplissement des actions individuelles. Or pour Sen (1999), être libre de mener sa vie, ce n'est pas seulement avoir le droit de mener la vie qu'on entend (absence d'entraves) mais aussi et surtout avoir la possibilité réelle de mener son projet de vie à bien.



Ces facteurs permettent de rendre opérant ou inopérant les ressources et les droits mis en œuvre et ainsi augmenter ou non les *capabilités* des personnes. Le cadre d'analyse des *capabilités* est donc relativement contextué. Contrairement à d'autres théories de l'arrangement social qui se basent sur une vision plutôt contractuelle de la liberté dans laquelle l'individu est indépendant et autonome, la liberté des individus dans l'approche de Sen découle en grande partie de leurs environnements. La théorie des *capabilités* autorise ainsi une prise en compte des contraintes et des opportunités liées aux structures sociales et aux institutions (Otto et Ziegler, 2006).

### ***1.1.2 Une conception exigeante de la liberté***

Un environnement « capacitant » est alors un environnement permettant une plus grande liberté réelle de choix. Cette liberté de choix est essentielle dans l'approche de Sen et renvoie à la distinction entre accomplissements des personnes et liberté d'accomplir, qui renvoie au fait de choisir une option en particulier. On ne peut d'ailleurs parler de choix, et donc de responsabilité individuelle, dans cette approche uniquement lorsque la personne a pu bénéficier d'alternatives au choix. On voit ici tout l'intérêt de se focaliser sur la liberté d'accomplir plutôt que sur les accomplissements en eux-mêmes. Il existe une grande différence par exemple entre ne pas travailler par choix ou par contrainte. Pour autant, le fonctionnement de valeur est le même : ne pas travailler. Cependant dans le premier cas cette situation est choisie par l'individu. On ne peut donc en conclure que ces personnes sont dans des situations égales. Ainsi pour être juste, les situations des individus doivent correspondre à un véritable choix, car comme le rappelle Sen ([1992] 2000) :

« Choisir est une composante précieuse de l'existence, et une vie faite de choix authentiques entre des options sérieuses peut être considérée – précisément pour cette raison- comme plus riche. » (Sen, [1992] 2000, p. 79)

Cette liberté de choix a donc une valeur instrumentale (elle permet d'accéder à un certain nombre de réalisations) mais également intrinsèque (elle est importante en soi et permet d'évaluer le caractère juste d'une société). Il faut noter cependant que cette liberté de choix ne requiert pas nécessairement un choix actif et direct de la personne au quotidien. Pour reprendre Sen ([1992] 2000, p.111) : « Si l'on aime vivre sans se fatiguer [...], la liberté d'avoir la vie que l'on préfère n'est pas nécessairement accrue par la multiplication de choix triviaux ». Il importe en revanche que les aspects de la liberté que les individus ne contrôlent pas directement correspondent à ce qu'ils auraient choisi. Les leviers de commande de

certaines politiques publiques ne sont pas directement entre nos mains, mais ces politiques peuvent correspondre ou non à ce que nous aurions choisi. Cette dimension renvoie à l'aspect processus de la liberté chez Sen. Comme le rappelle Bonvin et Farvaque (2008), il existe deux dimensions de la liberté dans l'approche de Sen : une dimension processus et une dimension opportunité. La dimension processus renvoie au fait que les individus sont amenés à participer aussi activement que possible aux processus de la liberté. Elle implique une démocratie liée au débats publics. L'aspect opportunités met l'accent sur les opportunités réellement disponibles pour les personnes et représente la liberté réelle de choix. Dans l'un de ces derniers ouvrages « L'idée de justice » (2010), Sen insiste de nouveau sur cette distinction entre possibilité réelle et dimension procédurale de la liberté<sup>33</sup>. Pour Bonvin et Farvaque (2007, 2008), il existe un lien entre aspect processus de la liberté et participation citoyenne active pour les individus. En effet, un accent mis sur les seules opportunités aux dépens du processus pourrait correspondre à une forme de paternalisme. L'aspect processus renvoie à la question « comment créer plus de libertés pour les personnes » et nécessite donc une participation active des personnes lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques.

Il est ainsi nécessaire de considérer la liberté réelle des personnes de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer, dans une conception très exigeante de la liberté : une liberté positive, composée de libertés réelles et procédurales.

Pour Sen (1992) la justice sociale doit donc se focaliser sur la base informationnelle des *capabilités*. La base informationnelle de jugements en justice renvoie aux informations pertinentes à prendre en compte pour évaluer les situations individuelles.

---

<sup>33</sup> Il prend notamment l'exemple d'un individu désirant rester chez lui un dimanche et confronté à trois scénarios : rester chez lui comme il le souhaite, être projeté hors de chez lui par des voyous ou être séquestré chez lui par des voyous sous peine de représailles. Tandis que le deuxième scénario est sans doute le moins souhaitable pour la personne, le premier et le dernier renvoient au même résultat : la personne reste chez elle. Sen (2010) indique alors qu'au-delà de la possibilité du simple résultat final, il est essentiel de prendre en compte la procédure pour aboutir au résultat.

## 1.2 La théorie des capacités appliquée à l'éducation et les extensions conceptuelles de l'approche

### 1.2.1 *Capabilités, Education et marché du travail*

La théorie des *capabilités* dépasse de nos jours les domaines du développement et de la pauvreté. En effet alors que les premières applications du concept de *capabilités* de Sen (1985) sont tournées vers l'analyse de la différence entre croissance du PIB par tête et standard de vie et sur l'explication des inégalités dans les pays pauvres, de nombreux travaux portant sur cette approche se consacrent désormais aux difficultés rencontrées par les pays développés à économie de marché. Dans le champ de l'éducation, un nombre croissant de recherche démontre l'apport des concepts de cette théorie (Saito, 2003, Robeyns, 2005, Otto et Ziegler, 2006, Waltenberg, 2008). L'approche de Sen a notamment été appliquée dans les pays en développement, l'éducation étant perçue comme une dimension fondamentale du développement humain (Drèze et Sen, 2002, Nussbaum, 2006, Wigley et Akkoyunlu Wigley 2006) et tend de plus en plus à être opérationnalisée dans les pays développés, particulièrement en Europe (Verhoeven, Oriane et Dupriez, 2007, Dupriez et Vandenberghe, 2008, Farvaque, 2008). Les concepts s'étendent également à l'analyse des situations des personnes sur marché du travail : telles que l'insertion (Véro, 2002, Farvaque et Oliveau, 2004, Bonvin, Dif-Pradalier et Rosenstein, 2012), l'évaluation des politiques du marché du travail en Europe (Salais et Villeneuve, 2004, Gautié 2005, Salais, 2008, Gautié et Perez, 2012), les problématiques de flexicurité et d'activation (Bonvin et Orton, 2009, Verd et Véro, 2011) et d'une manière plus générale aux indicateurs de ce que l'on nomme le New Public Management<sup>34</sup> (Salais, 2006, Véro et al. 2012). En Europe, des projets de recherche associant des partenaires de plusieurs pays européens on vu le jour tel que le projet «Capright » analysant les relations entre politiques publiques, emploi et marché du travail ou encore le projet « Making Capabilities Work » (WorkAble) portant sur la transition éducation-marché du travail et sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Ces projets témoignent de l'intérêt croissant porté en Europe aux concepts de Sen.

Introduire l'approche par les *capabilités* dans le domaine de l'économie du travail revient en fait à s'intéresser plus spécifiquement aux marges de manœuvres que l'individu a au cours de sa vie active et plus largement concernant le mode de vie qu'il a des raisons de préférer. Or les options réellement accessibles sur le marché du travail et dans une vie adulte en général dépendent en amont du niveau d'éducation. L'éducation permet non seulement d'élargir ses

---

<sup>34</sup> Il vise une gestion plus efficace des politiques publiques et minimise toute différence de nature entre gestion publique et gestion privée.

possibilités sur le marché de l'emploi mais également d'élargir ses possibilités dans la vie adulte. Sen et Drèze (2002) par exemple indique que l'éducation permet plus de liberté aux individus et leur permet d'accéder à certain fonctionnement important pour la vie adulte tel que pouvoir obtenir un prêt bancaire ou encore lire les journaux et comprendre l'actualité (Drèze et Sen, 2002, p.143) . Selon Saito (2003), l'éducation contribue à augmenter les *capabilités* des personnes de deux façons: en augmentant les capacités des individus, principalement dans le sens habileté (« capacity, ability »), dans ce cas on tend à se rapprocher d'une perspective capital humain (l'éducation augmente les capacités productives) mais également en créant des opportunités : par exemple l'éducation peut faire naître des vocations :

*« On peut prendre l'exemple très simple de Lisa qui étudie les mathématiques et qui par voie de conséquence a de meilleures chances de devenir mathématicienne, physicienne, banquière, etc... Ces opportunités et capabilités nouvellement créées telles que devenir mathématicienne ou physicienne grâce aux études en mathématique peuvent être des plus inattendues pour Lisa et au départ absentes de sa « panoplie de capabilités ». Elle n'avait peut-être pas comme objectif d'acquérir cet ensemble de capabilités avant de démarrer ses études en mathématiques. Il y a de nombreuses possibilités que nous ne soupçonnons pas toujours dans nos vies quotidiennes. Ici, l'éducation peut venir jouer un rôle <sup>35</sup> » (Saito, 2003, p. 27)*

Selon lui, le rôle de l'éducation est primordiale en matière de *capabilités* car il renforce l'autonomie de l'individu et donc d'une certaine manière libère ses choix par rapport à son environnement (en particulier son environnement familial). Dès lors, l'institution scolaire apparaît comme la clef de voûte conditionnant l'étendue des libertés des personnes.

Le lien entre éducation et *capabilités* est donc intuitif, l'éducation apparaissant comme un vecteur incontournable de l'augmentation des possibilités réelles des personnes. Sen lui-même reconnaît que l'éducation est un fonctionnement de base. Soulignons à ce sujet que l'Indicateur de Développement Humain, inspiré de l'approche de Sen des inégalités et du développement humain, incorpore une dimension éducation en prenant notamment en compte la durée moyenne de scolarisation pour les adultes de plus de 25 ans et la durée attendue de scolarisation pour les enfants d'âge scolaire. L'objectif de la dimension éducation de l'indicateur est de traduire la satisfaction des besoins immatériels tel que la capacité à participer aux prises de décision sur le lieu de travail ou dans la société.

---

<sup>35</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

En effet si la question de l'accès à l'éducation semble indispensable dans une perspective *capabilité*, l'analyse des possibilités réelles des personnes ne peut s'y restreindre. Ainsi une société où tous les individus auraient des possibilités réelles en matière d'accès à l'éducation mais où par exemple les possibilités d'accès à l'emploi pour tous seraient difficiles ne pourrait être qualifiée de société « capabilisante » ou « capacitante ».

### ***1.2.2 Liberté formelle, liberté réelle et système éducatif capacitant***

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'opérationnalisation de la théorie des *capabilités* implique l'analyse des possibilités réelles, et non seulement formelles, pour les individus de convertir des ressources en *capabilités* de fonctionner. L'évaluation de ces opportunités réelles nécessite trois aspects : des ressources associées à des facteurs de conversion, une liberté réelle de choix et une analyse dynamique des possibilités c'est-à-dire un espace des possibles qui reste ouvert dans le temps. Ces trois aspects sont en réalité liés les uns aux autres.

#### **- Les facteurs de conversion**

Les facteurs de conversion permettent le passage des possibilités formelles (ou ressources) aux possibilités réelles (*capabilités*).

En suivant la même logique que Robeyns (2005), Otto et Ziegler (2006) ou encore en nous inspirant de Bonvin et Farvaque (2007), il existe trois grands types de facteurs de conversion en éducation:

- les facteurs de conversion individuels, il s'agit surtout des caractéristiques et des capacités des individus

- les facteurs de conversion sociaux, il s'agit du poids du contexte social et culturel dans lequel évolue l'individu, en éducation ces facteurs sont alors la définition sociale des rôles, des statuts, des identités de genre etc...

- les facteurs de conversion environnementaux, dans le cadre de l'éducation il s'agit ici des opportunités éducatives existantes en dehors des ressources seulement formelles.

Il faut noter que la plupart des travaux opèrent surtout une distinction entre facteurs individuels d'un côté et facteurs sociaux et environnementaux (voir institutionnels) de l'autre. Dans le cadre de l'insertion des jeunes suisses en difficulté, Bonvin, Dif-Pradalier et Rosenstein (2012) retiennent, en effet, surtout une distinction entre facteurs individuels et facteurs sociaux (où sont par exemple incorporés les types de stratification sociale, les normes

et les valeurs qui prédominent et le type d'opportunités socioprofessionnelles), tandis que dans le cadre des inégalités dans le secondaire en Communauté Française de Belgique, Willems et Leyens (2011), s'interrogent davantage sur le rôle des facteurs de conversion environnementaux, parfois appelés facteurs contextuels (tel que les caractéristiques des établissements scolaires ou d'une manière générale l'organisation du système éducatif). Ces tendances témoignent d'une certaine difficulté à clairement différencier facteurs sociaux et environnementaux.

Ainsi une politique éducative qui se voudrait véritablement « capacitante » devrait agir à la fois sur les ressources qu'elle met en place mais également sur les différents facteurs de conversion. Prenons ici le cas français et l'exemple de l'accès à l'enseignement supérieur pour les bacheliers du technique et du professionnel. Un dispositif (donc une ressource) est garanti par l'Etat: les bacheliers, quelle que soit leur filière, peuvent accéder à l'Université. Or, dans les faits, les chances de réussite d'un bachelier du technique ou du professionnel sont faibles, voire inexistantes pour les filières les plus sélectives. Pour que ce dispositif ait une réelle efficacité et un réel impact sur les possibilités des individus, il faudrait alors que les politiques publiques agissent également sur les facteurs de conversion environnementaux. Il pourrait s'agir par exemple de mettre en place en amont un système d'option au lycée pour les individus désirant suivre un cursus universitaire qui renforcerait leur connaissance concernant les matières générales ou encore de permettre des cours de rattrapage dès l'entrée à l'Université. Nous n'avons pas pour ambition d'apporter des solutions prêtes à l'emploi pour résoudre le problème des forts taux d'échec des bacheliers techniques et professionnels à l'Université (il s'agit là d'un problème complexe), mais davantage de garder à l'esprit que si une politique éducative veut améliorer le sort des étudiants et véritablement promouvoir l'égalité des chances, elle doit s'assurer qu'au-delà des dispositifs mis en place, il existe des chances réelles pour l'ensemble des individus de saisir cette ressource pour la convertir en liberté réelle.

Il s'agit bien là du véritable apport de la théorie de Sen, car en effet comme l'indique Farvaque et Oliveau (2004):

*« Parler du droit à l'éducation ou à la formation comme une exigence pour les capacités des personnes est certainement une tournure syntaxique parmi d'autres (on pourrait remplacer capacité par "droits fondamentaux", "besoin de base", etc); évaluer comment des ressources éducatives supplémentaires pour un pays en développement sont converties, ou non en*

*libertés plus grandes pour leur enfants et leur parents [...] constitue la réelle alternative analytique soutenue par l'approche par les capacités ».*

Ainsi prendre en compte les facteurs de conversion constitue alors la réelle originalité des travaux de Sen. Notons que si les facteurs de conversion peuvent rendre la ressource opérante, nous pouvons parler de facteurs de conversion positifs. En revanche, certains facteurs peuvent perturber l'opérationnalité de certaines ressources éducatives. Dans un système éducatif comme la France la ressource « tronc commun » peut être perturbée par le fait que des classes de niveaux soient organisées de manière informelle, on pourra parler de facteur de conversion négatif rendant inopérante l'égalité de traitement promu par le tronc commun. Pour qu'une réelle égalité des chances ait lieu, encore faut-il que la ressource formelle « tronc commun » soit associée à des facteurs de conversion positifs.

L'environnement familial de l'individu peut alors être perçu comme un facteur de conversion permettant de rendre opérante une ressource (dans le cadre d'un contexte familial plutôt favorisé), mais peut aussi être appréhendé comme un facteur de conversion négatif. En effet, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, un environnement socioculturel défavorable peut significativement désavantager un individu dans son parcours scolaire. Pour que cet élément n'agisse pas comme un facteur de conversion négatif l'organisation du système scolaire a un rôle important à jouer. Lauer (2003) fait par exemple l'hypothèse que le système éducatif allemand en organisant une première orientation des élèves de manière assez précoce pouvait induire un impact plus important de l'environnement socioculturel sur le parcours d'éducation de l'individu que le système éducatif français, basé sur un tronc commun plus long. Qui plus est, au-delà de la ressource mise en place pour limiter les effets du facteur famille, il est nécessaire que les dispositifs formels soient associés à des facteurs de conversion pour permettre une liberté réelle. En France, faute de moyens supplémentaires significatifs mis en place pour assurer un rythme de progression unique, la ressource tronc commun ne suffit pas à atténuer l'influence de l'environnement socioculturel sur les parcours scolaires<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Sachant que, comme nous venons de l'indiquer plus haut, cette ressource est parfois associée à des facteurs de conversion négatifs (des classes de niveaux).

- La liberté réelle de choix

Au-delà des questions de ressources et de facteurs de conversion, analyser les libertés réelles des personnes nécessite de prendre en compte leur liberté d'accomplir, entendu comme leur liberté de choix. Ces deux aspects sont liés : sans ressources associés à des facteurs de conversion la liberté de choix des personnes paraît limitée. Cette liberté de choix requiert une analyse au delà des seuls accomplissements des individus. Dans le cadre de l'éducation, ce n'est pas la même chose de choisir un parcours universitaire court en raison d'une aversion pour les études longues que de choisir un tel parcours par manque de moyens. De la même manière, il existe également une grande différence entre suivre une formation par choix ou la suivre faute de ne pouvoir poursuivre sa scolarité. Ce phénomène d'orientation subie (plus que choisie) peut avoir des conséquences importantes pour l'individu. De Besses (2007) a par exemple montré qu'une orientation subie était souvent destructrice pour les élèves en termes d'estime de soi. Cette tendance est d'autant plus inquiétante que les élèves possédant une faible estime d'eux-mêmes se résignent souvent à l'échec et à une forme de relégation sociale. Dans le système éducatif français on peut par ailleurs noter que les premiers élèves à devoir choisir une orientation sont ceux ayant les plus mauvais résultats, les étudiants ayant de bons résultats scolaires pouvant maintenir leur espace des possibles plus longtemps en poursuivant plus longtemps leur scolarité dans la voie générale (au moins jusqu'à l'année de terminale). Les « mauvais élèves » sont d'ailleurs ceux subissant le plus grands nombre de refus lors de l'orientation (pour eux l'espace des possibles se ferme de manière plus précoce et plus marquée).

Notons toutefois que la liberté de choix, particulièrement dans le champ de l'éducation, peut se confronter au problème de préférences adaptatives. En effet les préférences et particulièrement les préférences des enfants risquent fort d'être socialement déterminées. Comme le rappelle Saito (2003) :

*« Ceci est important parce que la position sociale et culturelle d'un individu - respectivement sa situation dans son ensemble de capacité réel dans le présent - a tendance à fonctionner comme une prédétermination de choix raisonnables à faire (Bourdieu et 1977 Passeron). Ceci pourrait être considéré comme un problème "de préférences adaptatives" (Sen 1999) - c'est-à-dire de désirs adaptés à la privation<sup>37</sup> » (Saito, 2003, p.276)*

---

<sup>37</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.



Qui plus est, de Besses (2007) montre que lorsque les élèves intériorisent leur échec, ils trouvent alors judicieux de s'orienter dans telle ou telle voie pour « *échapper à une affectation imposée* ». Les choix de ces individus relèvent alors davantage d'un choix adapté que d'une réelle préférence. Ainsi, tout comme le rappelle Bonvin et Farvaque (2008), disposer d'un espace d'opportunités plus large influence nos préférences et permet de les rendre moins dépendantes de notre environnement socioculturel : « *il faut postuler que les préférences de la personne évolueraient si ses opportunités s'élargissaient* » (Bonvin et Farvaque, 2008, p. 24-25)

Notons également que pour dépasser cette limite des préférences adaptatives, il est possible a minima de se centrer sur la privation de la liberté de choix (choix subi) plutôt que sur l'évaluation de l'espace de choix (ensemble des alternatives au choix et choix véritablement préféré).

D'une manière plus générale, selon Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007), un système éducatif « *capacitant* » serait:

- une prise en compte des réalisations effectivement atteintes, donc des fonctionnements atteints ( qui seraient à mettre en perspective avec ressources octroyées au départ)

- une prise en compte des facteurs de conversion individuels (capacités individuelles), sociaux (habitus et construction scolaire des compétences) ou environnementaux (opportunités éducatives réelles)

- une attention portée à la liberté réelle de choix. Il semble que ce dernier élément permette de relier les fonctionnements atteints à une dimension de choix (donc de mesurer des « fonctionnements affinés »)

- L'analyse dynamique des possibilités

Au-delà de la prise en compte des facteurs de conversion et de la liberté de choix des personnes, une troisième dimension mérite d'être soulignée dans l'application de la théorie de Sen à l'éducation : la notion de parcours. Cet aspect permet de mettre en perspective la dimension dynamique des *capacités*. Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007) montrent ainsi comment les choix éducatifs amènent à certains parcours de formation plus ou moins réversibles. Cette notion de réversibilité de parcours semble fondamentale dans une approche

par les *capabilités*. En effet, que dire en termes de *capabilités* d'une décision éducative librement choisie menant à une voie de formation et d'insertion irréversible ?

De fait, une trajectoire irréversible limite substantiellement les opportunités d'une personne. Ce dernier aspect peut être rapproché des notions de valeur d'options (« *option value* ») de l'éducation dans la mesure où une décision éducative réversible permet d'augmenter le bien-être d'un individu (Stange, 2012). Ces options permettraient alors aux individus d'apprendre sur leurs préférences et leurs aptitudes et les rendraient moins dépendants de leur environnement familial.

Cette dimension trajectoire a été également exploitée empiriquement dans le champ de l'insertion professionnelle par Farvaque et Oliveau (2004). En analysant l'insertion professionnelle des jeunes faiblement diplômés par la méthode des trajectoires-types ces derniers ont constaté qu'en France « les libertés ou opportunités réelles se renforcent entre elles, tandis que les manques de liberté et les choix contraints semblent cumulatifs et débouchent sur des trajectoires d'exclusion » (Farvaque et Oliveau, 2004, p. 49).

Les notions de trajectoires et d'irréversibilités de parcours permettent ainsi de mettre en perspective l'aspect dynamique des *capabilités* en étudiant les fermetures et ouvertures des possibilités réelles dans le temps. Cet aspect dynamique peut aussi bien être mis en avant par des analyses qualitatives telles l'étude des tournants biographiques des trajectoires des personnes (Zimmerman, 2008) que par des analyses quantitatives via des données longitudinales renseignant sur les trajectoires individuelles.

### ***1.2.3 Aspect processus de la liberté et aspect opportunité dans le champ de l'éducation***

Nous l'avons évoqué, l'analyse des *capabilités* des personnes requiert une conception exigeante de la liberté. Rappelons que deux dimensions sont essentielles dans la liberté pour Sen : la dimension processus et la dimension opportunité réelle. Les opportunités renvoient aux possibilités réelles des personnes. Jusqu'à présent nous nous sommes surtout centrés sur cette dimension de la liberté : les opportunités éducatives réelles (au-delà des dispositifs formels), la liberté de choix éducatifs des personnes et la liberté de parcours des personnes.

Or, nous l'avons rappelé, la liberté au sens de Sen renvoie également au fait que les individus sont amenés à participer le plus activement possible aux politiques publiques, donc aux

politiques éducatives et d'une manière générale à la sélection des *capabilités* de valeur (dimension processus de la liberté).

Il existe cependant une certaine difficulté à appliquer le principe de liberté processuelle à des personnes qui ne sont adultes. En effet comment faire participer activement et démocratiquement à la sélection des fonctionnements de valeur des individus dont les choix et les préférences sont dépendants d'autres individus (les parents). Saito (2003) a étudié ce problème en détail en montrant qu'il était délicat, notamment au niveau de la responsabilité individuelle, de parler de choix réel puisqu'il s'agit de choix faits par des mineurs, donc faits par des individus non autonomes. Dans cette lignée, Unterhalter, Vaughan et Walker (2007) s'interrogent sur la pertinence de questionner les enfants sur ce qu'ils valorisent. Que faire d'une préférence telle que jouer à l'ordinateur plutôt que d'étudier les mathématiques ?

Par ailleurs, les individus mineurs risquent de se retrouver plus souvent encore que les autres individus dans des situations de préférences adaptatives, dans la mesure où leurs préférences en matière d'éducation (et les *capabilités* de valeur associées) sont souvent prédéterminées par la position sociale et culturelle de leurs parents (Bourdieu, Passeron, 1977). Unterhalter (2003) en étudiant les aspirations scolaires des filles se pose également la question de la pertinence d'une interrogation sur les *capabilités* de valeur, et se demande ce qu'il faudrait conclure d'une absence totale d'ambition scolaire chez elles. Elle propose de dépasser cette limite en organisant un débat public, notamment en organisant en parallèle un examen de ce qui entraîne des inégalités hommes/femmes.

Certains contournent la question de la dimension processuelle de la liberté en proposant d'établir une liste des *capabilités* de base dans le champ de l'éducation. Une telle liste a été établie par Walker dans le contexte éducatif sud-africain notamment à l'aide de la liste des *capabilités* universelles établi par Nussbaum. Cette liste établit huit *capabilités* essentielles pour vérifier la qualité d'un contexte éducatif (Walker, 2006):

1. L'autonomie (être capable de faire des choix et disposer d'informations suffisantes pour en faire)
2. Le savoir (permettant notamment de développer l'esprit critique)
3. Les relations sociales
4. Le respect et la reconnaissance (qui comprend l'estime de soi et le respect des autres)

5. Les aspirations (être capable de se projeter, d'espérer etc.)
6. L'expression (*voice*) (Etre capable de s'exprimer)
7. L'intégrité physique
8. L'intégrité émotionnelle (pouvoir développer des émotions, ne pas être sujet à des peurs pouvant nuire à la scolarité etc.)

Willems et Leyens (2011) proposent un compromis en tentant de recouper cette liste de *capabilités* de base avec des entretiens sur ce que les élèves valorisent réellement à l'école.

Sur cette question épineuse de l'application de la dimension processuelle de la liberté à l'éducation, Saito (2003) a posé la question à Sen lui-même :

*« Comment pouvons-nous appliquer l'approche des capacités aux enfants, dans la mesure où les enfants ne sont pas assez mûrs pour prendre des décisions par eux-mêmes? »<sup>38</sup>*

Concernant cette question des mineurs, Sen répond à Saito qu'il convient de prendre en compte leurs libertés réelles actuelles mais aussi et surtout leurs libertés réelles dans le futur (Sen cité dans Saito 2003). Lorsqu'une politique éducative est mise œuvre, il est donc surtout essentiel qu'elle ne limite pas les possibilités des individus dans le futur. Sen en répondant à Saito indique à ce sujet que l'école obligatoire est un bon moyen pour permettre aux élèves d'affiner leurs choix, de les rendre autonomes par rapport à leur environnement et d'augmenter les possibilités pour le futur :

*« Je pense que le principal argument pour l'éducation obligatoire est qu'il permettra à l'enfant devenu grand d'accéder à plus de liberté, l'argument éducationnel est ainsi principalement un pari sur l'avenir »<sup>39</sup>* (Sen cité dans Saito 2003, p. 27).

Par ce raisonnement, Sen souligne qu'en matière d'éducation, il convient de s'intéresser aux possibilités futures des individus, en jouant sur des dispositifs institutionnels (ici l'école obligatoire), et met en avant davantage la dimension opportunité que la dimension processus. Afin de rendre les mineurs autonomes par rapport à leur environnement, Saito (2003) propose d'ajouter à l'école obligatoire la possibilité pour les individus de bénéficier d'une école plutôt *comprehensive* limitant une compétition scolaire féroce entre élèves.

---

<sup>38</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

<sup>39</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

En dernier lieu, notons que dans les études empiriques, l'aspect processus de la liberté est d'une manière générale très souvent limité par les données disponibles, particulièrement dans le domaine de l'éducation.

La notion d'opportunités futures mise en avant par Sen et Saito rappelle le fait que l'éducation dans une perspective *capabilités* a une valeur intrinsèque et instrumentale (Robeyns, 2005). S'intéresser uniquement à l'égalité des chances qu'offrent les systèmes éducatifs semble un travail assez incomplet si en aval on ne s'assure pas de l'existence de réelles possibilités sur le marché de l'emploi et de manière plus large dans la vie adulte. Dans l'approche instrumentale de l'éducation, un système ne peut être en effet pleinement « *capacitant* » s'il ne garantit pas qu'au-delà des moyens accordés à la liberté (un accès à un niveau d'éducation), des possibilités existent de transformer cette ressource en liberté réelle de fonctionner.

### **1.3 Les différentes dimensions du lien Education-Capabilités : approche intrinsèque et instrumentale**

Il existe deux façons d'appréhender la justice sociale dans le champ de l'éducation : *l'égalité des chances à l'école*, qui renvoie aux opportunités éducatives à l'intérieur du système éducatif et *l'égalité des chances par l'école* où le système éducatif permet aux individus de s'émanciper de leur environnement familial dans leur vie professionnelle et adulte.

Il nous paraît important d'opérer une distinction entre *capabilités* au sein du système éducatif et *capabilité* de fonctionner avec un certain niveau d'éducation (ou, dans notre étude, *capabilité* lors du passage à la vie adulte). Cette distinction renvoie à deux dimensions importantes des *capabilités* : l'aspect intrinsèque et l'aspect instrumental. En effet, parmi les travaux analysant le lien entre éducation et *capabilités*, on peut généralement distinguer ceux se centrant sur l'organisation du système éducatif en lui-même (en terme d'opportunités réelles) de ceux portant sur l'impact de l'éducation sur les possibilités réelles des personnes (ou sur les *réalisations* des personnes). Chiappero-Martinetti et Sabadash (2012), dans le cadre d'une comparaison entre l'approche par les *capabilités* et la théorie du capital humain, évoquent alors une différence entre « éducation et connaissance comme une fin en soi » (« *education and knowledge as an end* ») et « éducation comme un moyen » (« *education as a mean* »).

### **1.3.1 Capabilités au sein du système éducatif : l'éducation comme une fin en soi**

La première dimension renvoie aux opportunités éducatives dont peut bénéficier l'individu à l'intérieur du système éducatif. On peut alors parler de « *capability to education* » (*capabilité pour accéder à l'éducation*) (Unterhalter, 2003). Dans ce cadre, la théorie de Sen peut être appréhendée comme une théorie de la justice sociale visant à apprécier le degré de justice d'un système éducatif, au même titre qu'il est possible d'utiliser le cadre analytique de l'approche ressourciste des biens premiers de Rawls. Cette dimension renvoie au méta concept « système éducatif *capacitant* ». En effet, l'organisation du système éducatif peut ouvrir plus ou moins d'opportunités aux individus lors de leur parcours scolaire. Dans ce cadre Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007), signalent l'intérêt de dépasser l'approche ressourciste dans l'analyse de l'égalité des chances des systèmes éducatifs et l'intérêt d'agir sur les facteurs de conversion environnementaux des individus. Ils montrent par exemple que le recours aux professionnels de la régulation intermédiaire (conseillers, accompagnateurs pédagogiques, inspecteurs..) permet de mettre à disposition pour les établissements des moyens leur permettant d'opérationnaliser les réformes d'une façon équitable.

Dans la lignée de ces travaux, nous avons mis en avant les ressources (et éventuel manque de ressource) des différents systèmes éducatifs européens ainsi que les facteurs de conversions possibles associés (éventuellement manque de facteur de conversion, voire facteur de conversion négatif) (Olympio, 2012). Les travaux de Saito (2003) semblent également renvoyer à cette dimension *capacitante* des systèmes éducatifs. Il souligne notamment le fait que l'école obligatoire, le tronc commun et les écoles plutôt *comprehensives* soient des contextes éducatifs permettant d'ouvrir des opportunités aux individus, principalement en leur laissant le temps de révéler leurs vocations.

Les travaux empiriques sur la dimension accès à l'éducation mettent également en avant de manière dynamique le rôle du parcours. Dans ce cadre, comme nous l'avons évoqué, Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007) ont indiqué l'importance du choix du parcours mais aussi de la réversibilité. Ils ont ainsi démontré que les étudiants orientés vers les filières professionnelles revenaient très rarement vers une formation plus générale alors que cette possibilité existe (du moins formellement). Dans cette perspective d'analyse des parcours Olympio et Germain (2012) utilisent une approche par trajectoire type dans le cas français et étudient les variables expliquant l'appartenance aux différentes trajectoires dans le but de démontrer le caractère contraint et plus ou moins irréversible de certaines trajectoires.

Cette dimension opportunité dans l'accès à l'éducation peut être élargie à la formation continue. Ainsi Véro et Lambert (2007) montrent en utilisant la méthode des fonctionnements affinés comment les opportunités de formation peuvent apparaître dans des contextes plus ou moins contraints. Dans la lignée de ces travaux, Lecourt (2011) étudie les *capabilités* de parcours de Validation des Acquis d'Expérience en mettant en avant le rôle des facteurs de conversion environnementaux dans l'accès à la VAE. En comparant le cas anglais américain et français du point de vue de la formation tout au long de la vie Gautié et Perez (2012) ont par ailleurs montré que certains dispositifs de crédits de formation pouvaient être plus ou moins capabilisants dans leur organisation et leur mise en œuvre et ont mis en avant l'intérêt de dépasser une approche ressourciste (en termes de dotation individuelles) de l'accès à la formation.

A ce stade, nous nous sommes concentrés sur le lien Education-Capabilités à l'intérieur du système éducatif, en regardant si les individus pouvaient accéder de manière juste à un certain niveau d'éducation. Mais il est également possible d'explorer ce lien en s'intéressant aux possibilités ouvertes par l'éducation, c'est-à-dire aux opportunités réelles d'emploi mais également aux opportunités de vie des personnes.

### ***1.3.2 Capabilités de mener la vie préférée avec un certain niveau d'éducation : l'éducation comme un moyen***

Au-delà de l'analyse des possibilités des personnes au sein du système éducatif, l'éducation peut être appréhendée comme un moyen pour augmenter les *capabilités*. Ici d'une manière plus large l'accent est mis sur la *capabilité* pour les personnes de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer, avec un niveau d'éducation donnée. On se situe ici dans une approche instrumentale des *capabilités*, l'éducation comme un moyen. La focale passe de la « *capability to education* » (*capabilité* pour accéder à l'éducation) (Unterhalter, 2003) à la « *capability for work and life* » (*capabilité* de travailler et de mener la vie désirée) (Bonvin et Farvaque, 2008). Tandis que la « *capability for work* » renvoie aux libertés réelles sur le marché du travail, la « *capability for work and life* » considère de manière plus large les possibilités réelles pour les personnes de mener la vie qu'elles ont des raisons de préférer, tel que par exemple pouvoir organiser comme on l'entend l'agencement de sa vie personnelle et de sa vie professionnelle.

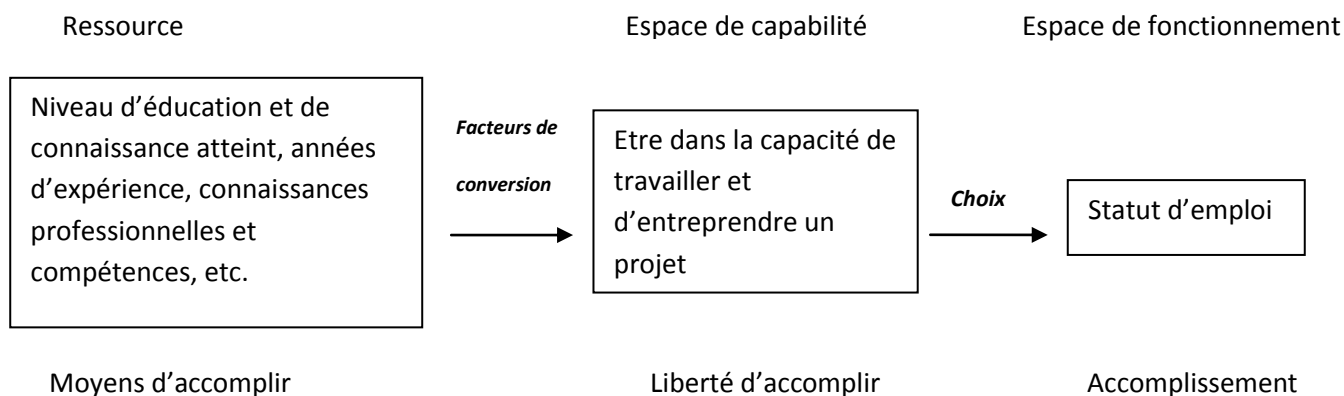
C'est principalement dans cette perspective que s'est développé à la base le lien éducation-*capabilité*, l'éducation étant perçue comme une *capabilité* de base pour augmenter la liberté réelle des individus (voir notamment Nussbaum 1990). Le lien entre éducation et *capabilités* paraît donc intuitif.

Les travaux de Robeyns (2000, 2005) qui indiquent comment l'éducation contribue à édifier la liberté dans la vie des individus sont à intégrer en grande partie dans cette dimension. Au niveau empirique, Véro (2002) analyse l'espace des possibles pour les jeunes en phase d'insertion professionnelle et étudie ainsi certaines dimensions importantes de la vie adulte telles que les loisirs ou l'indépendance résidentielle. Farvaque et Oliveau (2004) étudient quant à eux l'insertion des jeunes peu diplômés par la méthode des trajectoires-types en s'intéressant notamment à la probabilité d'accéder à un certain nombre de réalisations importantes (indépendance financière, résidentielle etc.). De la même manière, comme nous l'avons évoqué, de Besses (2007) analyse l'insertion des jeunes en mettant en avant l'impact de l'estime de soi pour préparer à la vie professionnelle. Selon de Besses, il semblerait alors qu'une insertion réussie redonne confiance aux personnes et leur permet de renouer avec l'estime d'eux-mêmes.

Dans une telle perspective instrumentale de l'éducation, il est alors nécessaire pour promouvoir une liberté réelle d'associer des facteurs de conversion aux ressources disponibles mais également de porter un intérêt à la liberté de choix des personnes (choix d'un emploi, d'une certaine vie personnelle etc.)



Dans le cadre d'une explicitation du lien Education-Capabilités, dans une perspective « éducation comme un moyen », Chiappero-Martinetti et Sabadash (2012) élaborent le schéma suivant :



Chiappero-Martinetti et Sabadash (2012)<sup>40</sup>

L'élément « facteurs internes et externes » représente les facteurs de conversion des personnes. Nous pourrions alors élargir l'analyse de l'« espace de capacité » des individus : « être dans la capacité de travailler et d'entreprendre un projet » à « être dans la capacité de mener la vie qu'on a des raisons de préférer ».

L'ensemble de ces travaux montrent l'avantage comparatif de la base informationnelle des *capabilités* par rapport à la base informationnelle du capital humain. Dans une perspective *capabilité*, l'accès à l'emploi en fonction d'un certain diplôme ne sera pas la seule dimension à prendre en compte dans l'analyse de l'intégration sociale des jeunes. Selon cette base informationnelle l'éducation aura pour objectif de rendre l'individu plus autonome dans sa capacité à mener la vie professionnelle et la vie adulte qu'il a des raisons de préférer. La théorie du capital humain est donc à distinguer de la *capabilité* de travailler qui renvoie, de manière beaucoup plus large, aux opportunités réelles sur le marché de l'emploi (choix d'un certain emploi, d'une certaine quantité de travail, accès réel aux promotions professionnelles, possibilité de refuser un certain travail etc.). Au-delà de la dimension *capabilité* de travailler, d'autres aspects sont également à analyser tels les choix de vie (choix d'un certain logement etc) ou les réalisations importantes (autonomie financière, bien-être, satisfaction quant à sa vie

<sup>40</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

etc) afin de prendre en compte la *capabilité* de travailler *et* de mener la vie désirée (*capability for work and life*).

Aussi bien pour la dimension *capabilités* d'accès à l'éducation que pour la dimension *capabilités* de choisir sa vie, il est souvent bien plus facile dans les travaux empiriques d'évaluer les privations en termes de liberté que les libertés en elles-mêmes (Bonvin et Farvaque, 2007) : non-choix d'une formation, d'un emploi, difficultés financières, difficultés de logement etc.

## **2. De la base d'information du capital humain à celle des capabilités**

Selon Sen (1999) mais également Farvaque (2003) et Chiappero-Martinetti et Sabadash (2012), il existe une proximité intuitive entre la théorie du capital humain et la théorie des *capabilités*. En rapprochant les deux concepts Sen parle alors « d'interdépendance raisonnablement prévisible » entre les deux approches.

En effet, tout comme la théorie du capital humain, la théorie des *capabilités* peut être opérationnalisée dans une approche instrumentale de l'éducation : un certain niveau d'éducation est une condition nécessaire pour augmenter les possibilités réellement accessibles des individus au cours de leur vie, et plus particulièrement dans le cadre de l'économie de l'éducation et du travail, au cours de leur vie active. Comme l'indique Des Gasper (2002), l'éducation permet d'augmenter les libertés réelles des individus de deux façons : en augmentant les compétences des individus (S-Capability, comme skills) et en améliorant leurs opportunités (O-Capability). On voit aisément comment les deux approches peuvent être rapprochées. En effet dans une perspective capital humain, l'éducation améliore les habiletés des individus et donc leurs perspectives sur le marché de l'emploi. Selon cette approche, l'effort éducatif est pour les individus un investissement dont le but est d'augmenter leur productivité. En devenant plus productif, ils peuvent alors prétendre à un certain emploi et à un certain salaire.

Cependant nous allons voir que ces deux notions ne peuvent se confondre. En effet, ces deux théories n'impliquent pas les mêmes bases informationnelles de jugement en justice (Bonvin et Farvaque, 2007). Elles indiquent des ensembles différents de règles à mettre en œuvre et d'informations à prendre en compte pour les décisions publiques. Nous abordons le fait que, tant du point de vue de l'accès à un certain niveau d'éducation que de l'accès un emploi (et

d'une manière plus large à un certain mode de vie), ces deux approches n'éclairent pas les mêmes choses.

## **2.1 Accès à l'éducation : comparer l'approche du Capital humain à celle des Capabilités**

La théorie du capital humain, popularisée par Gary Becker dans son ouvrage *Human Capital* (1964) résulte d'une analogie formelle avec un comportement d'investissement classique. Le choix éducatif est perçu comme un investissement individuel permettant d'accroître la productivité se traduisant donc par une hausse des salaires du fait de l'hypothèse de rémunération à la productivité marginale. Les différents choix de scolarisation proviennent alors des préférences, des coûts et des rendements anticipés de l'éducation (Becker, 1967).

Le choix éducatif résulte donc d'un choix rationnel de la part de l'individu qui anticipe des gains salariaux à son investissement. Un individu qui décide par exemple de ne pas fréquenter l'Université et donc de ne pas obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur opte pour une telle option en raison d'un choix rationnel écartant le coût d'aller à l'Université au profit d'un rendement plus élevé à s'insérer sur le marché du travail immédiatement.

La théorie du capital humain est mobilisée en économie de l'éducation pour rendre compte des choix scolaires mais également pour évaluer les inégalités (voir notamment Levy Garboua 1976). Cette approche est alors généralement opérationnalisée dans un contexte utilitariste (recherche d'une satisfaction personnelle en fonction d'un certain calcul) et ressourciste (Lecourt, 2011).

Au départ dans cette approche, l'éducation était avant tout mesurée d'une manière quantitative par le nombre d'années d'études de la personne. Or, certaines analyses empiriques tendent d'aller au-delà de la simple prise en compte de la quantité d'éducation en intégrant des dimensions plus qualitatives de l'éducation, notamment dans une perspective de comparaisons internationales (prenant en compte par exemple les résultats scolaires, les ressources éducatives ou les compétences cognitives des individus, voir par exemple Barro et Lee, 2001).

Un certain nombre de théories ont remis en cause cette vision de l'éducation et de l'accès au marché du travail. Les théories du Filtre (Arrow, 1973) et du Signal (Spence, 1973) ont par exemple indiqué que l'éducation avait d'autres rôles que celui d'accroître les capacités productives, d'autres lui ont reproché de négliger les problèmes liés à l'information imparfaite

et aux mauvaises anticipations des individus<sup>41</sup> ou encore de ne pas prendre en compte des éléments institutionnels dans la relation formation-emploi (Lemistre, 2012).

L'approche par les *capabilités* critique en premier lieu le fait que selon la théorie du capital humain, les choix éducatifs s'effectuent de manière rationnelle sans véritablement tenir compte du contexte et de l'environnement. Comme le rappelle Sabadash (2010) dans le cadre d'une comparaison entre l'approche du capital humain et l'approche de Sen, les ressources ne sont pas toujours suffisantes pour ouvrir des possibilités aux individus : une fille ayant de bonnes aptitudes scolaires mais subissant un contexte social discriminant pour les femmes ne pourra peut-être pas accéder à un certain niveau d'éducation même avec une école gratuite et de bonne réputation à proximité. L'approche par le capital humain ne permet ainsi pas la prise en compte de l'environnement et la conversion d'un dispositif (tel que par exemple la gratuité des études) en liberté réelle de fonctionner.

Par ailleurs, la théorie du capital humain considère les choix éducatifs comme « donnés ». Si une personne ne fréquente pas l'Université c'est nécessairement en raison d'un calcul rationnel écartant cette option. L'approche par les *capabilités* en revanche nécessite de se demander si la personne a eu le choix de faire autrement et tend à différencier les véritables choix des choix contraints. Comme le rappelle Farvaque (2003), l'approche de Sen exige de ne pas prendre en compte les préférences comme des « données » mais au contraire de favoriser des opportunités réelles pour faire évoluer les préférences des individus. Or dans la théorie du capital humain, les individus sont responsables de leurs préférences et de leur choix éducatif. En outre, ce cadre ne permet pas de prendre en compte le fait qu'il puisse exister des « préférences adaptatives » en éducation (résignation à l'échec, choix éducatif « à la baisse » etc.)

Enfin, pour certains, le capital humain ne peut servir de cadre à l'analyse des situations à l'intérieur du système éducatif simplement car il renvoie à une approche plutôt restrictive de l'éducation.

Robeyns (2005) indique à ce sujet que, de manière absolue, l'éducation est amenée à jouer cinq grands rôles:

- un rôle intrinsèque : l'éducation peut en effet être importante de manière intrinsèque c'est-à-dire que la connaissance peut être importante en soi

---

41 Notons toutefois l'enrichissement du modèle de base du capital humain par la prise en compte de l'incertitude, notamment en considérant que l'individu est capable de réviser ses plans à mesure des événements qui se produisent (Gurgand, 2005).

-un rôle économique, personnel et instrumental: l'éducation aide à trouver un emploi sur le marché du travail, à se protéger soi-même et sa famille contre la précarité et la pauvreté

- un rôle économique, collectif et instrumental : une main d'œuvre éduquée est nécessaire à la croissance économique d'un pays

- un rôle non-économique, personnel et instrumental: s'éduquer permet d'avoir accès à l'information, d'être capable de comprendre le monde et de communiquer

- un rôle non-économique, collectif et instrumental : l'éducation permet une société globalement plus tolérante (les gens peuvent prendre conscience qu'il existe plusieurs visions d'une « bonne vie »)

Selon elle, la théorie du capital humain prend seulement en compte le rôle économique et instrumental de l'éducation alors que la théorie des *capabilités* s'intéresse également à son rôle non-économique et non-instrumental et analyse plus globalement l'ensemble des fonctionnements nécessaires à la prospérité des individus. Le fait que l'individu ait une activité économique est tout aussi important que le fait qu'il puisse être un citoyen participant à la vie démocratique de son pays. L'auteur conclut alors que la théorie du capital humain a une vision trop restrictive de l'éducation et qu'elle ne devrait pas guider les actions politiques<sup>2</sup>.

Dans la mesure où l'éducation a pour vocation ultime l'augmentation des capacités productives et garantit un certain niveau de salaire, la théorie du capital humain n'appréhende finalement pas l'éducation comme une fin en soi mais seulement comme un moyen. Nous rejoignons ainsi Chiappero-Martinetti et Sabadash (2012) qui estiment que le capital humain correspond seulement à une approche instrumentale de l'éducation (« *education as a mean* »).

Même dans une optique instrumentale de l'éducation, la théorie des capabilités et du capital humain tendent à se différencier, la première se basant sur une conception plus large du rôle de l'éducation.

## **2.2 Les possibilités avec un niveau d'éducation : approche du Capital humain et apport des Capabilités**

La principale différence, dans l'approche instrumentale de l'éducation, entre capital humain et *capabilités* réside sans doute dans le fait que le capital humain limite son champ

---

<sup>2</sup> Notons toutefois que la théorie du Capital Humain tend de plus en plus à intégrer le capital social dans son analyse.

d'investigation aux possibilités d'augmentation des capacités productives des individus. Comme le rappelle Sen (1999): « *L'utilisation du concept de capital humain, qui se concentre seulement sur une partie de l'image (une partie importante, liée à l'élargissement du montant de « ressources productives»), est certainement une opération enrichissante. Mais elle nécessite des analyses complémentaires*<sup>42</sup>. »

L'éducation permet en effet certes un accès plus aisé à l'emploi, mais elle permet d'une manière plus large d'accéder à plus de libertés et de bien-être pour les individus. Le capital humain est en effet surtout centré sur l'analyse de l'éducation en termes de gain salarial et non d'une manière plus globale en terme de possibilités accrues concernant l'accès à un ensemble d'autres fonctionnements de valeurs (Sabadash, 2010). Par ailleurs, au-delà du seul rendement salarial, l'approche de Sen permet de prendre en compte les perspectives de développement professionnel des individus, notamment de développement de carrière mais aussi de manière plus large de bien-être général (Zimmermann, 2011).

Terzi (2004) indique que l'éducation est un besoin de base car elle augmente les possibilités de choix dans le travail ainsi que les possibilités de participation sociale et politique. Elle permet également d'aider les individus à faire des choix, à exprimer plus objectivement des états et des faits de valeurs (donc à devenir plus autonome et à éviter les situations de « préférences adaptatives »). Pour la théorie des *capabilités* le rôle de l'éducation est ainsi multidimensionnel.

Pour Sabadash, (2010), il est alors essentiel d'élargir la base informationnelle du capital humain aux *capabilités*. Dans la conclusion d'un papier basé sur une comparaison empirique entre le capital humain et les *capabilités* l'auteur indique en effet que :

« *Une structure d'évaluation étendue [l'approche par les capabilités] fournit beaucoup d'informations supplémentaires comparées à l'approche capital humain pure. Ces informations doivent être soigneusement évaluées et utilisées lors d'une prochaine étape de recherche, avec l'objectif ambitieux de créer un modèle testable reflétant les aspects quantitatifs et qualitatifs des capabilités des individus à élaborer tous les ingrédients contribuant à leur bien-être personnel*<sup>43</sup> » (Sabadash, 2010, p.172).

Qui plus est, la théorie du capital humain dans une approche instrumentale de l'éducation ne permet pas de prendre en compte le contexte et la conversion des ressources en possibilités

---

<sup>42</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

<sup>43</sup> Il s'agit d'une traduction de notre part.

réelles d'agir. Or avec un certain niveau d'éducation, il peut exister par exemple des contextes discriminants selon le genre ou l'origine migratoire des personnes (Hannum and Buchmann, 2003). Dans une perspective capital humain, un plus haut niveau d'éducation mène nécessairement à un emploi de meilleure qualité et permet d'améliorer le statut socioéconomique. Néanmoins cette tendance n'est pas toujours vérifiée empiriquement : un contexte discriminant peut limiter l'accès à un emploi par exemple. En prenant l'exemple des inégalités hommes-femmes, Chiappero-Martinetti et Sabadash (2012) indiquent que des normes culturelles (lorsque les femmes ont le quasi-monopole des tâches domestiques par exemple) ainsi que certains dispositifs institutionnels (ou plutôt manque de dispositif tel que l'absence d'un système de garde d'enfants opérationnel) affectent alors la possibilité pour les femmes de transformer des ressources en liberté réelle de choisir leur vie.

Comme le rappelle Unterhalter (2009) à propos de la théorie du capital humain : « *Ce cadre ne prend pas en compte les marchés du travail ségrégués où les personnes, quelque soit leur niveau d'éducation, sont affectées à certains emplois en fonction de leur race, leur genre ou de suppositions concernant leur classe sociale ou leur caste* ».

Il faut noter que la théorie du capital humain, telle que initialement développée par Becker (1964) et Mincer (1974), a beaucoup évolué. Dès les années 80, des analyses tendent à prendre en compte les rendements non-marchandes de l'éducation (Haveman et Wolfe, 1984). L'éducation est, par ailleurs, de nos jours appréhendée comme un ensemble de compétences, de connaissances et d'autres attributs ouvrant des possibilités aux individus. Cependant il faut remarquer que cette approche reste centrée sur la transformation d'un niveau d'éducation en résultats obtenus sur le marché du travail, n'étudiant le rôle multidimensionnel de l'éducation que très marginalement (Chiappero-Martinetti et Sabadash, 2012).

Au-delà de l'approche substantielle du capital humain, il est possible de distinguer la théorie des *capabilités* par rapport à une vision plus « représentationnelle » du capital humain. Cette distinction entre approche fidèlement « substantielle » du capital humain et approche « représentationnelle » a été opérée par Poulain (2002). Comme l'a indiqué Farvaque (2003)

« [...] *l'ensemble théorique rapidement apparu comme une suite d'hypothèses difficilement réalistes (comportement hyper-rationnel des acteurs) a cédé la place à une vision intuitive du capital humain. C'est le sens commun qui prévaut ici, indiquant l'idée qu'une personne est une somme de compétences acquise ou à acquérir* ».

Ainsi : « *la version représentationnelle de la théorie du capital humain a fait émerger les théories pratiques de l'employabilité et de l'activation, comme convention d'évaluation des*

*situations individuelles et des arrangements sociaux en faveur de l'emploi, sur laquelle la plupart des acteurs se retrouvent aujourd'hui* » (Farvaque, 2003 p.19-20).

L'individu a tout intérêt à se former et à prendre en charge son employabilité s'il veut qu'un maximum d'options s'offre à lui. Dans la mesure où elles s'intéressent toutes deux à l'autonomie des individus et aux opportunités dont ils peuvent se saisir, cette approche représentationnelle du capital humain semble se rapprocher de la théorie des *capabilités*.

Or cette vision représentationnelle du capital humain et les politiques d'activation actuelle qui en découlent renvoient à un Etat social démocrate davantage soucieux de promouvoir l'individualisme patrimonial (les dotations en termes de formation) que l'individualisme citoyen (« *capabilités* » de devenir acteur de son destin et de la vie démocratique) (Gautié, 2003). Comme nous l'avons rappelé, en nous basant explicitement sur Bonvin et Farvaque (2007), la principale différence concerne la base informationnelle. Ainsi, bien que celle du capital humain se soucie de l'autonomie des individus, elle est avant tout une base adéquationniste qui a pour objectif de rendre les individus les plus attractifs possibles aux yeux des entreprises. Le principe d'égalité des chances est alors subordonné à un étalon marchand. La base informationnelle des *capabilités* a pour objectif de rendre compte des procédures permettant la liberté réelle des individus. Cette seconde base se focalise donc sur le renforcement de l'autonomie des individus au sens augmentation des possibilités réelles. Cet objectif d'autonomie concerne autant la formation initiale que la formation continue. En effet pour Saito (2003) le rôle de l'éducation dans une approche par les *capabilités* est fondamental : rendre les individus plus autonomes. Cet objectif d'autonomie paraît essentiel pour la formation initiale comme dans le cadre de la formation continue. La base informationnelle des *capabilités* tentera alors d'apprécier si une telle formation est envisagée dans le cadre plus général d'un deuxième accès à l'éducation, donc d'une seconde chance pouvant ouvrir de nouvelles opportunités pour l'individu. Les objectifs de l'approche instrumentale de l'éducation sont donc totalement différents : pour le capital humain le but de l'éducation est d'augmenter l'employabilité (dans le but sous-jacent de rendre les individus plus attractifs) tandis que pour la théorie des *capabilités* il s'agit davantage de permettre aux individus d'accéder à un ensemble de fonctionnements de valeur (possibilité de choisir un certain travail plutôt qu'un autre, possibilité de choisir son temps de travail, avoir la liberté de refuser un emploi, une formation mais aussi d'accéder à un logement, à un certain niveau de bien-être etc.).



La théorie des *capabilités* vise ainsi à mettre l'accent sur les libertés individuelles de choisir un certain mode de vie. Cette dimension choix dans les deux approches (capital humain et *capabilités*) renvoie alors à une conception particulière de la responsabilité. Du point de vue des approches de l'activation et de l'employabilité l'individu en exerçant des choix est responsable de son capital humain et de sa situation. Selon l'approche par les *capabilités*, il ne peut y avoir responsabilité individuelle sans que les politiques publiques aient mis en place un contexte favorisant des opportunités réelles. Une même situation ne sera pas interprétée de la même manière selon l'approche retenue. Alors que pour les politiques d'activation une personne sans emploi ne prend sans doute pas suffisamment en charge son employabilité, dans une perspective *capabilités* cette personne manque peut-être de possibilités réelles de choisir une autre voie. En matière d'emploi, dans cette dernière approche, la responsabilité collective est nécessaire.

La base informationnelle du capital humain et celle des *capabilités* ne semblent ainsi pas éclairer les mêmes choses. La vision du rôle de l'éducation n'est pas la même: pour la théorie du capital humain le rôle de l'éducation reste avant tout un rôle instrumental et économique impliquant une responsabilité de la part des individus. D'une manière plus large, l'éducation dans une perspective *capabilités* est perçue à la fois comme une fin en soi (valeur intrinsèque) mais également comme un moyen (valeur instrumentale) d'accéder à d'autres fonctionnements (l'emploi, le choix, le bien-être etc.). En outre, dans une approche instrumentale de l'éducation, la théorie des *capabilités* permet la prise en compte du contexte des décisions individuelles et de la liberté de choix réelle (impliquant une responsabilité collective), dans une perspective fondamentalement multidimensionnelle du rôle de l'éducation (l'emploi de qualité mais aussi l'autonomie, la satisfaction de soi, la participation à la vie politique et sociale etc.). Notons que selon certains auteurs, les analyses théoriques et empiriques en économie du travail et de l'éducation gagneraient à combiner les deux approches, la théorie du capital humain pouvant significativement s'enrichir des concepts de Sen (Chiappero-Martinetti et Sabadash 2012).

### **3. L'opérationnalisation du lien Capabilités-Education**

L'opérationnalisation de la théorie des *capabilités* est une opération périlleuse et Sen n'a jamais proposé de méthodes précises prêtes à l'emploi. Pour la plupart des travaux empiriques la difficulté principale reste les données disponibles. Comme le rappellent Bonvin et Farvaque (2007) l'idéal serait en fait de pouvoir construire soi-même sa base de données dans une

perspective *capabilités* et selon l'objet de notre étude, élaborer un indicateur de liberté de choix qui renseignerait sur l'ensemble des alternatives possibles, des possibilités formelles et des possibilités réellement atteignables. Une telle opération paraît relativement irréaliste dans la mesure où il semble extrêmement difficile de cerner l'ensemble des alternatives possibles d'une situation. Pour Bonvin et Farvaque (2007) cependant, en s'appuyant sur Atkinson (1999) : le simple fait « *d'amener les personnes à penser différemment certaines questions économiques et sociales constitue déjà une forme d'opérationnalisation puissante* ».

Sen propose un « compromis pratique » à la difficulté de l'opérationnalisation et des données disponibles qu'il reconnaît lui-même: partir des données existantes, cerner les informations renseignant sur les opportunités de choix et les contraintes des personnes et analyser ces situations selon le cadre analytique des *capabilités* (Sen, 1992).

Parmi les travaux ayant tenté de traduire empiriquement les concepts de Sen, nous retrouvons quatre grandes tendances dans le champ de l'éducation et de l'accès à l'emploi:

- La méthode des fonctionnements redéfinis ou fonctionnements affinés (« *refined functionings* », Sen, 1992) afin de rendre compte de la liberté de choix
- L'évaluation des ressources associées à des facteurs de conversion
- L'évaluation dynamique de l'espace des possibles en termes de parcours
- La démarche « *compréhensive* » et qualitative des systèmes éducatifs

Notons qu'il est tout à fait possible -voir même souhaitable - de développer ces quatre moyens d'évaluation simultanément. Willems et Leyens (2011) tentent par exemple d'analyser les parcours dans le secondaire en Belgique Francophone en étudiant les facteurs de conversion négatifs et positifs intervenants dans les trajectoires des jeunes. Si nous présentons ces quatre pistes séparément, il faut en effet toutefois rappeler qu'elles sont structurellement reliées.

### **3.1 La méthode des fonctionnements redéfinis**

La méthode des fonctionnements affinés est un moyen suggéré par Sen lui-même (« *refined functionings* », Sen, 1992). Cette méthode permet de contourner la mesure périlleuse des *capabilités*, c'est-à-dire les diverses combinaisons de fonctionnements (état et actions) que la personne peut accomplir, pour se concentrer directement sur les fonctionnements eux-mêmes

(c'est-à-dire sur les accomplissements des individus). L'idée des fonctionnements affinés est de prendre en compte l'acte de choix indirectement en regardant un fonctionnement accompli et en le reliant à une dimension de choix, donc d'analyser le fait d'accomplir *X* et d'avoir choisi de le faire. Il s'agit donc de trouver des données renseignant sur les alternatives possibles au moment où l'individu a fait son choix. Sen (1992) prend ici l'exemple du jeûne: il y a une grande différence entre être privé de nourriture pour cause de jeûne et être privé de nourriture pour cause de manque de revenu, être dans une situation de jeûne, c'est selon Sen « *choisir d'être affamé quand on a d'autres options* ».

Dans le cadre de l'éducation, on pourrait alors prendre l'exemple de l'orientation en fin de secondaire I en France: il y a une différence entre être orienté dans une voie professionnelle pour cause d'échec et être orienté dans une telle voie parce qu'elle correspond aux préférences réelles de l'individu. En étant orienté pour cause d'échec, le fonctionnement « voie professionnelle » n'est pas une situation choisie mais subie, l'individu n'a alors pas d'autre choix que de suivre ce cursus s'il entend poursuivre sa scolarité. Dans cette perspective, de Besses (2007) analyse par exemple les effets d'une orientation « subie » pour les jeunes en phase d'insertion professionnelle.

En économie, certains travaux quantitatifs sur l'opérationnalisation de la théorie des *capabilités* ont aussi optés pour la méthode des « fonctionnements affinés ». Ainsi, Véro (2002) dans une analyse des jeunes en phase d'insertion professionnelle va retenir comme situation *capacitante* un fonctionnement tel que « Etre inactif par choix ». Dans cette situation en effet, être inactif c'est choisir de ne pas travailler alors qu'on en a la possibilité. De la même manière, Farvaque et Oliveau (2004) dans une analyse de l'insertion des jeunes peu diplômés énoncent comme situation *capacitante* le fait d'avoir l'opportunité de refuser une offre d'emploi pendant une période de chômage. Dans une étude sur les opportunités de formation continue en France, Lambert et Véro (2007) prennent également en compte le fait d'avoir l'opportunité de refuser une formation. De tels fonctionnements renseignent sur l'espace des possibles des individus lors de l'accomplissement d'un choix. D'une manière corollaire, il est donc possible d'appliquer la méthode des fonctionnements affinés dans le but de cerner le manque de possibilité des personnes. Ainsi, Lambert et Véro (2007) prennent en compte la dimension « subie » de certaines formations. On pourrait parler ici du fait de faire *X* et de ne pas avoir choisi de le faire.

Cette méthode renvoie surtout à la liberté de choix.

### **3.2 L'évaluation des ressources associées à des facteurs de conversion**

Certaines études se concentrent sur le passage de la liberté formelle à la liberté réelle et posent la question de la conversion des ressources. Dans le cadre des parcours de validation des acquis d'expérience par exemple, Lecourt (2011) montre comment l'effet croisé des ressources combinées à différents facteurs de conversion joue significativement sur la probabilité d'obtenir une validation. De la même manière, Willems et Leyens (2011), s'intéressent aux effets des facteurs de conversion négatifs et positifs intervenant dans le parcours scolaire des jeunes en Belgique Francophone. Bonvin, Dif-Pradalier et Rosenstein, (2012) analysent également de manière qualitative le rôle des facteurs de conversion sociaux dans l'accès au marché du travail des jeunes en difficulté en Suisse.

### **3.3 L'évaluation dynamique de l'espace des possibles en termes de parcours**

Le rôle des facteurs de conversion dans l'accès à un certain espace des possibles peut être appréhendé de manière dynamique dans le cadre d'une analyse des trajectoires des individus. Il est par exemple possible d'étudier les tournants biographiques des individus et les décisions qu'ils sont amenés à prendre dans leur parcours (Zimmermann, 2008). De la même manière, Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007) montrent l'importance des choix du parcours mais aussi de la réversibilité des trajectoires. L'objectif est en outre de démontrer que certaines décisions, telles que le choix d'une formation professionnelle, sont relativement irréversibles (alors que formellement des passerelles existent). Cette dimension trajectoire permet d'apprécier les structures d'opportunités et de contraintes de manière dynamique. L'aspect dynamique des parcours est également possible dans le cadre d'analyses quantitatives et économétriques grâce à la multiplication des données longitudinales ces dernières années, notamment dans le champ de l'éducation (phénomène de « panelisation » des données PISA, Program for International Student Assessment, en Suisse et au Canada, données de la DEPP, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, en France etc.) Dans le cadre de l'insertion des jeunes diplômés en difficulté, Farvaque et Oliveau (2004) ont par exemple opéré des trajectoires-types et analysé en quoi ses trajectoires pouvaient déterminer des situations de contrainte dans la vie adulte (accès au logement, loisirs et mode de vie des jeunes etc). Leur analyse a permis de mettre en avant l'intérêt d'une approche dynamique dans l'approche par les *capabilités* et notamment de montrer que pour certains jeunes les contraintes se cumulaient dans le temps.

### 3.4 La démarche « compréhensive » et qualitative des systèmes éducatifs

Une dernière méthode peut consister à analyser les caractères « capacitant » ou non de certains contextes. Il s'agit ici essentiellement d'une analyse qualitative des contextes. Une telle analyse qualitative peut alors permettre d'appréhender d'une manière « compréhensive » l'organisation des systèmes éducatifs et de notamment cerner des éléments représentant des ressources ou des facteurs de conversion ou des éléments renseignant sur les libertés de choix. D'un point de vue de la méthode il peut s'agir de monographie de pays ou d'entreprises ou d'analyse de données statistiques globales renseignant sur les caractéristiques d'un contexte (exemple pour un contexte éducatif : taux de réussite des bacheliers du professionnel à l'Université). Ainsi, dans cette perspective, Bonvin, Dif-Pradalier et Rosenstein, (2012) appréhendent le manque structurel de places d'apprentissage en Suisse comme un facteur de conversion social négatif. Cette méthode permet en outre de contourner le problème des préférences adaptatives dans le choix scolaire. Par exemple il peut être difficile de s'assurer qu'une orientation dans le professionnel *a priori* choisie ne provient pas d'une préférence adaptative de l'élève. Quand bien même certaines personnes en difficulté pourraient choisir rationnellement une formation professionnelle qu'ils connaissent dans une stratégie d'intégration plus rapide du marché du travail, il paraît tout de même important que ce choix pour la voie professionnelle ne résulte pas du fait qu'elles aient intériorisé un échec scolaire (en passant d'une vision négative du résultat scolaire vers une vision négative d'elles-mêmes par exemple, de Besses, 2007).

Afin de pouvoir différencier l'orientation par l'échec de l'orientation par la vocation, il semble notamment qu'un travail plus général dans une démarche compréhensive du système éducatif global soit alors utile pour mieux cerner les modes de fonctionnements du système éducatif, voir pour comprendre d'une manière générale comment est appréhendé le rôle de la formation dans ce pays. Il semble par exemple qu'en France l'enseignement professionnel dans le secondaire soit perçu comme un enseignement de seconde zone, ce qui n'est pas forcément le cas des pays comme l'Allemagne ou la Suisse. Ce travail peut constituer une première approche des systèmes éducatifs permettant de rendre compte des opportunités et contraintes objectives existantes au sein des différents systèmes et permet en outre d'opérationnaliser le méta concept « système éducatif capacitant ». En effet comme l'indique Saito (2003) certains contextes éducatifs paraissent plus capacitants que d'autres, ne serait-ce que d'un point de vue

institutionnel. Ainsi, selon lui, une école obligatoire plutôt *comprehensive* permet d'augmenter les opportunités des élèves.

\*\*\*

Ce chapitre nous permet de mieux cerner les apports de la théorie de Sen dans le champ de l'éducation. Cette approche nécessite d'analyser les situations des personnes au-delà des dispositifs formels pour regarder leurs marges de manœuvre réelles. Le lien entre les *capabilités* et l'éducation peut être ainsi appréhendé de deux manières. Les *capabilités* peuvent tout d'abord être un cadre analytique pertinent pour observer les situations individuelles à l'intérieur du système éducatif. Dans ce cas, nous nous centrons sur les possibilités réelles des personnes de mener la trajectoire scolaire qu'ils ont des raisons de valoriser et nous analysons leur marge de manœuvre à l'intérieur du système éducatif. Nous pouvons alors, à cet effet, mobiliser le méta concept de système éducatif « capacitant » dans l'objectif d'apprécier la capacité du système éducatif à favoriser ces possibilités réelles. Mais le lien éducation-*capabilités* peut aussi être appréhendé au delà du système éducatif, dans une perspective plus instrumentale de l'éducation. L'éducation permet en effet aux individus d'accéder à un ensemble de fonctionnements désirables (emploi, logement etc.). Dans cette perspective instrumentale de l'éducation, nous avons montré les apports de la théorie des *capabilités* par rapport à une théorie plus classiquement mobilisée dans le champ de l'éducation, la théorie du capital humain. En outre, la théorie des *capabilités* permet une prise en compte des contextes socioculturels et institutionnels mais aussi de l'importance du choix et de ses répercussions en matière de responsabilité individuelle. Elle couvre par ailleurs un espace davantage multidimensionnel que la théorie du capital humain.

Cette première partie nous permet ainsi de poser les bases conceptuelles des analyses plus empiriques qui suivent. Nous avons démontré que la théorie des *capabilités* est une base pertinente pour rendre compte des inégalités perçues comme injustes au sein du système éducatif et au-delà lors de l'entrée dans la vie adulte. Nous avons tenté de montrer qu'elle possède des avantages comparatifs du point de vue des autres théories de la justice sociale applicables à l'éducation. Si elle permet une analyse plus large de la relation formation-emploi que la théorie du capital humain, son opérationnalisation est en revanche plus complexe. Nous avons fourni à ce titre plusieurs pistes d'application possibles de l'approche.

Dans la partie qui suit nous essayons de développer une première application empirique de la théorie de Sen aux systèmes éducatifs européens. Nous tentons dans un premier chapitre de montrer que certains systèmes éducatifs, du point de vue de leurs caractéristiques institutionnelles, apparaissent comme plus « capacitants » que d'autres. Nous opérationnalisons ainsi les concepts de Sen au sein du système d'éducation, notamment en mobilisant une approche en terme de ressources et de facteurs de conversion. Lors d'un deuxième chapitre, nous opérons un focus sur deux systèmes éducatifs particuliers, le système éducatif suisse et le système français.

La troisième partie sera consacrée aux tentatives d'opérationnalisations quantitatives (économétriques) du lien éducation-*capabilités* dans le système éducatif suisse et le système français dans une double exploitation de ce lien : les *capabilités* au sein du système éducatif et celles au-delà, lors de l'entrée dans la vie adulte. Cette partie visera en particulier la mobilisation des approches en termes de dynamiques des parcours et de fonctionnements redéfinis.

## **Partie 2 : Les systèmes éducatifs européens à l'aune de la théorie des capacités**

De nos jours, les comparaisons internationales dans le champ de l'éducation apparaissent particulièrement en vogue (multiplication des ouvrages sur le sujet, augmentation des rapports internationaux, recrudescence des évaluations standardisées sur les compétences des élèves, etc.). L'Europe ne déroge pas à la règle et les comparaisons des systèmes éducatifs européens deviennent peu à peu formelles désormais avec l'apparition d'un nouvel outil : « la Méthode Ouverte de Coordination » qui vise un échange de bonnes pratiques entre pays dans le but d'atteindre les principaux objectifs de l'Union Européenne. L'éducation est donc au cœur des stratégies européennes. Des objectifs concrets ont été mis en œuvre dont un volet sur la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs et un autre sur l'« accès de tous aux systèmes », témoin d'un réel intérêt pour une approche centrée sur la justice sociale. Si les critères classiques d'efficacité restent essentiels pour les comparaisons (niveaux globaux d'éducation, rendement des diplômes, etc.), on notera toutefois l'intérêt porté aux notions « d'égalité des chances » et de « cohésion sociale ». L'analyse de la justice face à l'école est en effet cruciale dans la mesure où le niveau d'éducation des personnes joue généralement un rôle déterminant concernant le positionnement sur le marché du travail (sur l'insertion professionnelle comme sur les possibilités de formation continue). Il est alors essentiel que l'école soit un vecteur de mobilité sociale redistribuant les chances et compensant les inégalités injustes. Ces inégalités se manifestent particulièrement aux périodes charnières des parcours scolaires : à l'entrée dans le secondaire, lors la première orientation scolaire ou encore à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il importe alors que les choix effectués lors de ces périodes se fassent dans les circonstances les plus justes possibles dans la mesure où ils auront un impact (parfois quasi-irréversible) sur la trajectoire professionnelle de l'individu.

Afin de tenter une comparaison des systèmes éducatifs européens du point de vue de la justice sociale, nous proposons comme grille d'analyse la théorie des *capacités*. Dans un premier chapitre, nous comparons les différents modèles éducatifs européens en mettant en avant les caractéristiques des modèles éducatifs. Lors d'un deuxième chapitre, nous opérons un focus sur deux modèles éducatifs en particulier : le modèle français d'éducation et le modèle suisse. Cette première opérationnalisation plutôt macro et qualitative de ces deux systèmes éducatifs servira de base contextuelle à l'analyse micro et économétrique de la partie suivante.



## **Chapitre 3 : Le caractère « capacitant » des modèles éducatifs européens**

Dans ce chapitre nous tentons de caractériser les différents modèles éducatifs européens du point de vue de leur caractère « capacitant ». Ce caractère des systèmes éducatifs est alors analysé au regard des possibilités réelles qu'il ouvre aux personnes. Nous tentons de montrer qu'au-delà des dispositifs éducatifs formels dont peuvent bénéficier les élèves il est nécessaire de porter une attention à l'évaluation de leurs opportunités réelles ; autrement dit, la possibilité qu'ils auraient de faire usage de ces ressources en fonction de leurs choix personnels. Une analyse des différentes typologies des « modèles » éducatifs existants en Europe est ici réalisée. L'objectif est de proposer un regard critique sur ces différentes typologies des systèmes d'éducation des pays européens au prisme de la théorie des *capabilités* de Sen.

Dans un premier temps, nous revenons sur les caractéristiques des différents modèles européens à travers un *survey* des travaux portant sur l'éducation obligatoire mais également sur ceux portant sur la formation professionnelle initiale et plus globalement sur les contextes sociétaux des systèmes de formation. Dans une deuxième partie, nous tentons une comparaison des différents systèmes éducatifs européens au prisme de cette théorie. Il s'agit ici d'une première tentative d'opérationnalisation de notre cadre conceptuel dans une démarche compréhensive.

### **1. Les caractéristiques des différents systèmes éducatifs européens : un survey**

Comme nous l'avons indiqué les travaux sur les comparaisons internationales n'ont cessé d'augmenter ces dernières années et ce dans différentes disciplines telles que l'économie (Woesmann, 2004), la sociologie (Duru-Bellat et Kieffer, 1999) ou encore les sciences de l'éducation (Mons, 2004)<sup>44</sup>. Ces études ont donné lieu à un certain nombre d'analyses dont les objectifs sont diverses (analyser les inégalités dans le primaire, les fonctionnements de l'école obligatoire, les différents rapports au marché de l'emploi etc.). Nous proposons dans cette partie de synthétiser l'apport de ces différents travaux pour comparer des modèles d'éducation en utilisant comme grille d'analyse la théorie des *capabilités*. Nous revenons dans un premier

---

<sup>44</sup> Ces différentes disciplines tendant d'ailleurs de plus en plus à travailler ensemble, l'ambition étant généralement d'enrichir l'analyse en croisant les cadres conceptuels et les méthodologies (voir par exemple à ce sujet l'ouvrage collectif coordonné par Dupriez, Orianne et Verhoeven (2008) )

temps sur les travaux menés sur l'école obligatoire pour élargir l'analyse à ceux portant d'une façon plus globale sur les modèles sociétaux d'éducation.

### **1.1. Les études sur l'éducation obligatoire**

Les travaux sur la comparaison des systèmes éducatifs se trouvent de nos jours facilités par le développement des évaluations standardisées internationales sur les compétences des élèves telles que les enquêtes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ou PISA (Program for International Student Assessment) dont l'objet est généralement de mesurer l'ampleur des inégalités éducatives dans un pays.

En se basant en grande partie sur PISA, Mons (2004) distingue quatre modèles éducatifs en Europe, la principale différence entre les modèles étant la manière de gérer l'hétérogénéité du public scolaire. Elle différencie en effet : le modèle de séparation, dont l'objectif est de favoriser la création de groupe homogène via une séparation forte des élèves et une sélection précoce (souvent dès la fin du primaire), du modèle d'intégration qui privilégie une école unique, souvent jusqu'au début du secondaire supérieur. Il existe un seul modèle de séparation pour trois modèles d'intégration (correspondant à trois façons différentes d'organiser l'école unique). Chaque modèle éducatif est associé à une zone géographico-culturelle plus ou moins définie. Les pays de l'Europe continentale (Allemagne, Autriche et Suisse) semblent avoir massivement opté pour le modèle de la séparation en favorisant une sélection précoce et une séparation des élèves dans des filières relativement rigides. Parmi les modèles d'intégration, il existerait trois sous-ensembles. Le modèle de « l'intégration à la carte », dont l'objectif est une école unique mais opère une sélection officieuse dès le début du secondaire via le « tracking » (en français « dépistage », il s'agit en fait de cours différenciés en fonction du niveau des élèves). Les pays anglo-saxons, tel que le Royaume-Uni en Europe semble avoir opté pour ce modèle. Le modèle de « l'intégration uniforme » est également marqué par une volonté de favoriser un tronc commun long avec une école unique pour tous mais peut favoriser, faute de moyens et de stratégies mis en place pour atteindre cet objectif difficile, des sélections officieuses et parfois laisser sortir de l'éducation obligatoire un nombre non négligeable d'élèves sans aucune qualification. Les pays du sud de l'Europe (France, Italie, Espagne et Grèce) semblent marqués par ce modèle. Enfin, le modèle de « l'intégration individualisée » est sans doute celui allant le plus au bout de la logique de l'école unique en favorisant une véritable école *comprehensive* et en organisant un soutien individualisé pour

les élèves en difficulté scolaire. Les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Norvège et Finlande) ont choisi ce modèle en étant marqués par une réelle volonté de faire progresser un ensemble d'élèves sur un rythme unique et par l'ambition de compenser les inégalités héritées. Cette organisation du système éducatif pourrait expliquer les bons résultats de ces pays, notamment en matière d'inégalités sociales de résultats.

Afin de caractériser les différents systèmes éducatifs, il paraît important d'analyser les pays au-delà de l'éducation obligatoire et de prendre en compte d'une manière plus globale les modèles sociétaux d'éducation.

## **1.2. Les modèles d'éducation et de formation professionnelle**

Les études sur l'éducation obligatoire passe généralement sous silence la question de l'organisation de la formation professionnelle initiale<sup>45</sup>. Or nous l'avons abordé, pour certains systèmes éducatifs la formation professionnelle commencent lors de la période d'éducation obligatoire (c'est le cas de l'Allemagne par exemple).

Ce sujet est de plus en plus au centre des débats publics, dans un contexte où la voie professionnelle est perçue comme une solution pour élever le niveau de qualification des jeunes et limiter les sorties précoces du système éducatif. Parmi les travaux s'attachant aux modèles de formation professionnelle, il faut noter ceux de Greinert (2004). L'auteur propose alors une approche historique, fondée sur la constitution des systèmes au cours de la révolution industrielle. Il distingue ainsi un modèle « marchand », un modèle « bureaucratique » réglementé par l'Etat et un modèle « dual ». Son hypothèse est que tous les pays européens s'appuient peu ou prou encore aujourd'hui sur l'un de ces modèles de base ou sur des formes hybrides. Chacun de ces modèles s'appuie sur une forme de légitimation dominante, sur un type de production des qualifications.

Le plus fréquemment on oppose ainsi les modèles fondés sur l'apprentissage et/ou pilotés par les partenaires sociaux à ceux qui sont fondés sur un modèle scolaire et/ou pilotés par l'Etat. Les travaux récents de Bosch et Charest (2009) mettent l'accent sur la dynamique de ces systèmes. Ils soulignent notamment que la plupart des systèmes se sont aujourd'hui déplacés vers le niveau secondaire supérieur (et qu'il convient donc de les articuler à l'école obligatoire dont ils constituent un prolongement naturel). Mais aussi que, avec la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, ces systèmes se sont plus ou moins ouverts à des prolongations

---

<sup>45</sup> L'essentiel des travaux portant sur les comparaisons internationales en matière d'éducation se référant souvent à la formation générale (Mons, 2004, voir plus récemment Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit).

d'études dans le supérieur. Notons qu'il est possible de distinguer de manière un peu caricaturale des systèmes qui poursuivent dans le secondaire supérieur la sélection précoce (en pratique dans l'école obligatoire), qui seraient relativement peu correcteurs des inégalités et qui ouvrant peu aux poursuites d'études, des systèmes plus intégrés et ouverts à la fois socialement et en termes d'opportunités ultérieures.

### **1.3. Des modèles sociétaux d'éducation aux régimes d'action publiques**

Comment s'expliquent alors l'organisation de la formation professionnelle dans les différents pays et d'une manière plus générale les différents régimes éducatifs des pays Européens?

Les études de l'école de l'analyse sociétale (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982) expliquent les différences entre les pays en matière de formation par une interaction particulière entre trois rapports dans chaque système: le rapport éducatif, le rapport organisationnel et le rapport industriel. Selon ces études, les politiques d'éducation ne peuvent être analysées et comprises sans prendre en compte d'une façon plus générale l'organisation industrielle du pays. Ainsi, il est essentiel pour comparer les pays de ne pas s'en tenir à des comparaisons isolées (le système éducatif, l'organisation du marché du travail...), mais davantage d'essayer de prendre en compte l'ensemble des structures sociales et économiques des pays. Le contexte « sociétal » est désormais une dimension importante à prendre en compte dans les comparaisons internationales.

Depuis, Iversen et Stephens (2008) en suivant la logique de la théorie des ressources de pouvoir de Esping-Andersen (1990) et la perspective des variétés du capitalisme (Hall et Soskice, 2001) expliquent l'émergence de trois mondes de formation du capital humain par des différences historiques en terme d'organisation du capitalisme et d'alliances de parties politiques. Ainsi, il existerait trois régimes de formation du capital humain (liés à trois régimes d'Etat Providence).

Premièrement, des systèmes caractérisés par un haut niveau de redistribution ainsi qu'un investissement important dans le système éducatif public (du système préscolaire au supérieur) et dans les compétences spécifiques à la firme et/ou à l'industrie. Il existe également pour ce premier groupe, des politiques du marché du travail actives mais un niveau de protection de l'emploi modéré (il s'agit du régime « Economie de Marché Coordonné avec importance du parti Social Démocrate »).

Deuxièmement, des systèmes caractérisés par un haut niveau de protection de l'emploi et de formation professionnelle dans les compétences spécifiques à la firme et/ou à l'industrie mais avec un niveau de dépense inférieur concernant le système éducatif public (il s'agit du régime « Economie de Marché Coordonné avec importance du parti Chrétien Démocrate »).

Enfin, des systèmes caractérisés par d'importants investissements privés dans l'éducation concernant les compétences générales mais des dépenses assez faibles concernant les compétences spécifiques à la firme et/ou à l'industrie. Il faut également remarquer dans ce groupe une importance du système éducatif public, de la redistribution et de la protection de l'emploi (il s'agit du régime « Economie de Marché Libérale »).

Les travaux de Van de Velde (2008) s'intéressent plus particulièrement à l'agencement sociétal entre politique de l'Etat, fonctionnement du marché du travail et normes culturelles dans le cadre d'une analyse des différents modes de passage à l'âge adulte en Europe. Cet agencement induit des comportements différents des jeunes adultes européens en matière de choix d'études et d'emploi. Au Danemark par exemple l'entrée plus tardive sur le marché du travail s'expliquerait par les bourses d'études universelles, la valorisation de la multiplication des expériences (notamment l'alternance études-emploi) ainsi que la norme d'autonomie du jeune adulte<sup>46</sup>.

En opérant une analyse historique des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie (« lifelong learning ») en Europe Green et al. (2006) adoptent une telle perspective et distinguent quatre types de modèles : la France et les pays méditerranéens qui adoptent un système d'école *comprehensive* parsemé d'éléments internes de différenciation et un système de formation professionnelle très centralisé, un modèle germanophone avec une régulation de la formation professionnelle plus décentralisée et une coordination assurée par les partenaires sociaux, un modèle libéral anglo-saxon favorisant l'autonomie, le choix scolaire et la compétition et un modèle nordique assurant une école *comprehensive* hétérogène et l'accès à la formation pour tous. Cette typologie se rapproche largement de celle de Mons (2004) évoquée précédemment. Ainsi, au-delà de ces caractéristiques internes, les systèmes de formation professionnelle (et plus largement les systèmes éducatifs) doivent être envisagés, sous l'angle de leur contribution à la formation/distribution des qualifications et des positions sur le marché du travail. On sait notamment qu'ils sont inégalement performants pour l'accès des jeunes à l'emploi, notamment en ce qui concerne les différences en matière de qualité de la formation professionnelle (Shavit et Müller, 2000).

---

<sup>46</sup> Soulignons toutefois qu'au-delà des différences institutionnelles, Van de Velde montre également l'importance de l'expérience sociale des individus.

Dans la lignée des travaux sur l'analyse sociétale et en tentant de restituer les orientations prises ces dernières années par l'Union Européenne concernant l'éducation et la formation, Verdier (2008) rend compte de cinq régimes d'action idéal-typiques en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie en ayant comme objectif d'apprécier les principes de justice et d'efficacité et en regardant l' « *agencement de principes politiques, de logiques d'acteurs, de règles et d'instruments* ». Il existerait ainsi : un régime académique, caractérisé par l'importance des diplômes et de la méritocratie scolaire; un régime professionnel, qui se démarque par une importance de la formation professionnelle et par un « *accès à une communauté professionnelle* »; un régime universaliste, qui a pour ambition de favoriser une éducation pour tous et de compenser des inégalités initiales; un régime concurrentiel, qui adopte complètement les règles du jeu du marché; et enfin un régime de marché organisé, qui prend en compte les lois du marché mais encadrées par un certain nombre de règles. Les différents systèmes éducatifs représentent alors une combinaison de ces différents régimes, par exemple la structure du système éducatif anglais contient à la fois des éléments du régime « marché organisé » et du régime « universaliste ». Les pays ne se rangent donc pas ici dans une catégorie particulière mais représentent des hybridations de modèle.

D'une manière générale, les systèmes éducatifs semblent aussi variés que les spécificités historiques et socio-institutionnelles des différents pays et les sentiers de dépendance semblent persister (Green et al. 1999).

## **2. Le caractère « capacitant » des modèles éducatifs européens**

Si chaque système éducatif se caractérise par des cohérences sociétales et historiques, il peut se démarquer de la même manière par des aspects « capacitants » et des « défaillances capacitaires » qui lui sont propres.

### **2.1. Qu'est-ce qu'un système éducatif « capacitant » ?**

Dans cette partie, nous analysons les différents modèles éducatifs du point de vue de leur capacité à ouvrir un maximum d'opportunités aux individus. La théorie des *capabilités* nous sert ainsi de grille de lecture pour cette comparaison. Plus spécifiquement, nous mobilisons le méta-concept de système éducatif « capacitant ». Ce concept est à situer dans un cadre de macro justice dans une analyse des possibilités réelles offertes par les caractéristiques du système éducatif. Le caractère « capacitant » des systèmes éducatifs résulte de deux aspects

essentiels : les possibilités de choix réels des individus et la réversibilité de ces choix (dans une perspective proche d'une analyse des parcours individuels). Au niveau opérationnel il s'agit donc de s'assurer qu'au-delà des dispositifs formels il existe des possibilités réelles pour les personnes de choisir une voie qu'ils ont des raisons de valoriser. Pour pouvoir passer d'une liberté formelle à une liberté réelle, les politiques publiques doivent s'assurer que les ressources qu'elles ont mises en place pour favoriser une certaine égalité des chances sont convertibles en possibilités réelles pour les individus. Rappelons que ce passage des possibilités formelles (ou ressources) aux possibilités réelles (*capabilités*) pose la question des facteurs de conversion. Nous tentons donc d'apprécier si les ressources éducatives sont associées à des facteurs de conversion environnementaux, autrement dit si les dispositifs ne sont pas seulement formels mais aussi réels. Les ressources comme les facteurs de conversion dépendent alors des caractéristiques du modèle éducatif.

En outre, nous mettons en lumière le caractère « capacitant » des systèmes éducatifs ainsi que leurs « défaillances capacitaires ». Ces défaillances peuvent être de trois ordres : un manque de ressource (le dispositif n'existe pas, même formellement), un manque de facteur de conversion (le dispositif existe mais reste seulement formel), un facteur de conversion négatif (le dispositif existe mais un élément le rend non-opérationnel).

Notons que le caractère « capacitant » des systèmes éducatifs dans l'analyse qui suit combine approche indépendante et intégrée de l'éducation. En effet nous analysons non seulement la justice sociale au sein des systèmes éducatifs mais également les perspectives sur le marché du travail. Ceci se justifie d'une part car nous nous situons dans une perspective dynamique des possibilités des personnes et d'autre part dans la mesure où pour certain système éducatif la formation est pensée *de facto* dans une approche intégrée de l'éducation (l'éducation est un moyen pour augmenter les possibilités des personnes).

L'analyse qui suit se situe dans approche plutôt compréhensive des systèmes éducatifs et opérationnalise une approche en termes de ressources et facteurs de conversion.

## **2.2. Des modèles éducatifs plus « capacitants » que d'autres ?**

Dans cette section, nous nous basons en grande partie sur la revue de littérature élaborée dans la première partie de ce chapitre. En particulier, nous nous inspirons des typologies de Mons (2004), de Green et al. (2003) et de Van de Velde (2008). Nous mobilisons également les régimes d'action publique en matière d'éducation et la formation tout au long de la vie de

Verdier (2008). Nous laissons toutefois de côté la formation continue dans la mesure où elle ne constitue pas l'objet principal de ce travail et où cela tendrait à complexifier l'analyse.

L'objectif est alors de proposer un regard critique sur l'ensemble de ces travaux à l'aune de la théorie des *capabilités* de Sen et ainsi d'élaborer notre propre typologie des systèmes de formation initiale grâce à cette grille de lecture. Cette analyse qualitative et compréhensive est ponctuellement complétée par quelques données de contextes issues des bases de données Eurostat et « Les regards sur l'éducation 2012 ». Ces données permettent de rendre compte des grandes tendances de chaque modèle éducatif en matière d'opportunités réelles<sup>47</sup>. En outre, le but de ce travail est plus de qualifier les positions structurelles des « modèles » sous l'angle des *capabilités* que de décrire finement les systèmes éducatifs tels qu'ils sont actuellement.

### **2.2.1. Modèle des pays scandinaves ou « modèle de l'école *comprehensive* pure »**

Dans la grande majorité des travaux portant sur les systèmes éducatifs, il existe un consensus concernant le fait que les pays d'Europe Scandinave (principalement Finlande, Suède, Norvège et Danemark) sont le symbole même de l'école *comprehensive* (Mons, 2004; Green et al., 2006; Iversen et Stephens, 2008; Verdier 2008). Le terme école « *comprehensive* » renvoie historiquement à la naissance de l'école unique. De nos jours les grands traits de l'école *comprehensive* représentent « *un choix de société* » (Duru-Bellat, 2000). Les systèmes éducatifs des pays d'Europe Scandinave tendent à se rapprocher d'un modèle d'école *comprehensive* pure. Ce modèle constitue du point de vue des principes de justice sociale un modèle relativement « capacitant ». Tout d'abord par la volonté de favoriser une école unique pour tous. Plusieurs ressources sont alors mises en œuvre pour atteindre cet objectif, notamment une école obligatoire et un tronc commun long. Qui plus est, ce modèle se caractérise par une volonté de proscrire l'irréversibilité des parcours de formation et par l'ambition d'ouvrir un maximum d'opportunités aux individus. C'est le cas au niveau du secondaire où « *l'orientation précoce et irréversible dans une voie professionnelle est proscrite* » (Verdier, 2008, p.206). Mais c'est également le cas du supérieur où l'on valorise l'accès à tous avec des possibilités d'allers-retours entre la formation initiale et les expériences de travail. Il est en effet significatif de voir que les pays du modèle scandinave se caractérisent tous par l'absence de frais de scolarité dans les établissements publics du supérieur.

---

<sup>47</sup> Ces indicateurs tendent à contextualiser un certain espace des possibles sociaux. Nous avons cependant conscience, dans l'absolu, que les indicateurs disponibles gardent une portée limitée en matière de *capabilités*, ils permettent seulement de renseigner un contexte général.



Au-delà de ces dispositifs formels, des moyens supplémentaires sont mis en place pour en assurer l'efficacité. Ces moyens supplémentaires agissent alors comme de véritables facteurs de conversion. Ainsi, afin que la ressource tronc commun soit efficace (et donc que l'objectif d'école unique soit atteint), deux moyens supplémentaires peuvent être observés : une restriction du choix scolaire au niveau de la scolarité obligatoire (par le fait que le niveau primaire et le niveau secondaire inférieur soient intégrés et ne représentent souvent qu'une seule et même école (Green et al., 2006) ) et l'organisation de soutiens individualisés, notamment pour les élèves en difficulté. Ces deux éléments agissent alors comme de véritables facteurs de conversion environnementaux permettant aux élèves de réelles possibilités de suivre ce cursus commun. Le résultat est que ces pays obtiennent généralement de bons niveaux concernant les tests d'évaluations internationaux (comme par exemple le test PISA), avec des différences de score en fonction de l'environnement socioculturel des élèves assez faibles (les écarts de scores en fonction du statut socio-économique comme de l'environnement culturel de l'élève à la maison sont les plus faibles, particulièrement pour la Finlande : cf tableau 1). Il est aussi significatif de constater que le rythme unique et que les politiques égalitaristes semblent avoir un impact sur les inégalités lorsque l'on s'intéresse à la sortie du système éducatif. En effet pour ces pays, les départs prématurés du système éducatif sont parmi les plus bas, de même que les taux de jeunes sans activités ni formations (tableau 3, en 2010 la Norvège ayant le taux le plus bas de 6.7%).

Par ailleurs concernant la ressource « accès à l'enseignement supérieur pour tous », on peut observer l'existence non seulement d'absence de frais de scolarité mais aussi de montants assez importants de dépenses publiques accordées aux bourses ainsi que parfois aux prêts étudiants (notamment pour la Suède et la Norvège). Van de Velde (2008), en étudiant le cas Danois, indique au sujet de ces bourses qu'elles se caractérisent par un caractère universel (n'étant donc pas dépendantes des ressources familiales) et par une flexibilité temporelle; les jeunes danois recevant des bons qu'ils peuvent gérer à leurs guises et permettant ainsi l'arrêt et la reprise d'études. Ainsi la ressource « accès à l'enseignement supérieur pour tous » avec un fort investissement dans le supérieur est rendue efficace par plusieurs facteurs de conversion : l'absence de frais de scolarité, des bourses d'études (dans certains pays sur critère universel) et des facilités de prêts étudiants.

Tableau 1: Inégalités et ségrégation dans le secondaire

	Écart de score entre les élèves dont le statut économique, social et culturel <sup>48</sup> est élevé et ceux dont le statut économique, social et culturel est faible (PISA 2006)	Écart de score entre les élèves disposant de ressources éducatives considérables à la maison et ceux ayant de modestes ressources éducatives à la maison (PISA 2006)	Élèves dont la mère est peu instruite <sup>49</sup> scolarisés dans un établissement défavorisé, en pourcentage de l'effectif total d'élèves dont la mère est peu instruite: Élèves issus de l'immigration <sup>50</sup> (PISA 2009)	Élèves dont la mère est peu instruite scolarisés dans un établissement défavorisé, en pourcentage de l'effectif total d'élèves dont la mère est peu instruite: Élèves autochtones (PISA 2009)
<b>Allemagne</b>	111	50	58,5	45,8
<b>Autriche</b>	97	34	64,2	51,7
<b>Danemark</b>	90	25	68,3	44,4
<b>Espagne</b>	87	48	30,8	42,3
<b>Finlande</b>	63	17	ND	46,6
<b>France</b>	122	71	62,8	43,8
<b>Italie</b>	76	56	40,1	43,7
<b>Norvège</b>	69	32	57,8	53,6
<b>Royaume-Uni</b>	103	51	79,8	57,1
<b>Suède</b>	77	34	59,7	45,0
<b>Suisse</b>	105	30	49,3	39,7
<b>Moyenne UE</b>	ND	ND	55,2	50,1
<b>Moyenne OCDE</b>	92	50	55,9	50,1

Source : Données « Les regards sur l'éducation 2012 »

<sup>48</sup> L'enquête PISA mesure le statut socio-économique grâce à l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Cet indice est dérivé des informations fournies par les élèves sur la profession et le niveau de formation de leurs parents, ainsi que sur les biens culturels et les ressources pédagogiques dont ils disposent à la maison. Les élèves favorisés sont ceux qui se situent dans le quartile supérieur de la répartition SESC de leur pays ; les élèves défavorisés sont ceux qui se situent dans le quartile inférieur.

<sup>49</sup> Par mères peu instruites, on entend les mères qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires

<sup>50</sup> Régression à deux niveaux de la performance en compréhension de l'écrit sur l'indice SESC des élèves et l'indice SESC moyen des établissements : courbe interétablissements.

**Tableau 2: Accès à l'enseignement supérieur**

	Accès à l'enseignement supérieur	Financement de l'enseignement supérieur		
		Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements publics et privés subventionnés par l'Etat (aux étudiants scolarisés à temps plein) en 2009	Dépenses publiques d'éducation (CITE 5-6) allouées aux bourses d'étude et autres subventions - en % des dépenses publiques du supérieur en 2005	Dépenses publiques d'éducation (CITE 5-6) allouées aux prêts- en % des dépenses publiques du supérieur en 2005
	Taux d'accès à l'enseignement supérieur général en 2010			
<b>Allemagne</b>	42	Aucun montant moyen en termes de frais de scolarité, tant au niveau national que fédéral	14,1	5,1
<b>Autriche</b>	63	859	16,8	NA
<b>Danemark</b>	65	Pas de frais de scolarité	25,8	5
<b>Espagne</b>	52	1052	8,2	0
<b>Finlande</b>	68	Pas de frais de scolarité	16,6	0
<b>France</b>	ND	190 à 8339	7,9	0
<b>Grèce</b>	ND	ND	0,8	0,7
<b>Italie</b>	49	1289	16,8	0
<b>Norvège</b>	76	Pas de frais de scolarité	10,9	31,7
<b>Royaume-Uni</b>	63	4731 (pour le privé), ND pour le public	6,7	19,1
<b>Suède</b>	76	Pas de frais de scolarité	10,3	16,8
<b>Suisse</b>	44	889	2,2	0,2
<b>Moyenne UE</b>	ND	ND	13,9	6,6
<b>Moyenne OCDE</b>	62	ND	ND	ND

Source : Données Eurostat et « Les regards sur l'éducation 2012 »

Tableau 3: Sorties du système éducatif

	Jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et la formation en 2010 (pourcentage de personnes âgées de 18 à 24 ans dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur et qui ne suivent aucune formation)	Jeunes âgés de 15 à 29 ans sans emploi et ne participant pas à l'éducation et à la formation en 2010
Allemagne	11,9	10,8
Autriche	8,3	8,8
Danemark	11	7,3
Espagne	28,4	20,4
Finlande	10,3	10,5
France	12,6	14,7
Grèce	13,7	18,8
Italie	18,8	22,1
Norvège	17,4	6,7
Portugal	28,7	13,7
Royaume-Uni	14,9	14,6
Suède	6,5	8,3
Suisse	6,6	7,9
Moyenne UE	14	15,2
Moyenne OCDE	ND	ND

Source : Données Eurostat

Toutefois, malgré ses nombreux aspects capacitants, le modèle éducatif de l'école *comprehensive* pure est également marqué par quelques « défaillances capacitaires ». Au niveau des ressources éducatives, les enseignants expérimentés resteraient sur certains établissements (le recrutement des professeurs ne s'opérant généralement pas au niveau national). De plus, malgré une volonté d'école unique pour tous, on observerait tout de même une certaine polarisation sociale et ethnique des établissements. Dans le tableau 1, nous pouvons par exemple observer que parmi les élèves dont la mère est peu instruite, la part des élèves issus de l'immigration dans les établissements défavorisés est assez importante au Danemark et en Suède en 2009, comparativement aux élèves autochtones.

### 2.2.2. *Modèle anglo-saxon ou « modèle de l'école comprehensive marchande »*

Selon Green et al. (2006), l'école *comprehensive* des pays anglophones (tel que le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande) a été sapée par la sélection, les choix scolaires et les politiques de diversification. Ces phénomènes résultent de nouveaux mouvements pour l'introduction d'un quasi-marché dans la formation initiale (les établissements scolaires entrant en concurrence). Concernant les aspects « capacitants » de ce système éducatif, on peut observer une ressource essentielle qui est le fait de vouloir faire progresser un ensemble d'élèves au même rythme sur un tronc commun long. Par ailleurs, une autre ressource importante du système est le fait d'offrir un enseignement supérieur de qualité, les stratégies de production étant souvent orientées vers les compétences générales de haut niveau et les savoirs académiques (Estevez et al., 2001).

En ce qui concerne les facteurs de conversion, les objectifs de rythme commun et d'école unique sont rendus plus efficaces par une possibilité de cours individualisés pour les élèves en difficulté d'une part et par la volonté de former une éducation universelle de base pour tous d'autre part, ce qui semble vérifié par les faibles taux de sorties du système éducatif.

Du point de vue des défaillances du système en termes de *capabilités*, on observe qu'une ressource importante fait défaut à ce modèle éducatif : la quasi-absence d'une formation professionnelle de qualité. En effet ce modèle se caractérise notamment par une certaine sur-valorisation des compétences générales et académiques (Hall et Soskice, 2001; Iversen et Stephens, 2008). Or, cette sur-valorisation des compétences générales et le faible poids de la formation professionnelle initiale (voir tableau 4) peuvent conduire les élèves en difficulté avec les niveaux académiques requis à se démotiver, alors que dans les pays où la formation professionnelle a un rôle important, les élèves sont motivés pour s'améliorer scolairement afin d'obtenir une bonne filière professionnelle (Estevez et al., 2001). Il en résulte pour ce pays notamment en pourcentage de jeunes sans activités ni formations non-négligeable (14,6% en 2010, voir tableau 3).

Qui plus est, au niveau de l'enseignement supérieur, bien qu'une ressource existe principalement via un certain niveau de dépense consenti, très peu de facteurs de conversion sont mis en place. En effet, comme le note Van de Velde (2008), le seul moyen pour faire face à des frais de scolarité élevés dans le supérieur est le recours au prêt (auprès de l'Etat, voir tableau 2), le coût de la formation contraignant parfois à écourter les études. Elle note par ailleurs que le système de prêts actuels s'est progressivement substitué aux bourses existantes, le but étant d'émanciper financièrement l'étudiant de la famille et de l'Etat afin de le rendre « responsable ».

**Tableau 4: Enseignement professionnel**

	Pourcentage d'étudiants dans la filière professionnelle dans le secondaire supérieur en 2010	Pourcentage d'étudiants du secondaire supérieur dans les programmes professionnels emploi-études en 2010
<b>Allemagne</b>	51,5	45,5
<b>Autriche</b>	71,0	34,6
<b>Danemark</b>	46,5	45,3
<b>Espagne</b>	44,6	2,2
<b>Finlande</b>	69,7	13,4
<b>France</b>	44,3	12,2
<b>Grèce</b>	30,7	NA
<b>Italie</b>	60,0	NA
<b>Norvège</b>	53,9	15,3
<b>Royaume-Uni</b>	32,1	ND
<b>Suède</b>	55,0	ND
<b>Suisse</b>	66,2	60,6
<b>Moyenne UE</b>	50,1	14,0
<b>Moyenne OCDE</b>	44,0	12,1

Source : Données « Les regards sur l'éducation 2012 »

Enfin, malgré une volonté de favoriser un rythme de progression unique, principalement via un tronc commun long, on observe que des phénomènes viennent perturber cet objectif. Ces phénomènes agiraient alors comme de véritables facteurs de conversion négatifs (c'est-à-dire comme des facteurs venant perturber l'efficacité d'une ressource). Ces facteurs négatifs de conversion qui sont le choix scolaire <sup>51</sup> et le phénomène du « tracking » (qui représente des cours différenciés en fonction du niveau des élèves) sont liés à l'introduction d'un quasi-marché dans le système de formation initiale et viennent en quelque sorte saper l'ambition d'école unique. En effet comme le note Verdier (2008) pour le cas du Royaume Uni, bien que le système semble marqué par une volonté de favoriser une éducation de base de qualité pour tous (donc par une volonté *universaliste*), il reste imprégné par le régime du marché organisé.

<sup>51</sup> Le choix scolaire est analysé ici comme un facteur de conversion négatif dans la mesure où, pouvant conduire à une certaine ségrégation sociale des établissements, il vient saper l'objectif d'école unique.

### 2.2.3. *Modèle de l'Europe méditerranéenne ou « modèle de l'école comprehensive formelle »*

Mons (2004) définit les systèmes éducatifs des pays de l'Europe méditerranéenne (France, Italie et Espagne) comme des modèles d'intégration uniforme. L'objectif principal du modèle d'intégration uniforme est de promouvoir le suivi d'un programme scolaire identique pour tous les élèves, la première sélection ne s'opérant qu'au début du secondaire supérieur. Cependant, selon cet auteur, il semble que, dans les faits, peu de stratégies soient mises en place pour favoriser un certain rythme de progression pour tous.

Au plan du caractère « capacitant » de ce modèle éducatif, on observe deux principales ressources. Tout d'abord un tronc commun long et une volonté de favoriser un rythme de progression unique, comme en témoigne l'absence de sélection précoce de ce modèle et l'absence de « tracking ». Ensuite, la présence d'une formation professionnelle organisée, laissant donc la possibilité aux élèves en difficulté de se motiver pour obtenir un diplôme professionnel.

Concernant les facteurs de conversion qui permettent de rendre efficace le tronc commun, il faut remarquer une certaine homogénéité du corps professoral (qui est formé et recruté de la même façon, voir notamment Green et al. 2006).

Du point de vue des défaillances « capacitaires » du modèle, on observe un manque de facteur de conversion relatif à la formation professionnelle. En effet, ces pays souffrent souvent d'une faible reconnaissance des savoirs pratiques et des titres de la formation professionnelle et ne contribuent pas à véhiculer une image positive de ces derniers: tout d'abord en opérant une orientation dans le professionnel par défaut mais également en favorisant des règles de construction des qualifications internes au système éducatif <sup>52</sup> (Méhaut, 1997), ce qui ne favorise pas la transparence des diplômes sur le marché du travail.

Mais les principales défaillances de ce modèle en termes de « capacités » se situent au niveau de la volonté d'une école véritablement unique et égalitaire. En effet, un certain nombre de tendance viennent enrayer cet objectif ambitieux d'école unique. Ainsi, dans les faits, la gestion de l'hétérogénéité du public scolaire pose véritablement problème. Le recours au redoublement est alors courant et, bien que ce modèle soit défavorable au regroupement pédagogique, des classes en fonction du niveau des élèves sont organisées à partir de l'entrée dans le secondaire. Green et al. (2006) confirment cette tendance: malgré une volonté affichée de promouvoir une école unique, le système de l'école *comprehensive* de ces pays est parsemé

---

<sup>52</sup> L'élaboration des diplômes, notamment ceux de la formation professionnelle, étant en grande partie laissée à l'institution scolaire (et non aux acteurs du marché du travail tels que les partenaires sociaux, comme c'est le cas en Allemagne par exemple).

d'éléments internes de différenciation. Il en résulte un certain poids de l'environnement culturel des élèves sur les performances scolaires (notamment pour la France et l'Italie<sup>53</sup>) et des élèves issus de l'immigration davantage présents que les autochtones dans les établissements défavorisés (par exemple pour la France 62.8 % contre 43.8 %, voir tableau 1). Par ailleurs, lorsque le système ne parvient pas à gérer les élèves en difficulté, il opère une gestion singulière : la gestion par l'échec scolaire. En effet, il est assez frappant de constater que ces pays se caractérisent souvent par des sorties du système éducatif précoces, le pourcentage de jeunes quittant le système éducatif de façon prématurée atteignant les 28,4% en Espagne et les 18,8% en Italie en 2010 (voir tableau 3).

De plus, les parcours de formation semblent relativement irréversibles. Van de Velde (2008) note à ce sujet que de tels systèmes académiques sont généralement marqués par la valorisation des parcours linéaires et l'absence de droits à l'erreur, les opportunités réelles des individus se réduisant dans le temps. C'est particulièrement le cas d'un pays comme la France où le type de baccalauréat détermine le parcours de formation de l'individu (bien que les baccalauréats technologiques et professionnels aient un droit d'accès à l'Université, cette liberté reste formelle dans la mesure leurs chances de réussir restent très faibles), le diplôme final étant déterminant pour la carrière professionnelle de l'individu.

#### ***2.2.4. Modèle germanique ou « modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique »***

Les systèmes germaniques (Allemagne, Autriche, Suisse) font partie selon Mons (2004) du modèle de la « séparation ». Ce modèle se caractérise par des classes de niveau dès le primaire, ce qui sert alors de signal à l'orientation. Il se démarque particulièrement des trois modèles d'intégration par le fait que la sélection s'opère entre la fin du primaire et le début du secondaire avec un système de filières assez rigide.

Il semble que le principal aspect « capacitant » de ce système réside dans l'existence d'une formation professionnelle reconnue et de qualité. Ce système, que l'on appelle plus communément le système dual, se caractérise par une véritable importance de la filière professionnelle comme l'indique l'ampleur des effectifs du secondaire supérieur dans le professionnel (par rapport aux effectifs du général). En Autriche, ces effectifs représentent 71 % des élèves du secondaire supérieur (voir tableau 4). La caractéristique principale de la

---

<sup>53</sup> L'Espagne, semble, de ce point de vue plus égalitaire.



formation duale est l'apprentissage, autrement dit l'alternance emploi-études (60,6 % des jeunes de la formation professionnelle sont dans cette voie en Suisse par exemple).

Pour Green et al. (2008), ce système de séparation et d'apprentissage a plusieurs explications. Tout d'abord les différentes filières ont pour vocation de mener à des professions différentes ayant chacune leurs propres identités et leurs propres valeurs. De plus, la persistance du système d'apprentissage provient de la régulation de la construction des diplômes avec les partenaires sociaux (concernant les programmes, les compétences à acquérir, les procédures des examens...). Shavit et Müller (2000) ont alors démontré que la formation professionnelle diminue la probabilité d'être au chômage et augmente celle d'entrer sur le marché du travail comme travailleur qualifié, ces avantages étant plus prononcés pour les pays, comme l'Allemagne, où la formation professionnelle est davantage spécialisée. Par ailleurs comme nous l'avons indiqué, une formation professionnelle de qualité peut inciter les élèves en difficulté à rester dans le système éducatif et à s'améliorer, ne serait-ce que pour obtenir une filière professionnelle de qualité (Estevez et al. 2001). Ce dernier constat semble être en cohérence avec le nombre de sorties précoces du système éducatif qui est assez faible dans ces pays. La Suisse, par exemple, a un des pourcentages de jeunes sortants précocement du système les plus faibles en 2010 : 6,6% (tableau 3), de même qu'un faible taux de jeunes sans activités, ni formations : 7,9 % en Suisse et 8,8% en Autriche.

En ce qui concerne les facteurs de conversion permettant de rendre efficace la ressource « formation professionnelle de qualité », on observe une véritable valorisation de cette filière qui est associée à un statut social valorisé. Il faut en effet noter que, contrairement au modèle de l'école *comprehensive* formelle, la formation professionnelle a une certaine attractivité aux yeux des jeunes élèves car elle est généralement associée à une forte valorisation identitaire (voir Maurice, Sellier et Silvestre, 1982).

Finalement ce modèle n'est pas tant un « modèle de séparation » (à opposer aux modèles d'intégration) (Mons, 2004) mais davantage un « modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique ».

Concernant les défaillances du système du point de vue des « capacités » et le manque de ressources, la principale diminution des libertés réelles des individus va provenir de la sélection précoce qu'impose ce modèle et donc de la mise en place d'un tronc commun court (fin primaire, début secondaire) débouchant sur un système à filières rigides. En effet, certaines enquêtes internationales tendent à montrer que plus la sélection dans le système éducatif s'opère tôt, plus elle semble être marquée socialement (Shavit et Blossfeld, 1993). Il en résulte des écarts importants de score entre les élèves dont le statut économique, social et

culturel est élevé et ceux dont le statut économique, social et culturel est faible (97 pour l'Autriche, 111 pour l'Allemagne, 105 pour la Suisse, tableau 1).

Par ailleurs, en favorisant une séparation des élèves dans des filières de formation relativement rigides, ce système risque fort de favoriser une certaine irréversibilité des parcours de formation. Ceci paraît particulièrement vrai pour l'Allemagne où il existe, par exemple, des barrières à l'entrée dans le supérieur après un apprentissage.

Au niveau des facteurs de conversion négatifs, on peut parfois observer des discriminations ethniques à l'entrée dans l'apprentissage (voir Fibbi et al. 2003 pour le cas suisse).

Le tableau ci-dessous a pour objectif de revenir sur la situation des différents modèles éducatifs évoqués du point de vue des capacités en mettant en avant nos deux dimensions d'intérêt : le caractère « capacitant » et les défaillances « capacitaires » des modèles.

Tableau 5: Aspects « capacitants » et défaillances « capacitaires » des différents modèles d'éducation<sup>54</sup>

Modèles éducatifs	Pays correspondants	Principaux aspects « capacitants »	Principales défaillances « capacitaires »
<b>Modèle de l'école <i>comprehensive pure</i></b>	<i>Norvège, Suède, Finlande, Danemark</i>	<p><b>Ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tronc commun</li> <li>- accès à l'enseignement supérieur pour tous</li> <li>- réversibilité des parcours de formation</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- restriction du choix scolaire</li> <li>- cours individualisés</li> <li>- absence de sélection précoce</li> <li>- absence de frais de scolarité</li> <li>- bourses d'études universelles et prêts</li> </ul>	<p><b>Manque de ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignants expérimentés sur certains établissements</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion négatifs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- polarisation sociale et ethnique des établissements</li> <li>- hiérarchie implicite des savoirs</li> </ul>
<b>Modèle de l'école <i>comprehensive marchande</i></b>	<i>Pays anglo-saxons, pour l'UE seulement le Royaume-Uni</i>	<p><b>Ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tronc commun long</li> <li>- incitation à investir dans les dispositifs de formation supérieure</li> <li>- enseignement supérieur de qualité</li> </ul>	<p><b>Manque de ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- absence d'une formation professionnelle de qualité</li> </ul> <p><b>Manque de facteurs de</b></p>

<sup>54</sup> Il convient de noter que les différentes typologies évoquées dans ce travail représentent une version plus ou moins simplifiée de la réalité et que de nos jours aucun des différents modèles nationaux n'est purement « compréhensif » ou « marchand ».

		<p><b>Facteurs de conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- éducation universelle de base pour tous</li> <li>- possibilité de cours individualisés pour les élèves en difficulté</li> </ul>	<p><b>conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- employeurs peu engagés dans la formation professionnelle</li> <li>- peu de bourses d'études</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion négatifs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- choix scolaire</li> <li>- «Tracking»</li> </ul>
<p><b>Modèle de l'école comprehensive formelle</b></p>	<p><i>France, Italie, Espagne</i></p>	<p><b>Ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tronc commun</li> <li>- formation professionnelle qui s'organise</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- homogénéité du corps professoral</li> <li>- articulation de la formation professionnelle avec la conception des projets de développement économique</li> </ul>	<p><b>Manque de facteurs de conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faible reconnaissance des savoirs pratiques et des titres de la formation professionnelle</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion négatifs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- classe de niveau organisée de façon informelle</li> <li>- gestion par « l'échec scolaire »</li> <li>- orientation par dans la voie professionnelle par défaut</li> <li>- relative irréversibilité des parcours de formation</li> </ul>
<p><b>Modèle d'intégration professionnelle à séparation</b></p>	<p><i>Allemagne, Autriche, Suisse</i></p>	<p><b>Ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pédagogie active</li> <li>- formation</li> </ul>	<p><b>Manque de ressources:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- peu de socialisation</li> </ul>

<p><b>pédagogique</b></p>		<p>professionnelle de qualité</p> <p><b>Facteurs de conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pluralité des savoirs au sein de la formation de base</li> <li>- valorisation de la filière professionnelle/ statut social associé à la formation professionnelle valorisé</li> </ul>	<p>commune (sélection précoce et filières rigides)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- barrières à l'entrée dans le supérieur après un apprentissage (Allemagne)</li> </ul> <p><b>Manque de facteurs de conversion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faiblesse de la formation générale dans la formation professionnelle</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion négatifs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- discriminations ethniques à l'entrée dans l'apprentissage</li> <li>- faible démocratisation du supérieur</li> </ul>
---------------------------	--	--	---

\*\*\*

L'objectif de ce chapitre était d'analyser si au-delà des ressources éducatives il pouvait exister, dans les différents « modèles » éducatifs européens, des facteurs de conversion permettant de les rendre réellement efficaces. Ce travail nous a également permis de mettre en avant les « défaillances capacitaires » des différents modèles c'est-à-dire les manques de ressources et/ou de facteurs de conversion des systèmes éducatifs.

Qu'a apporté cette grille d'analyse pour la comparaison des systèmes éducatifs ?

La théorie de Sen incite à comparer les situations des individus d'un point de vue dynamique et à considérer alors l'ensemble du parcours scolaire de l'individu. En effet, une situation inégalitaire à un moment donné peut conduire à davantage de possibilités dans la suite du

parcours, de même qu'il est possible qu'un individu dispose d'un grand nombre d'opportunités en début de parcours et voit ses possibilités se réduire dans le temps (ou même voir le parcours qu'il a choisi devenir irréversible). A ce sujet par exemple, Dupriez et Vandenberghe (2008) attirent notre attention sur le fait que si l'on observe d'importantes inégalités au début de l'enseignement primaire dans les pays Nordiques (selon le test Reading Literacy Study), à la fin du secondaire ces mêmes pays se distinguent par les plus faibles inégalités sociales de résultats (test PISA). Ainsi les systèmes éducatifs Nordiques, grâce à une structure et un programme d'étude commun à tous les élèves, parviennent à ouvrir plus de possibilités avec le temps.

Il est alors essentiel pour une lecture par les capacités de s'intéresser à l'ensemble du parcours scolaire de l'individu et donc d'analyser les inégalités au-delà de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire souvent à la fin du secondaire inférieur). Cela constitue alors une des limites du travail de Mons. Si certains systèmes éducatifs, comme celui de la séparation, paraissent particulièrement inégalitaires au niveau de l'enseignement obligatoire, ils peuvent alors paraître plus « capacitants » par la suite, notamment via un bon système de formation professionnelle.

Ce dernier aspect nous montre l'intérêt, pour une grille de lecture par les « capacités », de se rapprocher de l'analyse sociétale. En effet l'importance et la qualité de la formation professionnelle dans le modèle de la séparation est liée au fonctionnement du marché du travail (et donc à l'organisation générale du travail et au système de relation professionnelle qui prévaut dans le pays). Ainsi, dans le modèle de la séparation, être dans une formation professionnelle ouvre un certain nombre de possibilités réelles aux individus. De ce point de vue, ce modèle semble avoir un avantage comparatif sur le modèle l'école compréhensive marchande, où il n'existe pas de formation professionnelle véritablement organisée, et sur le modèle de l'école compréhensive formelle, qui ne possède pas un système de formation professionnelle aussi reconnu et institutionnalisé.

Dans le chapitre qui suit nous opérons un focus sur deux pays appartenant à deux modèles éducatifs différents : le système éducatif français qui se rapproche du modèle de l'école compréhensive formelle et le système éducatif suisse, davantage lié au modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique.

## **Chapitre 4 : Comparaison des contraintes structurelles et des opportunités de deux systèmes éducatifs : un focus France-Suisse**

De longue date (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982), on sait qu'il est difficile de comparer des systèmes éducatifs sans prendre en compte les contextes sociétaux dans lesquels ils s'inscrivent, notamment leurs interactions avec la régulation du marché du travail au travers du processus d'insertion. Marqué par des cohérences structurelles propres, en particulier du point de vue de l'organisation des formations, des diplômes, de l'orientation et des différentes conceptions du savoir, tout système éducatif se caractérise globalement par une conception particulière du « juste et de l'efficace » en matière d'éducation et de formation (Verdier, 2001). Ainsi, comparant les formations professionnelles française, suisse et allemande, Imdorf et al. (2010) soulignent la nécessité de faire ressortir les spécificités institutionnelles et historiques.

Ce chapitre adopte cette démarche pour cette comparaison franco-suisse de l'éducation en mobilisant l'approche par les capacités.

Tandis que le système français se caractérise par un assez long tronc commun d'enseignement obligatoire et une importance certaine donnée aux savoirs académiques, le cas suisse, comme quelques autres en Europe, se caractérise par une formation professionnelle duale (école versus entreprise), dont l'accès se fait à l'issue d'une orientation précoce.

Les caractéristiques de chaque système sont analysées à l'aune de la théorie des *capabilités* afin de faire ressortir les chances et les risques auxquels il expose structurellement les jeunes. Alors que le chapitre précédent avait développé une comparaison de facture « idéal-typique », ce chapitre s'attache à des dimensions méso-sociales afin d'apprécier, toujours au regard de l'approche par les *capabilités*, le caractère juste ou injuste des situations éducatives engendrées par les différents dispositifs institutionnels et les principes politiques qui les animent. La philosophie générale de chaque système éducatif est rappelée en vue de montrer que certaines réformes récentes constituent *de facto* des symptômes des « défaillances capacitaires » de chaque système.

Après avoir présenté les caractéristiques institutionnelles et sociétales générales, nous comparons les aspects « capacitants » et les « défaillances capacitaires » dans le cadre d'une analyse compréhensive et qualitative.

# **1 Philosophie générale des systèmes éducatifs : caractéristiques et difficultés**

Le système éducatif français se démarque par une volonté de promouvoir l'école comme un véritable vecteur d'intégration sociale, dans les faits cependant de nombreuses inégalités se cristallisent lors du secondaire. Ce système éducatif semble donc à rapprocher du « Modèle de l'école compréhensive formelle ». Le système éducatif suisse se caractérise quant à lui par une sélection précoce débouchant sur un système à filières séparées. Loin d'exclure une partie significative des jeunes, cette organisation tend au contraire à favoriser l'intégration des jeunes par la formation duale. Ce système partagerait alors les grands traits du « Modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique ». Nous développons alors les caractéristiques sociétales de ces deux systèmes éducatifs afin de mieux cerner la cohérence et la philosophie générale de chaque système, notamment par la prise en compte de dispositifs institutionnels.

## **1.1 Le système éducatif français : massification et sélection continue**

De longue date, ce système est marqué par la volonté d'ériger l'École en dispositif d'intégration sociale et de réussite pour l'ensemble des personnes, au regard d'un principe d'égalité des chances porté par une certaine acception du principe méritocratique (Charles, 2013). Ce projet politique et social républicain est régulièrement invoqué, comme en témoigne encore récemment le rapport de la concertation 2012 « Refondons l'École de la République »<sup>55</sup>. Depuis le siècle dernier, de nombreuses réformes ont été mises en œuvre pour atteindre cet objectif telles que la gratuité de l'enseignement secondaire ou encore l'organisation d'un long tronc commun.

Au regard de son homologue suisse, le système éducatif français est plutôt centralisé, piloté à titre principal par les Ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du premier degré primaire aux cursus universitaires.

Si l'obligation scolaire ne débute qu'à six ans (pour courir jusqu'à seize ans), l'éducation préscolaire en maternelle est néanmoins très développée et cela, de longue date. L'obligation scolaire recouvre un enseignement élémentaire de cinq ans suivi d'un premier cycle du secondaire inférieur de quatre ans (le collège). Cette école obligatoire est structurée autour

---

<sup>55</sup> Concertation ouverte par le Premier ministre et le ministre de l'éducation nationale le 5 juillet 2012. (Rapport sur la Concertation, 2012).



d'un « tronc commun » censé organiser la progression de l'ensemble des élèves vers l'obtention du Brevet des collèges, premier examen national<sup>56</sup>.

Le principe du collège unique a été instauré en 1975 pour marquer la volonté politique de réunir l'ensemble des élèves sortant du primaire dans un même collège afin de leur faire bénéficier d'enseignements identiques. Il s'affiche comme l'un des symboles forts d'une école républicaine promouvant l'égalité face à l'enseignement. Ainsi, jusqu'au secondaire II, formellement et dans les grandes lignes<sup>57</sup>, les élèves suivent un cursus commun pendant environ 10 ans et n'ont pas à opérer de choix éducatifs significatifs. Ces caractéristiques sont celles des écoles complètes, que Mons (2004) qualifie de modèle éducatif de « l'intégration » (comparativement au modèle de « séparation » prévoyant une sélection plus précoce).

La première orientation n'a lieu formellement qu'à la fin du premier cycle du secondaire en fonction de la performance scolaire de l'élève et des vœux émis par les jeunes et leurs familles. S'il incombe au chef d'établissement d'engager une discussion en cas de désaccord avec les familles, le pouvoir revient en réalité aux enseignants (Boumardet et Mialaret, 1997). Par ailleurs, les décisions d'orientation sont souvent prises au préalable à la rencontre avec les intéressés, c'est-à-dire en dehors de la présence des familles (Calicchio et Mabillon-Bonfils, 2004).

A l'issue de cette première orientation, trois grandes possibilités de poursuite d'études s'offrent aux élèves : en formation générale (dans le but d'obtenir l'un des trois baccalauréats généraux), en formation technologique (pour obtenir l'un des huit baccalauréats technologiques) ou en formation professionnelle (pour obtenir un CAP-BEP<sup>58</sup> ou l'un des 87 baccalauréats professionnels). De nos jours, sur une génération, la proportion de bacheliers généraux est de 36,3 %, celles de bacheliers technologique est de 16,2% et celle de bacheliers professionnels est de 19,1<sup>59</sup>%.

Dans un premier temps, ces trois grandes filières structurent deux voies différentes. La classe de seconde, commune aux filières générale et technologique, est une année de *détermination* à l'issue de laquelle, les élèves s'orientent vers tel ou tel bac technologique ou général, voire, pour les plus faibles d'entre eux, vers la filière professionnelle.

---

<sup>56</sup> Il faut noter que l'accès au secondaire II ne nécessite pas forcément l'obtention de ce Brevet. Depuis 2005, tous les élèves sont censés avoir acquis à l'issue de la scolarité obligatoire un « socle commun des connaissances et des compétences ».

<sup>57</sup> Nous montrerons par la suite qu'il existe en réalité des éléments de différenciation au sein du collège parmi lesquels les classes SEGPA ou encore les 3<sup>ème</sup> d'insertion.

<sup>58</sup> Il existe une cinquantaine de BEP et plus de 200 spécialités de CAP. Depuis 2009, le BEP devient une étape vers le baccalauréat professionnel, qui s'obtient en trois ans au lieu de quatre.

<sup>59</sup> Sources : DEPP, INSEE, 2011.

Cette dernière est suivie soit en lycée professionnel (un peu plus des deux tiers), soit en centre de formation par apprentissage (CFA) pour environ 31,5 %. Jusqu'à la fin des années 2000, il était possible d'obtenir un diplôme en deux ans, le brevet d'études professionnelles (BEP), plus rarement le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)<sup>60</sup>, et de poursuivre vers un baccalauréat professionnel, nécessitant deux années supplémentaires (soit quatre ans au total). Le baccalauréat professionnel se prépare désormais en trois ans, directement après le collège<sup>61</sup> tandis que la préparation des CAP a été relancée.

Si tout diplôme de la voie professionnelle nécessite d'être préparé en alternance, il s'avère que la part « duale » est en France plutôt modeste (l'apprentissage sous contrat de travail représente moins d'un tiers des formations du second degré professionnel<sup>62</sup>). Les études professionnelles se font donc principalement dans le cadre scolaire en lycée professionnel (avec des périodes en entreprise de 16 semaines annuelles).

Si le système éducatif français ne repose pas sur une sélection précoce, il est en revanche caractérisé par un processus sélectif tout au long du parcours scolaire. En effet, marqué par un régime de formation des jeunes de nature académique (Verdier, 2009), ce système organise une compétition scolaire qui privilégie les performances académiques, censées fonder une « juste » méritocratie scolaire, hors des influences marchandes et professionnelles. A ce titre, le diplôme et le niveau d'études ont une valeur en soi et les règles de construction des diplômes relèvent d'abord des logiques internes au système éducatif (Méhaut, 1997).

Dans ce contexte sociétal, la valorisation des savoirs académiques place la formation professionnelle dans une position seconde, voire de relégation vis-à-vis de l'enseignement général (Verdier, 2001). En effet, une partie non-négligeable des élèves entrant en formation professionnelle dans le secondaire (BEP-CAP, baccalauréat professionnel) le font par défaut et non par véritable choix ou vocation individuelle. En effet, comme le souligne Verdier (2001) « *Le fait d'entrer en lycée professionnel est largement ressenti comme une stigmatisation et non comme l'engagement dans la construction d'une identité professionnelle* ». Les élèves ayant les résultats scolaires les plus faibles sont alors souvent orientés vers les spécialités professionnelles les moins prisées, notamment dans les spécialités du tertiaire administratif dont les places sont assez facilement accessibles dans nombre de

---

<sup>60</sup> Le CAP prépare à un métier précis tandis que le BEP prépare à un domaine de métiers et permet plus aisément la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel (voir le baccalauréat technologique après une année d'adaptation, ce qui est toutefois devenu très rare).

<sup>61</sup> Le champ professionnel de ces baccalauréats professionnels recouvre en fait les anciennes spécialités de BEP. En effet, la rénovation de la voie professionnelle de 2009 prévoit désormais un baccalauréat en 3 ans et la disparition du BEP (qui autorisait l'accès au baccalauréat professionnel en quatre ans).

<sup>62</sup> Sources : MEN-MESR DEPP

lycées professionnels. Il en résulte une certaine démotivation des élèves fortement indexée sur le caractère subi de l'orientation (Arrighi et Gasquet, 2010) : le décrochage dépasse les 20 % dans les lycées professionnels. Malicot et Porcher (2007), soulignent par exemple que l'absentéisme, signe avant-coureur, est élevé dans les lycées professionnels et que, concernant l'apprentissage, on observe un taux important de rupture de contrat<sup>63</sup>.

Au-delà de cette hiérarchisation des filières du secondaire, le système éducatif français se caractérise malgré tout par un accès à l'enseignement supérieur relativement important (à la rentrée 2010, 78 % des bacheliers se sont inscrits dans l'enseignement supérieur<sup>64</sup>). Il existe plusieurs filières de formation possibles pour les bacheliers technologiques et professionnels, même si la vocation première du baccalauréat professionnel n'est pas l'accès à l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, ils peuvent entrer dans deux structures d'enseignement supérieur courtes (2 ans) et professionnalisantes : les sections de technicien supérieur (STS) et les instituts universitaires de technologie (IUT). Ces derniers préparent à un diplôme universitaire de technologie (DUT), relevant d'une spécialité tertiaire ou industrielle et recrutent surtout des bacheliers généraux et technologiques. Les STS sont moins sélectifs et délivrent en deux ans un brevet de technicien supérieur (BTS). Ils recrutent des bacheliers technologiques et secondairement les meilleurs bacheliers professionnels<sup>65</sup>. L'admission en STS de certains bacheliers professionnels est rendue possible par l'aménagement de la première année, notamment dans le domaine de l'enseignement général.

Les bacheliers généraux ont la possibilité d'intégrer ces deux voies du supérieur (20 % des bacheliers généraux se sont orientés à la rentrée 2010 dans ces filières professionnelles courtes<sup>66</sup>). La récente réforme des STS et des IUT<sup>67</sup>, prévoyant des quotas de bacheliers technologiques et professionnels dans ces filières, est à ce sujet symptomatique des problèmes soulevés par l'excessive sélectivité de ces voies.

Par ailleurs, les bacheliers des voies professionnelles et technologiques ont également la possibilité formelle d'entrer à l'Université<sup>68</sup>. Son accès est en effet possible sans sélection pour tout bachelier même si ce sont essentiellement des bacheliers généraux qui y entrent (en

---

<sup>63</sup> Dans leur étude 25%.

<sup>64</sup> Sources : MESR-DGESIP-DGRI-SIES, Insee (enquêtes Emploi).

<sup>65</sup> La détention d'une mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat professionnel ouvrent une admission de droit en STS.

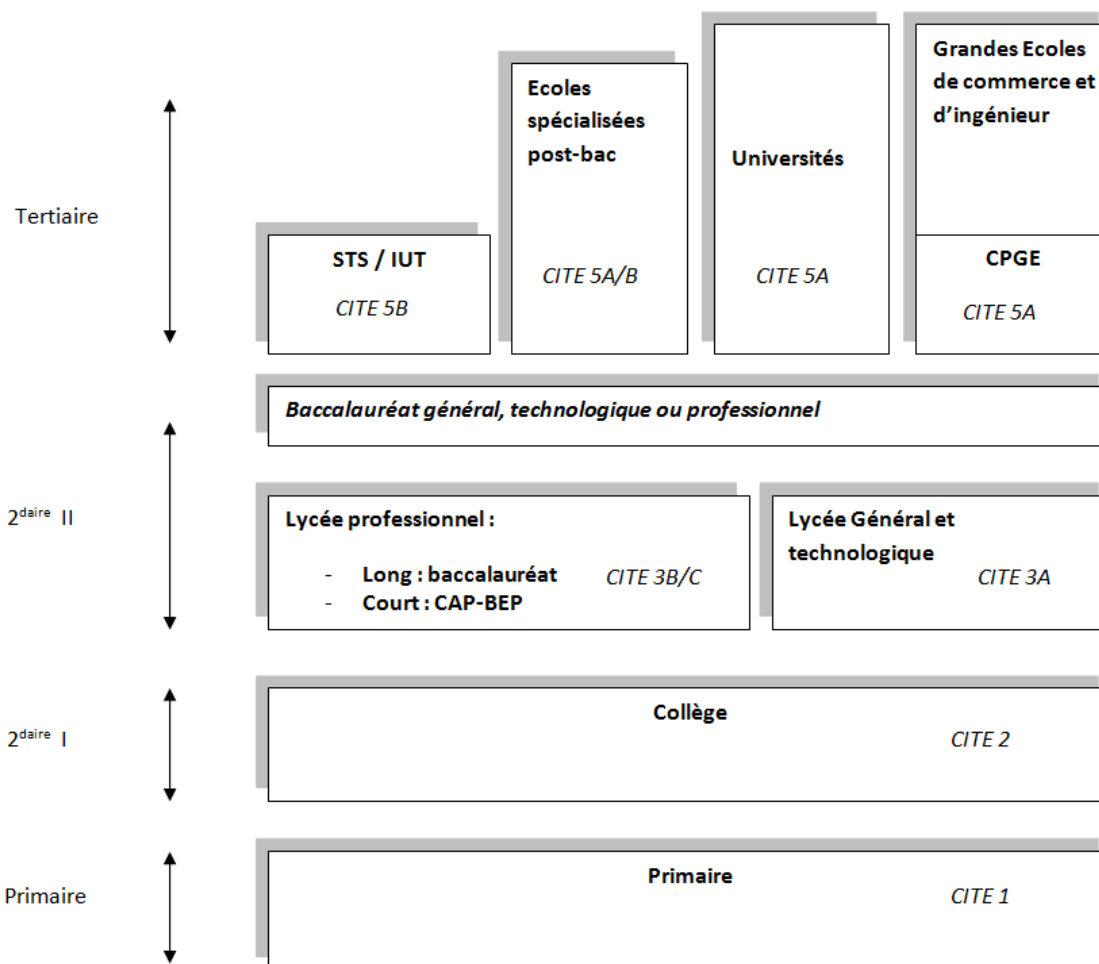
<sup>66</sup> Sources : INSEE (Enquêtes Emploi)

<sup>67</sup> La loi sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche de 2013 (loi ESR) veut donner la priorité aux bacheliers professionnels en STS et aux bacheliers technologiques en IUT. Celle-ci prévoit notamment un « pourcentage minimal » de recrutement de ces bacheliers fixé par le recteur.

<sup>68</sup> Dans les faits les chances de réussite pour les bacheliers technologiques sont très faibles, voire quasi-inexistantes pour les bacheliers professionnels.

2010, 54,8% des bacheliers généraux sont inscrits dans cette voie<sup>69</sup>) un peu moins des bacheliers technologiques (18,7%) et beaucoup moins des bacheliers professionnels (8,9%). Les bacheliers généraux tendent à privilégier toutefois l'intégration dans une formation supérieure générale sélective. La plus sélective d'entre elles est la Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (CPGE). Elles préparent en deux ans les bacheliers généraux (et de façon très marginale quelques bacheliers technologiques) à entrer dans les grandes écoles d'ingénieur et de commerce. Pour les bacheliers généraux et quelques bacheliers technologiques il existe également la possibilité d'entrer directement en Ecole post-baccalauréat<sup>70</sup>.

Schéma 1 : Schéma simplifié du système éducatif français



<sup>69</sup> Sources : INSEE (Enquêtes Emploi)

<sup>70</sup> Certaines écoles de commerce ou les écoles d'ingénieurs ont des cursus de 5 ans où les deux premières années correspondent à des « classes préparatoires intégrées », d'autres prévoient également l'intégration directe, notamment certaines Ecoles de commerce, via un programme Bachelor.

Si l'accès aux différentes filières du supérieur s'est élargi ces dernières décennies, cette massification cache un certain nombre d'effets pervers. Ils résultent du fonctionnement supposé méritocratique du système (Duru-Bellat, 2006) marqué par de fortes concurrences individuelles visant à récompenser les « meilleurs ». Derrière l'élargissement de l'accès aux études (démocratisation quantitative), on observe un maintien certain des inégalités sociales au sein des différents cursus scolaire (démocratisation qualitative), les chances étant inégales selon l'origine sociale, y compris avec des résultats scolaires égaux (Merle, 2002). On parle ainsi de « *démocratisation ségrégative* ». Selon Duru-Bellat (2006), si l'accès massif aux études supérieures ne s'est pas traduit par une nette augmentation de la mobilité sociale, c'est d'abord parce qu'il s'est établi dans le strict respect des inégalités d'accès à des filières toujours ségréguées<sup>71</sup>. D'une manière globale, tel que le pointe Gautié (2005) à propos de l'Université: « *s'est-on donné les moyens de véritablement « former » ou s'est-on contenté de continuer avant tout à « trier » en translatant simplement toute la hiérarchie des diplômes vers le haut ?* ».

Duru-Bellat et Kieffer (2008) ont, à ce titre, indiqué que la forte diminution des inégalités sociales d'obtention du baccalauréat n'avait pas été suivie d'une réduction de ces inégalités dans l'accès au supérieur.

Les effets néfastes de ce système de sélection et de hiérarchisation sont nombreux. Selon Baudelot et Establet (2009), « *L'école française est une des meilleures du monde... pour une petite moitié des élèves, et l'une des plus mauvaises pour l'autre moitié* » (Baudelot et Establet, 2009, p.14). Ainsi, les élèves en filière professionnelle obtiennent au test PISA (ici en 2006) un score inférieur de 50 points en moyenne à celui des élèves de la filière générale<sup>72</sup>. Selon ces auteurs, la médiocrité des scores moyens obtenus provient en grande partie de l'ampleur des écarts entre la tête et la queue du peloton et à la part d'élèves « à la traîne ».

La « *fiction* » de l'égalité des chances est d'autant plus problématique qu'elle renforce le sentiment de culpabilité des perdants de la compétition scolaire, qui ne peuvent qu'intérioriser leur échec (Dubet, 2004).

Cette survalorisation des savoirs académiques et les diverses segmentations du système qui en résultent portent aujourd'hui encore la marque d'une histoire longue qui visait à réserver les filières prestigieuses aux jeunes dit « méritants », très largement issus dans les faits des classes privilégiées (Prost, 1981). En effet, pour Baudelot et Establet (2009), l'école française

---

<sup>71</sup> L'accès aux Grandes Ecoles s'étant finalement peu ouvert aux enfants d'origine populaire notamment.

<sup>72</sup> Les résultats du test PISA sont construits autour d'un score moyen de 500 et d'un écart type de 100.

reste prisonnière des idées qui l'ont vu naître, à savoir notamment la volonté de distinguer une élite. Pour ces auteurs, il en résulte que de nos jours :

*« Pour certains, peu nombreux, la méritocratie scolaire est une course aux meilleurs positions ; pour d'autres, très nombreux, elle se traduit par une relégation rapide et désormais particulièrement coûteuse sur le marché du travail. »* (Baudelot et Establet, 2009, p.10)

Si le système éducatif reste marqué par l'importance des savoirs académiques, il a depuis quelques années l'ambition de créer plus de liens avec le marché du travail (les entreprises et les partenaires sociaux), comme en témoigne la volonté de professionnalisation croissante de l'enseignement supérieur. L'objectif est en outre de promouvoir l'accès à l'apprentissage et plus globalement à la voie professionnelle comme une voie d'excellence<sup>73</sup>. Alors que cette promotion de l'apprentissage aurait pu bénéficier aux diplômés du secondaire, les diplômés de la formation professionnelle en France tendent cependant à rester hiérarchisés en fonction leur niveau. Les formations professionnelles dans le supérieur (BTS, Licence professionnelle et Master professionnel en alternance) se distinguent notamment par le fait qu'elles résultent plus souvent d'un véritable choix éducatif. Une partie des bacheliers « généraux » s'orientent d'ailleurs vers ces formations professionnelles (BTS, IUT, Licence professionnelle). En outre, le public scolaire de l'apprentissage a changé et est plus hétérogène : on observe une substitution par le haut (due à l'extension de l'apprentissage à l'enseignement supérieur), les apprentis du « haut » ne provenant quasiment jamais du système du « bas » (voir Moreau, 2008).

Kergoat (2010) indique par ailleurs que les pratiques de sélection à l'entrée en apprentissage se focaliseraient davantage qu'avant sur le niveau de formation générale. Les employeurs semblent alors non seulement sensibles à cette hiérarchisation des niveaux d'études mais également à une valorisation des savoirs généraux. Toutefois, toutes les formations professionnelles ne se valent pas et il existe des effets de spécialités<sup>74</sup> (Arrighi, Gasquet et Olivier, 2009).

Au regard des conditions d'insertion des jeunes français, le choix de la filière de formation initiale et la nature du diplôme obtenu constituent ainsi des enjeux clés. Le diplôme détermine en effet largement le futur statut de la personne et plus globalement son avenir professionnel.

---

<sup>73</sup> Notamment afin de favoriser « un accès à une communauté professionnelle » (Verdier, 2008).

<sup>74</sup> Certains jeunes sont plus désavantagés par une spécialité non-reconnue que par un niveau insuffisant. Arrighi, Gasquet et Olivier (2009) ont ainsi montré pour les spécialités de la comptabilité et du secrétariat la poursuite d'études est insuffisante pour améliorer les perspectives d'emploi.

Tel que le rappelle Chardon (2005) « *Le diplôme et le niveau de formation restent de puissants instruments de classement et d'identification sociale* ». Le système se caractérise par l'absence de droit à l'erreur dans son parcours scolaire et d'insertion et par le fait que les périodes de tâtonnement avant l'entrée dans la vie active ne soient pas vraiment possibles<sup>75</sup>. Les trajectoires académiques, linéaires et continues, amorcées de façon précoce, représentent le chemin à suivre. Ce phénomène est notamment une des caractéristiques d'un régime académique dont par la phrase « *tout se joue avant 25 ans* » résume la tendance générale (Verdier, 2008).

Sont valorisées par les employeurs lors de l'insertion les trajectoires scolaires linéaires, les études longues et les diplômes initiaux de l'enseignement supérieur sélectifs (les diplômes des grandes écoles de commerce et d'ingénieur<sup>76</sup>, pour les filières plus courtes, les BTS et DUT). Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont alors généralement mieux protégés contre les risques du chômage et moins touchés par les crises économiques<sup>77</sup> (Le Rhun et Pollet, 2011). Concernant la formation professionnelle, si le choix de la spécialité influence la qualité de l'insertion et la protection contre le chômage, elle reste tout de même sensible à une logique de niveau<sup>78</sup> (Arrighi et Sulzer 2012).

Duru-Bellat (2006) suivie de Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) soulignent alors le fait que la France se caractérise par une emprise excessive de l'école et des diplômes sur les destins individuels. Selon Duru Bellat (2006), la course aux diplômes tend « *à pervertir le sens des études sans rendre plus facile l'insertion* ».

La massification de l'enseignement, particulièrement de l'enseignement supérieur, entraîne un phénomène de déclassement pour les jeunes: ils ont alors un niveau de formation supérieur à celui requis pour l'emploi qu'ils occupent, cette tendance vient ainsi conforter l'hypothèse d'un filtrage des jeunes selon le diplôme<sup>79</sup>. Le déclassement est d'autant plus problématique qu'il peut devenir une situation qui s'installe dans le temps pour certaines personnes (di Paola, Moullet, 2012). Les jeunes peuvent également souffrir d'un déclassement « social », certains d'entre eux ne parvenant pas à maintenir la position de leurs parents (« *déclassement social par le bas* », Peugny (2009)). Ces deux formes de déclassement engendrent des effets néfastes

---

<sup>75</sup> Contrairement notamment aux pays nordiques et au Canada où les jeunes effectuent par exemple de nombreux va-et-vient entre études et emploi avant de se stabiliser définitivement dans l'emploi (voir notamment Van de Velde, 2008.)

<sup>76</sup> Il s'agit des diplômes les plus valorisés dans la mesure où ils bénéficient à la fois d'un taux de chômage faible et d'un salaire confortable lors des premières années de vie active.

<sup>77</sup> « *En 2010, parmi les jeunes actifs sortis du système éducatif depuis moins de cinq ans, 11 % des diplômés du supérieur sont au chômage, contre 23 % des diplômés du secondaire et 44 % de ceux non diplômés ou diplômés uniquement du brevet des collèges* » (Le Rhun et Pollet, 2011).

<sup>78</sup> « *Dans les filières où coexistent les deux niveaux d'entrée dans la vie active par exemple, le baccalauréat permet en général un accès à l'emploi plus aisé que le CAP ou le BEP* » (Arrighi et Sulzer 2012).

<sup>79</sup> Lemistre (2008) indiquent à ce sujet que l'inflation des diplômes universitaires peut conduire à une dévalorisation durable de leur valeur sur le marché du travail.

en termes de frustrations et de pertes de confiance en soi et dans le système (Peugny<sup>80</sup>, 2009, di Paola et Moullet<sup>81</sup>, 2013).

La compétition scolaire et la course aux diplômes sélectifs cumulées aux difficultés d'insertion et aux phénomènes de déclassement contribuent à créer alors un climat plutôt anxiogène concernant le passage à l'âge adulte et la vision de l'avenir professionnel. Une étude comparative des jeunes de 16-29 ans portant sur 17 pays a notamment montré que les jeunes français appartiennent au groupe de ceux qui sont les moins optimistes, notamment quant à leur certitude d'avoir un bon travail (Stellinger et Wintrebert, 2006).

Malgré un projet politique et social ambitieux, force est de constater que le système éducatif français, marqué par une sélection continue, engendre en réalité des nombreuses inégalités, de l'école obligatoire à l'entrée dans la vie adulte.

Qu'en est-il du système éducatif suisse ? Comment s'organise la formation dans ce pays ? Quels éléments favorisent les inégalités au cours des différentes transitions ?

## **1.2 Le système éducatif suisse : sélection précoce et importance de la formation professionnelle**

La Suisse est un pays fédéral qui se compose de 26 cantons. Quatre langues officielles sont présentes dans le pays: l'allemand (65,6% de la population vit avec l'allemand comme principale langue officielle<sup>82</sup>), le français (22,8%) et l'italien (8,4%) et le romanche (0,6%). Chaque canton définit alors sa langue officielle et si la plupart des cantons sont unilingues (17 cantons sur 26 sont unilingues allemands), il faut noter que quelques-uns sont bilingues (les cantons de Fribourg, Berne ou Valais sont bilingues allemand-français). Il n'existe pas à proprement parler de Ministère de l'éducation nationale comme c'est le cas en France, chaque canton disposant d'une forte autonomie en matière d'enseignement et de formation<sup>83</sup>. Il est toutefois possible de dessiner un paysage commun à l'ensemble du système de formation.

Tout d'abord, concernant la scolarité obligatoire, s'il incombe aux cantons de réglementer l'ensemble de la scolarité obligatoire (donc premier degré et secondaire I), l'école obligatoire

---

<sup>80</sup> Il montre à quel point le déclassement social par le bas entraîne des frustrations.

<sup>81</sup> Les auteurs ont montré que les situations de désajustement entre niveau de formation et niveau de qualification de l'emploi des individus contribuaient à plus de défiance ainsi qu'à moins de tolérance.

<sup>82</sup> Population de référence : ensemble de population résidente en 2010, Tableau « *Population résidante selon la langue principale* » issu de l'Encyclopédie statistique de la Suisse, OFS, Neuchâtel.

<sup>83</sup> Ils réglementent notamment la scolarité obligatoire, ont la responsabilité de la formation de culture générale et de la formation gymnasiale et assurent la gestion des Universités. La formation professionnelle est du ressort de la Confédération et des organisations du marché du travail. Mais ce sont les cantons qui définissent le rapport/ratio entre formation générale et professionnelle.



est tout de même harmonisée (accord inter cantonal de 1970 CDIP<sup>84</sup>), fixant une durée de scolarité de 9 ans pour l'ensemble des cantons. Plus généralement, la tendance est à l'homogénéisation de l'ensemble du système, notamment des programmes, des évaluations ou encore de la formation des enseignants (Waardenburg, 2011).

L'enseignement obligatoire court jusqu'à la fin du secondaire I. Le degré primaire dure entre quatre et six ans. Dans la majorité des cas (vingt cantons), il dure six ans.

En amont du système primaire, les dispositifs préscolaires ne sont pas aussi développés et systématisés qu'en France et si l'accord inter-cantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire récent (concordat HarmoS) préconise au minimum deux années préscolaires, certains cantons alémaniques ne proposent qu'une année, n'accueillant pas partout les enfants à la journée (Wolter, 2010).

A l'issue du primaire, les élèves subissent une première sélection lors de l'entrée dans le secondaire I. Si cette « pré-orientation » est en principe fonction du niveau scolaire de l'élève, elle peut dépendre également de plusieurs autres paramètres : épreuves cantonales, observations pédagogiques, évaluation des maîtres, discussion avec les conseillers d'orientation ou questionnaires à remplir pour les familles (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000). Dans la majorité des cantons, le secondaire I dure trois ans et commence en 7<sup>ème</sup> année.

De nos jours, il existe trois structures possibles au secondaire I (Wolter, 2010):

- Un système à filières séparées<sup>85</sup> s'organisant généralement en trois voies<sup>86</sup> : enseignement à exigences élevées (généralement préparant à des études gymnasiales - qui s'apparente au lycée général -), à exigences moyennes et à exigences élémentaires. Cette séparation en trois filières est la structure la plus répandue en Suisse et caractérise particulièrement la Suisse germanophone.
- Un système intégré avec des cours à niveaux différenciés (davantage caractéristique de la Suisse romande)
- Un système coopératif répartissant les élèves dans deux types de tronc commun à niveaux d'exigences différents avec des cours à niveaux différenciés. Ce système est considéré comme coopératif dans la mesure où les deux voies entretiennent entre elles une forme de collaboration, sont souvent réunies sous le même toit et sous une même

---

<sup>84</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

<sup>85</sup> Séparation dans différentes écoles ou différentes filières au sein d'une même école.

<sup>86</sup> Certains cantons prévoient deux filières (tel que le canton de Saint-Gall) ou quatre (canton de Glaris par exemple).

direction, les différentes réformes prévoyant par ailleurs une certaine perméabilité entre les voies.

S'il existe dans une quinzaine de cantons une cohabitation entre ces différents systèmes, le modèle à filières séparées est appliqué dans tous les cantons sauf cinq<sup>87</sup>.

A l'issue de nombreux débats politiques sur les effets d'une sélection trop précoce et de longues périodes d'essai, il faut remarquer que les systèmes intégrés et coopératifs tendent à se développer, notamment en Suisse alémanique (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000).

Par ailleurs, au-delà de l'organisation des filières (système intégré, coopératif ou à filières séparées), il s'avère que le moment de la sélection peut ne pas être le même selon les cantons. En effet, si la plupart des cantons sélectionne en fin de 6<sup>ème</sup> année (la séparation commence alors en 7<sup>ème</sup>), quelques cantons sélectionnent en fin de 5<sup>ème</sup> année (soit à environ 11 ans)<sup>88</sup> et d'autres en fin de 7<sup>ème</sup> année<sup>89</sup> ou même en 9<sup>ème</sup><sup>90</sup> (soit à environ 15 ans)<sup>91</sup>. Cette hétérogénéité du moment de la sélection au sein du système suisse a d'ailleurs donné lieu à plusieurs travaux de recherche (Bauer et Riphahn, 2006; Falter 2011) visant à estimer l'impact du moment de la sélection sur la mobilité sociale, la sélection plus précoce de certains cantons risquant de rendre les niveaux d'éducation des étudiants plus dépendants du niveau d'éducation des parents. Les travaux de Felouzis et al. (2011) indiquent aussi que les filières hétérogènes (caractéristiques des systèmes intégrés et coopératifs) limitent davantage les inégalités sociales. Ces études sont à rapprocher des travaux plus anciens de Shavit et Blossfeld (1993) qui indiquaient, dans le cadre d'une comparaison internationale, qu'une orientation plus précoce menant à des filières séparées risquait d'être davantage déterminée socialement. Plus récemment Hanushek and Wössman (2006) ont démontré l'impact d'un système de sélection précoce sur les inégalités scolaires<sup>92</sup> d'origine sociale<sup>93</sup>.

Les études Meyer (2003a) sur le cas Suisse indiquent que l'orientation scolaire dans le secondaire post-obligatoire est alors assez marquée par l'origine sociale de l'individu. C'est ainsi que plus de la moitié des jeunes issus des classes supérieures entrent au gymnase alors que c'est le cas pour moins de 10% des jeunes provenant des couches sociales inférieures. Falter (2004) confirme cette tendance. En se basant sur les données du recensement fédéral de la population (RFP), il a montré que les liens entre les générations étaient forts en Suisse.

---

<sup>87</sup> Cantons du Jura, Tessin, Thurgovie, Argovie et Nidwald où prévaut un système intégré ou intégré et coopératif.

<sup>88</sup> Cantons de Bâle-Campagne et d'Argovie.

<sup>89</sup> Canton de Bâle-Ville

<sup>90</sup> Cantons du Tessin et du Jura

<sup>91</sup> Ces tendances pourraient changer avec le concordat HarmoS.

<sup>92</sup> Mesurées par des tests standardisés.

<sup>93</sup> Ces systèmes n'ayant, en outre, peu ou pas d'impact sur la moyenne des performances.

Ainsi avoir un père ayant poursuivi une formation tertiaire augmente la probabilité de poursuivre une formation gymnasiale de quasiment 20% par rapport à un père doté d'un niveau de formation élémentaire. Dans les comparaisons internationales, le potentiel inégalitaire des systèmes à sélection précoce et les vertus du tronc commun sont régulièrement rappelés. Par exemple, Baudelot et Establet (2009) soulignent que les cinq pays de l'OCDE obtenant les meilleurs résultats PISA ne pratiquent pas de différenciation précoce ou encore qu'en Pologne, depuis l'allongement d'un an du tronc commun, les plus faibles font mieux et sont moins nombreux. Le modèle de sélection précoce peut alors être d'autant plus inégalitaire qu'il frappe les parcours scolaires d'une certaine irréversibilité<sup>94</sup>. En effet, la pré-orientation dans une certaine filière du secondaire I détermine en grande partie le type de secondaire II possible et par la suite, le type d'accès à l'enseignement supérieur ou au marché du travail. Par exemple, pour accéder à la filière académique, il existe des normes de passage qui se basent sur la position de l'élève à la fin du secondaire I et les résultats qu'ils ont obtenus (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). Selon Meyer (2003b), le niveau d'exigence de la filière suivie lors du degré secondaire I (exigences élémentaires ou élevées) déterminerait d'ailleurs davantage les chances d'un élève de suivre une formation professionnelle que ses performances scolaires.

D'une manière générale, tandis que la personne ayant fréquenté la filière à exigences étendues dispose d'un certain nombre d'opportunités, la personne sortant de la filière à exigences de base est plus limitée de ses possibilités d'accès à une place d'apprentissage de qualité. Cette tendance est d'autant plus problématique que le risque de fréquenter une filière à exigences de bases est particulièrement marqué pour les jeunes provenant d'environnements socioculturels défavorisés et pour les jeunes d'origine immigrée (Haeberlin, Imdorf et Kronig 2004). Au total, le type de filière suivie au secondaire I joue un rôle déterminant pour l'obtention d'une place d'apprentissage de qualité (Imdorf, 2005). Les travaux de Buchholz et al. (2012) tendent tout de même à montrer la bonne capacité du système dual suisse à intégrer les jeunes à performances scolaires faibles.

Il convient par ailleurs de mentionner le fait que ce dispositif de pré-orientation visait initialement à gérer, à sa manière, l'hétérogénéité du public scolaire, en créant des groupes homogènes pour s'adapter au mieux aux besoins de chacun et favoriser une meilleure transition vers le système dual : le secondaire I était censé opérer comme un cycle de pré-orientation pour définir quelle filière conviendrait mieux à l'élève (Bain, Favre, Hexel, Lurin

---

<sup>94</sup> Voir à ce sujet Felouzis et Charmillot (2013)

et Rastoldo, 2000). Cette sélection précoce s'inscrit donc dans une cohérence d'ensemble du régime d'éducation et de formation-emploi prévalant dans ce pays.

Chaque filière du secondaire I fonctionne alors comme une préparation à une formation secondaire post-obligatoire. L'accès au secondaire II dépend ainsi du type de filière fréquentée dans le secondaire I mais également du carnet de notes de la dernière année. Seuls quelques cantons prévoient un examen de fin de scolarité obligatoire et un diplôme cantonal indiquant la filière réussie et les résultats (Waardenburg, 2011).

Lors du secondaire II, deux grandes voies sont possibles : la formation professionnelle ou la voie générale. Chaque année, environ 70% des jeunes intègrent la voie professionnelle, et 30% d'entre eux s'orientent vers une formation générale. Malgré un attrait croissant depuis la fin des années 80 pour la formation générale, cette proportion voie générale/professionnelle demeure relativement constante (Wolter, 2010). Parmi les jeunes optant pour la formation professionnelle, environ 90% s'orientent vers un apprentissage en entreprise (ce que l'on nomme « formation duale »).

Du point de vue sociétal, il convient de mentionner la légitimité des savoirs professionnels dans ce système et le fait que les individus s'orientent dans une formation, assez largement au titre d'une vocation professionnelle. Le système est ainsi marqué par la force de la « convention professionnelle » qui soutient une étroite articulation entre la formation et l'emploi (Verdier, 2009). Résultant de l'engagement des acteurs sociaux dans leur construction, les qualifications professionnelles jouissent d'une forte estime sociale. Règles organisant le marché du travail (Möbus, Verdier, 1997), les qualifications de la formation professionnelle sont le fruit d'un partenariat entre cantons, Confédération<sup>95</sup> et les organisations du marché du travail (« Ortra »). Les PME sont, en outre, bien représentées par leurs syndicats professionnels, ce qui contribue à garantir que la formation reflète les besoins de toutes les catégories d'employeurs et pas uniquement de quelques grandes entreprises (Hoeckel, Field et Grubb, 2009) : elles sont donc véritablement des règles structurant le marché du travail (Möbus, Verdier, 1997).

La formation professionnelle est alors un véritable vecteur d'intégration sociale pour les jeunes et est associée à une forte valorisation identitaire. Au sein de la formation professionnelle, la compétence est liée à la maîtrise d'un « métier » constitué de savoirs précis

---

<sup>95</sup> Les évaluations des diplômes de la formation professionnelle sont définies à l'échelle nationale par les Ortra.

et non hiérarchisés en fonction des niveaux d'études comme c'est le cas pour le « régime académique » (tel que le système éducatif français). Le système de formation suisse est ainsi, à la manière du système éducatif allemand, caractérisé par une sélection scolaire qui ne cherche pas en priorité à classer des individus mais qui constitue, traditionnellement, des « *pôles de cristallisation d'une identité professionnelle* » (Silvestre, 1987). Ainsi par exemple, les diplômés de la formation professionnelle supérieure visent en priorité la maîtrise d'un métier avec l'ambition de rendre l'individu expert dans sa profession. Il en résulte une forte valorisation des expériences professionnelles (elles sont indispensables aux jeunes diplômés de la Maturité gymnasiale pour accéder aux Hautes Ecoles Spécialisées par exemple ou plus globalement, pour les jeunes diplômés du post-obligatoire en vue d'acquérir le diplôme fédéral ou le brevet fédéral).

Dans la mesure où la formation duale constitue un enjeu majeur pour l'intégration de la majorité des jeunes suisses, la correspondance entre l'offre et la demande de places d'apprentissage fait l'objet d'une surveillance minutieuse par le biais du « baromètre des places d'apprentissage » (enquête deux fois par an auprès d'un échantillon d'entreprises et entretien téléphonique avec un échantillon jeunes de 14 à 20 ans, elles donnent un aperçu de la situation et des développements en cours). En cas d'inadéquation, l'OFFT intervient avec des mesures comme le financement pour la création de réseaux d'entreprises formatrices, des initiatives pour aider les élèves les plus faibles à trouver une place d'apprentissage ou encore la promotion de la formation professionnelle grâce à « des promoteurs de places d'apprentissage » qui encouragent les entreprises individuelles à proposer des places (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). Le baromètre des places d'apprentissage n'a ainsi pas pour unique vocation d'ajuster l'offre à la demande sur le marché du travail. En outre, il mesure le degré de satisfaction des jeunes concernant la formation suivie. Ces dernières années, la satisfaction des jeunes apprentis est assez élevée et relativement stable (Wolter, 2010), cette tendance étant plus marquée en Suisse alémanique (CSRE, 2006), ce qui renvoie à la spécificité du lien des suisses germanophones à la formation duale<sup>96</sup>.

Cependant, entre les années 90 et 2000, le dynamisme de la formation professionnelle et son caractère intégrateur ont été remis en cause par les difficultés que pose la transition entre le secondaire I et le secondaire II, en particulier pour ce qui est de l'accès à l'apprentissage (ce phénomène étant notamment lié au manque de places d'apprentissage). En effet, un certain

---

<sup>96</sup> On peut noter que cette forte valorisation de la formation professionnelle par les suisses germanophones semble d'ailleurs proche du rapport culturel des jeunes allemands à l'apprentissage.

nombre jeunes sont en difficulté lors du passage au secondaire II et peinent à trouver une place d'apprentissage. Cette tendance est moins vraie depuis 2007<sup>97</sup>.

Il existe un certain nombre de dispositifs d'aide à l'insertion dans la formation professionnelle pour cette population, généralement appelés dispositifs transitoires. Une des difficultés importantes de ce système semble tenir à la nécessité croissante pour les jeunes qui n'ont pas trouvé de formation post-obligatoire de passer par des solutions « transitoires ». En effet, près d'un quart de l'ensemble des élèves débutent le secondaire II après avoir suivi des programmes préparatoires d'une durée d'un an (Meyer, 2003a). Les solutions transitoires représentent une année intermédiaire et ont été mises en place pour augmenter les chances des individus d'obtenir une formation certifiante ou, tout simplement, pour leur en donner une. Selon Amos (2007), cette formation intermédiaire aurait 3 grands rôles : un rôle de rattrapage de compétences (notamment au niveau scolaire), un rôle d'orientation et/ou un rôle de temps de latence (dû généralement au manque de places d'apprentissage ou parfois, au fait d'attendre d'avoir l'âge minimum pour partir dans certaines formations)<sup>98</sup>.

Lorsque les individus parviennent à intégrer une formation professionnelle, cette formation dure entre 2 et 4 ans et est sanctionnée par un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) dans le cas d'une formation de 3 ou 4 ans ou par une Attestation fédérale de Formation Professionnelle (AFP) pour une formation de 2 ans. L'AFP aboutit à l'obtention d'un diplôme professionnel de niveau moindre et doit permettre une poursuite en CFC. Depuis 1993, les jeunes ont également la possibilité de préparer une maturité professionnelle<sup>99</sup> (pour plus de détails, voir Cortesi et Imdorf, 2013).

Pour la voie professionnelle, il existe ainsi deux grandes possibilités d'accès au supérieur. Les jeunes peuvent tout d'abord intégrer l'enseignement supérieur professionnel selon deux formules : préparer un des deux examens fédéraux - le fédéral ou le fédéral supérieur<sup>100</sup> - ou

---

<sup>97</sup> Offres et demande de places d'apprentissage ont même eu tendance à basculer.

<sup>98</sup> Selon cet auteur, il existe deux types de solutions transitoires : des solutions institutionnalisées qui sont de nature plus ou moins scolaire avec un cadre défini et un programme et des solutions plus souples (comme des séjours linguistiques ou encore des stages) proposées par des organismes publics ou privés ou « bricolées » par les familles.

<sup>99</sup> Il est possible pour les jeunes de préparer ces deux diplômes de manière combinée (permettant l'acquisition à la fois du CFC et de la maturité professionnelle).

<sup>100</sup> Il s'agit d'un examen géré par les « Ortra » (travail conjoint de la Confédération, des cantons et des organisations du marché du travail) de chaque champ professionnel. Pour les deux examens, il s'agit principalement de formation en cours d'emploi. L'examen professionnel fédéral permet l'obtention du Brevet fédéral, l'examen professionnel supérieur celui du Diplôme fédéral. Ce dernier nécessite au préalable l'obtention du Brevet fédéral. Il existe actuellement environ 400 examens professionnels de ce type.

intégrer les écoles supérieures spécialisées durant deux ans pour une formation à temps plein<sup>101</sup> (distinctes des Hautes Ecoles).

Les jeunes de la formation professionnelle peuvent également intégrer un enseignement supérieur plus technique en entrant dans une Haute Ecole Spécialisée (HES)<sup>102</sup>. Pour cela ils doivent obtenir une Maturité professionnelle, diplôme sélectif, destiné plutôt à l'élite des jeunes de la formation professionnelle<sup>103</sup>. Les HES se fondent sur le système de Bologne et offrent des filières de Bachelor et de Master<sup>104</sup>. Les titulaires d'une Maturité professionnelle représentent actuellement près de 14% de la population du même âge (OFS, 2013). Ce type de Maturité marque l'ambition de promouvoir une formation professionnelle du secondaire de haute qualité mais représente aussi la volonté d'ouvrir l'enseignement supérieur aux jeunes de la formation professionnelle. En règle générale, seule la moitié des personnes détenant une Maturité professionnelle entre dans une haute école. Selon un document de l'OFS sur la maturité : « *ce titre serait reconnu dans le monde professionnel comme un avantage concret, souvent synonyme de promotion* » (OFS, 2013).

Concernant la formation générale, les étudiants préparent au secondaire II<sup>105</sup> une Maturité Gymnasiale<sup>106</sup> (équivalent du baccalauréat général français). Les titulaires d'une Maturité gymnasiale représentent 19,8 % de la population du même âge (OFS, 2013). Une personne sur trois obtient alors actuellement un diplôme de Maturité<sup>107</sup> en 2012 alors que cette proportion s'élevait à un quart en 2000 (OFS, 2013). La Maturité gymnasiale permet l'accès à un enseignement supérieure général tel que les Universités et les Ecoles Polytechniques

---

<sup>101</sup> Ce cursus est ouvert aux personnes ayant obtenu un CFC ou une AFP et parfois accumulé quelques années d'expériences en travaillant dans leurs domaines (Wolter, 2010). Ces personnes acquièrent alors un savoir plus spécialisé et peuvent combiner emploi et études (au quel cas le cursus dure plutôt trois ans).

<sup>102</sup> Notons que si les HES préparent à des savoirs plus techniques que les Universités, elles sont classés en CITE 5A (Classification Internationale Type de l'Education) c'est-à-dire en formation de l'enseignement supérieur à caractère plutôt théorique permettant d'accéder à des professions exigeant de hautes compétences (la CITE 5B préparant davantage à des savoirs pratiques et un métier précis).

<sup>103</sup> Cette maturité professionnelle peut également permettre l'intégration dans une université cantonale, une école polytechnique ou une haute école pédagogique, notamment en suivant des cours de culture générale parallèlement à une formation professionnelle initiale (secondaire II) pendant 3 ou 4 semestres en cours d'emploi, ou en suivant un cours préparatoire à l'examen de maturité professionnelle fédérale complet d'un an à plein temps à l'issue de la formation professionnelle initiale. (Velacott et Wolter, 2005).

<sup>104</sup> Soulignons que les diplômes de l'enseignement professionnel supérieur permettent d'entrer en Hautes Ecoles Spécialisées sans maturité professionnelle.

<sup>105</sup> Concernant le secondaire II, la responsabilité de la formation de culture générale et de la formation gymnasiale incombe aux cantons. La formation professionnelle est, elle, régie par la Confédération. Pour assurer une bonne collaboration, les cantons jouent aussi un rôle déterminant dans le financement et l'application de la réglementation dans le domaine de la formation professionnelle. La Confédération et les cantons fixent ensemble les exigences relatives aux diplômes de fin de secondaire II.

<sup>106</sup> Diplôme datant de 1890 consacrant la formation académique en Suisse (Waardenburg, 2011).

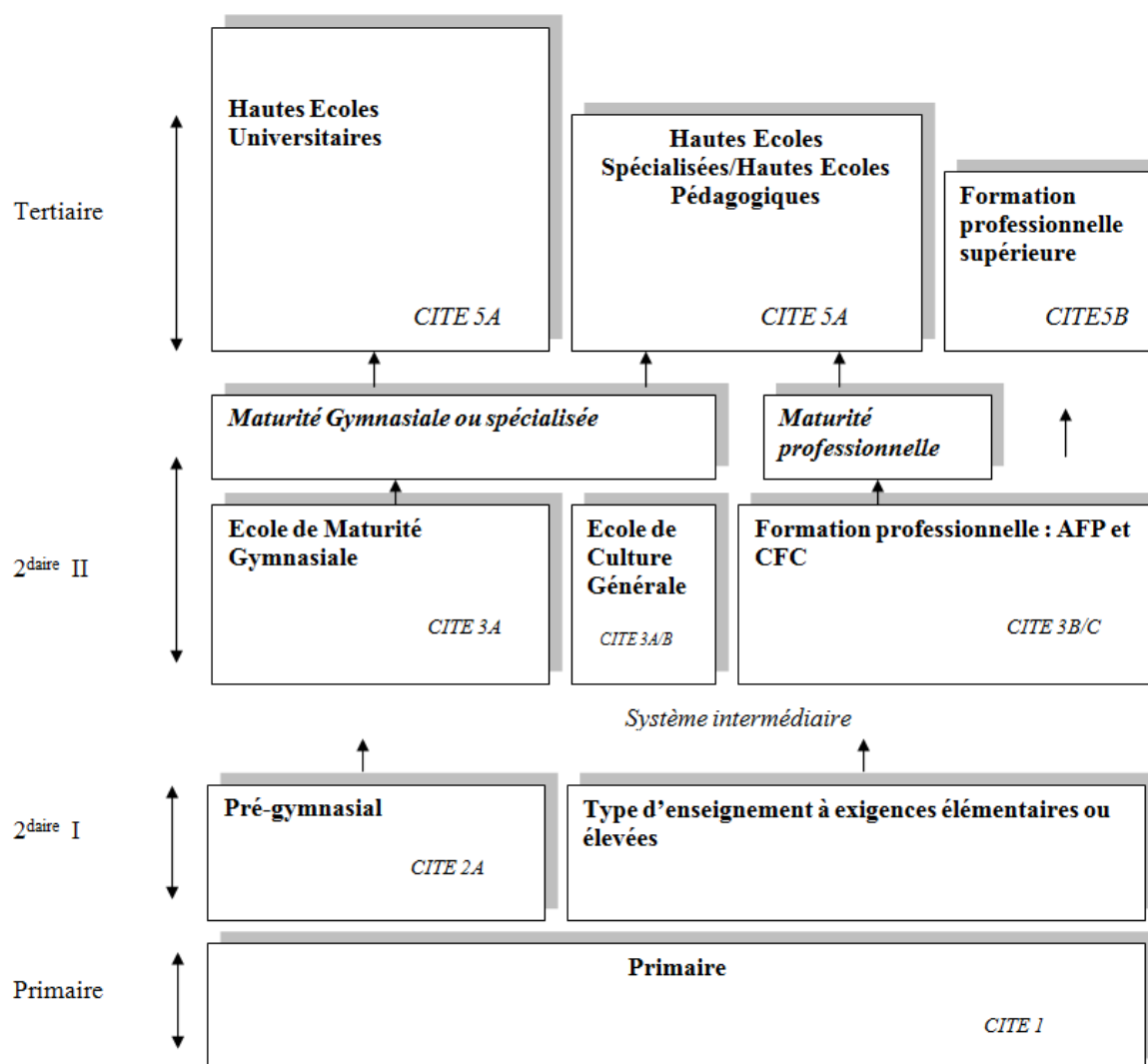
<sup>107</sup> Gymnasiale, Professionnelle ou Spécialisée.

Fédérales<sup>108</sup> (EPF). En 2012, 93 % des détenteurs de la Maturité gymnasiale ont poursuivi leurs études dans le supérieur (OFS, 2013).

Mentionnons enfin l'existence des Ecoles de Cultures Générales au secondaire II qui concernent 3 à 4 % d'une classe d'âge et qui se caractérisent par une formation à plein-temps en école aux métiers de la santé, du social, de l'enseignement et des arts<sup>109</sup> (Waardenburg, 2011). Dans cette filière, une année supplémentaire offre la possibilité d'acquérir une maturité spécialisée ouvrant la porte des Hautes Ecoles Pédagogiques<sup>110</sup> ou Hautes Ecoles Spécialisées correspondantes.

Le schéma suivant résume de manière simplifiée l'organisation du système éducatif suisse.

Schéma 2 : schéma simplifié du système éducatif suisse<sup>111</sup>



<sup>108</sup> Il existe deux Ecoles Polytechniques et douze établissements formant les Hautes Ecoles Universitaires (HEU).

<sup>109</sup> A l'exception des matières académiques (Médecine, Sociologie ou encore Lettres).

<sup>110</sup> Ces dernières concernent la formation des enseignants.

<sup>111</sup> Pour un schéma plus complet voir en annexe le schéma du système éducatif suisse (Annexe1)



Si chaque flèche du schéma représente la voie principale pour chaque filière, au sein d'un système organisant une séparation assez marquée, soulignons le fait que les réformes actuelles se caractérisent par la volonté de favoriser l'instauration de passerelles entre les filières. Les détenteurs de la Maturité professionnelle ont ainsi la possibilité, à condition de suivre une préparation complémentaire, de s'inscrire dans une Université, une EPF ou une HEP (Haute Ecole Pédagogique). En 2012, 3,5% de l'ensemble des titulaires d'une Maturité professionnelle ont subi avec succès l'examen passerelle pour entrer à l'Université. De la même manière, les détenteurs de la Maturité gymnasiale peuvent soit accéder directement à une Université, à une EPF ou une HEP, soit (après au moins un an d'expérience professionnelle) s'inscrire dans une HES (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). C'est ainsi que sur les 93 % de diplômés de la Maturité gymnasiale poursuivant des études, 8 % ont profité de ces passerelles et sont entrés en HES en 2012 (OFS, 2013). Ces réformes sont les symptômes de défaillances en termes de « *capabilités* » de la philosophie initiale du système éducatif et marquent ainsi la volonté de limiter les effets de la séparation, voire de compenser les effets néfastes de la sélection précoce, en suscitant une forme de réversibilité et en augmentant la perméabilité du système.

L'insertion sur le marché du travail s'effectue à partir de deux grandes voies : par l'apprentissage (formation professionnelle secondaire) ou par un diplôme du supérieur. Près de 40% des 25-34 ans<sup>112</sup> ont comme niveau de diplôme une formation professionnelle secondaire. Outre un contexte conjoncturel plus favorable qu'en France, les jeunes diplômés de la formation professionnelle bénéficient généralement et de manière structurelle d'emplois stables et de bonnes perspectives salariales (Wolter, 2010). Selon une étude de Flückiger et Falter (2004), l'apprentissage et, d'une manière plus générale, les formations professionnelles ou les écoles professionnelles supérieures, semblent assurer une meilleure protection contre les risques de chômage que des filières de niveau tertiaire telles que l'université ou les HES. Parmi les personnes en difficulté d'insertion, et plus globalement d'entrée dans la vie adulte, la situation de certains jeunes issus de la formation professionnelle représente sans doute la situation la plus inquiétante. Le lien formation professionnelle/marché du travail étant institutionnalisé dans ce système éducatif, l'accès à l'apprentissage représente alors le premier

---

<sup>112</sup> Données de 2012 : « Niveau de formation de la population résidante selon l'âge et le sexe, 2012 », in *Encyclopédie statistique de la Suisse*, OFS, Neuchâtel.

accès au marché du travail. Le caractère durable des solutions intermédiaires mises en place pour aider les jeunes dans cette situation témoigne des défaillances possibles en termes de « *capabilités* » de la voie professionnelle en Suisse. Une partie des jeunes en grande difficulté d'insertion reste alors sans solutions (Rastoldo et al. 2006, 2005). Ballotés de dispositifs en dispositifs, ces solutions peuvent parfois même représenter un stigmate lors de l'insertion professionnelle. Les populations les plus touchées sont davantage originaires de milieux socio-économiques défavorisés, issus de l'immigration, ou encore les filles.

Ainsi le système éducatif suisse malgré le caractère intégrateur de sa formation professionnelle favorise un certain nombre d'inégalités : la sélection précoce peut déboucher sur des parcours irréversibles et engendrer des difficultés pour certains à s'insérer dans la formation duale pour certains etc. La section qui suit analyse le caractère juste ou non de ces inégalités du point de vue de la théorie des *capabilités*.

## **2 Aspect « capacitant » et «défaillances capacitaires » des systèmes éducatifs français et suisses**

Cette section analyse les deux systèmes éducatifs à l'aune de la théorie de la justice des « *capabilités* » de Sen. Dans un premier temps, sont mis en avant les aspects plutôt « *capacitants* » du système. Nous interrogeons ainsi les marges de manœuvres des individus et la liberté réelle de choix que ménage le système éducatif (en son sein et au-delà, lors de l'entrée sur le marché du travail et du passage à l'âge adulte). Cette opération requiert en outre d'analyser le système par-delà les dispositifs formels (et donc d'apprécier si les ressources éducatives sont associées à des facteurs de conversion environnementaux).

Dans un deuxième temps, sont abordés les problèmes que pose le système éducatif en matière de *capabilités* des personnes.

Rappelons que ces « *défaillances capacitaires* » peuvent être de trois ordres.

- Un manque de ressources. Le dispositif n'existe pas, même formellement.  
*Exemple* : une impossibilité structurelle pour les jeunes de la formation professionnelle d'accéder à l'enseignement supérieur.
- Un manque de facteur de conversion. Le dispositif existe mais reste seulement formel.  
*Exemple* : les jeunes de la formation professionnelle peuvent entrer dans l'enseignement supérieur, mais il n'existe aucun dispositif supplémentaire pour favoriser leur intégration et leur réussite.

- Un facteur de conversion négatif. Le dispositif existe mais un élément le rend non-opérant (c'est-à-dire sape l'efficacité du dispositif).

*Exemple :* Les jeunes de la formation professionnelle peuvent entrer dans l'enseignement supérieur (il peut exister par ailleurs des moyens supplémentaires pour les aider) mais les établissements de l'enseignement supérieur préfèrent recruter des jeunes issus de la formation générale (du fait par exemple de la survalorisation des savoirs généraux par le système).

Ces trois formes de défaillances capacitaires peuvent singulièrement limiter le champ des possibles dans les deux systèmes éducatifs ici en cause. A la suite du chapitre précédent, il s'agit ici d'appréhender plus finement des dispositifs précis et des ambitions politiques. Les avantages et les limites du système éducatif français en termes de *capacités* sont ensuite confrontés aux possibilités et aux contraintes de son homologue suisse.

## **2.1 Entre objectifs affichés et résultats, l'exemple français d'un « modèle d'école *comprehensive formelle* »**

Le système éducatif français se démarque par le projet politique et social républicain de favoriser, grâce à l'école, l'intégration sociale de tous. Les dispositifs mis en œuvre dans ce pays ouvrent un certain nombre d'opportunités aux individus.

### **2.1.1 *Quelles possibilités réelles le système français offre-t-il au regard de ses qualités « capacitates » ?***

Au-delà de son caractère sélectif, ce système comporte de nombreux éléments en faveur de l'égalité des personnes et de la justice sociale. La principale ressource permettant d'ouvrir les possibilités tient à la volonté de faire progresser les élèves dans un seul parcours jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Elle est matérialisée par un dispositif formel, un tronc commun jusqu'à la fin du secondaire I : il peut en effet être appréhendé comme une ressource « capacitante » dans la mesure où un tronc commun plus long laisse un certain temps aux individus pour leur permettre de se révéler (voir notamment Saito, 2003) et d'opérer un choix éducatif plus réfléchi et moins dépendant de l'environnement familial<sup>113</sup>. Concrètement, ce dispositif est représenté par le collège unique, prévoyant un programme commun pour l'ensemble des élèves jusqu'à l'âge de 15 ans révolu. Avant cet âge, formellement et dans les

---

<sup>113</sup> Rappelons que Shavit et Blossfeld (1993) ont indiqué que plus un choix scolaire était effectué tôt dans la scolarité plus il était marqué par l'environnement socioculturel de l'individu.

grandes lignes<sup>114</sup>, les élèves suivent un cursus commun pendant environ 10 ans et n'ont pas à opérer de choix éducatifs majeurs. Ce tronc commun prend depuis 2005 la forme d'un « socle commun de compétence et de connaissance » devant assurer que chaque élève, à la fin de sa scolarité obligatoire, maîtrise un ensemble de savoirs essentiels.

Lors du secondaire II, il existe un autre dispositif que nous pouvons qualifier de « capacitant » pour les individus : la possibilité d'opter pour une formation plus professionnalisante pour les élèves démotivés par des programmes trop académiques. En effet, selon Estevez et al. (2001), dans les pays où la formation professionnelle est organisée et joue un rôle important, les élèves découragés par les programmes académiques peuvent tout de même être motivés pour s'améliorer scolairement afin d'accéder à une bonne filière professionnelle. A première vue, ce dispositif pourrait permettre d'éviter que les personnes sortent du système scolaire sans aucune qualification. S'inscrivent dans cette perspective les efforts effectués par le système éducatif français pour valoriser la formation professionnelle secondaire, l'organiser de manière à correspondre aux besoins des entreprises, l'ouvrir vers l'enseignement supérieur (type STS, voir IUT) et promouvoir la voie de l'apprentissage comme une voie d'excellence.

Enfin les différentes possibilités d'accès à l'enseignement supérieur pour l'ensemble des filières (générales, technologiques et professionnelles) peuvent être considérées comme une ressource relativement « capacitante ». En quarante ans, les effectifs de l'enseignement supérieur ont été multipliés par quatre en France (OCDE, 2009). Cette progression, particulièrement spectaculaire entre 1985 et 1995, résulte de plusieurs dispositifs : la possibilité d'entrer à l'Université pour tout bachelier, y compris professionnel, ainsi que la multiplication des filières supérieures courtes (STS et IUT) destinées à l'ensemble des bacheliers. Dans la mesure où il existe un réel avantage comparatif à disposer d'un diplôme de l'enseignement supérieur en France lors de son insertion sur le marché du travail, nous pouvons considérer la ressource « accès large à l'enseignement supérieur » comme « capacitante » pour les individus.

La centralisation du système éducatif ne favorise-t-elle pas l'opérationnalité de ces dispositifs éducatifs, pour en faire des facteurs de conversions positifs ? En effet, l'Etat est en charge non seulement des programmes, de l'organisation des cursus scolaires et universitaires mais il est également responsable du recrutement, de la rémunération et de la gestion de la carrière de l'ensemble du personnel enseignant (y compris, dans une large mesure pour les maîtres servant dans les établissements privés sous contrat). Cette homogénéité des programmes et du

---

<sup>114</sup> Nous développerons cet aspect par la suite.

corps professoral peut être perçue comme un facteur de conversion permettant de rendre effectif le dispositif « programme et tronc commun ».

Le dispositif « formation professionnelle organisée », fait l'objet d'efforts supplémentaires pour mieux organiser et valoriser cette ressource, notamment par une articulation croissante entre cette dernière et les projets de développement économiques régionaux et nationaux. A titre d'exemple, il a dernièrement été évoqué la mise en place d'une carte unique des formations professionnelles pilotée par la région, adaptée aux enjeux du développement économique et de l'emploi considérés tant du point de vue national que régional (Rapport de la concertation, 2012). De plus, le développement de l'apprentissage tel qu'évoqué précédemment témoigne d'un réel intérêt pour la formation professionnelle initiale.

On pourrait alors parler d'une tentative d'intégration d'éléments du « régime professionnel » (régime caractérisant les pays de la formation duale), tel qu'évoqué par Verdier (2001). Ces évolutions soulignent la recherche d'une véritable reconnaissance de la formation professionnelle par les politiques publiques, au-delà des dispositifs formels.

La ressource « accès à l'enseignement supérieur » est, elle aussi, étayée par des dispositifs supplémentaires destinés à réduire les échecs à l'Université, notamment en favorisant des réorientations lorsqu'une filière s'avère ne pas convenir à l'étudiant<sup>115</sup> qui l'a initialement choisie. Ils peuvent être perçus comme des facteurs de conversion rendant la ressource « accès à l'enseignement supérieur » plus efficace.

Cependant certaines tendances du système, à rebours des principes et des objectifs initiaux, limitent les possibilités réelles des personnes et dès lors, agissent comme de véritables facteurs de conversion négatifs.

### ***2.1.2 Les limites du système : quelles « défaillances capacitaires » ?***

En France, les ressources en faveur de l'égalité sont importantes, elles viennent en outre de la volonté de promouvoir et préserver l'École de la République (Rapport sur la Concertation, 2012). Dans les faits cependant, certains éléments rendent inopérants les ambitions politiques initiales.

Tout d'abord, certaines ressources paraissent incomplètes et manquer de mécanismes complémentaires de nature à les rendre opérantes ; on parlera ici de manque de facteurs de conversion.

---

<sup>115</sup> Voir, à ce sujet, le dispositif « plan réussite en licence » qui vise notamment un soutien à la réorientation en fin de premier semestre, ou encore, dans certaines Universités, des dispositifs spécifiques de lutte contre le décrochage.

Concernant la formation professionnelle, des dispositifs supplémentaires sont nécessaires pour faire reconnaître les savoirs « pratiques » et ne plus les considérer comme moins légitimes et valorisables que les savoirs généraux et « académiques ». Par exemple, en cours de formation initiale, les savoirs acquis en entreprise sont peu valorisés au moment de la validation d'un cursus, le stage en entreprise ayant longtemps été évalué au regard de sa présentation écrite et de la qualité formelle de la présentation orale (Möbus et Verdier, 2000). La formation professionnelle est massivement dominée par la forme scolaire alors que le passage par l'apprentissage a démontré l'avantage comparatif qu'il confère (Besson, 2008). La ressource « accès à l'enseignement supérieur pour tous » manque également de facteurs de conversion positifs. Pour certains (les bacheliers professionnels), la possibilité d'accéder au supérieur est en effet plus formelle que réelle : l'accès à l'IUT est quasi –impossible, la filière STS n'accueille que les meilleurs d'entre eux et l'accès à l'université est possible mais avec, dans les faits, des taux de succès très faibles<sup>116</sup>. Pour ces bacheliers, poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur est un chemin pavé d'échecs<sup>117</sup>. Cette tendance est d'autant plus grave que le retour en formation après un échec n'est pas toujours possible et que les non-diplômés de l'enseignement supérieur s'insèrent particulièrement mal sur le marché du travail (Calmand et Hallier, 2008).

Par ailleurs, certains traits du système éducatif français rendent les ressources éducatives destinées à promouvoir l'égalité largement inopérantes : on parlera de facteurs de conversion négatifs. Ils renvoient pour la plupart aux processus de différenciation qui agissent au sein du système de manière informelle mais bien réelle. Ils se manifestent dès le primaire, notamment par des redoublements importants, ce qui accentuent les inégalités et favorisent segmentations sociales et scolaires. Il en résulte notamment, lors des dernières évaluations internationales sur les compétences en lecture des élèves en primaire renseignées par l'enquête PIRLS<sup>118</sup>, que la France reste en deçà de la moyenne européenne (quel que soit la compétence ou le type de texte considéré) avec une surreprésentation des élèves français dans le plus faible niveau européen.

---

<sup>116</sup> Même si les politiques publiques tendant de plus en plus à prendre en compte le problème des taux d'échecs importants à l'Université, notamment via le « plan réussite licence », il s'agit davantage d'organiser des réorientations que de proposer du soutien, notamment pour renforcer les bases fragiles dans les matières générales, afin de donner de réelles chances de réussir dans le cursus.

<sup>117</sup> Ainsi, ce sont principalement les bacheliers professionnels qui quittent l'enseignement supérieur sans aucun diplôme (60 %), contre environ 10 % des bacheliers généraux et 30 % des bacheliers technologiques (DEPP, 2008).

<sup>118</sup> *Progress in International Reading Literacy* - Programme international de recherche en lecture scolaire.

Malgré la présence d'un tronc commun long dans le secondaire I, des différenciations internes jouent au sein du collège telles les classes de niveaux organisées de façon informelle, les jeux d'options (le latin facilitant l'accès à de bonnes classes par exemple), les stratégies de contournement de la carte scolaire<sup>119</sup> (par des jeux d'options par exemple) ou encore la présence de quelques filières pré-professionnelles pour les élèves en grandes difficultés (4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques, classe SEGPA). De la même manière, le système utilise un outil particulier pour gérer le public scolaire du primaire et du secondaire: le recours au redoublement. Or il semblerait cette pratique, loin de permettre un rythme unique, est un outil de sélection et de hiérarchisation précoce (Baudelot et Establet, 2009). Ces différents éléments agissent comme des facteurs de conversion négatifs et tendent à rendre le tronc commun et le rythme de progression unique non-opérants. De ce point de vue, la redéfinition d'un socle commun de connaissances et de compétences (Rapport de la concertation, 2012) apparaît comme symptomatique des défaillances capacitaires d'un collège opérant une trop forte sélection scolaire et sociale.

Bien qu'elle puisse être une option positive pour des jeunes en difficulté avec les savoirs académiques, la formation professionnelle représente pour un grand nombre d'élèves une voie par défaut pour les élèves aux résultats scolaires les plus faibles, sachant qu'ils sont souvent orientés vers les spécialités professionnelles les moins prisées, dans le tertiaire notamment.

Dès lors cette assignation (plutôt qu'orientation) dans la voie professionnelle est fréquemment vécue comme une forme de stigmatisation et une source de démotivation (de Besses, 2007). Comme on l'a vu, ce processus augmente le taux de décrochage et d'échec à l'examen et ainsi le nombre de non-diplômés, à rebours des opportunités initiales pour les individus. Au final, ces dernières se muent en un facteur de conversion négatif. A cette logique d'assignation, s'ajoute le fait que les jeunes les moins bien informés ou dotés se retrouvent plus fréquemment dans des formations sans perspectives professionnelles très claires (Gasquet et Arrighi, 2010). Cette première orientation cristallise ainsi un certain nombre d'inégalités.

Selon Gasquet et Arrighi (2010), en amont de cette première sélection officielle : « *C'est toute l'architecture compartimentée et hiérarchisée de l'enseignement secondaire, en France, qu'il faudrait sans doute revoir pour que cesse enfin l'enfermement stigmatisant d'une fraction importante de la jeunesse* » (Gasquet et Arrighi, 2010, p. 110).

---

<sup>119</sup> Depuis 1963, les élèves sont affectés dans un certain collège ou un certain lycée situé dans un secteur géographique en fonction de leur lieu de résidence. Cette carte scolaire tend de nos jours à être assouplie.

Par ailleurs, il faut noter que malgré une volonté d'encourager la formation professionnelle et plus particulièrement l'apprentissage, notamment auprès des entreprises, ces dernières restent tout de même sensibles à une logique de niveaux : elles agissent comme des facteurs négatifs venant rendre moins opérante la volonté de promouvoir la formation professionnelle dans le secondaire (dont les diplômés sont désavantagés par rapport à ceux du supérieur).

Ainsi les facteurs de conversion négatifs renvoient donc surtout à des processus de segmentation et de hiérarchisation du système : au collège avec le système d'options, au lycée par le choix de la filière (voie prestigieuse contre filière de second rang) ou dans l'enseignement supérieur (études sélectives contre études massifiées).

Plus généralement, il faut souligner qu'en France, les choix scolaires sont marqués par une absence de droit à l'erreur. Aussi les possibilités de différenciation font-elles l'objet de stratégies de la part des familles favorisées, au risque d'accroître encore les inégalités sociales.

Ainsi le système éducatif français, malgré sa volonté de promouvoir l'égalité et d'ériger l'école comme un vecteur d'intégration sociale, apparaît dans les faits comme assez sélectif et segmenté au point d'engendrer de fortes et nombreuses inégalités.

Que dire des inégalités du système suisse ? Du fait d'une sélection plus précoce, produit-il encore plus d'inégalités injustes ?

## **2.2 Le système éducatif suisse : entre séparation et intégration par la formation professionnelle**

Malgré une sélection précoce, le système suisse parvient à ménager un certain nombre d'opportunités aux personnes, notamment par la qualité des formations proposées.

### **2.2.1 *Au regard des possibilités réelles qu'offre le système suisse, quelles dimensions « capacitanes » ?***

Au regard des ressources affectées au système de formation, la recherche de qualité est une ambition indéniable. Les deux principales trajectoires scolaires mènent à des diplômes reconnus et valorisés sur le marché du travail. En matière de formation professionnelle, le partenariat entre les cantons, la Confédération et les organisations du marché du travail fonctionne efficacement. Par exemple la formation scolaire et la formation pratique sont bien intégrées, la formation en entreprise est suffisamment vaste pour ne pas être trop spécifique à



l'entreprise. Ainsi un processus constant de communication entre les enseignants et les formateurs dans l'entreprise semble être en place, ce qui encourage encore davantage une telle coordination au niveau informel (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). Ici comme en France, une formation professionnelle de qualité peut représenter une option supplémentaire pour les jeunes<sup>120</sup> (Estevez et al. 2001).

Par ailleurs, ceux d'entre eux engagés dans une formation professionnelle disposent de plusieurs possibilités : s'insérer directement après l'apprentissage, opter pour un diplôme du professionnel supérieur ou entrer dans une formation plus technique au sein d'une Haute Ecole Spécialisée en validant au préalable une maturité professionnelle. D'ailleurs les HES accueillent un public plutôt hétérogène du point de vue de ses origines socio-économiques et apparaissent, dans certaines études, comme un véritable vecteur de mobilité sociale (Wolter, 2010). Les formations plus généralistes et universitaires se caractérisent par la qualité de l'offre, les Universités suisses étant classées parmi les meilleures universités au niveau international<sup>121</sup>.

Au-delà de ces ressources formelles, il existe en complément des facteurs de conversion de susceptibles de les rendre efficaces. Contrairement au cas français, la formation professionnelle est véritablement valorisée par les jeunes (particulièrement par les jeunes de la suisse alémanique). Comme nous l'avons indiqué la satisfaction des apprentis est élevée<sup>122</sup> et fait l'objet de toutes les attentions (Wolter, 2010), confirmant le fait que cette formation résulte plus d'une vocation que d'un choix par défaut.

Cette situation est liée à la reconnaissance des savoirs professionnels au sein de la formation mais aussi sur le marché du travail. La formation professionnelle vise avant tout la maîtrise d'un métier ainsi que de savoirs précis lui étant associés. Par exemple, les diplômes de la formation professionnelle supérieure, dont les règles sont en grande partie fixées par les organisations du marché du travail (elles sont notamment à l'initiative de la création de nouveaux titres) ont pour vocation de rendre la personne experte d'un domaine. Certains jeunes diplômés des HES désirant obtenir une forme d'expertise optent par la suite pour de telles formations<sup>123</sup>. Contrairement aux filières professionnelles du supérieur en France (STS et IUT) recrutant de plus en plus de jeunes de la filière générale directement après baccalauréat, il est intéressant de constater que l'entrée dans une Haute Ecole Spécialisé pour

---

<sup>120</sup> Cette option supplémentaire peut limiter les sorties prématurés du système éducatif. Cette remarque semble se vérifier pour la Suisse dans la mesure où ses taux de sorties prématurés sont parmi les plus faibles en Europe.

<sup>121</sup> En Suisse, plus de la moitié des étudiants suivent les cours de l'une des deux cents meilleures universités selon le classement de Shanghai (Wolter, 2010).

<sup>122</sup> Pour plus de 70% des jeunes l'apprentissage en cours correspond à leur idéal de formation (Wolter, 2010).

<sup>123</sup> C'est le cas des jeunes diplômés des HES désirant devenir expert comptable par exemple (Wolter, 2010).

les jeunes de la Maturité gymnasiale nécessite une expérience professionnelle. Cette exigence témoigne d'une forte valorisation des savoirs professionnels au sein de ces formations. Elle peut alors compenser certains effets négatifs du système scolaire. Ainsi, le succès sur le marché du travail après une formation professionnelle est déterminé par les performances durant l'apprentissage et non pas par des résultats scolaires antérieurs (Wolter, 2010). Le système dual permettrait donc aux élèves aux résultats scolaires fragiles de compenser leurs difficultés scolaires par de bonnes performances durant l'apprentissage. Il s'agit d'une spécificité du système, voire d'un de ces avantages comparatifs. La forte valorisation des savoirs professionnels structurent le marché du travail. Il en résulte notamment une bonne protection des diplômés de la formation professionnelle contre les risques de chômage (voir Flückiger et Falter, 2004). Qui plus est, si la sélection précoce tend à creuser les inégalités d'origine sociale, Falter et al. (2008) ont démontré que l'effet des variables parentales sur les salaires, par le biais de la formation secondaire supérieure, était finalement relativement faible en Suisse.

En outre, les larges possibilités de formation (dans le secondaire ou le supérieur) sont rendues effectives par la volonté croissante de rendre les filières scolaires perméables entre elles. Tout d'abord au niveau du secondaire I, le système privilégie de plus en plus la perméabilité du système à filières séparées sur la durée, en tentant notamment d'être réactif face à des résultats ou des potentiels individuels qui changent (Wolter, 2010). C'est notamment dans cette perspective que sont mis en œuvre les modèles coopératifs en Suisse alémanique : les filières sont distinctes mais entretiennent entre elles une forme de collaboration et de perméabilité (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000). Une fois le choix scolaire effectué lors du secondaire II, il est également possible pour les jeunes ayant obtenu la maturité professionnelle d'entrer à l'Université (en suivant une préparation complémentaire) et pour les diplômés de la maturité gymnasiale d'opter pour une formation professionnelle supérieure (en justifiant d'expériences professionnelles). Ces passerelles respectives suggèrent donc une certaine parité entre les maturités professionnelles et gymnasiales.

Cependant certaines tendances du système, dans les faits, limitent les marges des manœuvres des personnes.

### **2.2.2 Les limites du système : quelles « défaillances capacitaires » ?**

Tout d'abord, il faut certainement souligner l'absence d'un tronc commun long pour l'ensemble des élèves. En effet, le socle commun au secondaire I n'existe pas, même formellement, les élèves étant séparés très tôt dans leur cursus et ayant donc une socialisation

commune très courte. La sélection précoce induit des effets néfastes en renforçant le déterminisme social des trajectoires. Il en résulte une influence importante de l'environnement familial sur les transitions, notamment vers le secondaire II, qui ne dépendrait pas forcément des capacités cognitives des élèves (Falter et al., 2008). Ce phénomène signifierait que liens entre les générations ne s'expliqueraient pas vraiment par des différences de capacités mais davantage par des différences sociales.

Il a alors été démontré qu'en Suisse romande, où le secondaire I est moins caractérisé par le modèle à filières séparées, les résultats scolaires étaient moins marqués par l'origine sociale des élèves. En outre, le système coopératif serait plus perméable et favoriserait des réorientations par le haut, contrairement au système à filières séparées où les réorientations s'effectueraient vers des filières à exigences moindres (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000). Même lorsque les cantons organisent un secondaire I intégré, ce type de secondaire reste tout de même marqué par des éléments de différenciation des élèves, notamment des groupes de niveaux pour les disciplines de base (telles que le français ou les mathématiques), des cours à options ou des cours facultatifs. Cette absence de tronc commun témoigne d'un manque de ressources et limite les possibilités réelles des personnes.

Le manque de socialisation commune paraît d'autant plus problématique que le préscolaire n'est pas généralisé en Suisse (Wolter, 2010), contrairement à la France où il est très développé de longue date. Or une scolarisation et une socialisation précoces peuvent compenser les préjudices dont souffrent les enfants venant d'environnements socioculturels défavorisés. En effet selon Esping-Andersen (2003), le système préscolaire apporterait aux individus à faible environnement socioculturel une socialisation précoce susceptible de modifier leur « capital culturel ». De ce point de vue, nous pouvons considérer que le système éducatif suisse manque également de ressources.

S'agissant de l'insuffisance des facteurs de conversion (c'est-à-dire du manque de dispositifs supplémentaires pour rendre les ressources efficaces), par delà les volontés politiques affichées, dans les faits, les passerelles s'avèrent insuffisantes pour rendre le système véritablement perméable. Tout d'abord au niveau du secondaire I, non seulement les filières d'études sont très peu perméables (Meyer, 2009) mais en plus lorsque les réorientations s'opèrent, c'est surtout vers le bas, particulièrement dans le système à filières séparées (Zurich, 2003). Par ailleurs au niveau du secondaire II, si des passerelles existent entre la formation générale et la formation professionnelle, les réorientations se font généralement des formations de type général (maturité gymnasiale) vers des formations de type professionnel (apprentissage, formation professionnelle supérieure) (Amos, 2007). Concernant les

passerelles d'accès à l'enseignement supérieur, il est généralement beaucoup plus courant de commencer l'université pour terminer en formation professionnelle que d'effectuer le chemin inverse<sup>124</sup> (Backes-Gellner et Tuor, 2010).

S'agissant enfin des facteurs de conversion négatifs (des facteurs venant saper les dispositifs en faveur de l'égalité), malgré la volonté de créer des diplômes de qualité pour tous, il existe des formes de hiérarchisations implicites des formations. Tout d'abord, les niveaux scolaires ont tout de même leur importance, y compris lors de l'accès à l'apprentissage. Pour les entreprises en effet, le niveau scolaire est un critère de sélection substantiel pour signer un contrat d'apprentissage (Waardenburg, 2011). En outre, lorsque le secondaire I est intégré, il existe tout de même des groupes de niveaux pour les matières importantes, soit des différences effectives en matière d'exigences de la formation. Enfin, comme l'avance Waardenburg (2011), il existe finalement une certaine hiérarchie dans les diplômes de la formation professionnelle secondaire : l'AFP<sup>125</sup> est perçue comme un niveau de base et peut être associée à une forme d'incompétence tandis que la maturité professionnelle « *n'est pas la suite logique* » d'un apprentissage, mais un diplôme réservé à une certaine élite d'apprentis ».

En dernier lieu, le dispositif de solutions transitoires peut également opérer comme un facteur de conversion négatif. Il s'est installé de manière durable au sein du système suisse et tend à se substituer à une formation diplômante. Le phénomène est assez massif : de 20 à 25% d'une génération entre dans le dispositif (Meyer, 2003a). Comme le pointe Waardenburg (2011), une partie de ces solutions transitoires a été prise en charge par le système public de lutte contre le chômage, témoignant ainsi d'un symptôme de défaillance capacitaire de la formation duale.

Si la plupart des jeunes entrant dans le dispositif trouvent un apprentissage l'année suivante, les plus en difficulté dans cette phase de transition ont souvent bien du mal à faire coïncider formation idéale, formation probable envisagée à la fin de la scolarité obligatoire et formation réelle quelques mois plus tard (Rastoldo et al. 2006, 2005). Le passage par ce dispositif peut constituer un signal négatif dans un parcours juvénile. Les jeunes les plus touchés proviennent d'ailleurs du secondaire I à exigences de base et peuvent être donc doublement désavantagés dans la recherche d'une place d'apprentissage de qualité. En effet, ils ont une probabilité significativement plus grande de ne pas trouver d'emploi ou d'en trouver un ne nécessitant pas d'apprentissage (Wolter, 2010). Ainsi entrer dans une filière à exigences de

---

<sup>124</sup> En 2006, seuls 3,5% de l'ensemble des titulaires d'une maturité professionnelle ont subi avec succès l'examen passerelle pour entrer à l'Université, et sur ces 3,5% seuls 80% de ces personnes sont effectivement entrées dans une HEU (OFS, 2013).

<sup>125</sup> Attestation de formation professionnelle.

base à la fin du primaire peut signifier encourir plus de risques de ne pas trouver une place d'apprentissage de qualité (la filière à exigence de base signalant un passé scolaire plus difficile) et d'être contraint de recourir aux solutions transitoires et potentiellement d'envoyer un signal négatif. Pour ce public, les contraintes se cumulent et apparaissent tôt dans la scolarité.

Ainsi le système éducatif suisse comporte de nombreux traits inégalitaires dont les principaux sont sans doute les effets néfastes de la sélection précoce et la relative rigidité du système, la perméabilité et la réversibilité étant souvent beaucoup plus formelles que réelles. Le système de formation professionnelle est toutefois un vecteur d'intégration.

En France, les dispositifs en faveur de l'égalité sont importants : les élèves sont notamment censés suivre une scolarité commune jusqu'à l'âge de 15 ans tandis que les jeunes de la formation professionnelle ont la possibilité via le baccalauréat d'intégrer plusieurs filières de l'enseignement supérieur. Toutefois, si la séparation des élèves et les différents éléments de segmentation sont moins apparents qu'en Suisse, ils ne constituent pas moins une réalité. Les différentes filières sont finalement peu perméables et réversibles et sont même hiérarchisées.

Le tableau suivant revient sur les aspects « capacitants » et les « défaillances capacitaires » de chaque système éducatif.

Tableau 6: Les systèmes éducatifs français et suisse à l'aune de la théorie des « capacités »

Pays correspondants	Principaux aspects « capacitants »	Principales « défaillances capacitaires »
<i>Système éducatif français</i>	<p><b>Ressources :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tronc commun et rythme de progression unique (1)</li> <li>- Formation professionnelle organisée (2)</li> <li>- Accès à l'enseignement supérieur possible pour la majorité des jeunes (3)</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Système centralisé (<i>rend opérationnel (1)</i>)</li> <li>- Articulation de la formation professionnelle avec les projets locaux et développement de l'apprentissage (<i>rend opérationnel (2)</i>)</li> <li>- Dispositifs pour garantir la réussite à l'Université (<i>rend opérationnel (3)</i>)</li> </ul>	<p><b>Manque de facteurs de conversion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de reconnaissance des savoirs pratiques (<i>manque pour rendre (2) opérationnel</i>)</li> <li>- Accès à l'enseignement supérieur plus difficile pour les jeunes de la formation professionnelle (<i>manque pour rendre (3) opérationnel</i>)</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion négatifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eléments internes de différenciation au sein du collège (<i>rend inopérant (1)</i>)</li> <li>- Orientation dans le professionnel par défaut (<i>rend inopérant (2)</i>)</li> <li>- Logique de niveaux au sein de la formation professionnelle (<i>rend inopérant (2)</i>)</li> </ul>
<i>Système éducatif suisse</i>	<p><b>Ressources :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation professionnelle organisée (1)</li> <li>- Larges possibilités de formation à tous les niveaux (2)</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation professionnelle reconnue et valorisée (<i>rend opérationnel (1)</i>)</li> <li>- Volonté de perméabilité du système du secondaire au supérieur (<i>rend opérationnel (2)</i>)</li> </ul>	<p><b>Manque de ressources :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de socialisation commune et de socle unique (<i>absence de ressource : tronc commun et système préscolaire</i>)</li> </ul> <p><b>Manque de facteurs de conversion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passerelles entre les filières insuffisantes (<i>manque pour rendre (2) opérationnel</i>)</li> <li>- Irréversibilité des choix scolaires initiaux (<i>manque pour rendre (2) opérationnel</i>)</li> </ul> <p><b>Facteurs de conversion négatifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formes de hiérarchisations implicites des formations (<i>rend inopérant (1)</i>)</li> <li>- Difficultés du système dual et des solutions transitoires à insérer les jeunes en difficultés (<i>rend inopérant (1)</i>)</li> </ul>

\*\*\*

Nous avons démontré que le système éducatif français disposait d'avantages comparatifs en termes de socialisation commune des élèves, de volonté politique d'égalité face à l'éducation, notamment dans l'accès aux études longues et dans l'organisation de la filière professionnelle. Cependant le système éducatif français conserve les principaux traits du « Modèle de l'école *comprehensive* formelle » précédemment présenté, où les dispositifs en faveur de l'égalité existent mais restent peu effectifs. En effet à l'aune des *capabilités*, le système ne manque pas tant de ressources que de facteurs de conversion pour opérationnaliser ces dernières : manque de reconnaissance des savoirs pratiques pour valoriser la filière professionnelle ou de dispositifs rendant le supérieur effectivement accessible à tous. Il souffre aussi de processus qui sapent les dispositifs initiaux, au point de jouer comme des facteurs de conversion négatifs tels que des phénomènes de hiérarchisation et de segmentation implicites.

Le système éducatif suisse est bel et bien à rapprocher du « Modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique » compte tenu de sa sélection précoce mais aussi de sa relative rigidité, les élèves évoluant dans des filières séparées et finalement peu perméables. Cette sélection précoce tend à limiter les possibilités réelles des personnes, en rendant les choix en partie dépendants de l'environnement socioculturel de l'individu et en favorisant des trajectoires déterminées par le type de secondaire I fréquenté. En matière de *capabilités*, la Suisse se démarque toutefois par une formation professionnelle initiale de qualité associée à une forte valorisation identitaire, ouvrant aussi bien la possibilité de s'insérer à la fin du secondaire avec un diplôme reconnu sur le marché du travail que de poursuivre dans une formation supérieure professionnelle ou dans un enseignement technique (HES) grâce au diplôme de maturité professionnelle. Si les solutions transitoires apparaissent comme un symptôme attestant des fragilités du système dual et peuvent cristalliser un certain nombre d'inégalités, le système continue toutefois d'intégrer une très grande partie des jeunes<sup>126</sup>.

En outre, le travail effectué ici nous a permis de souligner l'importance du contexte institutionnel et sociétal des systèmes éducatifs. La prise en compte de ce contexte est particulièrement importante dans une optique *capabilités*, sachant que l'évaluation des possibilités individuelles appelle une analyse multidimensionnelle de l'ensemble des opportunités et contraintes qu'ouvre la structure du système éducatif. La compréhension de la

---

<sup>126</sup> Wolter(2010) a ainsi rappelé, dans le condensé de son rapport sur le système éducatif suisse, que les postes proposés ainsi que les capacités de réactions des filières à l'évolution des besoins de la société attestaient d'une certaine vitalité du système, malgré la crise des places d'apprentissages des années 90.

cohérence globale d'un système de formation est ainsi indispensable pour comparer convenablement les systèmes éducatifs. Si les jeunes de la formation professionnelle d'un pays n'entrent par exemple pas massivement dans l'enseignement supérieur, même en présence de passerelles effectives, ce peut être en raison d'une reconnaissance importante des titres de la formation professionnelle secondaire sur le marché du travail. De la même manière, un système apparemment ouvert diversifiant les possibilités de formation, peut en réalité cacher une hiérarchisation implicite des savoirs et produire des effets de stigmatisation. Il est ainsi périlleux de comparer les systèmes de formation sur différentes dimensions (transition vers le secondaire II, accès à l'enseignement supérieur etc.) sans tenir compte de leur cohérence sociétale.

Cette première forme d'opérationnalisation de la théorie des *capabilités* lors d'une comparaison France-Suisse, se développe, dans la partie qui suit, au niveau micro-économique dans le cadre d'une analyse économétrique.



### **Partie 3 : Opérationnaliser l'approche par les capacités : une comparaison économétrique France-Suisse des systèmes éducatifs**

Après avoir posé les bases conceptuelles de cette thèse (Partie 1) et les formes d'opérationnalisations possibles de ces bases aux systèmes éducatifs (Partie 2), nous tentons d'opérationnaliser l'approche de Sen d'une manière plus quantitative. Nous nous focalisons pour ce travail sur les systèmes éducatifs français et suisse. L'un est à rapprocher des modèles d'intégration (Mons, 2004) et à lier à notre sens « au modèle de l'école *comprehensive formelle* » et l'autre tend à s'associer « au modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique ». Ces deux systèmes éducatifs s'apparentent ainsi à deux modèles d'éducation fondamentalement différents. Pour les deux systèmes éducatifs nous disposons de données originales et relativement comparables. Le panel DEPP-EVA pour la France et le panel TREE pour la Suisse. Ces deux panels renseignent sur les trajectoires de formation et d'insertion des jeunes de 1995 à 2010 pour la France et de 2000 à 2010 pour la Suisse. Il est difficile de considérer l'ensemble des opportunités réellement accessibles des individus, notamment à partir de bases de données. Il s'agit davantage ici de rendre compte des structures de contraintes auxquelles les personnes doivent faire face.

Nous analysons tout d'abord les différents parcours de formation et d'insertion au sein de chaque système éducatif de manière dynamique par l'élaboration de trajectoires-types pour les deux pays et considérons les déterminants ayant un impact sur ces trajectoires (Chapitre 5). Nous nous focalisons ensuite sur un moment particulier du parcours des jeunes : la transition lors du secondaire II en étudiant les privations en terme de liberté de choix et le contexte dans lequel elles apparaissent (Chapitre 6). Ces deux premiers éléments permettent de rendre compte de marges de manœuvres plus ou moins limitées au sein de chaque système éducatif et donc d'apprécier les *capacités* des individus à l'intérieur de l'institution scolaire. Une dernière analyse consiste alors à considérer les libertés réelles des jeunes en 2010, une fois adultes, vis-à-vis de leur situation d'emploi mais aussi plus largement des possibilités d'être satisfaits de la vie qu'ils mènent (Chapitre 7). Ce dernier travail nous permet d'apprécier les effets du manque de *capacités* au sein du système éducatif sur le manque de *capacités* des jeunes de mener *une vie qu'ils ont des raisons de préférer* (Sen, 1992).

## **Chapitre 5 : Espace des possibles au sein de chaque système éducatif : quels parcours de formation? Quels éléments de détermination ?**

L'objectif de ce chapitre est d'amorcer un travail quantitatif de comparaison entre les systèmes éducatifs suisse et français. Nous opérationnalisons ici l'approche par les *capabilités* en mobilisant une étude par trajectoires-types. Le but est ainsi de mettre en œuvre une évaluation dynamique de l'espace des possibles des personnes en termes de parcours. Nous nous intéressons à l'impact de structures institutionnelles différentes et aux éléments déterminants les trajectoires de formation et d'insertion des jeunes. Ce chapitre constitue ainsi une évaluation quantitative du caractère « capacitant » de deux modèles éducatifs différents. Nous nous concentrons ici sur les *capabilités* des individus *au sein* du système éducatif, dans la mesure où nous étudions les marges de manœuvres des individus à l'intérieur du système éducatif (et non, plus largement, les possibilités dans sa vie adulte en termes d'emploi ou de choix de vie). L'objectif est triple : analyser les différentes trajectoires de formation et d'insertion possibles dans les deux systèmes éducatifs, apprécier leur degré de réversibilité et identifier le déterminisme social des trajectoires.

Ce chapitre se divise en trois temps. Dans une première partie, nous revenons en détail sur les bases de données mobilisées pour cette partie de la thèse. Nous développons en outre leurs contenus, leurs avantages et leurs limites. Si cette partie peut paraître un peu longue, elle nous a paru indispensable étant donné la richesse et la complexité des bases utilisées. Dans une deuxième partie, nous présentons les différentes trajectoires de formations et d'insertions possibles pour les deux systèmes éducatifs et quelques éléments de statistiques descriptives. Dans une troisième partie, nous développons les possibilités des systèmes en modélisant les probabilités d'appartenance aux trajectoires dans le but de rendre compte des libertés réelles des personnes au sein des deux modèles éducatifs.

# 1 Présentation générale des bases de données

## 1.1 La base de données française : les données longitudinales DEPP-EVA

### 1.1.1 La base DEPP-EVA : une base de données riches

Les données sur lesquelles le travail quantitatif est constitué pour la France est le panel de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale de 1995. Ce panel a suivi un échantillon représentatif au 1/40<sup>ème</sup> de jeunes entrés en sixième en 1995. Ce panel renseigne les parcours scolaires en observant les individus jusqu'à leur sortie du système éducatif. Au départ, 17 830 élèves sont concernés par le panel.

Le questionnaire de recrutement de 1995 comprend alors six parties renseignées par l'intermédiaire d'un questionnaire adressé aux chefs d'établissements : informations sur le collège, identification de l'élève, situation scolaire, niveau de l'élève à l'entrée au collège, reconstitution de la scolarité à l'école élémentaire et informations sur la famille de l'élève.

Par la suite a eu lieu une actualisation de la situation scolaire portant sur deux dimensions : les principaux paramètres de la situation scolaire de l'élève et les caractéristiques de l'établissement fréquenté.

A côté de cette actualisation annuelle, le panel a été complété de quatre façons :

- par une enquête auprès des familles en 1998. Cette interrogation a été adressée à l'ensemble des familles ayant un enfant observé dans le panel 1995 et a principalement concerné trois dimensions : l'enfant et sa famille (caractéristiques de la famille), l'enfant et l'école (portant surtout sur le déroulement de la scolarité à l'école primaire) et l'enfant et ses études secondaires (concernant surtout les pratiques des parents touchant à la scolarité de leur enfant)
- par une enquête sur la procédure d'orientation en fin de troisième. Envoyée au chef d'établissement, cette interrogation concerne le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3<sup>e</sup> (décision de la famille, du conseil de classe), l'enquête a de plus recueilli les notes obtenues au contrôle continu du brevet dans trois disciplines : le français, les mathématiques et la première langue vivante.
- par une enquête sur les projets des individus et l'estime de soi (l'enquête Jeunes 2002). Cette enquête avait pour objectif de recueillir le point de vue des jeunes dans quatre domaines principaux : les projets professionnels, les projets éventuels d'études

supérieures, les représentations sur la manière dont s'est déroulée leur scolarité secondaire et leur image de soi.

- par un suivi des jeunes dans l'enseignement supérieur. Dès la rentrée 2002/2003, certains jeunes de l'enquête DEPP sont entrés dans l'enseignement supérieur. Cette entrée dans le supérieur a fait l'objet d'un dispositif à part entière nommé « enquête SUP ». Les jeunes sont interrogés sur la formation suivie, leurs orientations, leurs motivations, la façon dont ils vivent leur première année d'études supérieures, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer, ou encore leurs projets.

Qui plus est, depuis 2004-2005, l'Insee, en collaboration avec la DEPP, a interrogé les jeunes du panel 95 qui n'étaient plus suivis par la DEPP, à travers un protocole d'enquête dénommé « Entrée dans la Vie Adulte - EVA ». Pour la première vague d'enquête, la population interrogée étaient composée :

- des jeunes sortis du système éducatif avant le bac
- de quelques bacheliers 2002 ayant confirmé avoir arrêté leurs études
- des bacheliers 2002 et 2003 ayant refusé de répondre à l'enquête dans l'enseignement supérieur ou n'ayant pu être contactés
- des jeunes qui ont été perdus durant leur scolarité secondaire.

Dans ce dispositif, 5390 jeunes ont été enquêtés et 3255 jeunes ont répondu à l'enquête.

De plus, la DEPP a continué à suivre les jeunes encore scolarisés dans l'enseignement secondaire (« Enquête SEC ») et ceux poursuivant leur cursus dans le supérieur (« Enquête SUP »).

Sur la collecte 2005 : 1 650 jeunes sont enquêtés par l'équipe DEPP secondaire, 8 260 par l'équipe DEPP SUP et 5 390 par l'Insee, ces jeunes sont respectivement 940, 7523 et 3253 à avoir répondu à l'enquête.

Ainsi, à partir de 2005, au fur et à mesure que les jeunes quittent l'enseignement secondaire, l'échantillon de l'enquête SEC se restreint et bascule soit vers l'enquête SUP soit vers l'enquête EVA, selon l'orientation du jeune entre poursuite d'études ou entrée dans la vie active. De même, l'échantillon de l'enquête SUP est basculé vers l'enquête EVA au fur et à mesure de la fin du cursus de formation initiale.

## ***1.1.2 Complexité de la base et difficultés du suivi***

### *1.1.2.1 La coordination DEPP-EVA*

La complexité des données DEPP-EVA a donné lieu à un certain nombre de difficultés pour le suivi des individus.

Il faut premièrement noter que le dispositif DEPP concerne un suivi des jeunes scolarisés tandis que le dispositif EVA vise plus largement l'entrée dans la vie adulte des individus. Il en résulte que les jeunes sortant prématurément du système ou les jeunes sortant du système éducatif avant le baccalauréat avec un diplôme de l'enseignement professionnel (ils représentent tout de même 17% des diplômés sortants de formation initiale<sup>127</sup>) peuvent ne plus faire partie de l'enquête assez rapidement. Ces derniers sont en effet susceptibles de sortir du protocole d'enquête dès 2001/2002. De la même manière, les bacheliers du professionnel s'insérant sur le marché du travail sans passer par l'enseignement supérieur peuvent également sortir de l'enquête. Le dispositif EVA vise à récupérer ces jeunes en partant de l'échantillon initial de DEPP. Il en résulte tout de même que pour les personnes récupérées, nous ne disposons pas d'informations sur leurs situations entre 2002 et 2004/2005 (première année de l'enquête EVA).

Ce phénomène est particulièrement problématique pour analyser, par exemple, l'insertion des jeunes diplômés : alors qu'il est possible d'étudier l'insertion des jeunes ayant fait des études supérieures (l'enquête EVA rend compte de la situation professionnelle du jeune après sa formation), cette même opération est impossible pour les jeunes des filières professionnelles secondaires puisque nous ne disposons pas d'informations sur leur primo-insertion (ils sont sortis plus tôt du panel, alors que le dispositif EVA n'était pas encore en place).

Notons deuxièmement que, lors de la première collaboration avec l'INSEE, on observe un trou de collectes en 2005 et 2006. En effet, tandis qu'il y a à la base 17 830 élèves, 15 300 jeunes ont été enquêtés en 2005 et 14 654 jeunes l'ont été en 2006. Ce trou de collectes trouve une partie de son explication dans la complexité du protocole de suivi. Tout d'abord, des problèmes de suivi ont été rencontrés à la base entre l'enquête DEPP SEC et l'enquête DEPP SUP. De plus, il faut noter que la collaboration entre la DEPP et l'INSEE a souffert d'une faiblesse de coordination dans les premières années de mise en œuvre. En effet, le suivi des jeunes basculait de la DEPP à l'Insee dès qu'il n'y avait plus de remontées d'informations par

---

<sup>127</sup> Source : Insee, enquêtes Emploi 2008-2010 ; calculs DEPP.

la DEPP, cette dernière transmettait ses listes de non-répondants avec un certain délai, parfois deux ans (ce temps posant problème notamment en cas de déménagement).

Au-delà de ce trou de collectes en 2005 de 2160 jeunes, les taux de non-réponse aux enquêtes EVA ont été relativement marqués (en 2006, sur 6385 enquêtés il y a eu 2439 non-répondants). Soulignons toutefois que le dispositif EVA, lors de la deuxième vague d'enquête, a porté à la fois sur des personnes déjà contactées en 2005 (avec ou sans succès) et sur des nouveaux « entrants », c'est-à-dire des personnes nouvellement introduites dans le champ du suivi Insee et sorties du suivi DEPP. Il y eut donc une déperdition et une récupération du passage de EVA 2005 à EVA 2006. L'INSEE a cherché à modéliser, dans le cadre d'une analyse exploratoire, le profil des non-répondants 2005 et 2006. Il en ressort en particulier que une mauvaise performance scolaire et le fait d'avoir été scolarisé en ZEP augmente le risque de ne pas répondre<sup>128</sup>, entraînant ainsi une sous-représentation de ces populations dans l'enquête.

#### *1.1.2.2 L'attrition du panel DEPP-EVA*

En dehors des problèmes de coordination entre les dispositifs DEPP et EVA, et du problème structurel de manque de données pour certaines vagues pour les jeunes issus de la formation professionnelle, le panel DEPP-EVA souffre, comme toutes les données longitudinales, des effets de l'attrition.

Globalement, le nombre de répondants passe en effet de 17 931 (réponses exploitables) au début de l'enquête DEPP à 13 990 pour l'enquête famille en 1998 puis à 13 120 pour l'enquête jeune 2002. En 2004/2005, sur 17 462 jeunes enquêtés (369 étaient hors-champs), 11 716 réponses sont exploitables (3253 font partie de EVA, 940 font parti de DEPP, 7523 font partie de l'enquête SUP) pour atteindre un nombre de répondants de 10 945 en 2007/2008. Le nombre de répondants a encore diminué en 2010 pour atteindre 8778 individus.

Le travail empirique pour ce chapitre vise notamment à exploiter la dimension longitudinale du panel et mettre en avant les trajectoires des individus.

Dans le but de rendre compte des mécanismes à l'œuvre dans l'attrition et de mieux appréhender les caractéristiques des non-répondants, nous avons estimé la probabilité d'être

---

<sup>128</sup> Présentation de l'attrition lors d'une réunion INSEE pour le comité d'exploitation des données DEPP-EVA, source : Insee, DEPP - enquêtes EVA 2005, 2006 - fichiers provisoires.

non-répondant durant les vagues 2006/2007 et 2007/2008<sup>129</sup>. Nous nous sommes concentrés sur trois types de variables explicatives : les caractéristiques de l'individu (sexe, nationalité), le contexte scolaire (performance scolaire, retard scolaire, le fait de faire partie d'une Zone d'Education Prioritaire (ZEP)) et son environnement socioculturel (niveau d'éducation des parents, environnement culturel). Le tableau des résultats est présenté en annexe 2<sup>130</sup>. Il en résulte une sur-représentation des jeunes à situation scolaire difficile en 6<sup>ème</sup> parmi les non-répondants : en effet, une bonne performance scolaire diminue significativement les risques d'être non-répondants et le fait d'avoir redoublé au primaire augmente très significativement les risques de 2,3 fois d'être non-répondant. Au delà des résultats scolaires, faire partie d'une ZEP augmente significativement la probabilité de non-réponse ainsi que le fait d'avoir des parents avec de faibles niveaux d'éducation et un père né à l'étranger. Enfin, le sexe joue également et ce sont les garçons qui ont un risque accru d'être non-répondants. Comme attendu, le phénomène d'attrition de ce panel n'est donc pas aléatoire. Aussi, afin de tenir compte de cette sous-représentation de certaines catégories dans les dernières vagues, les données de ce chapitre ont fait l'objet d'une pondération à partir des variables de poids disponibles (construites à partir de l'échantillon initiale par l'INSEE) dans la base de données.

## **1.2 La base de données suisse : les données longitudinales TREE**

### ***1.2.1 Une base de données unique et originale : la « panelisation » des données PISA***

Les données du projet de recherche TREE<sup>131</sup> (Transitions de l'Ecole à l'Emploi) sont les uniques données longitudinales à étudier les parcours de formation et d'entrée dans la vie adulte en Suisse. Cette recherche longitudinale est en effet la première à analyser au niveau national les parcours de formation des élèves au-delà de la scolarité obligatoire.

Elle a pour objectif de suivre le parcours de formation et d'emploi des élèves ayant participé en 2000 à l'enquête PISA (Programme For International Student Assessment). PISA est une enquête comparative internationale portant sur une évaluation standardisée des performances scolaires des élèves à 15 ans. Parallèlement à cette évaluation, les élèves remplissent un questionnaire contextuel portant notamment sur leur environnement socioculturel (niveau d'éducation des parents, présence de livres à la maison etc.) et sur leur environnement scolaire

---

<sup>129</sup> Dernière vague que nous retenons pour la construction des trajectoires de formation lors de la partie empirique de ce chapitre.

<sup>130</sup> Probabilité de ne pas répondre à l'enquête DEPP-EVA 2006 et 2007, champs : échantillon de départ DEPP (Régression logistique)

<sup>131</sup> L'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi ; [www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch)) est en cours depuis 2000. A ce jour, elle a été financée par le Fonds national pour la recherche scientifique, l'Université de Bâle, les Offices fédéraux de la statistique responsable de la formation professionnelle et de la technologie ainsi que des cantons de Berne, Genève et Tessin.

(vie de l'étudiant, contexte de l'instruction etc.). Par ailleurs, les chefs d'établissements ont également rempli un questionnaire sur leur école. Pour la Suisse, des données complémentaires, spécifiques au pays, ont été intégrées telles que le canton, la région linguistique ou encore le type de secondaire I fréquenté par l'élève.

Les grandes dimensions de cette enquête ont alors été suivies par les différents volets d'enquête TREE (contexte scolaire, opinions des individus etc.). L'enquête est composée de 8 vagues d'interrogation. La première partie (jusqu'en 2003) a pour objectif d'analyser le passage de l'école obligatoire au secondaire supérieur et la deuxième partie (quatre volets d'enquête annuels entre 2004 et 2007) se focalise davantage sur une deuxième transition : le passage à une formation du degré tertiaire ou le passage à la vie active. Lors d'une troisième phase, un dernier volet d'enquête a été réalisé en 2010, soit 10 ans après l'enquête PISA. Une quatrième phase prévoit une enquête en 2014 dont le but est d'analyser les situations des individus à 30 ans.

Lors des différentes vagues, les données portent sur les parcours de formation et d'emploi des individus (s'ils sont en formation et si oui quel type de formation, en stage, en activité rémunérée, si oui quel type d'activité, sans situation professionnelle<sup>132</sup> etc.) mais également sur tout un ensemble de variables renseignant sur leurs caractéristiques personnelles, la perception de leur situation ou encore sur leur perception de l'avenir. Le nombre initial d'individus ayant participé à l'enquête PISA est de 6343 (en 2000). L'échantillon a été construit par PISA de manière représentative tant du point de vue national que du point de vue des régions linguistiques. L'objectif est avant tout de rendre compte des circonstances et des mécanismes de transition de l'école obligatoire à l'entrée dans la vie adulte.

Les données TREE offrent en outre la possibilité d'évaluer les trajectoires de formation et d'insertion d'un système éducatif où la formation « duale » est importante. Elles permettent également de rendre compte des transitions des jeunes vers la formation professionnelle puis vers l'entrée sur le marché du travail et d'apprécier les difficultés rencontrées depuis quelques temps par le système « dual ». Elles permettent aussi de prendre compte les jeunes qui ne sont habituellement pas pris en compte dans les statistiques officielles : jeunes dans les solutions intermédiaires non-scolaires, en stage, en activité non-rémunérée, ni en éducation ni en emploi etc.

---

<sup>132</sup> Les individus ont d'ailleurs un questionnaire spécifique en fonction de leur situation.



### ***1.2.2 L'attrition des données TREE***

La recherche longitudinale TREE est parvenue à préserver, au bout de huit volets d'enquête, un échantillon d'environ 4500 personnes (c'est-à-dire plus de 70% de l'échantillon TREE de départ en 2001). Malgré des taux de réponse élevés durant les différents volets, les données TREE n'échappent pas aux problèmes d'attrition inhérents à tout panel. C'est ainsi que l'échantillon exploitable de réponses passe de 5 528 individus en 2001 à 3424 individus en 2010.

Tout comme pour le cas français, dans la mesure où nous nous concentrons dans ce chapitre sur des trajectoires de formation et pour limiter les effets de l'attrition, nous analysons les parcours des individus jusqu'en 2007 (donc jusqu'au volet 7 de l'enquête).

Par ailleurs, afin de rendre plus lisibles les effets de l'attrition et d'analyser les caractéristiques des non-répondants nous avons opéré une modélisation concernant la probabilité d'être non-répondants en 2006 et en 2007 (en fonction des caractéristiques initiales des personnes de l'échantillon de départ). Nous avons notamment pris en compte : les caractéristiques de l'individu (sexe, nationalité), la performance scolaire lors de l'enquête PISA, le type de secondaire I fréquenté, la région linguistique et l'environnement socioculturel (origine géographique du père, niveau d'éducation des parents et nombre de livres à la maison). Les résultats du modèle sont en annexe 3 (Table 2<sup>133</sup>).

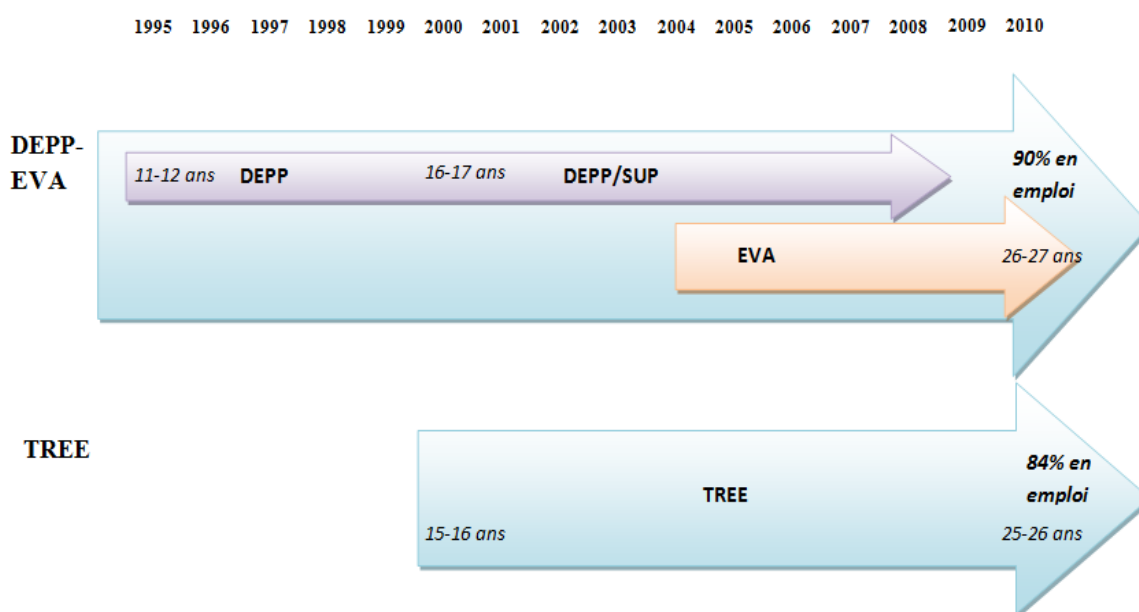
Le modèle indique ainsi que la performance scolaire et le type de secondaire I ont un impact significatif sur la probabilité de sortir de l'enquête lors des dernières vagues : faire partie d'une filière du secondaire I à exigences de base en 2000 augmente de presque une fois et demi le risque de ne plus être répondant en fin d'enquête. On observe également que les jeunes francophones et italophones ainsi que les étudiants disposant d'un environnement culturel plus favorisé (plus de 250 livres à la maison) ont moins de risques d'être non-répondants lors des derniers volets d'enquête de manière significative. Contrairement à l'attrition dans le panel français, le niveau d'éducation des parents ne semble en revanche pas avoir d'impact significatif, ni le sexe de l'individu. Ici non plus, le phénomène de non-réponses n'est donc pas aléatoire. Pour prendre en compte la sous-représentation de certaines catégories lors des dernières vagues, les résultats qui suivent ont alors fait l'objet d'une pondération à partir des variables de poids disponibles (construites à partir de l'échantillon initiale par l'équipe TREE) dans la base.

---

133 : Probabilité de ne pas répondre à l'enquête TREE 2006 et 2007, champs : échantillon de départ PISA (Régression logistique)

Dans les parties qui suivent ainsi que pour les deux chapitres suivants nous analysons les situations des jeunes français et des jeunes suisses grâce aux bases de données DEPP-EVA et TREE.

**Schéma 3 : Structures et temporalités des données DEPP-EVA et TREE**



Les deux panels sont tout à fait comparables du point de vue de leur contenu (parcours de formation et d'insertion des jeunes, informations sur les contextes scolaires, sur l'opinion et la vision de l'avenir du jeune). Il sont également relativement comparables du point de vue temporel (en très grande majorité, il s'agit d'individus nés entre 1983 et 1985<sup>134</sup>), au détail près que nous ne disposons pas d'informations sur le parcours de formation au niveau secondaire I pour la Suisse contrairement à la France où les individus sont suivis dès le début du secondaire (environ 11 ans)<sup>135</sup>. Pour les deux panels, la grande majorité des jeunes sont en emploi dans la dernière vague du panel (environ 90% pour la France, environ 84% pour la Suisse<sup>136</sup>).

<sup>134</sup> Les jeunes français étant principalement nés entre 1983 et 1984 et les jeunes suisses entre 1984 et 1985.

<sup>135</sup> Pour la Suisse nous ne disposons donc pas d'informations sur le mécanisme de pré-orientation des jeunes.

<sup>136</sup> Les jeunes du panel français sont légèrement plus âgés que les jeunes du panel suisse (d'environ 1 an). Ils sont donc légèrement plus présents que les jeunes suisses sur le marché du travail en 2010.

## **2 Quelles caractéristiques des systèmes éducatifs et quelles possibilités pour les individus ? Les différentes trajectoires possibles en France et en Suisse**

Tel qu'énoncé dans notre état de l'art sur la théorie des *capabilités* et ses applications empiriques récentes dans le champ de la formation et de l'emploi (chapitre 2), il existe plusieurs méthodes pour opérationnaliser les concepts de Sen. La méthode sur laquelle nous nous basons dans ce chapitre est principalement celle de l'évaluation dynamique de l'espace des possibles en termes de parcours. Afin d'apprécier les marges de manœuvre de l'individu nous nous focalisons tout d'abord sur une approche en terme de réversibilité/irréversibilité des parcours. Cette dimension reflète selon nous un espace de liberté institutionnel qui est propre à chaque système éducatif. Une trajectoire particulièrement marquée par une situation scolaire en début de parcours (par exemple le fait de redoubler ou d'être dans une certaine section) pourra être considérée comme laissant une marge de manœuvre limitée à l'individu et qualifiée ainsi de relativement irréversible.

Cette structure institutionnelle (rôle de la performance scolaire en début de parcours, type de sélection) va laisser plus ou moins de place au rôle de l'environnement familial sur le parcours de formation. Dans la lignée des travaux en économie de l'éducation comme ceux d'Ammermüller (2005) et Woessmann (2004), nous nous intéressons ainsi à l'influence de l'environnement familial, et plus globalement socio-économique et culturel, de l'individu sur son parcours de formation et d'insertion. L'environnement socioculturel de l'individu peut en effet agir comme un « facteur de conversion négatif » en venant amenuiser le rôle émancipateur de l'éducation. Bauer et Riphahn (2006) ont démontré qu'un contexte institutionnel de sélection plus précoce rendait les niveaux d'éducation des étudiants plus dépendants du niveau d'éducation des parents. L'impact de ce facteur de conversion (l'environnement familial) dépend ainsi largement du contexte éducatif institutionnel.

L'espace institutionnel où les trajectoires sont irréversibles et dont les caractéristiques ouvrent plus ou moins la porte au déterminisme social sera considéré comme fermant des opportunités pour les individus. La situation la plus pénalisante serait donc un poids important de l'environnement socioculturel cumulé à une trajectoire irréversible. Ce cas extrême signifierait que non seulement les situations éducatives sont limitées à la base par l'environnement mais qu'elles sont, qui plus est, irréversibles.

Les caractéristiques du contexte institutionnel de chaque modèle éducatif présentées dans le chapitre précédent ont mis en lumière le principe de sélection précoce prévalant dans le

système éducatif suisse. On peut faire l'hypothèse que cette précocité favorise des trajectoires assez déterminées par l'environnement familial de l'individu et relativement irréversibles.

Si le système éducatif français peut paraître de prime abord plus ouvert que le système suisse du fait d'un tronc commun plus long, nous avons souligné dans le chapitre précédent qu'il existait un certain nombre d'éléments de différenciation au secondaire I et que le tronc commun était en réalité plus formel que réel.

Dans un premier temps, la construction de trajectoires-types pour les deux modèles éducatifs permet non seulement de décrire les possibilités de formation au sein des deux systèmes mais représente également une première étape dans l'analyse du caractère plus ou moins contraint et réversible des choix scolaires. En effet, le concept même de trajectoire-type renvoie *de facto* à une forme d'irréversibilité des choix de formation ou du moins à une forme de détermination<sup>137</sup>.

Pour les deux systèmes éducatifs, nous commençons tout d'abord par décrire le mode de construction des trajectoires-types en fonction de différentes situations, puis par analyser ces trajectoires, *via* quelques statistiques descriptives. Notons que s'il s'agit d'apprécier des trajectoires de formation, nous sommes, de fait, dans la construction de trajectoires de formation *et* d'insertion.

## **2.1 Les différentes trajectoires de formation possibles dans le système éducatif français**

Afin de rendre compte d'une part des différentes trajectoires de formation possibles mais aussi des structures d'opportunités et de contraintes des systèmes éducatifs de manière dynamique, nous construisons des trajectoires-types. Dans un premier temps nous développons d'une manière technique la construction des trajectoires en France pour amorcer dans un second temps leur description.

### ***2.1.1 La construction des trajectoires pour le cas français***

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous nous concentrons pour les deux pays sur les trajectoires de formation jusqu'en 2007. Cette date est suffisante dans les deux panels pour rendre compte des différents parcours possibles mais elle permet, aussi et surtout, de limiter quelque peu les effets de l'attrition, effets particulièrement gênants dans la mise en œuvre de

---

<sup>137</sup> C'est particulièrement le cas pour la Suisse où le type de secondaire I suivi prédétermine le type de secondaire II possible.

trajectoires-types puisque nous l'avons vu les mécanismes d'attrition ne se révèlent pas aléatoires.

Parallèlement au problème d'attrition, nous devons faire face pour le cas français à un problème supplémentaire (exposé précédemment dans la description des données) : celui de la perte puis de la récupération d'individus entre 2002 et 2005. Le travail de trajectoire-types nécessite en effet une information complète sur les situations des individus année après année. Dans un premier temps, nous avons cylindré les données sur la base des individus présents en 2007<sup>138</sup>. Comme nous l'avons indiqué, une partie des jeunes enquêtés disparaissent de l'enquête DEPP à partir de 2002 pour être de nouveau suivis par le dispositif EVA à partir de 2004/2005. Il manque donc ponctuellement des informations pour les situations scolaires et/ou professionnelles d'une partie des jeunes. Dans la mesure où nous avons besoin de séquences complètes pour les différentes années, nous avons mis en œuvre une méthode permettant d'estimer les valeurs manquantes entre 2002 et 2005 *via* un modèle d'imputation multiple (Rubin, 1976).

De 1995 à 2007, les individus peuvent se retrouver dans les 8 situations possibles suivantes :

1. Formation du secondaire I
2. Formation du secondaire II professionnel (court : CAP<sup>139</sup>-BEP<sup>140</sup> et long : baccalauréat professionnel)
3. Formation du secondaire II technologique
4. Formation du secondaire II générale
5. Etudes supérieures<sup>141</sup>
6. Emploi
7. Ni en éducation ni en emploi<sup>142</sup>

Dans le paragraphe qui suit, nous explicitons l'intérêt d'utiliser l'imputation multiple pour estimer nos valeurs manquantes dans les séquences de certains individus, ses implications et ses principes.

#### *2.1.1.1 La gestion des valeurs manquantes dans DEPP-EVA par imputation multiples*

Dans les études empiriques, il arrive fréquemment que les données comportent des valeurs manquantes qui peuvent se retrouver aussi bien dans les variables explicatives que dans les variables d'intérêt. Ainsi, l'observation incomplète est la règle plus que l'exception. Aussi, il

---

<sup>138</sup> dans la mesure où nous devons observer des trajectoires d'individus présents au moins jusqu'à la vague 2007/2008.

<sup>139</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle

<sup>140</sup> Brevet d'Etudes Professionnelles

<sup>141</sup> Il n'a pas été possible à partir des données de systématiquement distinguer les études académiques des études supérieures plus professionnelles, toutefois la longueur des études donnent tout de même une bonne indication sur le type d'études suivies (les études longues pouvant généralement être considérées comme académiques, tout du moins à vocation plus générale que technique).

<sup>142</sup> Situation que nous nommerons par la suite NEET« Not in Education, Employment or Training », catégorie de plus en plus mobilisée par l'OCDE et facilitant les comparaisons internationales.

convient d'éviter les biais induits par la non prise en compte de l'absence de ces données. Il existe plusieurs solutions au problème de données manquantes. La plus directe consiste à simplement éliminer toutes les observations qui comportent au moins une variable à valeur manquante. Dans le cas où seulement une faible proportion de l'échantillon est dans cette situation<sup>143</sup>, c'est une solution rapide et peu dommageable<sup>144</sup>. Dans notre cas, cela reviendrait à se limiter à un échantillon de 6238 individus.

Or, omettre les observations incomplètes de l'analyse peut biaiser les résultats si les individus qui fournissent les observations complètes ne sont pas distribués de façon aléatoire dans l'échantillon entier ou ne sont pas représentatifs de l'ensemble des agents (Little et Rubin, 1987). Nous avons tenté de créer des trajectoires-types<sup>145</sup> à partir de cet échantillon de 6238 individus. Comme attendu, il en a résulté une large sous-représentation des jeunes de la formation professionnelle (alors qu'ils représentent 27% des jeunes en 2001, dans nos trajectoires-types, à partir de cet échantillon de 6238 personnes, ils ne représentent plus que 9,8%) et une sur-représentation des jeunes des formations académiques. La description de ces trajectoires est développée en annexe 4. Cette tendance confirme le fait que ce sont bien majoritairement des jeunes de la formation professionnelle que nous perdons entre 2002 et 2005.

Une autre solution consiste à construire des trajectoires-types, à partir de la base cylindrée de 10 933 individus, en considérant comme une situation à part entière les valeurs manquantes entre 2002 et 2005 pour les individus perdus ces années là<sup>146</sup>. Nous avons tenté de regrouper les individus à partir de cette solution. Il en a résulté une meilleure représentation des jeunes de la formation professionnelle<sup>147</sup>. Cependant, même si les valeurs manquantes concernent majoritairement les trajectoires professionnelles (cette situation fait partie intégrante de la trajectoire), cette solution nous a permis de constater qu'il existait également des valeurs manquantes dans d'autres trajectoires (par exemple, la trajectoire d'enseignement supérieur court après enseignement secondaire technique comptait 10% de valeurs manquantes pour l'année 2003). Ainsi la valeur manquante ne recouvre pas, loin s'en faut, des situations

<sup>143</sup> Quand le nombre d'observations incomplètes représente seulement une petite fraction des observations totales, disons 5 % ou moins, alors l'élimination de ces observations peut être une solution parfaitement raisonnable au problème de données manquantes.

<sup>144</sup> L'élimination des observations incomplètes représente la solution par défaut des logiciels statistiques usuels.

<sup>145</sup> La méthode de regroupement est développée dans le paragraphe suivant.

<sup>146</sup> Tel que par exemple (avec la valeur « 9 » pour les missing) :

Année	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Situation	1	1	1	1	2	2	2	9	9	9	9	6	6

<sup>147</sup> Ces trajectoires sont présentées en annexe 5 (Les trajectoires-types en France après codage par la valeur « missing » des observations manquantes).

homogènes. Cette caractéristique renvoie notamment au fait que la récupération des personnes par l'enquête EVA ne concerne pas uniquement les jeunes sortis du système éducatif avec une formation professionnelle mais aussi quelques jeunes avec un baccalauréat ayant arrêté leurs études supérieures ou encore n'ayant pas voulu répondre à l'enquête SUP. Par ailleurs, une partie des valeurs manquantes correspond au problème de coordination entre DEPP et EVA, dans les premières années de mise en œuvre de EVA. Cette solution n'était donc pas la plus adéquate car non seulement nous perdions de l'information pour certaines années (l'année où la situation est manquante) mais en plus, nous risquions, *via* le travail de regroupement, de regrouper artificiellement des individus en fonction d'une caractéristique non-unifiante<sup>148</sup> (la valeur manquante).

Une troisième solution consistait à estimer les valeurs manquantes pour les quatre années où les informations sont perdues entre le dispositif DEPP et EVA.

C'est l'option retenue pour construire les trajectoires-types en France. La méthode choisie est celle de l'imputation multiple (Rubin, 1976 ; Rubin, 1987 ; Schafer, 1997). Les travaux portant sur cette méthode d'imputation de valeurs manquantes soulignent, à partir de preuves empiriques et tant que la proportion de données manquantes est raisonnable, qu'elle est aussi efficace tout en étant plus simple à mettre en œuvre que d'autres méthodes complexes comme , l'algorithme espérance-maximisation (Dempster, Laird et Rubin, 1977), l'échantillonnage de Gibbs avec augmentation de données (Tanner et Wong, 1987), l'approche à pseudo panels (Deaton, 1985).

Techniquement, cette méthode, développée par Rubin (1976, 1987) relève d'un processus en trois étapes :

1.  $m > 1$  ensembles de valeurs plausibles pour les données manquantes sont créés. Chacun de ces ensembles est utilisé pour remplir les données manquantes et ainsi créer  $m$  ensembles complets de données, où  $m$  peut être petit (entre 3 et 5 suffirait).
2. Chacun de ces  $m$  ensembles de données peut être analysé en utilisant les méthodes habituellement utilisées avec des données complètes.
3. Finalement, les résultats des  $m$  analyses sont combinés pour produire des estimations et des intervalles de confiance prenant en compte l'incertitude liées aux données manquantes.

Les méthodes d'imputations multiples supposent que les données manquantes sont « *missing at random* » (MAR, Rubin, 1976). Cela signifie que la probabilité d'avoir des observations

---

<sup>148</sup> Puisque la valeur « missing » peut représenter des situations très différentes : personnes ayant commencé des études supérieures, ayant stoppé des études supérieures ou s'étant insérées sur le marché du travail avec un diplôme de l'enseignement professionnel etc.

manquantes sur Y dépend de variables observées X, mais ne dépend pas des valeurs de Y. Il en résulte qu'il est possible d'estimer Y à partir de X. Cette forme de données manquantes est à distinguer des données « *missing completely at random* » (MCAR) et « *missing not at random* » (MNAR)<sup>149</sup>. Si l'hypothèse MCAR peut être intuitivement écartée, il peut persister un doute sur le fait que les données manquantes ne soient pas MNAR.

Or d'une manière générale, l'hypothèse MAR est très souvent mobilisée par des travaux sur des données longitudinales, notamment pour évaluer des vagues de non-réponses, comme dans notre cas (voir par exemple Goldstein, 2009).

Selon Schafer et Graham (2002), mobiliser la méthode d'imputation multiple dans le cadre de données longitudinales, s'avère tout à fait approprié pour les cas de vagues de non-réponses, où des individus disparaissent et ré-apparaissent dans la base dans la mesure où les informations manquantes peuvent être recouvertes à partir d'informations provenant des vagues précédentes et suivantes. Rajoutons que pour Schafer et Graham (2002), l'hypothèse MAR est de plus tout à fait plausible dans le cadre de designs séquentiels de cohorte dans les études longitudinales (ce que l'on appelle des cas de « *missing by design* »), ce qui est notre cas dans la mesure où les pertes ponctuelles proviennent en partie de la structure du dispositif lui-même (une partie des individus n'est plus suivie par la DEPP car les individus sortent du système scolaire). Soulignons que nous ne pouvons généralement pas dire, à partir des données, quel est le mécanisme de manque (MAR ou MNAR). En effet, il n'est jamais possible de rejeter l'hypothèse MAR en faveur de MNAR sur la base des données observées seulement. Quoiqu'il en soit, les analyses de Collins, Schafer, and Kam (2001) ont démontré qu'une hypothèse erronée de MAR n'engendrait pas de conséquences significatives sur les estimations.

L'hypothèse MAR nous paraît raisonnable compte tenu de nos données et la méthode d'imputation multiple semble adéquate pour notre problème.

---

<sup>149</sup> Toutes les données manquantes ne sont pas de même nature. Little et Rubin (1987) propose une typologie en trois catégories :

- *Missing Completely At Random (MCAR)* : La probabilité d'avoir des observations manquantes sur Y est une constante
  - Ne dépend pas des variables observées X
  - Ne dépend pas des valeurs de Y
  - Cela signifie que l'échantillon d'observé est représentatif de l'ensemble de YConséquences : perte de précision (Puissance), Aucun biais
- *Missing At Random (MAR)* : La probabilité d'avoir des observations manquantes sur Y dépend de variables observées X, mais ne dépend pas des valeurs de Y  
Conséquences : Perte de précision (Puissance), Aucun biais avec des méthodes statistiques appropriées
- *Missing Not At Random (MNAR)*: La probabilité d'avoir des observations manquantes sur Y dépend de la variable Y elle-même  
Conséquences : Perte de précision (Puissance), Biais, Besoin de recourir à une analyse de sensibilité.



Soulignons que lorsque les données manquantes ne sont pas monotones, en particulier pour les données multivariées incomplètes comme c'est notre cas, on doit procéder à une méthode d'imputation par la méthode dite MCMC (Markov Chain Monte Carlo) (Shaffer, 1997).

Techniquement on se sert directement d'un modèle de régression pour générer des valeurs pour les données manquantes. Selon la nature de la variable manquante, le modèle adapté de régression varie. Dans la mesure où notre variable d'intérêt est une variable ordinale discrète (à sept modalités possibles), nous mobilisons donc ici un modèle logistique multinomial.

Pour que l'imputation multiple soit efficace il est important de disposer de variables d'estimation les plus complètes possibles. Dans la mesure où les situations de formation ou d'emploi précédentes et suivantes représentent nos principales variables explicatives, il nous faut des observations complètes pour les variables de situation 1995 à 2007, exceptées les situations de 2002, 2003, 2004 et 2005 dont les valeurs manquantes seront imputées. Nous travaillons alors sur un échantillon de 9550<sup>150</sup> individus et les valeurs manquantes à estimer pour les situations sont telles que :

<b>Année</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
<b>Observations complètes</b>	8795	7988	8013	8448
<b>Observations manquantes</b>	755	1562	1537	1102

Nous estimons donc ces valeurs manquantes par le biais d'un modèle d'imputation multiple utilisant une régression logistique multinomiale dont les détails techniques de mise en œuvre sont présentés en annexe 7 (L'imputation multiple – comment gérer les valeurs manquantes ?). Dans les variables explicatives nous prenons en compte les situations 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2006 et 2007 ainsi que le sexe, la nationalité de la personne, la catégorie socioprofessionnelle des parents<sup>151</sup>, la performance scolaire en 6<sup>ème</sup> en mathématiques, la performance scolaire en 6<sup>ème</sup> en français, les options de langues au collège et le fait que la personne ait fait partie d'une Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

<sup>150</sup> Les trajectoires feront l'objet d'une pondération pour pallier à l'éventuel biais de cette réduction de l'échantillon. Cette solution nous paraît préférable à la suppression pure et simple de l'ensemble des valeurs manquantes et à une estimation comprenant des « missing » dans les séquences.

<sup>151</sup> Mieux renseignée que le niveau d'éducation des parents, comprenant quelques valeurs manquantes, et pouvant donc rendre l'imputation moins robuste.

### *2.1.1.2 La construction des trajectoires-types*

Le modèle d'imputation multiple nous a permis de créer des séquences complètes de situation pour l'ensemble des individus de notre échantillon de 9550 personnes. Les trajectoires feront alors par la suite l'objet d'une pondération. Nous construisons des trajectoires-types en rapprochant les individus qui ont connu les mêmes situations aux mêmes moments. La méthode de classification employée est la Méthode d'Appariement Optimal (« Optimal Matching »), sous le logiciel R, et plus précisément du package TraMineR, développé par Gabadinho et al (2011).

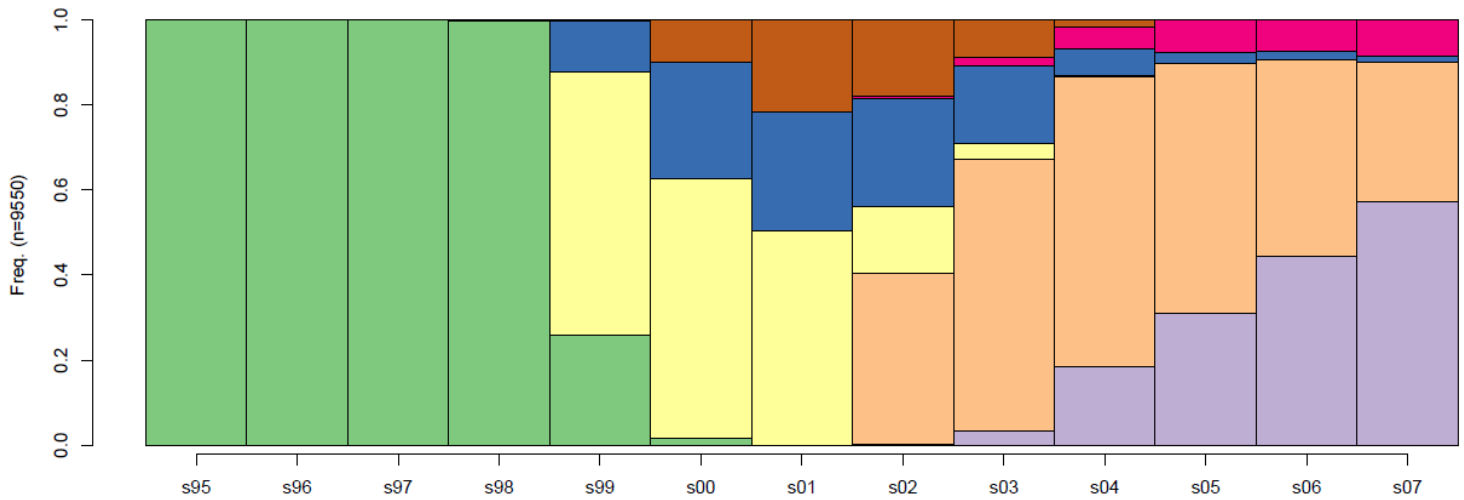
Les Méthodes d'Appariement Optimal permettent de comparer le degré de similarité de séquences. Elles bâtissent alors des typologies de séquences c'est-à-dire qu'elles rapprochent des suites d'éléments. Le calcul d'une distance entre chaque individu se fait en fonction du nombre de transformations nécessaires pour passer d'une séquence à une autre. Le résultat se présente sous la forme d'une matrice symétrique de distances.

Une fois que la matrice a été calculée, une méthode de regroupement est appliquée pour agréger les séquences en un nombre réduit de groupes. La méthode appliquée est la méthode Ward.

### *2.1.2 Caractéristiques des trajectoires en France : quelques statistiques descriptives*

L'imputation multiple nous a ainsi permis d'augmenter le nombre de séquences complètes et notamment de rendre plus représentative la présence des jeunes de la formation professionnelle. Le chronogramme suivant résume l'évolution des situations des 9550 jeunes entre l'année 1995 et l'année 2007. Nous observons tout d'abord les jeunes dans la même situation durant au minimum 4 années ce qui correspond au tronc commun durant le collège. Les jeunes commencent à entrer sur le marché du travail à partir de 2002. A la fin du chronogramme les jeunes se retrouvent globalement dans trois situations possibles : en études, en emploi ou sans emploi ni formation.

**Graphique 1: Evolution des situations des jeunes français entre 1995 et 2007**



- Collège
- Formation générale
- Formation technologique
- Formation professionnelle
- Enseignement supérieur
- Emploi
- NEET

Source : données DEPP-EVA (données non-pondérées)

Par la suite, la procédure de classification retenue a permis de faire émerger 5 trajectoires-types cohérentes.

### **Trajectoire 1. Trajectoire technologique : secondaire II technologique suivi d'études supérieures courtes avec entrée sur le marché du travail (20%<sup>152</sup>)**

Dans cette trajectoire, les jeunes préparent, après la classe de seconde générale, un baccalauréat technologique puis entrent en études supérieures pour une période courte en moyenne (type deux ans : BTS ou IUT, puis éventuellement licence). Cette trajectoire contient quasiment autant de filles que de garçons (50,3 %, 49,7%<sup>153</sup>). Du point de vue de la performance scolaire des jeunes de cette trajectoire, la part des mauvais lecteurs<sup>154</sup> en sixième est assez faible (8%) tandis que la part des bons lecteurs est plutôt élevée (40%). Du point de vue de l'environnement familial, le niveau d'éducation des parents est moyen (59,8 % des jeunes ont au moins un des deux parents ayant comme niveau de diplôme le plus élevé un diplôme du secondaire II<sup>155</sup>). Cependant 18% des jeunes ont des parents avec de faibles niveaux d'éducation (diplôme inférieur au secondaire II comme plus haut niveau d'éducation). Concernant la dernière situation des jeunes en 2007, la grande majorité est en emploi à cette date (70%), et la part de personnes sans emploi ni formation est de 8,7%.

### **Trajectoire 2. Trajectoire académique : enseignement secondaire général suivi d'études supérieures longues (28,3%)**

Cette trajectoire représente le parcours académique par excellence en France, les jeunes préparent un baccalauréat général puis entrent en études supérieures longues de type Université ou Grandes Ecoles (après CPGE<sup>156</sup>). Les filles sont légèrement plus nombreuses. Nous retrouvons dans cette trajectoire les meilleurs lecteurs en 6<sup>ème</sup> : 72,5% des jeunes de cette trajectoire étaient de bons lecteurs en 6<sup>ème</sup> (la part des mauvais lecteurs ne représentant que 2%). Les jeunes de cette trajectoire bénéficient également d'un environnement familial plutôt privilégié, 54,6% des parents ont comme niveau d'éducation un diplôme de l'enseignement supérieur (la part des parents à faibles niveaux de diplômes étant de 8%). En

---

<sup>152</sup> Pourcentage avec pondération.

<sup>153</sup> Tris croisés présentés en annexe 9.

<sup>154</sup> Il s'agit d'une appréciation du niveau de l'élève en lecture à son entrée au collège. Cette variable est codée : mauvais lecteur (niveau de compétence très bas, bas et moyen bas), lecteur moyen (niveau de compétence moyen haut), bon lecteur (niveau de compétence haut et très haut). Nous optons pour le score en lecture pour assurer une plus grande comparabilité entre la mesure de la performance en France et celle en Suisse (qui sera le score PISA en lecture).

<sup>155</sup> Nous utilisons comme variable le niveau de diplôme le plus élevé du père ou de la mère, que nous avons recodé en trois niveaux pour les besoins de la comparaison : niveau inférieur au secondaire II, égal au secondaire II, supérieur au secondaire II (enseignement supérieur). Cette variable est renseignée par les parents eux-mêmes lors de l'enquête Famille. Notons que pour la France nous gardons le niveau de diplôme le plus élevé plutôt que le niveau d'études dans la mesure où le niveau d'études ne renseignait pas sur un niveau d'éducation atteint, par exemple, la variable est renseignée de la même manière selon que le parent ait quitté l'école en 6<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup> (donc à 12 ans ou 15 ans).

<sup>156</sup> Classes préparatoires aux Grandes Ecoles.

fin de trajectoire, les personnes sont encore pour beaucoup en éducation (72,1%) et la part des jeunes sans emploi ni formation est la plus faible (4,5 %).

### **Trajectoire 3. Trajectoire professionnelle : enseignement secondaire professionnel puis entrée sur le marché du travail (31,8%)**

Les jeunes de ce parcours se démarquent par un secondaire II professionnel (court ou long) puis par une entrée sur le marché du travail. C'est alors la seule trajectoire où les jeunes entrent massivement directement sur le marché du travail après le secondaire. Les garçons sont légèrement surreprésentés (57,7%). Les personnes de ce parcours se caractérisent par les performances scolaires les plus faibles en début de parcours: 28,5% sont de mauvais lecteurs en 6<sup>ème</sup>. Cette trajectoire se démarque également des autres par un secondaire I plus long (5 années au lieu de 4) alors même que la part des redoublements au primaire est très élevée dans ce parcours (26% d'élèves sont en retard lors de leur entrée en 6<sup>ème</sup>). Il s'avère donc qu'une grande partie d'entre eux entre dans le secondaire II avec deux ans de retard. En considérant l'environnement familial, ces jeunes ne disposent pas d'environnement particulièrement privilégié, en effet 28,3% d'entre eux ont des parents ayant comme niveau d'éducation le plus élevé un diplôme inférieur au secondaire II (et seul 8,6% ont des parents ayant un diplôme de l'enseignement supérieur). Notons qu'en 2007, 80% de ces jeunes sont en emploi et 13,3% ne sont ni en emploi ni en formation (la part restante étant encore en formation).

### **Trajectoire 4. Trajectoire générale : enseignement secondaire II général suivi d'études supérieures courtes avec entrée sur le marché du travail (13,7%)**

Les jeunes de ce parcours préparent un baccalauréat général puis entrent dans l'enseignement supérieur pour des études plus courtes que les jeunes de la trajectoire 2 (type études universitaires courtes ou études plus professionnalisantes type IUT puis licence). Les filles sont plus nombreuses ici. Par rapport aux jeunes de la trajectoire académique, on observe une proportion un peu moins importante de bons élèves (60,4%) et une proportion plus importante d'élèves moyens. De même concernant l'environnement familial, le niveau d'éducation des parents est assez élevé : 33,4% des personnes ont au moins un parent ayant un diplôme du supérieur mais il ne l'est pas autant que dans la trajectoire académique. La plupart des jeunes de cette trajectoire sont en emploi en 2007 (75,5%) et 8,5% des jeunes sont sans emploi ni formation cette même année.

### **Trajectoire 5. Trajectoire professionnelle et technologique : enseignement secondaire professionnel et technologique suivi d'études courtes puis entrée sur le marché du travail (6,3%)**

Cette trajectoire représente la deuxième trajectoire professionnelle de notre échantillon. Les jeunes de cette trajectoire entrent dans un secondaire professionnel puis pour la plupart dans une filière du secondaire technologique (pour préparer le baccalauréat technologique<sup>157</sup>). Dans cette trajectoire les filles sont légèrement surreprésentées (59%). Avec la première trajectoire professionnelle, cette trajectoire a en commun de regrouper des élèves aux passés scolaires difficiles (cinq ans de collège, près de 20% ont également redoublé au primaire). Leur performance scolaire est également plutôt faible au début du secondaire I, avec un pourcentage de mauvais lecteurs de 18,4% (le pourcentage de bons lecteurs étant de 25%). Du point de vue de l'environnement familial, tout comme dans l'autre trajectoire professionnelle, le niveau d'éducation des parents est parmi les plus faibles : près de 24% des individus ont un parent ayant comme plus haut niveau de diplôme un diplôme inférieur au niveau secondaire II. Par rapport à la première trajectoire professionnelle, une partie des jeunes suit une formation du supérieur. C'est ainsi qu'en 2007, une partie est encore en formation. Notons qu'à cette date, ils sont en large majorité en emploi mais toutefois, 10% de ces jeunes sont sans emploi ni formation.

Nous constatons ainsi que les jeunes français sont nombreux à entrer dans l'enseignement supérieur. La trajectoire académique regroupe à elle seule près de 30% des personnes. Il semble par ailleurs que les différentes trajectoires en France soient assez marquées par l'origine sociale des individus et par la situation en début de parcours (performance scolaire et redoublement au primaire). Quels sont les caractéristiques des trajectoires suisses ? Sa sélection plus précoce marque-t-elle davantage les trajectoires ?

## **2.2 Les différentes trajectoires de formation possibles dans le système éducatif suisse**

De la même manière que pour le cas français, dans l'objectif de rendre compte des différentes trajectoires de formation possibles mais aussi des structures d'opportunités et de contraintes des systèmes éducatifs, nous construisons des trajectoires-types pour la suisse.

---

<sup>157</sup> En effet, certaines filières courtes du secondaire professionnel (BEP) permettent l'accès à des baccalauréats technologiques (tels que l'agriculture, le secteur sanitaire et social ou encore l'hôtellerie-restauration)

### 2.2.1 *La construction des trajectoires pour le cas suisse*

Les trajectoires-types en Suisse ont été construites en se basant sur les données TREE. Contrairement aux données DEPP-EVA, ces données ont fait l'objet d'un seul et même dispositif de suivi dans la mesure où l'essence même du projet était d'appréhender des trajectoires de formation *et* d'emploi<sup>158</sup> des jeunes. Les séquences ne souffraient donc pas de données manquantes significatives en milieu de parcours pour la Suisse.

Cependant, rappelons que, contrairement à la France, nous ne disposons pas ici d'informations à partir du début du secondaire I mais seulement à partir de l'âge de 15 ans, âge d'enquête pour le dispositif PISA (donc du secondaire II). Pour ce pays, nous passons donc à côté des informations renseignant sur le moment de la pré-orientation de l'individu dans les différentes filières du secondaire I (notes et résultats scolaires, vœux d'orientation des familles etc.) Toutefois, nous disposons en 2000, dans un jeu de données complémentaires à PISA, d'une information concernant le type de filière fréquenté au secondaire I collecté au moment de l'enquête PISA 2000. En 2000, nous savons donc si les individus ont fréquenté un secondaire I pré-gymnasial (pour entrer dans une Ecole de la Maturité), un secondaire I à exigences étendues ou à exigences de base, ou encore s'ils ont évolué dans un système sans sélection précoce, qu'il est fréquent d'appeler « système intégré » (ce type de secondaire I regroupe seulement 5,6% des individus).

Nous avons la possibilité d'élaborer des trajectoires à partir des informations sur les situations de formation de 2001 à 2007 puis d'apprécier par la suite l'impact de la variable « type de secondaire I fréquenté » sur l'appartenance à une trajectoire-type. Or, dans la mesure où le type de secondaire I surdétermine le type de secondaire II (et de trajectoires) fréquentées, nous avons opté pour intégrer cet élément comme constitutif de la première étape de la trajectoire en elle-même.

Concernant la deuxième étape, les individus peuvent opter entre deux grandes filières de formation lors de leur entrée dans le secondaire II : la formation professionnelle (principalement la formation « duale »), qui concerne la majorité des personnes, ou la voie générale (dans l'objectif de préparer la Maturité Gymnasiale). Dans la mesure où la formation professionnelle est une formation assez hétérogène, notamment par sa longueur, ses contenus et ses niveaux d'exigences, nous décidons de décomposer ce type de formation en deux sous-groupes grâce à l'échelle du niveau d'exigences des professions en Suisse, proposée par Stalder (2005). Selon le type de profession, cette échelle prend des valeurs allant de 1 à 6. Stalder a élaboré cette classification en fonction du niveau d'exigence intellectuelle de 107

---

<sup>158</sup> Contrairement aux données DEPP qui avaient pour vocation initiale d'appréhender des parcours scolaires uniquement.

métiers et professions accessibles par l'apprentissage. A la suite de Falter (2011)<sup>159</sup>, nous constituons une première catégorie regroupant les échelons 1 à 4 de l'échelle de Stadler et qualifiée de « secondaire II professionnel à faibles exigences » et une seconde catégorie correspondant aux échelons 5 et 6 et regroupant les personnes dans un « secondaire II professionnel à hautes exigences »<sup>160</sup>.

Lors de cette transition, certains jeunes peuvent rencontrer des difficultés à intégrer une formation du secondaire II. S'offre alors à eux la possibilité de fréquenter un système intermédiaire pendant une durée d'environ un an (parfois plus, pour les individus les plus en difficulté) avant d'intégrer une formation du secondaire II. Ces dispositifs intermédiaires ont été mis en place pour augmenter les chances des jeunes d'obtenir une place dans une formation certifiante

Concernant la transition à l'issue du secondaire II, il existe trois grandes possibilités : s'insérer directement sur le marché du travail, entrer dans une formation supérieure académique (type Hautes Ecoles Universitaires) ou entrer dans une formation supérieure professionnelle. Même si les Hautes Ecoles Spécialisées se fondent sur le système de Bologne et se classent en CITE 5A, dans la mesure où elles sont davantage tournées vers des connaissances et des compétences techniques et nécessitent une maturité professionnelle (ou une expérience professionnelle), nous rangeons ces dernières parmi les formations supérieures professionnalisantes. Durant cette transition, certains jeunes peuvent également se retrouver sans emploi ni formation.

Ainsi dans les séquences, les individus peuvent connaître 12 situations possibles:

1. Secondaire I pré-gymnasial
2. Secondaire I à exigences étendues
3. Secondaire I à exigences de base
4. Secondaire I intégré
5. Système intermédiaire
6. Secondaire II général
7. Secondaire II professionnel (hautes exigences)
8. Secondaire II professionnel (faibles exigences)
9. Enseignement supérieur académique (Université)
10. Enseignement supérieur professionnel
11. Ni en formation ni en emploi
12. Emploi

---

<sup>159</sup> Voir aussi Falter et Wendelspiess Chávez Juárez (2011).

<sup>160</sup> Parmi les professions considérées comme à faibles niveaux d'exigences nous retrouvons des professions comme coiffeur, pâtissier, maçon ou forestier-bûcheron ; parmi les professions à hautes exigences, nous retrouvons par exemple les professions d'informaticien, électronicien, constructeur, l'employé de laboratoire ou d'employé de commerce.



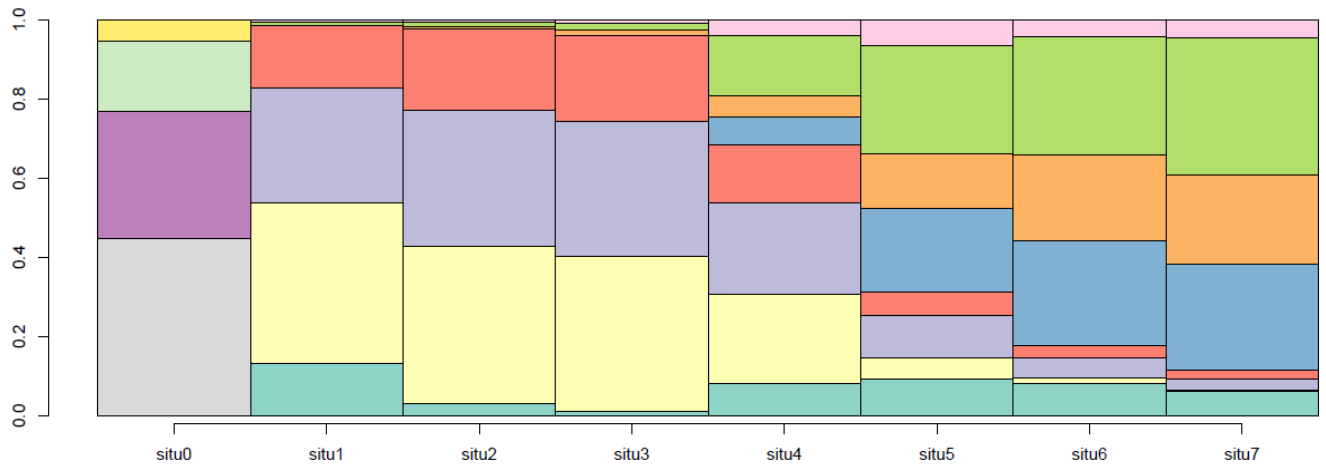
En réalité, les situations 1 à 4 concernent seulement les situations possibles en 2000. Les situations 5 à 7 renvoient aux transitions vers le secondaire II et les situations 9 à 12 reflètent la dernière transition (enseignement supérieur ou entrée sur le marché du travail).

Nous construisons alors des trajectoires-types en rapprochant les individus qui ont connu les mêmes situations aux mêmes moments. La méthode de classification employée est toujours la Méthode d'Appariement Optimal (« Optimal Matching »), qui a été évoquée plus haut. La méthode consiste à construire des typologies de séquences c'est-à-dire à rapprocher des suites d'éléments. Dans la mesure où cette méthode nécessite des séquences complètes, les données ont été cylindrées à partir des données 2007 et certaines séquences trop incomplètes n'ont pas été prises en compte par le jeu de l'appariement optimal. Au final, la méthode a été mise en œuvre sur 2962 individus. Par la suite, un travail de pondération a été effectué afin de rendre cet échantillon plus représentatif.

### ***2.2.2 Caractéristiques des trajectoires en Suisse : quelques statistiques descriptives***

Grâce aux 2962 différentes séquences complètes, nous avons réalisé un chronogramme résumant l'évolution des situations des jeunes entre l'année 2000 et l'année 2007. Nous observons tout d'abord les quatre situations possibles pour l'année 2000 (situ0) représentant le secondaire I. A partir de 2001, les jeunes se retrouvent dans les quatre situations possibles du secondaire II : formation générale, professionnelle à exigences étendues, professionnelle de base et système intermédiaire. Ils commencent à entrer sur le marché du travail à partir de 2004. A la fin du chronogramme, les jeunes se retrouvent globalement dans trois situations possibles : en études supérieures académiques (Université), en études supérieures professionnelles ou en emploi. Une petite part se retrouve sans formation ni emploi et une autre dans des dispositifs du système intermédiaire.

**Graphique 2: Evolution des situations des jeunes suisses entre 2000 et 2007**



- Filière du secondaire I pré-gymnasial
- Filière du secondaire I à exigences étendues
- Filière du secondaire I à exigences de base
- Filière du secondaire I intégrée
- Système intermédiaire
- Formation gymnasiale
- Formation professionnelle hautes exigences
- Formation professionnelle faibles exigences
- Enseignement supérieur général
- Enseignement supérieur professionnel
- Emploi
- NEET

Source : données TREE (données non-pondérées)

Par la suite, la procédure de classification retenue a permis de faire émerger 5 trajectoires-types.

### **Trajectoire 1 : Formation professionnelle de faibles exigences puis entrée sur le marché du travail (36,9 %<sup>161</sup>)**

Les jeunes présents dans cette trajectoire passent majoritairement par un secondaire II à exigences de base. Ils entrent ensuite dans une formation professionnelle de faibles exigences (généralement un Certificat Fédéral de Capacité) puis s'insèrent 3 à 4 ans plus tard sur le marché du travail. Cette trajectoire contient autant de filles que de garçons (49,7% contre 50,3%<sup>162</sup>). Concernant la performance scolaire des individus en début de parcours, elle regroupe les individus ayant les résultats les plus faibles au test PISA (renseignant sur les compétences en lecture) : 48,2% ont en effet un niveau de performance faible<sup>163</sup>. Ce résultat n'est pas vraiment étonnant dans la mesure où le score PISA est assez corrélé avec le type de secondaire I fréquenté, et qu'ici nous avons majoritairement à faire à des personnes ayant fréquenté une filière à faibles exigences dans le secondaire I. Par ailleurs, cette trajectoire semble être marquée plus que les autres par la fréquentation des solutions intermédiaires en début de parcours. Ainsi 24,6% des jeunes de cette trajectoire se retrouvent dans cette situation en début de secondaire I et l'année suivante, 6% y sont encore. Dans l'ensemble, ces jeunes ont des parents ayant les niveaux d'éducation les plus faibles : 31,6% ont un niveau d'éducation inférieur au secondaire II<sup>164</sup>.

En 2007, la grande majorité de ces jeunes sont en emploi mais 6,6% sont sans emploi ni formation à cette date et 7,8 % sont intégrés dans des dispositifs de solutions intermédiaires (à cette période, ces dispositifs correspondent aux mesures mises en place par le système public de prise en charge du chômage). Enfin les germanophones sont surreprésentés dans ce parcours.

### **Trajectoire 2 : Formation professionnelle de hautes exigences puis entrée sur le marché du travail (26,0 %)**

Les jeunes de cette trajectoire proviennent majoritairement (45,7%) d'un secondaire I à exigences étendues (17,3% proviennent d'un secondaire I à exigences de base et 28,7% d'une filière pré-gymnasiale). Ils entrent ensuite dans une formation professionnelle à hautes

---

<sup>161</sup> Données pondérées

<sup>162</sup> Ces tableaux de tris croisés sont présentés en annexe 10.

<sup>163</sup> Pour rendre la performance scolaire comparable à la variable française, cette variable est codée : faible performance (niveau de compétence très bas, bas et moyen bas), performance moyenne (niveau de compétence moyen haut), bonne performance (niveau de compétence haut et très haut).

<sup>164</sup> Nous utilisons comme variable le niveau d'éducation le plus élevé du père ou de la mère, que nous avons recodé en trois niveaux: inférieur au secondaire II (au CITE 3), égal au secondaire II (CITE 3), supérieur au secondaire II (enseignement supérieur, CITE 5 et 6). Notons qu'ici cette variable est renseignée par les jeunes eux-mêmes à l'âge de 15 ans lors de l'enquête PISA et non par les parents comme c'est le cas dans les données françaises. Les jeunes ont alors répondu sur le plus haut niveau d'éducation atteint par leurs parents sur la base des qualifications nationales, qualifications recodées en Classification Internationale Type de l'Education (CITE).

exigences puis s'insèrent sur le marché du travail. Les filles sont légèrement plus présentes dans cette trajectoire. La performance scolaire en début de parcours de ces jeunes est moyenne : 23,7% ont de faibles résultats mais plus d'un tiers 36,1% ont réalisé une bonne performance scolaire. Contrairement à la première trajectoire professionnelle, les jeunes fréquentent moins souvent les dispositifs intermédiaires en début de parcours, même s'ils sont 17,4% à passer par cette situation en 2001.

Concernant l'environnement familial, les niveaux d'éducation des parents sont également moyens : 17,6% ont des parents ayant fait des études supérieures contre 28,4 % qui ont un niveau inférieur au secondaire II.

En 2007, la majorité des jeunes sont insérés sur le marché du travail, même si 7% des individus sont sans emploi ni formation à cette date.

### **Trajectoire 3 : Formation générale puis études supérieures professionnelles (8,9 %)**

En 2000, les jeunes de cette trajectoire sont massivement dans la filière pré-gymnasiale du secondaire I (74,4%). Ils intègrent ensuite une formation générale lors du secondaire II (pour préparer la Maturité Gymnasiale<sup>165</sup>) puis optent pour une formation supérieure plus professionnalisante que l'Université (type Haute Ecole Spécialisée ou encore Haute Ecole Pédagogique). Dans ce parcours, nous observons une surreprésentation des filles ainsi que des francophones. Ces jeunes sont très peu nombreux à fréquenter le système intermédiaire (ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où ce dernier renvoie surtout aux difficultés d'insertion dans la formation professionnelle) et sont beaucoup plus nombreux à avoir réalisé de bonnes performances scolaires (58,4%). L'environnement familial est également beaucoup plus privilégié : 48,8% des parents ont fait des études supérieures. En 2007, la majorité des jeunes sont encore en formation dans le supérieur (majoritairement dans le supérieur professionnel, même si 16,9% fréquentent l'Université à cette date).

### **Trajectoire 4 : Formation générale puis études supérieures académiques (16,0 %)**

En début de parcours, ces jeunes fréquentent de manière massive la filière pré-gymnasiale du secondaire I (77,4%). Ils entrent par la suite, en 2001, dans une formation secondaire générale (pour obtenir la Maturité) et intègrent ensuite l'Université. Il s'agit ici du parcours académique par excellence en Suisse. Nous trouvons ici les jeunes obtenant les meilleurs résultats scolaires : de manière frappante, ils sont en effet 70,7% à obtenir de bonnes performances scolaires en 2000. C'est également dans cette trajectoire où les parents ont les

---

<sup>165</sup> Equivalent du Baccalauréat général français.

niveaux d'éducation les plus importants. Ainsi 58,9% des parents des jeunes de cette trajectoire ont fait des études supérieures, tandis que seuls 6,8% ont comme plus haut niveau d'éducation un niveau inférieur au secondaire II. Par ailleurs, les filles y sont un peu plus nombreuses. En 2007, la très large majorité de ces jeunes sont encore à l'Université (94,8%).

### **Trajectoire 5 : Formation professionnelle puis études supérieures professionnelles (12,1 %)**

Cette dernière trajectoire représente les jeunes de la formation professionnelle accédant à des études supérieures, tel que typiquement les jeunes en formation duale passant par la validation d'une Maturité professionnelle (elle englobe également les jeunes des maturités spécialisées). En début de parcours, lors du secondaire I, les jeunes de cette trajectoire passent majoritairement par la filière à exigences étendues (tandis que certains fréquentent la filière pré-gymnasiale). Les performances scolaires à 15 ans sont alors plutôt bonnes (même si elles sont moins élevées que dans les deux trajectoires générales précédentes) : 43,2% des jeunes ont obtenu un bon résultat à PISA en 2000. Tout comme des jeunes relevant des autres trajectoires professionnelles, une partie des membres de cette trajectoire-type passe par le système intermédiaire lors de la transition vers le secondaire II (16,2% à passer par ces dispositifs en 2001).

Du point de vue de l'environnement familial, le niveau d'éducation des parents est moyen : 35,9% des parents ont fait des études supérieures, sachant que 20,5% n'ont pas atteint la fin du secondaire II. En 2007, la très grande majorité des jeunes de cette trajectoire est encore en études, 14,7% en emploi et 2,8% est sans emploi ni formation.

Ainsi nous remarquons qu'il existe deux grands types de trajectoires en Suisse : les trajectoires générales et les trajectoires professionnelles. Comme attendu, les trajectoires professionnelles font beaucoup plus les frais des dispositifs intermédiaires lors de la transition dans le secondaire II, particulièrement la trajectoire 1 où cette situation concerne 25 % des personnes lors de la transition vers le secondaire II.

Dans la partie qui suit nous revenons sur les caractéristiques des trajectoires suisses et des trajectoires françaises dans l'objectif d'amorcer une première comparaison des possibilités et de contraintes de chaque système éducatif.

## 2.3 Trajectoires françaises et suisses: premiers éléments de comparaison

Les parcours de formation français et suisse sont assez différents. Comme attendu, la Suisse se distingue par l'importance de la formation professionnelle : nous observons ainsi trois trajectoires professionnelles contre seulement deux trajectoires plus générales. La France quant à elle se caractérise par une certaine importance des voies plus générales : deux trajectoires générales (trajectoire 2 et 4) regroupent 42% des jeunes. Elle se démarque également par un accès plus marqué à l'enseignement supérieur.

Le tableau suivant revient sur la proportion des individus de chaque trajectoire des deux pays de manière non-pondérée et pondérée<sup>166</sup>.

**Tableau 7: Répartition des individus dans les trajectoires-types en France et en Suisse**

	Pourcentages non-pondérés	Pourcentages pondérés
<b>Trajectoires françaises :</b>		
Trajectoire 1: Trajectoire technologique et études courtes	20,7 %	<b>20 %</b>
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	35,4 %	<b>28,3 %</b>
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	24,4 %	<b>31,8 %</b>
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	13,6 %	<b>13,7 %</b>
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	5,8 %	<b>6,3 %</b>
<b>Trajectoires suisses :</b>		
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	24,7 %	<b>36,9 %</b>
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	23,0 %	<b>26,0 %</b>
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	14,8 %	<b>8,9 %</b>
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	24,7 %	<b>16,0 %</b>
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	12,9 %	<b>12,1 %</b>

Source : données DEPP-EVA et TREE

<sup>166</sup> Il est possible de comparer ces trajectoires types avec celles élaborées en codant les situations manquantes entre 2002 et 2005 en « missing » (présentées en annexe9) afin de comparer cette solution à celle que nous avons choisie (imputer les valeurs manquantes). Nous constatons que les trajectoires sont assez semblables: trajectoire académique, technologique, générale (dans les mêmes proportions, à 2% près pour chaque trajectoire) et deux trajectoires professionnelles. Les deux trajectoires professionnelles représentaient 31,7% des jeunes (sans pondération), ce qui équivalait à peu près à nos deux trajectoires professionnelles sans pondération (30,2% des jeunes). Cependant en codant les situations manquantes entre 2002 et 2005 en « missing », les deux trajectoires professionnelles sont distinguées seulement à travers le fait que l'une d'elles contient beaucoup de « missing » sur les années 2002 et 2003 (première trajectoire professionnelle, 17,10%) et l'autre non (deuxième trajectoire professionnelle, 14,6%). Ainsi la solution de l'imputation multiple a permis de mettre en valeur une trajectoire particulière (les jeunes de la formation professionnelle accédant à des formations technologiques et à l'enseignement supérieur), trajectoire absorbée par le jeu de l'Optimal Matching dans la trajectoire professionnelle avec « missing » (du fait du nombre significatif de « missing » en 2003).

Du point de vue des caractéristiques des trajectoires, nous avons pu constater que, dans le système éducatif suisse, le type de secondaire I structurait les trajectoires types. En effet, être dans la trajectoire professionnelle de faibles exigences signifie la plupart du temps avoir été dans un secondaire I à exigence de base. De la même manière, fréquenter une trajectoire générale signifie en amont avoir fréquenté un secondaire I pré-gymnasial. Concernant la performance scolaire des jeunes à 15 ans, les trajectoires paraissent également assez déterminées. Nous pourrions presque établir une hiérarchisation des trajectoires en fonction de la proportion de jeunes obtenant de bons résultats : trajectoire académique (70,7%) puis trajectoire académique avec études plus professionnelles (58,4%) puis trajectoire professionnelle avec études (43,2%) puis trajectoire professionnelle hautes exigences (36,1%) puis trajectoire professionnelle de faibles exigences (17,4%). Notons que contrairement au cas français, les trajectoires construites surviennent alors que les élèves ont déjà fait l'objet d'une première orientation; ces résultats ne paraissent donc pas vraiment étonnants<sup>167</sup>.

En France, les trajectoires semblent également très marquées par le niveau scolaire en début de parcours. Les individus avec de bonnes performances scolaires se retrouvent largement dans les parcours académiques et généraux. De même, les trajectoires professionnelles se démarquent par des performances scolaires plutôt faibles. Elles se caractérisent également par des taux de redoublements au primaire assez importants, rappelant en outre le fait que cette pratique, loin de favoriser un rythme de progression unique, constituerait davantage un outil de sélection et de hiérarchisation précoce (Baudelot et Establet, 2009).

Ainsi les situations scolaires en tout début de parcours (redoublement en primaire et note en 6<sup>ème</sup>) paraissent déterminer le type de trajectoire fréquenté. Il est ici aussi possible de hiérarchiser les différentes trajectoires en fonction de la part de bons lecteurs en 6<sup>ème</sup> : trajectoire académique (72,5%), trajectoire général (60,4%), trajectoire technologique (40%), trajectoire technologique et professionnelle (25,4%) et trajectoire professionnelle (15,5%).

Dans la mesure où les jeunes français n'ont pas encore fait l'objet d'une sélection lors de cette évaluation de performance et entrent à peine dans le secondaire I, ce résultat peut paraître plus étonnant que pour la Suisse.

Du point de vue de l'environnement familial, en Suisse, si les trajectoires générales (académique pure et générale puis études plus professionnelles) sont marquées par des niveaux d'éducation des parents plus élevés (respectivement 58,9 % et 48,7% des parents ayant fait des études supérieures), il est difficile de hiérarchiser les trajectoires professionnelles selon cette variable (pour chacune des trajectoires, environ 30% de parents

---

<sup>167</sup> Les élèves étant pré-orientés dans les différentes filières du secondaire I en fonction d'un certain niveau scolaire.

ont fait des études supérieures). En revanche, pour le cas français, la même hiérarchisation que celle opérée concernant la performance scolaire est possible avec le niveau d'éducation des parents, en prenant la part des parents ayant de hauts niveaux d'éducation : trajectoire académique (54,6%), trajectoire générale (33,4%), trajectoire technologique (22,2%), trajectoire technologique et professionnelle (14%) et trajectoire professionnelle (8,6%).

Ainsi du point de vue des contraintes de chaque système, nous observons qu'en Suisse les trajectoires sont assez déterminées mais que les trajectoires professionnelles ne semblent se distinguer que par le niveau de performance des individus. En revanche, en France, toutes les trajectoires se distinguent du point de vue de la situation scolaire en début de parcours et de l'environnement familial, alors même que le système ne pratique pas de sélection précoce. Il est alors intéressant de constater que cette hiérarchisation des trajectoires renvoie en quelque sorte à la hiérarchisation des différentes filières en termes de prestige social et fait écho aux spécificités sociétales du système français que nous évoquions au chapitre 4 : la valorisation des parcours académiques longs et linéaires et les différentes formes de segmentation du système. Ainsi, quatre ans avant la première orientation officielle, la situation scolaire des individus semble avoir un impact important sur toute une trajectoire scolaire et d'insertion. Cette détermination (à partir de la situation scolaire à 12 ans) pose en outre la question des avantages du tronc commun et de son effectivité et porte les marques de la sélection continue du système qui est à l'œuvre dès l'enseignement primaire.

Toutefois, il faut souligner que la sélection précoce pratiquée en Suisse peut véritablement limiter les individus dans leurs marges de manœuvres. A ce sujet, la trajectoire professionnelle à faibles exigences semble celle ouvrant le moins de possibilités réelles aux personnes, non seulement les jeunes sont limités à la base dans leur choix scolaire par le fait d'avoir été pré-orientés dans le secondaire I dans une filière à exigences de bases mais ils sont également beaucoup plus nombreux à fréquenter les dispositifs intermédiaires et à rester sans solutions deux années plus tard. Notons également qu'ils sont plus nombreux en 2007, soit 7 ans après la sortie du secondaire I, à fréquenter encore des dispositifs intermédiaires ou à être sans emploi ni formation. Ces derniers souffrent par ailleurs d'environnements familiaux moins privilégiés (31% des parents ont de faibles niveaux d'éducation). Pour ces jeunes, le champ des possibles semble restreint mais aussi déterminé à la base, dès la pré-orientation, à l'entrée du secondaire I.

Afin d'apprécier les éléments déterminant l'appartenance à une trajectoire plutôt qu'à une autre et de rendre compte des structures d'opportunités et de contraintes des individus, nous



mettons en œuvre un modèle économétrique dans la partie qui suit dans le but de pouvoir notamment analyser l'effet de chaque variable toutes choses égales par ailleurs. L'objectif est en outre d'apprécier l'influence de l'environnement familial et plus globalement socio-économique et culturel de l'individu sur son parcours de formation et d'insertion en fonction du contexte institutionnel.

### **3 Appartenance aux trajectoires-types : structures d'opportunités et de contraintes des systèmes éducatifs**

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'influence de l'environnement familial et plus globalement socioculturel de l'individu sur son parcours. Cet environnement de l'individu pourrait en effet agir comme un « facteur de conversion négatif » venant amenuiser le rôle de l'éducation. L'impact de ce facteur de conversion dépend largement du contexte éducatif institutionnel. Plusieurs éléments de la littérature indiquent à ce titre qu'une sélection plus précoce risque de rendre les niveaux d'éducation des personnes plus déterminés par leur environnement familial (Shavit et Blossfeld, 1993; Hanushek et Woessmann, 2006 ; Bauer et Riphahn, 2006). Notre objectif est ainsi de rendre compte des structures de contraintes et d'opportunités de chaque modèle éducatif en tentant d'apprécier la détermination des parcours individuels.

Du point de vue des caractéristiques liées au contexte institutionnel propre à chaque pays, rappelons que le système éducatif suisse risque *a priori* de favoriser des trajectoires assez déterminées par l'environnement familial et relativement irréversibles du fait d'un système de séparation précoce et assez marqué<sup>168</sup> (voie professionnelle duale/formation académique).

Si le système éducatif français peut paraître de prime abord moins contraignant, nous pouvons tout de même faire l'hypothèse que ses éléments de différenciation rendent non-effectif le tronc commun et peuvent favoriser un certain déterminisme social. Par ailleurs, bien que ce système n'opère pas de séparation nette entre les formations comme dans le système suisse, la hiérarchisation des différentes filières ne paraît pas constituer un contexte propice à la réversibilité des situations scolaires.

---

<sup>168</sup> Ces éléments (environnement familial et performance scolaire) sont évidemment amenés à jouer un rôle en amont lors de l'affectation à un type de secondaire I particulier. Mais du fait de la structure des données (les individus sont suivis à partir de 15 ans), il n'est pas possible d'évaluer l'impact toutes choses égales par ailleurs de l'environnement familial et de la performance scolaire sur le type de secondaire I, en particulier car, dans la mesure où la performance scolaire est mesurée à 15 ans, performance scolaire et type de secondaire I sont corrélés avec une causalité indéterminée. A minima, nous évaluons donc l'impact de la performance scolaire et de l'environnement familial à 15 ans sur les risques d'appartenir à une certaine trajectoire toutes choses égales par ailleurs.

Empiriquement nous tentons alors de déterminer les chances d'appartenance à telle trajectoire type plutôt qu'à telle autre à l'aide d'un modèle logistique multinomial pour chacun des pays.

### 3.1 Appartenance à une trajectoire-type en France : quelles possibilités ? Quels éléments de déterminations ?

Nous tentons d'apprécier les marges de manœuvre des individus au sein du système éducatif français en essayant de déterminer quelles sont les éléments influençant l'appartenance à une trajectoire et dans quelle ampleur ces éléments affectent l'appartenance. Pour le cas français, le modèle latent peut être résumé tel que :

$$(1) \quad Y_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 S_i + \beta_3 E_i + \beta_4 C_i + \varepsilon_i$$

Dans cette équation,  $Y$  est la variable dépendante c'est-à-dire la trajectoire éducative suivie.  $S$ ,  $E$  et  $C$  représentent les variables d'intérêt.  $S$  est un vecteur d'explicatives représentant de la situation scolaire de l'individu en début de parcours, plus particulièrement sa performance scolaire en 6<sup>ème</sup> et son passé scolaire (à savoir avoir fait l'objet d'un redoublement au primaire).  $E$  prend en compte le niveau d'éducation le plus élevé des parents<sup>169</sup>.  $C$  représente plus globalement un ensemble de variables caractérisant l'environnement socioculturel de l'individu : il comprend les activités culturelles de l'individu (particulièrement ici le fait d'être inscrit dans une bibliothèque, dans un conservatoire ou une école de musique) ainsi que le choix de deux options accessibles au collège : le latin et l'allemand en première langue vivante en 6<sup>ème</sup>. Ces options renvoient à des éléments de différenciation interne pouvant faire l'objet de stratégies de la part des familles (elles peuvent représenter des proxy d'un environnement culturel plutôt favorisé). Elles constituent pour les familles favorisées un élément de distinction sociale permettant, en outre, l'accès à de « bonnes classes »<sup>170</sup> (Duru-Bellat, 2003). Cet ensemble prend également en compte l'origine géographique du père.

<sup>169</sup> En trois niveaux, tels que présentés précédemment : inférieur au secondaire II, égal au secondaire II et études supérieures. Soulignons que nous avons fait le choix de nous intéresser au niveau d'éducation des parents (niveau d'éducation le plus haut atteint par au moins un parent) plutôt qu'à leur catégorie socioprofessionnel (CSP) en raison du fait que nous travaillons sur les trajectoires scolaires des jeunes. Autrement dit la CSP ne permet pas selon nous d'estimer au mieux l'environnement culturel des jeunes : les parents peuvent avoir connu soit un déclassement sur le marché du travail par rapport à son niveau d'études, soit au contraire une « promotion ». De ce fait la CSP ne permet pas d'appréhender systématiquement les ressources culturelles de la famille qui peuvent s'avérer déterminantes dans une trajectoire (aide aux devoirs...). Par ailleurs, à la manière de Bauer et Riphahn (2006) ou Wössman (2004), nous nous intéressons particulièrement à la mobilité intergénérationnelle des niveaux d'éducation.

<sup>170</sup> Ces options peuvent d'ailleurs être utilisées pour créer des classes de niveaux au sein du secondaire I.

$X$  représente un ensemble de variables de contrôle (tel que le sexe de l'individu, le nombre de frères et sœurs<sup>171</sup> ou le fait que l'individu ait suivi sa scolarité dans une Zone d'Education Prioritaire. Enfin comme usuellement  $\varepsilon$  est un terme d'erreur.

Comme nous l'avons indiqué, il s'agit d'un modèle logit multinomial dont les détails sont développés dans l'encadré suivant. Pour la France, la trajectoire de référence est la trajectoire 3 (trajectoire professionnelle), nous tentons donc d'analyser la probabilité d'appartenir à une trajectoire  $Y$  plutôt qu'à la trajectoire de référence (trajectoire 3).

**Encadré 1 : le modèle multinomial**

L'objet est d'identifier parmi les caractéristiques individuelles, en particulier celles relatives au niveau d'éducation des parents, à l'environnement culturel de la famille de l'individu et aux performances scolaires, les déterminants de l'appartenance à l'une ou l'autre des cinq trajectoires mises en évidence. On s'intéresse donc aux déterminants de l'appartenance aux parcours types précédemment établis. Dans cette perspective, nous estimons un modèle *logit multinomial* (Gouriéroux, 1984) dans lequel la typologie (5 modalités) est la variable à expliquer et les caractéristiques individuelles constituent les facteurs explicatifs. Il s'agit d'un modèle logit polytomique non ordonné (dont le modèle de base est le *logit multinomial*). Un tel modèle est structuré de manière telle que l'individu arbitre entre deux choix  $a$  et  $b$  indépendamment des autres choix qui lui sont offerts. Cela suppose que la proximité de nature qui peut exister entre plusieurs choix offerts à l'individu n'est pas considérée. On parle hypothèse d'indépendance des choix offerts (IIA : Independence from Irrelevant Alternatives).

Le modèle s'écrit :

$$(1) \quad \begin{cases} P(y_j|x_i) = \frac{\exp(x_i\beta_j)}{1 + \sum_{h=1}^{J-1} \exp(x_i\beta_h)} \text{ pour } j = 1, 2, 3, 4 \\ P(Y_j|x_i) = \frac{1}{1 + \sum_{h=1}^{J-1} \exp(x_i\beta_h)} \text{ pour } j = 1, 2, 3, 4 \end{cases}$$

divisant  $P(y_j|x_i)$  par  $P(Y_j|x_i)$  et en en prenant le logarithme, on obtient :

$$(2) \quad \ln[ P(y_j|x_i) / P(Y_j|x_i) ] = x_i \beta_j, \text{ pour } j = 1, 2, 3, 4$$

La log-vraisemblance est finalement égale à :

$$(3) \quad \ln L(\beta) = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^4 y_{ij} \ln[P(y_j|x_i)]$$

où,  $y_{ij} = 1$  si l'individu  $i$  a choisi  $j$ , 0 sinon. C'est la contribution de  $i$  à la vraisemblance.

<sup>171</sup> Nous comparons le fait que l'individu soit enfant unique ou le fait qu'il ait plus de deux frères et sœurs au fait qu'il ait entre 1 et 2 frères et sœurs.

**Tableau 8: L'appartenance à une trajectoire en France-modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

Trajectoires	Trajectoire technologique	Trajectoire académique	Trajectoire générale (études courtes)	Trajectoire professionnelle et technologique
<b><u>Situation scolaire:</u></b>				
<b>Performance scolaire:</b> (ref: moyenne haute)				
Performance faible	0,40 ***	0,32 ***	0,39 ***	0,77
Performance élevée	2,67 ***	7,04 ***	5,24 ***	1,58 ***
<b>Impact de scolarité antérieure:</b>				
Redoublement au primaire	0,27 ***	0,09 ***	0,18 ***	0,85
<b><u>Environnement socioculturel:</u></b>				
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents:</b> (ref: Moyen)				
Faible	0,92	0,68 ***	0,81	1,24
Haut	2,90 ***	8,65 ***	3,96 ***	1,69 **
<b>Pays de naissance du père:</b> (ref :France)				
DOM-TOM	2,31 *	3,11 *	1,70	0,90
Etranger	1,65 ***	2,16 ***	1,50 **	1,01
<b>Environnement culturel:</b>				
Bibliothèque	1,69 ***	1,92 ***	1,67 ***	1,63 ***
Conservatoire	2,09 ***	3,38 ***	2,15 ***	1,27
Option: Latin	2,86 ***	7,46 ***	4,59 ***	1,60 **
Option: Allemand LV1	0,94	1,58 ***	1,35 *	0,91
<b>Sexe: homme</b>				
	0,83 *	0,63 ***	0,55 ***	0,56 ***
<b>Nombre de frères et sœurs:</b> (ref: entre 1 et 2)				
Aucun	0,91	1,37 *	1,36	1,23
Plus de 3	0,88	0,91	0,91	1,05
<b>Autres variables:</b>				
<b>ZEP en 1995</b>	0,98	0,72 *	0,79	0,77

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les rapports de risques relatifs (Relative Risk Ratios) représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y et la probabilité d'appartenance à la trajectoire professionnelle, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel DEPP EVA (données pondérées)

Au vue des résultats du modèle, nous constatons que les trajectoires françaises semblent bel et bien déterminées par la situation scolaire de l'individu lors de son entrée dans le secondaire I. Du point de vue de la performance scolaire, l'ensemble des trajectoires se distinguent de la trajectoire professionnelle (qui est la trajectoire de référence). Ainsi avoir une bonne performance augmente les chances d'être dans n'importe quelle trajectoire autre que la trajectoire de référence. L'effet est particulièrement marqué pour la trajectoire académique puisqu'une bonne performance multiplie par 7 les chances d'appartenir à cette trajectoire plutôt qu'à la trajectoire professionnelle. Il est aussi significatif de constater que cette variable différencie la trajectoire professionnelle et technologique de la trajectoire professionnelle :

une bonne performance à l'âge de 12 ans augmente les risques de 1,6 fois les risques d'être dans une trajectoire professionnelle et technologique plutôt que d'être dans la trajectoire de référence.

En outre, le fait d'avoir redoublé au primaire réduit les chances d'appartenir aux trajectoires académique, générale et technologique plutôt qu'à la trajectoire professionnelle alors que cette variable ne permet pas de distinguer l'appartenance à la trajectoire professionnelle et technologique de l'appartenance à la trajectoire professionnelle (trajectoire de référence).

Le niveau d'éducation des parents se révèlent très significatifs dans l'appartenance à une trajectoire, particulièrement lorsqu'il est élevé (plutôt que moyen). En effet, on observe qu'avoir un parent avec un niveau de diplôme très élevé multiplie par plus de 8 les chances d'être dans la trajectoire académique et plus largement les chances d'être dans n'importe quelle trajectoire plutôt que la trajectoire professionnelle (y compris donc la trajectoire professionnelle et technologique, pourtant très proche de la trajectoire professionnelle). En revanche avoir un parent faiblement éduqué ne conduit qu'à diminuer la probabilité d'être dans la trajectoire académique.

Les variables culturelles jouent également un rôle très significatif. Ainsi, être inscrit dans une bibliothèque augmente les chances d'être dans n'importe quelle trajectoire autre que la trajectoire professionnelle. De même, le fait d'être inscrit au conservatoire augmente les probabilités d'appartenance à chacune des trajectoires. Les options au début de collège influencent également d'une manière prononcée l'appartenance à une trajectoire. L'option latin multiplie par 7,5 fois les chances de fréquenter une trajectoire académique plutôt qu'une trajectoire professionnelle. Il est intéressant d'observer qu'elle multiplie également de 1,6 fois les probabilités d'être dans la trajectoire professionnelle et technologique plutôt que d'être dans la trajectoire professionnelle. Opter pour l'allemand en première langue augmente les chances d'être dans les deux trajectoires générales, mais est sans effet sur l'appartenance aux trajectoires technologique et technologique et professionnel.

Enfin, le fait d'avoir un père né à l'étranger augmente les risques d'appartenir aux trajectoires générales plutôt qu'à la trajectoire professionnelle. Bien que ce constat paraisse de prime abord contre-intuitif, il est plutôt en cohérence avec la littérature sur le sujet indiquant qu'en France toutes choses égales par ailleurs (en l'occurrence pour un même niveau de performance et à environnement socioculturel donné) les enfants d'origines immigrées optent davantage pour les filières académiques. Il n'y aurait ainsi pas en France d'effet

supplémentaire pénalisant, en plus de l'environnement socioculturel, pour les enfants d'immigrés (Vallet et Caille, 2000).

Ainsi, conformément à nos hypothèses, bien que le système éducatif français n'opère pas de séparation précoce et rigide au secondaire I, nous constatons que la situation scolaire du jeune en 6<sup>ème</sup> surdétermine sa trajectoire de formation et d'insertion. Nous remarquons que les trajectoires professionnelles constituent plutôt des trajectoires par défaut en France : une mauvaise performance et le fait d'avoir redoublé diminuent très significativement les risques d'être dans les trajectoires générales et technologique plutôt que dans la trajectoire professionnelle. Nous pourrions alors opérer la même hiérarchisation des filières que dans les statistiques descriptives présentées plus haut, en fonction du risque d'appartenance à une trajectoire en ayant une bonne performance scolaire (en prenant en référence appartenir à la trajectoire professionnelle) : trajectoire académique (7 fois plus de risque), trajectoire générale (5,2 fois plus de risque), trajectoire technologique (2,7 fois plus de risque), trajectoire professionnelle et technologique (1,6 fois plus de risque). Cette hiérarchisation des différentes filières et ce poids de la situation scolaire en 6<sup>ème</sup> ne paraissent pas un contexte propice à l'ouverture des possibilités des personnes et tendent à remettre en cause l'effectivité du tronc commun.

Nous avons par ailleurs constaté que les niveaux d'éducation des parents étaient significatifs pour toutes les trajectoires, particulièrement les hauts niveaux d'éducation. Notons qu'en raisonnant toutes choses égales par ailleurs, il est encore possible de hiérarchiser les filières en fonction du niveau d'éducation des parents. En prenant le fait que les parents aient un niveau d'éducation haut (par rapport au fait qu'ils aient un niveau moyen), nous pouvons opérer un classement (toujours en prenant en référence appartenir à la trajectoire professionnelle) tel que : trajectoire académique (8,7 fois plus de risque), trajectoire générale (4 fois), trajectoire technologique (2,9 fois), trajectoire professionnelle et technologique (1,7 fois). Qui plus est, les activités culturelles jouent aussi un rôle significatif : le fait d'être inscrit dans une bibliothèque a un rôle très significatif pour toutes les trajectoires. Par ailleurs, le fait d'être inscrit à un conservatoire de musique joue aussi un rôle important<sup>172</sup>.

En outre, nous avons observé que l'option latin au début du collège augmentait significativement les risques d'être dans les trajectoires générales et technologiques. Cette option renvoie aux éléments de différenciation au sein du collège dont peuvent se saisir les familles favorisées et représente de véritables facteurs de distinction sociale (Duru-Bellat,

---

<sup>172</sup> Grâce à cette variable, nous pouvons hiérarchiser une nouvelle fois les trajectoires : académique, générale puis technologique.

2003). Il est en effet significatif de constater que faire latin fait partie des éléments différenciant la trajectoire professionnelle et technologique de la trajectoire professionnelle. Il serait même possible d'opérer la même hiérarchisation des trajectoires qu'avec le niveau d'éducation des parents grâce à cette option. Ces éléments de différenciation témoignent de l'absence de non-sélection et favorise donc un certain déterminisme social.

Ainsi, malgré un tronc commun long, les trajectoires de formation et d'insertion des jeunes dans le système éducatif français se révèlent à la fois faiblement réversibles (poids important de la performance scolaire en 6<sup>ème</sup>) et fortement déterminées, voire hiérarchisées par l'environnement socioculturel (effets des niveaux d'éducation des parents, inscription à la bibliothèque et choix d'options).

### **3.2 Appartenance à une trajectoire-type en Suisse : quelles possibilités ? Quels éléments de déterminations par rapport au cas français?**

Tout comme pour le système éducatif français, nous tentons d'apprécier les contraintes et les déterminants au sein du système éducatif suisse. Nous souhaitons alors déterminer quels sont les éléments influençant l'appartenance à une trajectoire et comment ils l'affectent. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, s'il est possible de dessiner globalement un paysage commun à l'ensemble de ce système éducatif, il reste tout de même un système plutôt hétérogène, particulièrement concernant l'organisation du secondaire I. Au-delà de l'organisation des filières (système intégré, coopératif ou en 2, 3 ou 4 filières possibles), rappelons que le moment de la sélection peut ne pas être le même d'un canton à l'autre. En effet, si la plupart des cantons sélectionnent en fin de 6<sup>ème</sup>, quelques uns sélectionnent en fin de 5<sup>ème</sup> (soit à environ 11 ans) et d'autres en fin de 7<sup>ème</sup> ou en 9<sup>ème</sup> (soit à environ 15 ans). Les travaux de Bauer et Riphahn (2006) ont étudié l'impact de la sélection précoce de certains cantons en Suisse sur l'impact que pouvait avoir le niveau d'éducation des parents sur le niveau d'éducation des enfants (dans la mesure où plus le moment de la sélection est précoce plus il risque d'être marqué socialement). Ils ont conclu à une plus faible mobilité sociale dans les cantons à sélection plus précoce.

De manière à tenir compte de ces différences de contextes institutionnels à l'intérieur du système éducatif suisse, nous prenons en compte le moment de la sélection pour chaque canton. Pour cela, de la même manière que Bauer et Riphahn (2006) et Falter (2011), nous nous appuyons sur les données du recensement Suisse sur les systèmes scolaires cantonaux de

1995 (date du moment de la sélection au secondaire I pour les individus de TREE) (EDK, 1995). Dans la mesure où la plupart des cantons sélectionnent en fin de 6<sup>ème</sup>, nous décidons, à l'instar de Falter (2011) de considérer tout d'abord l'impact de la sélection très précoce (en fin de 5<sup>ème</sup>). Dans nos données, cette sélection très précoce concerne 4 cantons<sup>173</sup> et 939 personnes (14,8% des cas).

Le tableau suivant revient, de manière descriptive, sur les trajectoires en Suisse en fonction du type de sélection (très précoce ou non) et du niveau d'éducation des parents.

**Tableau 9: Niveau d'éducation des parents et trajectoires-types en fonction du type de sélection**

	Sélection très précoce (11 ans)				Sélection classique (12 ans et plus)			
	Niveau d'éducation des parents							
	Faible	Moyen	Haut	Ratio haut/faible	Faible	Moyen	Haut	Ratio haut/faible
<b>Trajectoire 1</b> (Trajectoire prof faibles)	40,2%	26,9%	32,9%	0,8	39,1%	30,6%	30,4%	0,8
<b>Trajectoire 2</b> (Trajectoire prof hautes)	29,6%	34,0%	36,5%	1,2	25,9%	40,2%	33,9%	1,3
<b>Trajectoire 3</b> (Trajectoire générale et études prof)	7,8%	45,0%	47,2%	6,0	6,3%	37,6%	56,1%	8,9
<b>Trajectoire 4</b> (Trajectoire générale et études)	7,5%	34,4%	58,2%	7,8	8,0%	31,3%	60,7%	7,6
<b>Trajectoire 5</b> (Trajectoire prof et études)	15,9%	40,1%	44,1%	2,8*	30,3%	32,5%	37,3%	1,2

Source : TREE (données pondérées)

\*Note de lecture : le ratio haut/faible représente la proportion de parents hautement éduqués sur la proportion de parents faiblement éduqués. Le ratio haut/faible 2,8 correspond à : 15,9 divisé par 44,1 et donc signifie que la proportion de parents fortement éduqués est 2,8 fois plus élevée que celle de parents faiblement éduqués dans la trajectoire 5. Un ratio de 1 indique donc qu'il y a autant de jeunes avec des parents fortement éduqués que de jeunes avec des parents faiblement éduqués.

Nous observons ainsi que dans un système de sélection classique, le ratio parents fortement éduqués/faiblement éduqués est de 8,9 dans la trajectoire générale avec études professionnelles tandis qu'il n'est que de 6 dans un système de sélection très précoce, indiquant alors que, dans le système de sélection classique, le rapport de proportion de parents fortement éduqués/faiblement éduqués est encore plus marqué que dans un système de sélection très précoce.

<sup>173</sup> Soleure, Vaud, Argovie et Bâle-Campagne



En revanche, du point de vue de la trajectoire professionnelle avec études supérieures (trajectoire 5), nous pouvons observer que dans un système de sélection classique, le ratio parents fortement éduqués/faiblement éduqués est de 1,2 contre 2,8 dans un système de sélection précoce. Ainsi dans cette trajectoire, un système de sélection classique permet d'accueillir quasiment autant de jeunes avec des parents fortement éduqués que de jeunes avec des parents faiblement éduqués.

A ce stade, les conclusions de Bauer et Riphahn (2006) sur le caractère plus inégalitaire d'un système de sélection très précoce ne semblent donc pas totalement validées pour les trajectoires de formation et d'insertion obtenues ici.

Afin d'apprécier l'impact de cette variable de sélection précoce ainsi que des autres éléments pouvant influencer l'appartenance à une trajectoire et analyser le champ des possibles des individus, nous créons un modèle pouvant être résumé tel que :

$$(2) \quad Y_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 S_i + \beta_3 E_i + \beta_4 C_i + \beta_5 T_i + \beta_6 (E_i \times T_i) + \varepsilon_i$$

$Y$  représente la variable dépendante, c'est-à-dire la trajectoire éducative suivie. Comme dans le cas français,  $S$ ,  $E$  et  $C$  représentent les variables d'intérêt.  $S$  représente la situation scolaire de l'individu en début de parcours (sa performance scolaire lors de l'enquête PISA).  $E$  prend en compte le niveau d'éducation le plus élevé des parents en trois niveaux.  $C$  représente un ensemble de variables caractérisant l'environnement socioculturel de l'individu : il comprend le nombre de livres que l'individu possède chez lui, variable classiquement prise comme proxy de l'environnement culturel d'un élève<sup>174</sup> ainsi qu'une variable composite rendant compte d'un environnement culturel privilégié qui indique si la famille possède des ouvrages issus de la littérature classique, des livres de poésie ou encore des œuvres d'art. Cet ensemble prend également en compte l'origine géographique du père<sup>175</sup>.

Par rapport au cas français, nous ajoutons le type de sélection prévalant dans le canton  $T$ , à savoir le fait d'évoluer dans un contexte à sélection très précoce (11 ans). De la même manière que Falter (2011) nous rajoutons dans cette équation une variable d'interaction  $E \times T$

<sup>174</sup> voir par exemple Woessmann 2004

<sup>175</sup> De manière à tenir compte de l'hétérogénéité de l'immigration en Suisse, nous avons notamment distingué dans cette variable les étrangers originaires du nord de l'Europe et de l'ouest de l'Europe (populations plutôt qualifiées) des immigrés des Balkans et du sud de l'Europe (populations beaucoup moins qualifiées).

mesurant l'effet croisé du niveau d'éducation des parents  $E$  avec le moment de la sélection  $T$ . L'objectif est d'apprécier si le niveau d'éducation des parents associé à un contexte de sélection très précoce influence le fait d'appartenir à une trajectoire particulière. Nous obtenons l'effet brut du niveau d'éducation des parents et du moment de la sélection, et l'effet additionnel provoqué par leur association mesuré par  $\beta_6$ .

$X$  représente un ensemble de variables de contrôle (tel que le sexe de l'individu, le nombre de frères et sœurs<sup>176</sup> ou l'effet de la région linguistique d'appartenance<sup>177</sup>) et  $\varepsilon$  est un terme d'erreur.

De la même manière que pour la France, le modèle est évalué au moyen d'un modèle logit multinomial (voir l'encadré 1). Dans le cas Suisse, la trajectoire de référence est la trajectoire 1 (trajectoire professionnelle de faibles exigences), nous tentons donc d'analyser la probabilité d'appartenir à une trajectoire  $Y$  plutôt qu'à la trajectoire de référence (trajectoire 1).

---

<sup>176</sup> Nous comparons le fait que l'individu soit enfant unique ou le fait qu'il ait plus de deux frères et sœurs au fait qu'il ait entre 1 et 2 frères et sœurs.

<sup>177</sup> Suisse germanophone, francophone ou italophone.

**Tableau 10: L'appartenance à une trajectoire en Suisse - premier modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

Trajectoires	Trajectoire professionnelle hautes exigences	Trajectoire générale (études professionnelles)	Trajectoire académique	Trajectoire professionnelle hautes exigences avec études
<b><u>Situation scolaire</u></b>				
<b>Performance scolaire:</b> (ref: moyenne haute)				
Performance faible	0,32 ***	0,19 ***	0,06 ***	0,27 ***
Performance élevée	2,91 ***	7,34 ***	9,83 ***	3,00 ***
<b><u>Environnement socioculturel</u></b>				
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents:</b> (ref: Moyen)				
Faible	0,58 *	0,20 ***	0,32 ***	0,80
Haut	0,95	1,53	1,96 **	1,11
<b>Pays de naissance du père:</b> (ref : Suisse)				
Allemand, Français, Autrichien, Belge	0,83	1,47	2,54	1,31
Italien, Espagnol	1,72	1,34	2,95 *	1,01
Portuguais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	1,43	1,40	2,74 *	1,19
Autres	1,27	1,76	3,19	0,57
<b>Environnement culturel :</b>				
possessions culturelles	1,09	1,57 ***	1,37 **	1,00
<b>Nombre de livres (ref: entre 0 et 50)</b>				
Nombre de livres: entre 50 et 250	0,84	1,12	1,22	1,46
Nombre de livres: plus de 250	0,77	1,31	2,08 *	1,26
<b>Sélection très précoce (ref: sélection classique)</b>				
	0,79	0,48	0,52	1,45
<b>Effet d'interaction:</b>				
<b>Sélection très précoce et niveau d'éducation des parents faible</b>				
	1,68	1,43	1,11	0,53
<b>Sélection très précoce et niveau d'éducation des parents haut</b>				
	1,42	0,81	0,92	1,04
<b>Sexe: homme</b>				
	0,80	0,46 ***	0,73	0,62 *
<b>Nombre de frères et sœurs:</b> (ref: entre 1 et 2)				
Aucun	1,01	1,48	1,44	0,89
Plus de 3	0,67	0,64	0,47 **	0,61 *
<b>Autres variables :</b>				
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>				
Francophone	1,64 *	4,56 ***	3,51 ***	1,34
Italophone	1,61	6,25 ***	5,86 ***	2,51 **

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les Rapports de Risques Relatifs (Relative Risk Ratios) représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y et la probabilité d'appartenance à la trajectoire professionnelle à faibles exigences, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel TREE (données pondérées)

Concernant l'impact de la situation scolaire à 15 ans, nous pouvons remarquer un rôle important et significatif pour l'ensemble des trajectoires de la performance scolaire. Une bonne performance augmente les risques de 9,8 fois d'être dans la trajectoire académique plutôt que d'être dans la trajectoire professionnelle à faibles exigences (trajectoire de référence). De la même manière, cette performance scolaire différencie significativement les trajectoires professionnelles entre elles. Une bonne performance scolaire augmente de 2,9 fois les risques d'être dans la trajectoire professionnelle de hautes exigences par rapport au fait

d'être dans la trajectoire professionnelle à faibles exigences. Nous observons qu'il est alors possible de hiérarchiser les différents parcours de formation en Suisse en fonction de cette variable de performance scolaire tel que : trajectoire générale avec études académiques (une mauvaise performance diminue le risque de 0,06 fois), trajectoire générale avec études professionnelles (le diminue de 0,19 fois), trajectoires professionnelles de hautes exigences avec études supérieures (le diminue de 0,27 fois) et trajectoires professionnelles de hautes exigences sans études supérieures (le diminue de 0,32 fois). Encore une fois, dans la mesure où nous nous situons pour la Suisse post-sélection, ce résultat ne paraît pas aussi surprenant que pour le cas français. En effet, à 15-16 ans (âge de l'évaluation PISA), les élèves<sup>178</sup> ont déjà fait l'objet d'une première sélection en fonction de leur niveau scolaire<sup>179</sup>.

Du point de vue de l'environnement socioculturel, nous constatons que le niveau d'éducation des parents joue peu. La différence existe seulement entre les trajectoires générales et les trajectoires professionnelles. Ainsi, à performance donnée, avoir des parents faiblement éduqués diminue très significativement les risques d'être dans les deux trajectoires générales par rapport au fait d'être dans la trajectoire professionnelle de faibles exigences. Le fait d'avoir des parents fortement éduqués ne fait qu'augmenter de 2 fois les risques d'être dans la trajectoire générale avec études académiques plutôt que d'être dans la trajectoire professionnelle de faibles exigences et reste sans effet pour les autres trajectoires. Les variables culturelles, qui distinguent seulement trajectoires générales et professionnelles. Disposer d'un environnement culturel riche (livre de poésie, objet d'art etc.) augmente très significativement les risques d'appartenir aux deux trajectoires générales mais est sans effet pour l'appartenance aux trajectoires professionnelles.

En revanche concernant le moment de la sélection, que ce soit seul ou combiné au niveau d'éducation des parents, nous constatons qu'il ne semble pas jouer sur la probabilité de fréquenter une trajectoire en particulier. A ce stade, tout comme Falter (2011), il semble que la sélection très précoce ne joue pas sur l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires.

---

<sup>178</sup> Ou du moins la très grande majorité d'entre eux. Notons par ailleurs que pour les cantons ne pratiquant pas de sélection précoce, les élèves sont tout de même généralement répartis dans des classes de niveaux (voir le chapitre 4).

<sup>179</sup> Même si cette sélection peut dépendre également plusieurs autres paramètres : épreuves cantonales, observations pédagogiques, évaluation des maîtres, discussion avec les conseillers d'orientation ou questionnaires à remplir pour les familles (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000).

Dans la mesure où la sélection très précoce est de plus en plus remise en cause en Suisse<sup>180</sup> et que la tendance est à la défense pour un tronc commun jusqu'en classe de 7<sup>ème</sup> (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000), nous décidons dans un second temps de tenter d'apprécier l'avantage comparatif d'une sélection plus tardive, soit en fin de 7<sup>ème</sup> ou de 9<sup>ème</sup>. Cette sélection plus tardive correspond à 3 cantons<sup>181</sup> dans nos données et à 17,2% des cas.

Dans le tableau suivant nous revenons sur les trajectoires de formation en Suisse en fonction du type de sélection (plus tardive ou non) et du niveau d'éducation des parents.

**Tableau 11: Niveau d'éducation des parents et trajectoires-types en fonction du type de sélection**

	Sélection précoce (11 et 12 ans)				Sélection plus tardive (13 ou 15 ans)			
	Niveau d'éducation des parents							
	Faible	Moyen	Haut	Ratio haut/faible	Faible	Moyen	Haut	Ratio haut/faible
<b>Trajectoire 1</b> (Trajectoire prof faibles)	39,8%	29,1%	31,0%	0,8	25,7%	44,3%	30,0%	1,2
<b>Trajectoire 2</b> (Trajectoire prof hautes)	27,1%	38,7%	34,3%	1,3	23,8%	32,8%	43,4%	1,8
<b>Trajectoire 3</b> (Trajectoire générale et études prof)	6,7%	38,6%	54,8%	8,2	5,9%	42,2%	51,9%	8,8
<b>Trajectoire 4</b> (Trajectoire générale et études)	7,3%	33,0%	59,7%	8,2	12,1%	24,7%	63,2%	5,2
<b>Trajectoire 5</b> (Trajectoire prof et études)	25,2%	34,4%	40,4%	1,6 *	36,1%	43,5%	20,5%	0,6

Source : TREE (données pondérées)

\*Note de lecture : le ratio haut/faible représente la proportion de parents hautement éduqués sur la proportion de parents faiblement éduqués. Le ratio haut/faible 1,6 correspond à : 40,4 divisé par 25,2 et donc signifie que la proportion de parents fortement éduqués est 1,6 fois plus élevée que celle de parents faiblement éduqués dans la trajectoire 5. Un ratio de 1 indique donc qu'il y a autant de jeunes avec des parents fortement éduqués que de jeunes avec des parents faiblement éduqués.

Nous observons ainsi que dans un système de sélection précoce (11 ou 12 ans), le ratio parents fortement éduqués/faiblement éduqués est de 8,2 dans la trajectoire générale avec études supérieures (trajectoire 4) tandis qu'il n'est que de 5,2 dans un système de sélection

<sup>180</sup> Par exemple entre 1995 et 2000, Soleure et Vaud, deux cantons sélectionnant à 11 ans et faisant parti de nos cantons à sélection très précoce dans notre modèle, ont augmenté leur tronc commun jusqu'en fin de 6<sup>ème</sup> (voir les données EDK 1995 et EDK 2000)

<sup>181</sup> Bâle-Ville, Tessin et Jura.

plus tardive (13 ou 15 ans). Ceci indique alors que, lorsque la sélection est plus tardive, le rapport de proportion parents fortement éduqués/faiblement éduqués est beaucoup moins marqué que dans un système de sélection précoce.

Notons par ailleurs que du point de vue de la trajectoire professionnelle avec études supérieures (trajectoire 5), nous pouvons observer que, dans une sélection plus tardive, le ratio parents fortement éduqués/faiblement éduqués est de 0,6, indiquant alors que la proportion de parents faiblement éduqués est plus forte que la proportion de parents fortement éduqués.

Ces éléments descriptifs semblent plus en accord avec les conclusions de Bauer et Riphahn (2006) et indiquent qu'un modèle de sélection précoce tend davantage à aggraver les inégalités d'origine sociale.

Afin d'analyser l'effet propre de chacun de ces éléments, nous mettons en œuvre le même modèle multinomial que précédemment, au détail près que notre variable du moment de la sélection est cette fois-ci le fait d'être dans un canton sélectionnant de manière plus tardive.

De la même manière, nous prenons ainsi en compte la performance scolaire, l'environnement socioculturel, le moment de la sélection (sélection tardive) et analysons l'effet croisé du moment de la sélection et du niveau d'éducation des parents.

**Tableau 12: L'appartenance à une trajectoire en Suisse –deuxième modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**<sup>182</sup>

Trajectoires	Trajectoire professionnelle hautes exigences	Trajectoire générale (études professionnelles)	Trajectoire académique	Trajectoire professionnelle hautes exigences avec études
Sélection plus tardive (ref: sélection précoce)	0,46	3,42 *	2,64	1,06
<b>Effet d'interaction:</b>				
Sélection plus tardive et niveau d'éducation des parents faible	3,61 *	2,50	11,53 ***	5,56 *
Sélection plus tardive et niveau d'éducation des parents haut	3,46	1,52	4,98 *	0,92

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les Rapports de Risques Relatifs (Relative Risk Ratios) représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y et la probabilité d'appartenance à la trajectoire professionnelle à faibles exigences, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel TREE (données pondérées)

Il semble ainsi qu'une sélection plus tardive laisse plus de possibilités aux jeunes provenant d'environnements familiaux moins privilégiés, notamment pour entrer dans une trajectoire académique et dans une trajectoire professionnelle avec études supérieures.

<sup>182</sup> Nous présentons ici seulement les résultats pour la variable du moment de la sélection et l'interaction entre cette variable et celle du niveau d'éducation des parents. Les effets des autres variables restent quasi inchangés. Les résultats complets sont disponibles en annexe 11.

L'avantage comparatif d'une sélection plus tardive est toutefois à nuancer car elle laisse dans un même temps plus de chances aux jeunes ayant des parents hautement éduqués de fréquenter la trajectoire académique, à performance scolaire donnée.

Soulignons au passage le fait que cette nouvelle variable du moment de la sélection caractérise particulièrement les cantons en atténuant les effets de la région linguistique dans ce modèle.

Pour conclure sur la détermination des trajectoires dans les deux modèles multinomiaux, nous constatons que, comme pour le cas français, la performance scolaire est un élément déterminant pour l'appartenance à toutes les trajectoires. Il faut cependant rappeler que cet élément est moins surprenant que pour les résultats français, dans la mesure où, à 15 ans, les individus ont déjà été pré-orientés dans une certaine voie. Concernant l'environnement socioculturel, son influence semble s'exercer surtout concernant la différence entre une trajectoire professionnelle et une trajectoire académique. Dans ce pays, il ne serait par exemple pas possible de hiérarchiser les différentes trajectoires professionnelles en fonction du niveau d'éducation des parents ou de l'environnement culturel comme nous avons pu le faire pour la France. Concernant les trajectoires académiques, le niveau d'éducation des parents a alors un rôle important, en particulier un faible niveau d'éducation des parents diminue significativement les risques d'être dans les deux trajectoires générales plutôt que d'être dans une trajectoire professionnelle de faibles exigences. L'environnement culturel joue également un rôle important, particulièrement pour la trajectoire académique pure où nous observons une influence significative des possessions culturelles de la famille et du nombre de livres.

Ainsi si les trajectoires de formation suisses sont quasiment irréversibles *de facto* (le type de secondaire I surdétermine les possibilités du secondaire II, à tel point que cette étape fait partie intégrante de la trajectoire scolaire de l'individu), le déterminisme social concerne surtout la différence entre parcours professionnel et parcours général, contrairement au système éducatif français où ce déterminisme est à l'œuvre pour toutes les trajectoires.

Pour conclure sur les effets du moment de la sélection précoce, nous pouvons dire qu'une sélection très précoce n'a pas vraiment d'impact sur le fait d'appartenir à une trajectoire et n'a pas d'effet combiné à l'environnement familial, autrement dit n'accentue pas les inégalités d'origine socioculturel. En revanche, une sélection plus tardive augmente les risques d'être dans la trajectoire générale avec études professionnelles. Associé à l'environnement socioculturel de l'individu, cette sélection plus tardive augmente l'accès à la trajectoire

académique pure pour les jeunes ayant des parents à niveaux d'éducation hauts mais augmente en même temps très significativement les possibilités d'accéder à cette trajectoire pour les jeunes dont les parents ont de faibles niveaux d'éducation et favorise également pour eux les possibilités d'accès à une trajectoire professionnelle avec études. L'avantage comparatif d'une sélection plus tardive en termes de réduction des inégalités d'origine sociale semble donc exister, même s'il reste à nuancer.

\*\*\*

Dans ce chapitre nous avons comparé les différentes trajectoires de formation possibles et leur détermination dans deux pays aux structures institutionnelles différentes.

Cette comparaison a été effectuée grâce aux panels DEPP-EVA et TREE dont les avantages et les limites ont été présentés dans une première partie.

L'objectif était d'analyser quels impacts pouvaient avoir ces structures institutionnelles différentes sur les possibilités réelles des personnes notamment vis-à-vis de leur environnement familial. Nous avons en effet considéré que l'environnement socioculturel de l'individu pouvait agir comme un « facteur de conversion négatif ». Certaines structures institutionnelles peuvent laisser, en effet, plus ou moins de place à ce facteur. Bauer et Riphahn (2006) ont par exemple démontré qu'un contexte institutionnel de sélection plus précoce rendait les niveaux d'éducation des étudiants plus dépendants du niveau d'éducation des parents.

Nous avons considéré que l'espace institutionnel où les trajectoires étaient irréversibles et dont les caractéristiques ouvraient plus ou moins la porte au déterminisme social pouvait être considéré comme limitant les *capabilités* des individus.

Ainsi, conformément à nos hypothèses, bien que le système éducatif français n'opère pas de séparation précoce et rigide au secondaire I, nous avons constaté que la situation scolaire du jeune en 6<sup>ème</sup> surdéterminait sa trajectoire de formation et d'insertion. Les parcours paraissent ainsi relativement déterminés dès la 6<sup>ème</sup> (donc dès 11-12 ans), malgré un tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans. On assiste par ailleurs dans ce système éducatif à une véritable hiérarchisation des différentes filières où, à niveau de performance donné, l'environnement socioculturel de l'individu est un élément déterminant pour l'ensemble des parcours de formation et d'insertion. Cette hiérarchisation est favorisée par plusieurs éléments de différenciation au sein du collège. Nous avons en effet pu observer plusieurs outils de



sélection et de hiérarchisation précoces utilisables tels que le redoublement ou les différentes options à caractère plus moins « prestigieux ». Ces éléments de différenciation agissent comme de véritables facteurs de conversion négatifs, tendent à remettre en cause l'effectivité du tronc commun et favorisent un certain déterminisme social en France. Le système éducatif est ainsi moins « capacitant » que ce qu'il n'y paraît. Conformément à ce que nous exposions au chapitre 4, le système porte les marques d'une sélection continue des individus, dont les premiers éléments de segmentation et de hiérarchisation sont à l'œuvre dès le primaire (avec notamment le redoublement, qui semble agir comme un stigmate dans le parcours de formation du jeune).

Concernant le système éducatif suisse, les trajectoires paraissent de fait assez irréversibles. En effet, le type de secondaire I surdétermine le type de secondaire II possible si bien que cette étape peut être considérée comme un élément de la trajectoire de formation et d'insertion du jeune. En effet, lors de la construction des trajectoires, il était frappant de constater que chaque trajectoire était associée à un secondaire I particulier : les trajectoires de formation professionnelle de hautes exigences (avec études supérieures ou non) renvoient en amont à un secondaire I à exigences étendues, la trajectoire professionnelle de faibles exigences renvoie à un secondaire I à exigences de base et les deux trajectoires générales (avec études professionnelles ou universitaires) à une filière pré-gymnasiale lors du secondaire I. Dans les modèles, les différentes trajectoires sont alors toutes déterminées par la performance scolaire en début de parcours. Cependant, concernant l'environnement socioculturel des individus, il était intéressant de constater que les différences concernaient surtout les parcours professionnels et les parcours académiques. De ce point de vue, les parcours pouvaient être significativement différenciés en fonction du niveau d'éducation des parents et de l'environnement culturel du jeune. En revanche, les parcours professionnels entre eux ne pouvaient être différenciés que par le type de secondaire I fréquenté et la performance scolaire. Ainsi, contrairement au système éducatif français, les différentes filières ne peuvent être hiérarchisées du point de vue de l'environnement culturel des individus. La sélection scolaire paraît ainsi limiter le champ des possibles des individus mais l'organisation de la formation professionnelle paraît organiser de sorte que les individus ne peuvent être significativement distingués en fonction d'un certain environnement socioculturel. Dans ce système éducatif, nous avons également tenté de mesurer si le moment de la sélection pouvait influencer le rôle de l'environnement socioculturel. Nous avons montré qu'un système de sélection très précoce n'accentuait pas les inégalités d'origine sociale. En revanche, lorsque les cantons sélectionnent plus tardivement, les possibilités d'accès aux études supérieures

semblent un peu plus ouvertes pour les jeunes ayant des parents avec de faibles niveaux d'éducation.

Globalement les modèles mis en œuvre pour les systèmes éducatifs français et suisse nous ont permis de confirmer ce que nous soulignons dans le chapitre 4 : tandis que le système éducatif suisse se distingue par un modèle de sélection précoce (qui peut d'ailleurs être, nous l'avons abordé, plus ou moins précoce) le système éducatif français se distingue par une sélection continue, tendant à hiérarchiser les filières. Il en découle dans nos résultats des parcours de formation au moins aussi déterminés qu'en Suisse. Ces résultats sont à rapprocher des conclusions du travail de Lauer (2003) sur une comparaison entre la France et l'Allemagne<sup>183</sup> qui indiquait que, de manière surprenante, les variables d'environnement familial jouaient de la même manière sur les niveaux d'éducation atteint dans les deux pays. L'organisation segmentée et hiérarchisée du système éducatif français représente, à notre sens, des éléments d'explication.

En outre, par rapport aux travaux existants sur les comparaisons de systèmes éducatifs (tels que Ammermüller, 2004 ou Woessmann, 2004), notre travail a permis d'analyser l'impact des déterminants socioculturels (niveau d'éducation des parents, environnement culturel) non pas sur une transition particulière mais sur toute une trajectoire de formation et d'insertion. Grâce à cette analyse dynamique, nous pouvons par exemple constater que les stratégies de distinction sociale en France, notamment au travers des jeux d'options, induisent plus qu'une hiérarchie implicite des filières du secondaire II (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, Landrier et Nakhili, 2010) mais une hiérarchie des trajectoires de formation. Il est par exemple significatif de constater que l'option latin permet de distinguer deux trajectoires pourtant très proches : la trajectoire professionnelle et technologique<sup>184</sup> et la trajectoire professionnelle.

Ce chapitre constitue une première comparaison économétrique entre les systèmes éducatifs français et suisse et nous a permis de dessiner un paysage global des possibilités de formation dans les deux systèmes. Cette opérationnalisation quantitative représente une analyse dynamique des possibilités réelles des personnes un terme de trajectoire-type. Dans le chapitre qui suit nous nous focalisons davantage sur un moment précis du parcours dans le but d'étudier le choix individuel. Ce chapitre mobilisera cette fois-ci une approche des *capabilités* par la méthode des « fonctionnements affinés ».

---

<sup>183</sup> Dont le système de séparation est assez proche du système suisse.

<sup>184</sup> qui permet l'accès à l'enseignement supérieur

## **Chapitre 6 : Choix scolaires, structures de contraintes et caractère subi des situations au sein des systèmes éducatifs français et suisse**

Dans le chapitre précédent nous avons vu que les possibilités réelles des individus dépendaient du contexte éducatif dans lequel ils évoluaient. Un contexte marqué par une forme de hiérarchie implicite des filières risque par exemple de limiter les opportunités réelles des personnes provenant d'environnement socioculturel défavorisé. Ce chapitre se focalise sur la liberté des personnes en portant une attention sur un moment particulier de la trajectoire de formation : celui où des choix d'orientation se présentent pour le passage vers le secondaire II. Comme nous l'avons déjà indiqué dans le chapitre 2, les *capabilités* d'une personne représentent les libertés réelles de choisir entre différents modes de vie. La dimension *choix* est un élément essentiel de la théorie de Sen et représente « *une composante précieuse de l'existence* » (Sen [1992] 2000). La liberté de choisir des individus est de nouveau à mettre en relation avec leur environnement, dont principalement l'environnement éducatif et l'environnement familial. Un contexte éducatif « capacitant », notamment caractérisé par des ressources associées à des facteurs de conversion positifs, peut alors permettre aux individus de choisir la voie qu'ils ont des raisons de préférer, indépendamment de leur environnement familial. A l'inverse, un environnement caractérisé par de nombreuses « défaillances capacitaires », limitera les opportunités réelles des personnes et pourra les contraindre à opter pour une certaine voie. Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux choix d'orientation lors du secondaire II dans les systèmes éducatifs français et suisse et, plus spécifiquement, à l'impossibilité de choisir. Nous considérons en effet le fait d'être refusé dans une formation particulière. Nous tentons d'expliquer le rôle joué par le contexte éducatif et l'influence de l'environnement socioculturel dans le fait d'avoir été refusé dans une formation. L'objectif est de rendre compte des contraintes structurelles que chaque système éducatif fait peser sur les choix des individus.

Ce chapitre a pour vocation de renseigner sur les *capabilités* des individus *au sein* du système éducatif, c'est-à-dire sur les marges de manœuvre individuelles qu'autorise le contexte éducatif. Comme dans le chapitre précédent, il s'agit de développer une approche intrinsèque de l'éducation (l'éducation comme une fin en soi) afin d'apprécier la liberté individuelle de « fonctionner » à l'intérieur du système éducatif.

Une première étape analyse les situations de refus lors de la transition vers le secondaire I en Suisse et en France, en tentant de déterminer l'impact du contexte scolaire et des variables individuelles grâce à une analyse économétrique des risques de subir un refus : elle prend en compte le contexte éducatif dans lequel se trouve l'individu en recourant à des modèles multiniveaux caractérisant l'établissement éducatif dans lequel l'individu étudie (soit un niveau). Dans un second temps, nous nous intéressons non plus au refus à un moment donné, mais aux situations individuelles plus ou moins contraintes du point de vue des choix de formation d'une manière dynamique. Pour la France, nous considérons le sentiment révélé par le jeune d'avoir subi un refus dans son parcours antérieur, et pour la Suisse, le fait d'avoir subi un, deux ou trois refus et plus durant les deux premières années après le secondaire I.

## **1 Contexte éducatif et environnement socioculturel : les facteurs de conversion à l'œuvre**

Comme nous l'avons rappelé, dans la théorie des *capabilités*, le choix peut être considéré comme un élément constitutif du bien-être individuel (Bonvin et Farvaque, 2008). En éducation, cette assertion semble particulièrement vraie. Le choix d'une formation et spécifiquement son caractère subi affecte l'individu sur plusieurs plans : risques accrus d'échec à l'examen, d'abandon de la formation, impact sur l'estime de soi etc. D'autant que le vœu d'orientation signale implicitement à l'individu quel est son univers des possibles en matière de formation, d'études supérieures et d'emploi futur. La première partie rappelle brièvement les enjeux d'un refus de formation dont la forme et la signification varie d'un système à l'autre ; la seconde analyse les éléments déterminants le refus dans chaque pays.

### **1.1 Le refus en France et en Suisse : différences et spécificités**

Choisir sa formation du secondaire II signifie bien souvent s'orienter vers un parcours non seulement d'études mais aussi d'insertion. En effet, en France ou en Suisse (voir les résultats du chapitre 5), l'organisation du secondaire II impacte fortement la trajectoire scolaire et d'insertion<sup>185</sup>. Au-delà du fait que tout choix ait une valeur intrinsèque chez Sen, il s'avère

---

<sup>185</sup> En Suisse, cette trajectoire dépend, en amont du type de secondaire II, du type de secondaire I fréquenté à l'issue du processus de présélection.

que le choix à l'issue du secondaire I est déterminant pour évaluer les *capabilités* des individus. Plus précisément, le choix scolaire renvoie implicitement à une forme d'opérationnalisation particulière des *capabilités* : la méthode des fonctionnements affinés (ou redéfinis, « *refined functionings* »)<sup>186</sup>. Dans la mesure où il est difficile de rendre compte de l'ensemble des possibilités atteignables, Sen (1992) propose de partir des fonctionnements effectivement observés et de relier ces derniers à une dimension de choix : faire *X* et avoir choisi de le faire. Procéder ainsi demande de trouver des données renseignant sur les alternatives possibles au moment où l'individu a fait son choix.

Opter pour une formation professionnelle par choix dans le cas français ne dit pas la même chose que si ce choix résulte d'une affectation imposée. Pourtant le résultat est le même puisque l'individu s'engage dans la voie professionnelle. De la même manière, en Suisse, s'insérer par choix (du fait de bonnes perspectives d'emploi pour ce niveau de diplôme par exemple) sur le marché du travail avec un diplôme de maturité professionnelle se distingue nettement du fait de ne pas pouvoir entrer dans une Haute Ecole Spécialisée faute de moyens financiers suffisants pour continuer ses études. Dans le premier cas, l'individu dispose d'une certaine *capabilité* : il entre sur le marché du travail alors qu'il existe une alternative réelle à ce choix, à savoir opter pour l'enseignement supérieur. Aussi est-il alors possible d'appliquer la méthode des fonctionnements affinés pour évaluer le manque de possibilité des personnes et analyser le caractère subi des situations (voir Lambert et Véro, 2007, pour la formation continue ou de Besses, 2007, dans le cadre de l'orientation). On observe alors ici *X* et ses conséquences, mais en amont, pour certains, *X* est un choix, pour d'autres *X* est subi. On peut imaginer que les conséquences de *X* diffèrent selon qu'on l'ait choisi ou non.

Dans le cadre de l'éducation, ce caractère subi de l'orientation, que l'on qualifiera pour simplifier de *non-choix*, peut avoir des implications multiples pour la trajectoire de vie de l'individu. Des études ont par exemple montré que le fait d'avoir été refusé dans une formation augmente significativement les risques de sortir du système éducatif français sans diplôme (Gasquet et Roux, 2006). Cette tendance est d'autant plus nette en France comme en Suisse, qu'un échec ou un abandon en cours de formation joue de manière très marquée sur la probabilité de chômage ultérieur (Padiglia, 2007, Arrighi et Sulzer, 2012).

---

<sup>186</sup> Les fonctionnements reflètent les accomplissements effectifs des individus tandis que les *capabilités* renvoient à l'ensemble des fonctionnements atteignables.

Plus globalement, le refus peut entraîner des effets délétères sur l'estime de soi. Les travaux de de Besses (2007) ont par exemple montré qu'une orientation imposée frustre et démotive l'individu. Certains jeunes en difficulté intériorisent alors cet échec et d'une vision négative de leur scolarité, découle une vision négative d'eux-mêmes, dans un contexte où l'estime de soi est un élément crucial pour prévenir le risque de décrochage.

Le refus constitue ainsi une variable centrale dans l'analyse des *capabilités* des jeunes. Les données longitudinales françaises et suisses DEPP-EVA et TREE, renseignent toutes deux sur une dimension du refus au début du secondaire II. Ce refus ne prend cependant pas la même forme et le même sens dans les deux pays.

Pour les jeunes français, le refus intervient à la fin du secondaire I lors de la première procédure d'orientation. Comme nous l'avons indiqué dans la description des données, le panel DEPP a été complété par une enquête particulière renseignant sur la procédure d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> entre 1998 et 2000<sup>187</sup>(enquête orientation en 3<sup>ème</sup>). Envoyée au chef d'établissement, cette enquête concerne le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3<sup>e</sup> (décision de la famille et du conseil de classe). L'interrogation a de plus recueilli les notes obtenues au contrôle continu du brevet. Rappelons qu'une autre enquête, ponctuelle, a été effectuée en 1998 interrogeant les familles des individus, notamment sur leur perception de l'école (enquête famille). Nous observons les jeunes présents à ces deux enquêtes.

Nous disposons alors du premier vœu d'orientation des familles qu'il est possible de confronter à la décision finale du conseil de classe. Dans nos données, les choix possibles pour la famille, comme pour la décision finale du conseil de classe, sont : seconde générale et technologique, seconde professionnelle (1<sup>ère</sup> année de BEP), 1<sup>ère</sup> année de CAP ou redoublement.

Ainsi nous créons une variable « refus » correspondant au fait que la décision finale du conseil de classe ne coïncide pas au premier vœu des familles. Les individus ayant subi un tel refus se retrouvent ainsi, lors de leur première année dans le secondaire II, dans une filière ne correspondant pas à leur choix de départ. Cette situation que l'on peut qualifier de *non choix* touche tout de même plus de 9% des jeunes français en fin de 3<sup>e</sup> en 1998 (cf tableau 13).

---

<sup>187</sup> En effet, si la majorité des élèves sont en 3<sup>ème</sup> en 1998, une partie d'individus « en retard » (ayant redoublés) y arrive en 1999, voire en 2000.

**Tableau 13: La variable refus en fin de 3ème en France**

	Effectifs	Pourcentages
Non	10 837	90,7
Oui	1 117	9,3
Total	11 954	100

Source : données DEPP-EVA

Dans le cas suisse, la variable refus ne peut être objectivée par le recours à des données administratives. Aussi se réfère-t-on à une question posée lors de l'entrée dans le secondaire I durant le premier volet de l'enquête de TREE en 2001. Le refus dont il est alors question est un refus « révélé » par les jeunes ayant indiqué en 2001 soit qu'une place d'apprentissage à laquelle ils avaient postulé leur a été refusée, soit qu'ils n'ont pas été admis dans l'école où ils souhaitaient s'inscrire (les deux cas étant possibles pour un même individu).

**Tableau 14: La variable refus lors de l'entrée au secondaire II en Suisse**

	Effectifs	Pourcentages
Non	4 232	79,5
Oui	1 092	20,5
Total	5 324	100

Source : données TREE

Si ces deux refus n'ont donc pas totalement la même forme, ils ont toutefois en commun de renseigner le fait que les individus ne suivent pas, au moins lors de leur première année dans le secondaire II, la formation qu'ils auraient souhaitée.

Mais cette variable « refus » ne révèle également pas la même chose d'un pays à l'autre et renvoie aux spécificités sociétales de chaque système éducatif.

Pour la France, le refus correspond surtout à l'impossibilité de poursuivre dans le cursus « classique » (la voie générale). Pour la Suisse, ce refus reflète davantage le manque structurel de places d'apprentissage et le niveau d'exigence accru des entreprises concernant le profil des candidats qui en découle (Amos, 2007). Pour rendre compte des cas de figures les plus courants dans chaque pays, nous avons croisé les variables refus avec les trajectoires-types élaborées dans le chapitre précédent (chapitre 5).

**Tableau 15: Pourcentage de refus par trajectoires-types en Suisse et en France**

	% de jeunes ayant subi un refus en 3 <sup>ème</sup> par trajectoire
<b>Trajectoires françaises</b>	
Trajectoire 1: Trajectoire technologique et études courtes	10,5%
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	2,6%
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	14,2%
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	4,2%
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	21,4%
<b>Trajectoires suisses</b>	
	% de jeunes ayant subi un refus lors de leur entrée au secondaire II par trajectoire
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	36,9%
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	32,7%
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	2,5%
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	1,8%
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	18,9%

Source : données DEPP-EVA et données TREE

En France, les trajectoires professionnelles et technologiques se démarquent par un pourcentage important de refus en 3<sup>ème</sup>. La situation la plus contrainte est la trajectoire professionnelle et technologique dont 21,4 % des personnes ont connu un refus en fin de 3<sup>ème</sup> et la trajectoire professionnelle où 14 % des personnes sont dans cette situation.

En Suisse, les trajectoires professionnelles sont également beaucoup plus marquées par le refus que les parcours plus généraux. Ainsi 36,9 % des jeunes de la trajectoire professionnelle de faibles exigences n'ont pas suivi la formation souhaitée lors de l'entrée dans le secondaire II.

Ce constat ne signifie pas pour autant que les situations contraintes soient les mêmes dans les deux pays. En effet, alors qu'en France le refus marque en partie l'impossibilité de poursuivre la voie « normale » (entrer en seconde générale), pour la Suisse, le refus renvoie à l'impossibilité de rentrer directement dans la formation professionnelle. Il en résulte que les trajectoires professionnelles sont beaucoup plus touchées par le phénomène. Il en découle également que, contrairement à la France, la situation post-secondaire I peut être transitoire. En effet, comme nous l'avons indiqué dans les chapitres 4 et 5, les difficultés d'accès à l'apprentissage ont donné lieu à la création de dispositifs spéciaux lors de la transition vers le



secondaire II pour aider les jeunes à s'insérer dans la formation professionnelle (appelés dispositifs du « système intermédiaire »). Une partie importante des jeunes présents dans les trois trajectoires professionnelles passent par ces dispositifs en début de secondaire II (24,6 % pour les jeunes de la trajectoire 1 par exemple). On peut ainsi se demander si, en Suisse, la situation de refus ne correspond pas finalement le plus souvent à la situation des jeunes entrant dans le système intermédiaire ? Cela signifierait alors que les trajectoires suivies ne sont pas forcément subies dans la mesure où le refus marque seulement l'année passée dans le système intermédiaire en 2001. Nous avons alors croisé la situation des jeunes en 2001 avec la variable refus.

**Tableau 16: Pourcentage de refus par situation en 2001 en Suisse**

	% de jeunes ayant subi un refus lors de leur entrée au secondaire II par situation en 2001
Système intermédiaire	50,8%
Secondaire II général	2,4%
Secondaire II professionnel (hautes exigences)	21,0%
Secondaire II professionnel (faibles exigences)	18,8%
Ni en formation ni en emploi	51,5%
Emploi	51,2%

*Source : données TREE*

Nous constatons que les formations professionnelles suivies en 2001 peuvent correspondre à un « choix contraint ». 21% des jeunes insérés dans une filière professionnelle à hautes exigences déclarent ne pas avoir été admis là où ils avaient postulé en 2001. De la même manière, 18,8% des jeunes ayant intégré une filière professionnelle à faibles exigences déclarent avoir subi un refus. Le refus en 2001 ne refléterait ainsi pas seulement le passage par le système intermédiaire, les individus pouvant opter pour une formation professionnelle non-conforme à leur souhait de départ. Il est par ailleurs significatif de constater que la moitié des jeunes passés par le système intermédiaire déclarent n'avoir subi aucun refus. Ce phénomène peut à la fois révéler une forme de rationalité (les jeunes ont conscience que le niveau d'exigence est élevé et préfèrent entrer dans le dispositif avant même de postuler à un apprentissage) mais pourrait aussi signaler une forme d'auto-sélection subjective. Nous remarquons également que l'entrée sur le marché du travail à cette période peut être une situation plutôt subie. Notons toutefois, en dernier lieu, que ce n'est parce que l'individu ne

suit pas la formation souhaitée la première année qu'il suivra un parcours contraint, des réorientations au sein de la formation professionnelle étant possibles (Amos, 2007).

Si le refus ne signifie pas la même chose eu égard aux spécificités sociétales des systèmes éducatifs, il est possible qu'il ne renvoie pas non plus aux mêmes déterminants.

En France, les trajectoires scolaires ne sont pas seulement déterminées par les performances scolaires des individus mais sont aussi significativement influencées par l'environnement socioculturel, toutes choses égales par ailleurs. Ces éléments interviennent-ils de la même manière sur les risques de refus ?

En Suisse, l'orientation vers une filière du secondaire II dépend très largement du type de secondaire I fréquenté, à tel point qu'il fait partie intégrante de la trajectoire de formation de l'individu. Détermine-t-il à lui seul les risques de refus ?

Globalement ces risques surviennent à la fin du secondaire I qui conclut cette phase du parcours éducatif d'une manière propre à chaque pays. En France nous avons vu que le système était marqué par une forme de hiérarchisation des différentes filières et plusieurs facteurs de segmentation (redoublement, options etc.). Les jeux d'options peuvent par exemple favoriser l'intégration dans un collège particulier. Cette tendance a été accentuée ces dernières années par les politiques d'assouplissement de la carte scolaire<sup>188</sup>, dont les effets tendent plutôt à réduire la mixité scolaire en France (Van Zanten, 2008). Les enfants des familles plutôt favorisées peuvent alors profiter de meilleurs contextes scolaires, contexte dont on sait qu'il n'est pas sans incidence sur leur réussite et sur leur orientation ultérieure (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Ces différents environnements éducatifs induiront alors des chances inégales de subir un refus. En Suisse, le secondaire I est composé de plusieurs filières (pré gymnasial, à exigences étendues, à exigences de base). Pour autant, le fait de subir un refus pourrait ne pas être exclusivement déterminé par le type de secondaire I fréquenté. Il a par exemple été montré que les établissements suisses proposaient parfois des contextes de scolarisation assez contrastés par la nature de leurs publics scolaires respectifs (Felouzis et al., 2010).

Pour les deux pays nous cherchons alors à déterminer quels sont les éléments contextuels (caractérisation de l'établissement scolaire fréquenté) et les éléments individuels (performance scolaire) et familiaux (environnement socioculturel) pouvant influencer les risques de subir un refus lors de sa transition vers le secondaire II.

---

<sup>188</sup> La carte scolaire désigne un système d'affectation des élèves aux écoles. Elle vise une meilleure répartition des élèves en fonction des établissements et une forme de mixité sociale ou scolaire au sein des établissements.

Dans un système parfaitement méritocratique, le refus ne devrait être déterminé que par la performance scolaire de l'individu. Pour la France, eu égard aux différents éléments de segmentation du système, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il risque d'être influencé par l'environnement socioculturel et par le contexte éducatif. Pour la Suisse, il serait logique de constater un poids important de la filière du secondaire I suivi (dans la mesure où cette dernière est déterminante pour accéder à une certaine filière du secondaire II). Mais le refus pourrait également révéler un effet établissement. Nous nous attendons toutefois à ce que cet effet contextuel soit moins prononcé qu'en France, la Suisse étant notamment un territoire moins ségrégué (Oris, Widmer, Ribaupierre, Joye, Spini, Labouvie-Vief et Falter 2009).

## **1.2 Eléments contextuels, individuels et familiaux pesant sur les risques de subir un refus lors de l'entrée au secondaire II**

Dans cette partie, nous cherchons à déterminer ce qui favorise le refus dans ces deux systèmes éducatifs afin de rendre compte des structures d'opportunité et de contraintes de chaque système éducatif. Avant d'analyser les différents facteurs déterminants le risque de subir un refus lors de l'entrée dans le secondaire II, nous développons le modèle que nous mobilisons pour tenir compte du contexte, son intérêt et les différentes variables prises en compte dans les données françaises et suisses pour l'analyse.

### ***1.2.1 Le modèle et les différentes variables prises en compte***

Dans la mesure où nous cherchons à analyser les relations entre les individus et le contexte dans lequel ils évoluent, la mise en œuvre d'un modèle multiniveaux pour analyser les risques de subir un refus se révèle être la plus pertinente. En effet, l'objectif des modèles multiniveaux est de prendre en compte le rôle des contextes sur les comportements individuels. Ici, l'hypothèse est que le risque de refus, au delà de dépendre des caractéristiques de l'individu et de son environnement socioculturel et familial, pourrait également dépendre de l'établissement scolaire qu'il fréquente. On va donc passer de micro-unités (les jeunes), à des macro-unités (l'établissement) sachant que l'on a affaire à une structure hiérarchisée où les micro-unités sont groupées dans les macro-unités. Les données françaises comme suisses présentent une telle structure hiérarchisée puisque les individus (niveau 1) sont groupés dans des établissements (niveau 2). Ainsi, les modèles multiniveaux sont à la fois particulièrement adaptés à la structure des données utilisées et au questionnement de recherche qui nous anime.

L'analyse multiniveaux (Bressoux, 2008) permet de distinguer ce qui, dans la variance du phénomène étudié, ici la probabilité de subir un refus, relève de la variance individuelle (les effets fixes) de ce qui relève de la variance de niveau agrégé, c'est-à-dire celle due aux établissements (les effets aléatoires). L'estimation d'un modèle multiniveaux est séquentielle. Un premier modèle, appelé modèle vide (*Modèle 1*) n'incluant aucune variables explicatives, permet de vérifier l'importance de la variance inter-établissement dans la variance globale de la probabilité de subir un refus. Si cette part est suffisamment importante, et si le modèle et les paramètres estimés des variances sont significatifs, alors on introduit des variables explicatives individuelles (*Modèle 2*). Ce modèle est dit à constante aléatoire. L'étape suivante consiste à introduire, dans un modèle à constantes aléatoires, des variables de contexte caractérisant l'établissement (*Modèle 3*). Le pas suivant consiste à mettre en œuvre l'estimation d'un modèle à constantes et pentes aléatoires. Cela revient à supposer qu'il existe des effets aléatoires pour certaines variables explicatives (*Modèle 4*) : certaines caractéristiques individuelles pourraient ne pas avoir le même effet selon l'établissement fréquenté. Si un tel modèle à constantes et pentes aléatoires s'est révélé significatif, le dernier pas consiste à chercher l'existence d'effet d'interaction (*Modèle 5*) : on cherche à caractériser le contexte dans lequel cette variable a un effet différencié selon l'établissement par l'introduction d'une variable croisant la variable individuelle et une variable de contexte. En résumé, pour chaque pays, nous mettons en œuvre étape par étape plusieurs modèles multiniveaux, un modèle vide (*Modèle 1*), un modèle à constantes aléatoires avec explicatives de niveau 1 (*Modèle 2*), un modèle à constantes aléatoires avec explicatives de niveau 1 et 2 (*Modèle 3*), Les modèles à constantes et pentes aléatoires (*Modèle 4*) et modèles à effet d'interaction (*Modèle 5*) ne sont que rarement significatifs.

### **Modèle 1 : le modèle vide**

Dans ce qui suit l'indice  $j$  renvoie au niveau 2 (établissement), et l'indice  $i$  au niveau 1 (individu). Afin de déterminer si le recours à un modèle multiniveaux est pertinent il faut tout d'abord commencer par vérifier comment la variance du phénomène étudié se répartit sur les différents niveaux de la structure. Pour cela, on estime un premier modèle, le plus simple possible, n'incluant aucune explicative : le modèle vide.

Niveau 1 :

$$(3) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \beta_{0j}$$

Niveau 2 :

$$(4) \quad \beta_{0j} = \lambda_{00} + u_{0j}$$

d'où :

$$(5) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \lambda_{00} + u_{0j}$$

où :  $\lambda_{00}$  représente la moyenne générale, c'est-à-dire le logarithme du rapport de chances (ou odds ratio) moyen

$u_{0j}$  représente l'erreur associée à chaque unité  $j$  de niveau 2. Supposées indépendantes et suivre une distribution normale de moyenne nulle et variance  $\sigma^2_{u0}$ .

Le modèle est donc bien composé d'une partie fixe ou indépendante :  $\lambda_{00}$  et d'une partie aléatoire de niveau 2 :  $u_{0j}$ . Comme dans un modèle logistique usuel, il n'y a pas de terme d'erreur de niveau 1 (bien qu'il existe dans la variable latente).

Dans un modèle multi-niveaux linéaire, il est possible de calculer un coefficient de corrélation intra-classes (Bressoux, 2008) qui représente la part de variance inter-classes dans la variance totale :

$$(6) \quad \rho = \frac{\sigma^2_{u0}}{\sigma^2_{u0} + \sigma^2_{\epsilon}}$$

Dans les modèles logit multi-niveaux, ne figure pas la variance de niveau 1, on ne peut donc pas calculer la part de variance inter-classes. Toutefois, on peut faire l'hypothèse que les résidus de niveau 1 du modèle latent suivent une loi logistique de moyenne nulle et de variance  $\pi^2/3=3.29$ . On peut alors calculer un coefficient de corrélation intra-classes :

$$(7) \quad \rho = \frac{\sigma^2_{u0}}{\sigma^2_{u0} + \pi^2/3}$$

## Modèle 2 : le modèle avec constantes aléatoires et variables explicatives individuelles

Dans le modèle 2 un jeu de variables explicatives individuelles  $X_{ij}$  est introduit.

Niveau 1 :

$$(8) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij}$$

Niveau 2 :

$$\beta_{0j} = \lambda_{00} + u_{0j}$$

(9)

$$\beta_{1j} = \lambda_{10}$$

d'où :

$$(10) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \lambda_{00} + \lambda_{10} X_{ij} + u_{0j}$$

où  $\lambda_{10}$  représente alors l'effet de la variable  $X$  sur le logarithme du rapport de chances.

## Modèle 3 : le modèle avec constantes aléatoires, variables explicatives individuelles et variables de contexte

Dans ce modèle, nous introduisons un ensemble de variables caractérisant le niveau 2, dans notre cas, l'établissement.

Niveau 1

$$(11) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij}$$

Niveau 2

$$\beta_{0j} = \lambda_{00} + \lambda_{01} Z_j + u_{0j}$$

(12)

$$\beta_{1j} = \lambda_{10}$$

d'où :

$$(13) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \lambda_{00} + \lambda_{01} Z_j + \lambda_{10} X_{ij} + u_{0j}$$

où  $\lambda_{01}$  représente alors l'effet de la variable  $Z$  sur le logarithme du rapport de chances.

Dans ce modèle, les variables  $X_{ij}$  représentent ainsi les variables individuelles caractérisant l'individu  $i$  de l'établissement  $j$  (telles que le niveau d'éducation des parents de l'individu ou l'environnement culturel de l'individu). Le vecteur  $Z_j$  représente les variables de niveau 2, c'est-à-dire les variables caractérisant l'établissement scolaire  $j$ .

Précisons que pour ce modèle 3, certaines variables individuelles  $X_{ij}$  peuvent être centrée autour de la moyenne de l'établissement, en parallèle nous pouvons créer une variable agrégée au niveau des établissements (moyenne de l'établissement), caractérisant le niveau 2. Pour ce cas, nous disposons alors d'une variable individuelle centrée, par exemple ici le score de performance scolaire,  $S_{ij}$ , qui pourra être centrée par rapport au score moyen de l'établissement  $j$  auquel l'individu  $i$  appartient  $\bar{S}_j : (S_{ij} - \bar{S}_j)$  et d'une variable agrégée au niveau 2  $\bar{S}_j$  intégrées dans le modèle telles que :

#### Niveau 1

$$(14) \quad \log\left(\frac{P(y_{ij})}{1-P(y_{ij})}\right) = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + \beta_{2j}(S_{ij} - \bar{S}_j)$$

#### Niveau 2

$$(15) \quad \beta_{0j} = \lambda_{00} + \lambda_{01}\bar{S}_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \lambda_{10} \quad \text{et} \quad \beta_{2j} = \lambda_{20}$$

d'où :

$(16) \quad y_{ij} = \lambda_{00} + \lambda_{01}\bar{S}_j + \lambda_{10}X_{ij} + \lambda_{20}(S_{ij} - \bar{S}_j) + u_{0j}$
---

où  $\lambda_{01}$  traduit l'effet inter-groupes  
 $\lambda_{20}$  traduit l'effet intra-groupes  
 $\lambda_{01} - \lambda_{20}$  sera l'effet de contexte

Concrètement dans les modèles mis en œuvre, la variable individuelle centrée sera matérialisée par la performance scolaire qui sera donc centrée par rapport à la performance scolaire de l'établissement. La variable agrégée de niveau 2 sera le score moyen de l'établissement. La soustraction des coefficients de ces deux variables donnera ainsi l'effet du contexte du niveau de l'établissement.

#### **Modèle 4 : le modèle avec constantes et pentes aléatoires**

Dans le modèle à constantes aléatoires, les droites de régression ont toutes la même pente, elles doivent être parallèles d'un groupe à l'autre. Le modèle multiniveaux va permettre d'étudier si le coefficient de la pente varie d'un groupe (c'est-à-dire d'un établissement) à l'autre. Il sera par exemple possible de regarder si le fait d'avoir des parents faiblement éduqués varie aléatoirement d'un établissement à l'autre.

Niveau 1 :

$$(17) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij}$$

Niveau 2 :

$$\beta_{0j} = \lambda_{00} + \lambda_{01} Z_j + u_{0j}$$

(18)

$$\beta_{1j} = \lambda_{10} + u_{1j}$$

d'où :

$(19) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \lambda_{00} + \lambda_{01} Z_j + \lambda_{10} X_{ij} + u_{0j} + u_{1j} X_{ij}$
--

où  $u_{0j}$  représente l'erreur associée à chaque unité  $j$  de niveau 2. Supposées indépendantes et suivre une distribution normale de moyenne nulle et variance  $\sigma^2_{u0}$ .

$u_{1j}$  représente l'erreur associée à chaque unité  $j$  de niveau 2 autour de la relation moyenne entre  $x_{ij}$  et le logarithme du rapport de chances. Ces erreurs sont supposées indépendantes et suivre une distribution normale de moyenne nulle et de variance  $\sigma^2_{u1}$ .



## Modèle 5 : Tester les effets d'interaction

Lors d'une dernière étape, on peut chercher à caractériser le contexte dans lequel cette variable a un effet différencié selon l'établissement par l'introduction d'une variable croisant la variable individuelle et une variable de contexte.

### Niveau 1

$$(20) \quad \log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \beta_{0j} + \beta_j X_{ij}$$

### Niveau 2

$$(21) \quad \beta_{0j} = \lambda_{00} + \lambda_{01} Z_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \lambda_{10} + \lambda_{11} Z_j + u_{1j}$$

d'où :

(22)

$$\log\left(\frac{p(y_{ij})}{1-p(y_{ij})}\right) = \lambda_{00} + \lambda_{01} Z_j + \lambda_{10} X_{ij} + \lambda_{11} Z_j X_{ij} + u_{0j} + u_{1j} X_{ij}$$

$\lambda_{01}$  Effet principal de la macro-variable Z

$\lambda_{11}$  Effet d'interaction entre les niveaux : l'effet d'une caractéristique de l'environnement peut varier en fonction d'une caractéristique individuelle ou l'effet d'une caractéristique individuelle peut varier selon l'environnement.

Du point de vue des variables d'intérêt, nous considérons, au niveau 1, le niveau d'éducation des parents et l'environnement culturel des individus. Pour la France, notons que nous disposons de variables supplémentaires renseignant sur le rapport des parents à la scolarité (nous pouvons d'un côté prendre les parents actifs et informés par les variables « connaissance de la procédure d'orientation et participation au conseil de classes », des parents plutôt passifs ayant très peu de relation avec les enseignants<sup>189</sup>).

---

<sup>189</sup> Cette variable, questionnant les parents sur leur relations avec les enseignants, correspond aux réponses « Les enseignants ont tellement à faire avec leurs élèves qu'ils ne peuvent résoudre tous les problèmes. Aller les voir, cela ne change pas grand-chose » et « Il vaut mieux laisser les enseignants faire leur travail et les déranger le moins souvent possible ».

Concernant la Suisse, nous considérons également le type de secondaire I fréquenté par l'individu. Au niveau 2, nous prenons en compte la caractérisation de l'établissement du point de vue des filières en intégrant la proportion de filières à exigences de base au sein de l'école. Pour ce pays, le modèle multiniveaux nous permet ainsi d'analyser l'effet combiné des différents contextes éducatifs : la filière et l'établissement.

Pour les deux pays, les variables d'intérêt au niveau 2 sont d'une part la variable agrégée de performance scolaire, matérialisé par le score moyen de l'établissement, et d'autre part la composition sociale de l'établissement, mesurée par la proportion de parents fortement éduqués dans l'école.

Les différentes variables mobilisées dans les deux pays, variable individuelle de niveau 1 :  $X_{ij}$  (dont variable centrée  $(S_{ij} - \bar{S}_j)$ ) et variable de niveau 2 :  $Z_j$  (dont variable agrégée  $\bar{S}_j$ ), sont consignées dans le tableau qui suit.

**Tableau 17: Présentation des variables des modèles multiniveaux**

Variables en France	Variables en Suisse
<b>Variables de niveau 1: <math>X_{ij}</math></b>	
<b>Niveau d'éducation des parents</b> (haut, moyen, faible)	<b>Niveau d'éducation des parents</b> (haut, moyen, faible)
<b>Environnement culturel :</b> être inscrit à une bibliothèque être inscrit au conservatoire option latin	<b>Environnement culturel :</b> nombres de livres de la famille (entre 0 et 50, entre 50 et 250, plus de 250)
<b>Origine géographique du père</b> (France, étranger, DOM-TOM)	<b>Origine géographique du père</b> (Suisse; Allemand, Français, Autrichien, Belge ; Portuguais, Kosovar, Yougoslave, Albanais; autres)
<b>Rapport à la scolarité:</b> Connaissance de la procédure d'orientation Participation des parents au conseil de classe  Peu de relation avec les enseignants	
<b>Performance scolaire:</b> score centré par rapport au niveau moyen de l'établissement (brevet de français)	<b>Performance scolaire:</b> score centré par rapport au niveau moyen de l'établissement (PISA)
	<b>Type de filière fréquentée</b> par l'individu (pré-gymnasial, à exigences étendues, à exigences de base ou intégrée)
<b>Variables de niveau 2: <math>Z_j</math></b>	
<b>Variable agrégée :</b> Score moyen de l'établissement (brevet de français) Composition sociale de l'établissement : proportion de parents fortement éduqués	<b>Variable agrégée :</b> Score moyen de l'établissement (PISA)  Composition sociale de l'établissement : proportion de parents fortement éduqués  Composition de l'établissement en fonction de la filière: proportion d'étudiants en filière à exigences de base
<b>Secteur</b> (privé)	<b>Secteur</b> (privé)
<b>Taille de la commune de l'établissement</b> (moins de 5000 habitants)	<b>Taille de la commune de l'établissement</b> (moins de 3000 habitants)
<b>Etablissement en Zone d'Education Prioritaire</b>	
<b>Etablissement correspondant à l'établissement de la carte scolaire</b>	
	<b>Région linguistique de l'établissement</b> (germanophone, francophone, italophone)
	<b>Type de sélection</b> dans le canton de l'établissement: très précoce (11 ans) <sup>190</sup>

<sup>190</sup> Tel que Falter (2011) nous prenons en compte le fait que le canton sélectionne de manière très précoce (11 ans). L'objectif est encore une fois d'observer si un contexte de sélection très précoce est pénalisant pour les individus (ici s'il augmente les risques de refus).

### 1.2.2 Comment les contextes individuels, familiaux, sociaux et environnementaux jouent sur les risques de subir un refus

Par la mise en œuvre d'un modèle multiniveaux, nous cherchons donc à savoir comment à la fois les caractéristiques des contextes familiaux et les caractéristiques d'environnement (à travers les contextes des établissements scolaires fréquentés) influencent les probabilités de refus. En effet, nous avons vu précédemment que ces refus ne touchaient pas tous les jeunes de la même manière, et qu'ils étaient notamment plus fréquents pour les jeunes dans les trajectoires professionnelles en France et professionnelles de faibles exigences en Suisse.

**Tableau 18: Modèle multiniveaux – Probabilité de subir un refus en France**

	Modele 1	Modele 2	Modele 3
	coefficient (erreurs-types)	coefficient (erreurs-types)	coefficient (erreurs-types)
<i>Effets fixes</i>			
<u>Niveau 1</u>			
Homme		-0.115 (0.0706)	-0.263*** (0.0720)
Score individuel centré		-0.297*** (0.0209)	-0.337*** (0.0217)
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)			
Faible		-0.136 (0.0935)	-0.146 (0.0944)
Haut		-0.201* (0.0955)	-0.165 (0.122)
Option Latin		-0.679*** (0.106)	-0.455*** (0.108)
Bibliothèque		-0.125 (0.0734)	-0.0864 (0.0738)
Conservatoire		-0.197 (0.113)	-0.137 (0.113)
Pays de naissance du père: (ref :France)			
DOM-TOM		0.116 (0.297)	0.134 (0.296)
Etranger		0.228* (0.0955)	0.163 (0.0977)
Rencontres enseignants peu fréquentes		-0.250* (0.117)	-0.236* (0.117)
Connaissance procédure d'orientation		-0.130 (0.0890)	-0.130 (0.0893)
Participation conseil de classe		-0.241 (0.147)	-0.165 (0.148)

<u>Niveau 2</u>			
Score moyen			-0.244*** (0.0215)
Appartenance à la carte scolaire			0.174 (0.106)
Village			-0.384*** (0.0967)
Proportion de parents hautement éduqués			-0.000320 (0.00170)
ZEP			-0.242 (0.128)
Privé			0.726*** (0.117)
<i>Effets aléatoires</i>			
variance des constantes	0.2684 *** (0.118)	0.5926*** (.152)	0.4669*** (0.143)
2 log V	-3708.0	-3494.9	-3390.5
chi2	.	336.5	463.3
Aic	7419.9	7017.9	6820.9
Bic	7434.7	7121.3	6968.7
N	11954	11954	11954

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%  
Source : DEPP EVA

En France, le modèle vide permet de constater que la part de variance dans les risques de connaître un refus expliquée par le niveau établissement est de 7,5%. Cela, ajouté à la significativité de la variance des constantes conforte dans l'idée que les risques de refus varient non seulement au regard des caractéristiques individuelles, mais aussi de celles de l'établissement scolaire fréquenté, et encourage à continuer la mise en œuvre du modèle multiniveaux. En introduisant seulement des variables individuelles dans le *Modèle 2*, la variance des constantes est encore très significative. L'étape suivante consiste à introduire (*Modèle 3*) des variables de niveau 2, et donc de contrôler le contexte scolaire. Un premier constat est alors que comparativement au *Modèle 2*, le niveau d'éducation des parents n'a plus d'impact sur les chances de subir un refus<sup>191</sup>. Le choix de l'option latin, en revanche, diminue très significativement les risques de subir un refus. Du point de vue du contexte scolaire et de la variable agrégée d'établissement, nous observons que toutes choses égales par ailleurs, un individu ayant une performance plus élevée que la moyenne générale verra ses risques de

<sup>191</sup> Nous contrôlons systématiquement que le nouveau modèle soit plus robuste que le précédent en appréciant la significativité par un test de ratio de vraisemblance et par le calcul d'un Chi2 de Wald concernant les significativité des coefficients aléatoires (attestant de la significativité de la variance des constantes).

refus diminuer. Cette variable agrégée représente l'effet inter-établissement de la performance scolaire. La soustraction des coefficients de l'effet inter-établissement et intra-établissement ( $\lambda_{01} - \lambda_{20}$ ) nous indique alors que l'effet de contexte est positif. Ce qui montre que, toutes choses égales par ailleurs, être dans un bon établissement augmente le risque de refus. Cet élément tend à signaler que plus un établissement est bon, plus son niveau d'exigence est élevé vis-à-vis des individus. Ce résultat est plutôt conforme à la littérature française indiquant que le jugement des enseignants est d'autant plus sévère que le groupe est plus fort (Bressoux et Pansu, 2003, Bressoux, 2007). Ce phénomène peut restreindre l'espace des possibles de certains élèves de 3<sup>ème</sup> se voyant alors limiter leur possibilité d'acceptation du fait d'un niveau d'exigence plus élevé. En revanche, la composition sociale de l'établissement ne semble pas avoir d'effet sur les risques de refus. Contrairement à ce à quoi on pouvait s'attendre, l'environnement socioculturel impacte finalement peu le refus, le niveau d'éducation des parents n'ayant par exemple pas d'impact, à effet de contexte contrôlé. Loin de signaler l'égalité face au refus en fonction de l'environnement social, ce constat pourrait renvoyer à une forme d'auto-sélection des jeunes dont les parents sont faiblement éduqués. En effet, de Besses (2007) a par exemple indiqué que la rationalité des parents faiblement éduqués était limitée (donc davantage procédurale que substantielle) : compte tenu du manque d'informations, les jeunes s'orienteraient vers une voie réaliste et « acceptable ». On pourrait parler ici de préférences adaptatives. Landrier et Nakhili (2010) rappellent à ce sujet qu'à niveau scolaire donné, les choix scolaires des jeunes d'environnement défavorisés sont moins ambitieux, les enseignants ayant tendance à entériner ces choix. Il est d'ailleurs significatif de constater dans nos résultats que le fait d'avoir des parents ayant très peu de relation avec les enseignants<sup>192</sup> diminue les risques de refus, toutes choses égales par ailleurs, à contexte éducatif contrôlé notamment (*Modèle 3*).

L'étape suivante, le modèle 4, consiste à autoriser un effet aléatoire pour une caractéristique individuelle. Nous l'avons introduit sur l'environnement familial. Nous cherchons à savoir si les conséquences sur les risques de refus du fait d'avoir des parents très éduqués varient d'un établissement à l'autre. L'estimation de ce modèle à constantes et pentes aléatoires s'est révélée non significative (les variances des pentes, mais aussi la covariance pente, constante, se sont révélés être non significatives). Un tel résultat indique que les risques de subir un refus lorsque les parents sont très éduqués ne varient pas significativement d'un établissement à

---

<sup>192</sup> Au motif que « cela ne change pas grand-chose » notamment.

l'autre<sup>193</sup>. Il semblerait ainsi que les différents établissements en France n'induisent pas d'effets différenciés sur les risques de refus lorsque les enfants ont des parents fortement éduqués (ils ne privilégient pas, ni ne désavantagent leurs situations).

Pour le cas du refus en Suisse, nous mettons en œuvre les mêmes modèles multiniveaux<sup>194</sup>. Nous ajoutons une étape dans l'analyse entre le *Modèle 2* et le *Modèle 3* qui est la prise en compte de la filière du secondaire I suivie par l'individu. Ce modèle est dénommé le *Modèle 2 bis*. Il nous semble en effet utile d'apprécier comment les variables individuelles d'une part et la variance inter-établissement d'autre part évoluent lorsque nous contrôlons la filière du secondaire I.

**Tableau 19 : Modèle multiniveaux- Probabilité de subir un refus en Suisse**

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 2 bis	Modèle 3
	coefficient (erreurs-types)	coefficient (erreurs-types)	coefficient (erreurs-types)	coefficient (erreurs-types)
<i>Effets fixes</i>				
<u>Niveau 1</u>				
Homme		-0.0694 (0.0749)	-0.0929 (0.0745)	-0.113 (0.0746)
Score centré		-0.00485*** (0.000541)	-0.00377*** (0.000547)	-0.00390*** (0.000571)
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)				
Faible		0.334*** (0.0959)	0.290** (0.0947)	0.218* (0.0948)
Haut		-0.215* (0.0901)	-0.174 (0.0898)	-0.120 (0.0912)
Nombre de livres (ref: entre 0 et 50)				
Nombre de livres: entre 50 et 250		0.0843 (0.0907)	0.0219 (0.0897)	-0.00560 (0.0894)
Nombre de livres: plus de 250		-0.279** (0.0955)	-0.241* (0.0951)	-0.191* (0.0950)

<sup>193</sup> Nous avons tenté d'introduire un aléa sur d'autres caractéristiques individuelles, tel que le fait d'avoir des parents faiblement éduqués, l'environnement culturel ou le sexe. Non seulement les nouveaux paramètres introduit n'étaient pas significatifs (la variance des pentes était non-significative), mais ces nouvelles spécifications ne permettaient pas de mieux ajuster le modèle aux données (par des tests de déviance).

<sup>194</sup> Notons que nous avons testé l'impact des cantons sur le refus dans le cadre d'un modèle à 3 niveaux (cantons, établissements, individus). Le modèle vide de ce modèle à 3 niveaux indiquait alors une décroissance de la déviance non-significative par rapport au modèle vide à 2 niveaux, indiquant que cette spécification n'apportait pas d'amélioration significative concernant la compréhension du refus.

Pays de naissance du père: (ref : Suisse)				
Allemand, Français, Autrichien, Belge	0.175 (0.203)	0.169 (0.203)	0.208 (0.203)	
Italien, Espagnol	0.141 (0.130)	0.0489 (0.127)	0.102 (0.130)	
Portuguais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	0.248* (0.125)	0.195 (0.123)	0.163 (0.125)	
Autres	0.119 (0.173)	0.111 (0.173)	0.0906 (0.173)	
Type de secondaire I (ref:Exigences étendues)				
Pré-gymnasial		-1.260*** (0.113)	-1.095*** (0.123)	
Exigences de base		0.171 (0.0961)	0.296* (0.117)	
Intégré		-0.433* (0.206)	-0.478* (0.198)	
<u>Niveau 2</u>				
Proportion de filières à exigences de base			-0.00690*** (0.00197)	
score moyen			-0.00430*** (0.00109)	
Proportion de parents hautement éduqués			-0.0124*** (0.00351)	
Francophone			-0.398*** (0.101)	
Italophone			-0.543*** (0.134)	
Sélection très précoce			0.186 (0.117)	
Privé			-0.339 (0.267)	
Village			-0.189 (0.128)	
<i>Effets aléatoires</i>				
Variance des constantes	0.605*** (0.1004)	0.516*** (0.0934)	0.188*** (0.0539)	0.071* (0.0371)
LI	-2624.5	-2521.6	-2446.2	-2407.9
chi2	.	195.9	348.0	442.9
Aic	5252.9	5067.2	4922.3	4861.9
Bic	5266.1	5146.1	5021.0	5013.2
N	5324	5324	5324	5324

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Source : TREE



En Suisse, le modèle permet de constater que la part de variance dans les risques de connaître un refus expliquée par le niveau établissement est de 15,5%. La variance des constantes est également très significative. Ainsi les risques de refus varient non seulement au regard des caractéristiques individuelles, mais aussi de celles de l'établissement scolaire fréquenté. Dans le modèle 2 introduisant seulement des variables explicatives individuelles, nous pouvons alors constater qu'il existe un poids important des variables familiales. En effet avoir des parents fortement éduqués diminue le risque de refus et avoir des parents faiblement éduqués l'augmente très significativement. De la même manière, un nombre important de livres détenus par la famille (plus de 250) diminue ce risque. La performance scolaire joue également un rôle important et significatif. Avec l'introduction des filières du secondaire I (*Modèle 2 bis*), nous observons que les variables d'environnement familial jouent un rôle un peu moins important : le fait d'avoir des parents fortement éduqués ne joue alors plus sur les risques de refus. Cependant le fait d'avoir des parents faiblement éduqués continuent d'avoir un impact significatif sur le refus, à filières du secondaire I contrôlé, ainsi que le nombre de livres à la maison. L'introduction des filières diminue alors significativement la variance inter-établissements (variance des constantes) qui passe de 0,516 à 0,188, montrant qu'une part des différences entre établissements est la résultante de l'effet des filières proposées dans chaque établissement. Enfin, comme précédemment, une performance scolaire (centrée) plus élevée diminue les risques de refus. Dans le modèle 3, nous introduisons alors un ensemble de variables caractérisant l'établissement, ce qui diminue de nouveau la variance inter-établissement.

Nous observons que le contexte éducatif joue significativement sur les risques de refus. Concernant l'effet inter-établissement, caractérisé par le score moyen, nous remarquons un effet négatif : un individu ayant une performance plus élevée que la moyenne générale verra ses risques de refus diminuer. La soustraction des coefficients des effets inter-établissement et intra-établissement nous indique cette fois-ci que l'effet de contexte est négatif<sup>195</sup>. Ce qui montre que, toutes choses égales, être dans un bon établissement diminue très légèrement le risque de refus. Concernant le poids des filières du secondaire I, nous observons qu'une proportion plus élevée de filières à exigences de bases dans l'établissement tend alors à diminuer le risque de refus. Si ce résultat paraît *à priori* contre-intuitif, il va cependant dans le sens de l'explication avancée dans la partie précédente : les individus de ces filières peuvent

---

<sup>195</sup> Notons que cet effet négatif l'est de peu, la différence entre les deux coefficients étant de -0,0004.

s'auto-sélectionner et choisir d'entrer directement dans un dispositif du système intermédiaire sans même tenter de demander une formation professionnelle du secondaire II. Ce phénomène pourrait avoir tendance à s'accroître quand le nombre de candidats dans la filière à exigences étendues est élevé dans l'établissement, les chances d'accéder à un apprentissage tendant alors à s'amenuiser. Cependant en dehors de cette influence du contexte scolaire, être dans une filière à exigences de bases plutôt qu'être dans une filière à exigences étendues, au niveau individuel, toutes choses égales par ailleurs, augmentent les risques de refus. De la même manière qu'être dans une filière pré-gymnasiale (plutôt que dans une filière à exigences étendues) diminue significativement les risques. Par rapport au système éducatif français, nous observons par ailleurs un impact important de la composition sociale de l'établissement : une proportion plus importante de parents fortement éduqués diminue très significativement les risques de refus. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les variables d'environnement familial (niveau d'éducation des parents faible et nombre de livres de la famille) continuent d'avoir un effet sur le refus, à filière du secondaire I et caractéristiques de l'établissement donné.

Comme pour la France, nous avons tenté d'introduire un effet aléatoire sur le niveau d'éducation des parents afin de voir si ce facteur pouvait jouer différemment d'un établissement à l'autre. Dans nos résultats, la variance de cette pente n'est alors pas significative, indiquant ainsi que les risques de subir un refus lorsque les parents sont très éduqués ne varient significativement pas d'un établissement à l'autre. Nous avons également tenté d'introduire un aléa sur le fait d'avoir des parents faiblement éduqués. Cela ne s'est pas révélé significatif non plus et le modèle est moins robuste que le précédent indiquant que cette nouvelle spécification ne permet pas de mieux ajuster le modèle aux données. Il semblerait ainsi que les différents établissements en Suisse n'induisent pas d'effets différenciés sur les risques de refus en fonction de l'environnement familial (les établissements ne privilégiant pas, ni ne désavantagent les situations). Notons que si l'effet d'avoir des parents faiblement éduqués ne joue pas de manière différente sur le refus d'un établissement à l'autre en Suisse, il joue toutefois un rôle sur le refus quelque soit l'établissement, à contexte éducatif contrôlé (*Modèle 3*).

Ces éléments de contexte sur le refus en France et en Suisse permettent de constater quelques différences. Tout d'abord, le refus en France n'est pas significativement marqué par les variables d'environnement familial, contrairement à la Suisse. Ce phénomène pourrait

traduire une forte auto-sélection des jeunes d'origines populaires, d'autant que nous raisonnons à performance scolaire donné. En Suisse, l'auto-sélection concernerait davantage les jeunes dans les établissements comptant une proportion plus importante de filières à exigences de bases, mais non les jeunes d'origines familiales désavantagées, pour qui le risque de refus est plus important. Dans les deux pays, les effets de contexte scolaire semblent jouer un rôle important, même si une partie du refus en Suisse s'explique par la filière du secondaire I. Ces contextes scolaires peuvent alors représenter de véritables facteurs de conversion négatifs. Nous avons par ailleurs soulevé le fait que la composition sociale de l'établissement joue un rôle significatif sur les risques de refus en Suisse, alors qu'elle n'a pas d'impact en France, induisant que l'essentiel des éléments de contexte est capté pour ce pays par la performance scolaire de l'établissement. En outre, alors que le fait d'être dans un bon établissement en France augmente les risques de refus, cela les diminue en Suisse. Ce phénomène traduit sans doute un niveau d'exigence accrue en France, du fait que les individus n'aient pas encore subi de sélection officielle, contrairement à la Suisse. Dans les deux pays, nous constatons enfin que le niveau d'éducation des parents ne joue pas de manière différencié sur le refus selon l'établissement fréquenté, traduisant en outre le fait qu'en Suisse, un faible niveau d'éducation des parents joue le même rôle sur le refus, quelque soit l'établissement, induisant alors un impact fort de ce facteur de conversion négatif.

Dans la partie qui suit nous tentons de caractériser brièvement mais de manière plus fine en quoi le refus peut correspondre à des situations plus ou moins contraintes. En effet dans cette partie, le refus en Suisse reflète seulement la première année dans le secondaire I, période fortement marquée par le système intermédiaire. Les individus dans des situations de refus pourraient, l'année suivante (notamment grâce au système intermédiaire) trouver une formation et suivre alors un parcours scolaire correspondant à leur attente. Par ailleurs pour la France, le refus mobilisé ici caractérise seulement la première transition, qu'en est-il de celle du lycée par exemple ? Les situations contraintes sont appréciées de manière plus large par d'autres variables dans la partie suivante.

## **2 Contraintes structurelles et caractère subi des situations : les différents types de refus en France et en Suisse**

Dans cette partie, nous nous intéressons au refus de manière plus large et dynamique dans le but d'approcher le caractère choisi ou subi des parcours de formation. Pour la Suisse et pour la France, d'autres informations sont en effet disponibles sur des situations de refus dans la suite du parcours. Pour la Suisse, nous disposons d'une variable renseignant sur le refus deux ans après la fin du secondaire I et pour la France quatre ans après. Nous décrivons brièvement ces nouvelles variables et leurs caractéristiques et tentons d'apprécier ce qui détermine les situations très contraintes dans les deux pays. Par rapport à la partie précédente, l'objectif est donc ici de rendre compte des possibilités réelles des individus de manière dynamique, en prenant notamment en compte l'ensemble des refus des parcours scolaires.

### **2.1 Les différents types de refus et le caractère subi des situations en France**

La variable refus mobilisée jusqu'à présent souffre de deux limites du point de vue de l'analyse des *capabilités* des parcours de formation. La première est que nous l'avons construite en fonction de données administratives et qu'elle ne révèle donc pas le vécu de l'orientation. La deuxième est qu'elle ne concerne que la transition vers le secondaire II, alors que les jeunes entrant en seconde (première classe du secondaire II) sont amenés à formuler d'autres choix scolaires (notamment entrer en baccalauréat général ou technologique).

Nous disposons alors en 2002, d'une autre variable de refus en France, construite à partir de la réponse à la question : « Au cours de votre scolarité, est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé ? ». En premier lieu, la distinction du refus ainsi considéré est qu'il renvoie désormais à la vision subjective des individus puisque la question leur est posée clairement et directement, et non plus d'une confrontation des vœux émis par les parents non satisfaits par l'administration scolaire. Cette dimension subjective du refus est importante du point de vue des *capabilités* car il renvoie au « vécu » du refus par l'individu. Ce type de refus peut alors venir témoigner d'un sentiment de ne pas avoir pu librement choisir la vie qu'on voulait vivre. En outre, cette variable qui intervient quatre ans après la fin du secondaire I peut faire référence non seulement au refus en 3<sup>ème</sup> mais également au refus en seconde pour l'accès à une spécialité de première. Soulignons que ce type de refus (le refus au lycée) touche particulièrement les personnes orientées dans les filières technologiques.

Le caractère imprécis de cette variable, à la fois au regard du moment et du type de refus, peut toutefois être aussi perçu comme un inconvénient dans la mesure où l'aspect rétrospectif de cette question peut induire des effets de reconstruction biographique (conduisant à sous-estimer ou sur-estimer le refus)<sup>196</sup>.

Cette variable de non-choix « révélé » et rétrospectif, montre qu'un quart des individus déclarent avoir subi un refus durant leur parcours. Au regard de l'indicateur de refus en 3<sup>e</sup> précédent ou encore refus « objectivé », ils n'étaient que 9%. Il semble alors important de confronter ces deux types de refus

**Tableau 20: Le refus « objectivé » et le refus « révélé »**

Refus « révélé »	Refus « objectivé »		Total
	Non	Oui	
Non	8 049	483	8 532
	94,3	5,7	100,0
	77,0	<b>49,8</b>	74,7
	70,5	4,2	
Oui	2 400	487	2,887
	83,1	16,9	100
	<b>23,0</b>	50,2	25,3
	21	4,3	
Total	10 449	970	11 419
	91,5	8,5	100
	100	100	100

Source : données DEPP-EVA

Nous constatons alors que parmi les jeunes n'ayant pas connu de refus en 3<sup>ème</sup>, 23% déclarent un refus quatre ans plus tard. De manière beaucoup plus surprenante, parmi les jeunes ayant connu un refus en 3<sup>ème</sup> la moitié (49,8%) déclarent n'avoir connu aucun refus pendant leurs parcours. Nous pouvons ainsi constater que certains jeunes ayant connu un refus en troisième ne le vivent pas comme tel quatre ans plus tard. Ce tri croisé nous permet en outre de souligner la situation de personnes particulièrement contraintes. En effet, 487 individus ont vécu un refus en 3<sup>ème</sup> et déclarent par la suite avoir connu un refus (deux situations sont

<sup>196</sup> Dans ce cadre, Boudesseul et Grelet (2008) ont par exemple montré que la satisfaction du premier vœu était légèrement surestimée dans les enquêtes Générations par rapport aux données DEPP.

possibles concernant le refus « révélé » : soit l'individu a subi un refus objectif en 3<sup>ème</sup> qu'il révèle en 2002, soit ce refus « révélé » correspond à un refus supplémentaire en seconde).

Une variable de confrontation des refus en 4 modalités est construite : ne pas avoir connu de refus du tout (70,5% des cas), avoir connu un refus dans son parcours mais pas en 3<sup>ème</sup> (21%) avoir connu un refus en 3<sup>ème</sup> sans l'avoir vécu comme tel (4,2%) et avoir connu les deux types de refus (4,3%). Nous pouvons considérer la première situation comme la moins contrainte dans la mesure où le parcours de formation suivi par les individus dans cette situation semble véritablement choisi (sous réserve, bien sur, de préférences adaptatives). La dernière situation peut paraître la plus contrainte dans la mesure où elle couvre un refus objectif et subjectif (et éventuellement plusieurs refus). Les jeunes dans cette situation n'ont alors pas choisi le parcours de formation suivi dans le secondaire II et vivent leurs parcours scolaires comme subis. Il est plus difficile en revanche de hiérarchiser les situations intermédiaires. Nous pourrions considérer que le fait d'avoir subi uniquement un refus révélé est une situation plus contrainte dans la mesure où il s'agit ici d'un réel sentiment de refus (contrairement au refus objectif non vécu comme tel). Toutefois, le refus objectif non vécu comme un refus pourrait refléter une situation de préférence adaptative. Nous avons croisé le dernier type de refus avec les différents parcours de formation en France afin d'apprécier quelles étaient les jeunes concernés par cette situation très contrainte.

**Tableau 21: Répartition des types de refus en France en fonction des trajectoires-types**

	Aucun refus	Refus "révélé" uniquement	Refus en 3ème sans refus "révélé"	Refus en 3ème et refus "révélé"	Total
Trajectoire 1: Trajectoire technologique et études courtes	63,1%	26,8%	4,7%	5,4%	100
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	86,9%	10,8%	1,3%	1,0%	100
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	62,9%	22,9%	7,0%	7,2%	100
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	75,8%	19,9%	3,1%	1,2%	100
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	56,5%*	22,7%	10,2%	10,6%	100

Source : données DEPP-EVA (données pondérées)

\*Note de lecture : 56,5% des jeunes de la trajectoire 5 n'ont jamais connu de refus.

Nous observons ainsi que la trajectoire professionnelle semble particulièrement contrainte. 7,2 % des jeunes des trajectoires professionnelles ont connu un refus en 3<sup>ème</sup>, 7% ont connu un refus en 3<sup>ème</sup> sans le déclarer en 2002 et 22,9% ont déclaré un refus sans avoir connu de refus

en 3<sup>ème</sup>. La trajectoire professionnelle et technologique semble aussi particulièrement contrainte. 10,6 % des jeunes de cette trajectoire ont connu un refus en 3<sup>ème</sup> et en ont déclaré un en 2002. Il est significatif de constater également la proportion élevée de refus « révélé » de la trajectoire technologique (28,6%), confirmant le fait qu'opter pour un parcours technologique révèle pour une partie des jeunes l'impossibilité de continuer dans la voie générale au lycée.

Nous tentons alors d'analyser les éléments déterminants ces quatre situations de choix scolaires afin de voir si elles se différencient et si oui, de quelles manières. L'objectif n'est donc plus de caractériser un contexte éducatif à un moment précis comme c'était le cas précédemment<sup>197</sup> mais de regarder plus largement quelles sont les éléments intervenant dans les différents refus du parcours des individus. Nous prenons ainsi en compte les mêmes variables que celles structurant les différents parcours de formation en France. Le modèle latent est donc :

$$(23) \quad Y_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 S_i + \beta_3 E_i + \beta_4 C_i + \beta_5 R_i + \varepsilon_i$$

Dans cette équation,  $Y$  est la variable dépendante c'est-à-dire le processus continu conduisant à l'une des quatre situations de choix (non-choix).  $X$  représente un ensemble de variables de contrôle.  $S$ ,  $E$  et  $C$  représentent les variables d'intérêt.  $S$  représente la performance scolaire de l'individu en début de parcours.  $E$  prend en compte le niveau d'éducation le plus élevé des parents.  $C$  représente un ensemble de variables caractérisant l'environnement socioculturel de l'individu : il comprend les activités culturelles de l'individu (le fait d'être inscrit dans une bibliothèque, dans un conservatoire ou une école de musique) ainsi que le fait d'avoir opté pour le latin.

Nous ajoutons alors ici un paramètre  $R$  renseignant sur le rapport des parents à la scolarité de leurs enfants comprenant le fait que les parents aient peu de rapport avec les enseignants, leur connaissance de la procédure d'orientation mais aussi une variable renseignant sur le type de diplôme jugé le plus utile<sup>198</sup> et sur le fait que les ressources de la famille soient estimées suffisantes (ou non) pour le parcours scolaire des enfants.

---

<sup>197</sup> Notons par ailleurs que dans la mesure où nous ne connaissons pas la date du refus, il est difficile de caractériser le contexte éducatif du moment du refus.

<sup>198</sup> La question posée aux parents est : « A votre avis, quel diplôme est le plus utile pour trouver un emploi ? »

Le modèle est évalué au moyen d'un modèle logistique multinomial dont la situation de référence est le fait de n'avoir subi aucun des deux refus.

**Tableau 22: Les différents refus en France- modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

Type de refus	Refus "révélé" uniquement	refus en 3ème sans refus "révélé"	Refus en 3ème et Refus "révélé"
<b>Sexe: homme</b>			
<b>Performance scolaire:</b> (ref: moyenne haute)			
Performance faible	1,16	1,13	1,27
Performance élevée	0,60 ***	0,38 ***	0,36 ***
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents:</b> (ref: Moyen)			
Faible	0,97	0,88	0,77
Haut	0,82 *	0,73	0,72
<b>Pays de naissance du père:</b> (ref :France)			
DOM-TOM	1,67 *	1,94	0,98
Etranger	1,21 *	1,26	1,23
<b>Environnement culturel:</b>			
Bibliothèque	1,03	1,05	0,99
Conservatoire	0,88	0,82	0,73
Option: Latin	0,68 ***	0,54 ***	0,40 ***
<b>Connaissance de la procédure d'orientation</b>			
	0,79 **	0,56 **	0,90
<b>Adéquation entre les ressources de la famille et les projets d'études:</b> (ref: juste suffisant)			
très insuffisant	1,18	0,93	0,79
un peu insuffisant	1,06	0,80	0,78
tout à fait suffisant	0,96	0,91	0,59 *
<b>Diplôme jugé utile</b> (ref: enseignement supérieur):			
aucun	1,32	1,95	2,08
CAP-BEP	0,85	1,45	0,30 **
Baccalauréat	1,13	1,44 *	1,12
Pas d'avis	1,10	1,34	1,17
<b>Rencontres parents-enseignants peu fréquentes</b>			
	1,27 **	0,91	0,98

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les rapports de risques relatifs représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la situation  $Y_i$  et la probabilité d'appartenance à la situation non contrainte, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel DEPP EVA

Le premier refus (refus révélé uniquement) est ainsi le seul marqué par le niveau d'éducation des parents (un haut niveau diminue de 18% ce risque de refus) et par l'origine géographique du père (avoir un père né à l'étranger ou dans les DOM-TOM augmente les risques de refus). Une bonne performance scolaire diminue de près de 40% les risques de ce type de refus. Par



ailleurs, le fait d'avoir fait du latin au secondaire I diminue également très significativement les risques.

Ce type de refus est particulièrement marqué par le rapport des parents à la scolarité : ainsi le fait de ne pas connaître la procédure d'orientation augmente significativement les risques, de même que le fait de n'avoir que très peu de rapports avec les enseignants (qui augmente les risques de 1,3 fois de subir ce type de refus).

Le refus de troisième uniquement sans refus révélé se caractérise également par le fait qu'une bonne performance et l'option latin diminue très significativement les risques. De la même manière également le fait pour les parents de ne pas connaître la procédure d'orientation augmente significativement les risques de subir un tel refus. Ce type de refus se démarque toutefois par le fait que les parents jugent que le baccalauréat est le diplôme le plus utile pour travailler (par rapport à un diplôme de l'enseignement supérieur), cette réponse augmentant de 1,4 fois les risques de ce type de refus.

Concernant la situation la plus contrainte (cumuler les deux refus), le niveau d'éducation des parents n'a pas d'influence. En revanche, toutes choses égales par ailleurs, avoir une bonne performance scolaire et faire du latin durant le secondaire I diminue les risques d'un tel refus. Ce type de refus se démarque par ailleurs par deux variables. Le fait que les parents jugent les ressources tout à fait suffisantes pour les études de l'enfant diminue les risques de 41% de subir ce refus. Par ailleurs, il est significatif de constater que le fait que les parents jugent le CAP ou le BEP (diplôme professionnel du secondaire II le plus court) comme diplôme le plus utile diminue significativement de 70% les risques de subir ce refus. Loin d'être contre-intuitive, cette tendance souligne au contraire l'ampleur du phénomène d'auto-sélection en France : avoir des parents jugeant qu'un faible niveau d'études est suffisant conduirait l'individu à opter pour de faibles niveaux d'études et ainsi à diminuer les risques de refus objectifs et subjectifs. Nous sommes véritablement ici dans une situation de préférence adaptative favorisée par un facteur de conversion social négatif (l'environnement familial).

Soulignons enfin qu'il serait alors possible de hiérarchiser les types de refus en fonction de la performance scolaire des individus : ainsi une bonne performance scolaire en début de secondaire I diminue de 18% les risques de connaître un refus révélé dans son parcours, de 40% les risques de connaître un refus de 3<sup>ème</sup> seulement et de 64% les risques de connaître les deux refus cumulés. Notons qu'une même hiérarchisation des types de refus est possible avec l'option latin.

Ces différentes observations indiquent qu'en France, il existe plusieurs types de refus caractérisés par des éléments différents, induisant des parcours de formation plus ou moins

subis. Le type de refus le plus pénalisant et fermant le plus de *capabilités* aux individus est sans conteste la situation cumulant les deux types de refus induisant alors un parcours assez contraint, marqué par des éléments de préférences adaptatives.

## **2.2 Les différents types de refus en Suisse : entre situation non-contrainte et situation très contrainte**

Comme nous l'avons indiqué, le refus étudié dans la première partie de ce chapitre en Suisse ne révèle que partiellement le caractère contraint du parcours ultérieur. En effet, une partie non-négligeable (environ un quart) des jeunes suisses entre dans les dispositifs intermédiaires en début de secondaire II, indiquant que le refus ne marque que la première année du secondaire I, le jeune pouvant s'insérer dans une formation professionnelle qui lui convient l'année suivante. Par ailleurs, nous avons vu qu'une partie des jeunes dans le système intermédiaire pouvait s'auto-sélectionner et ne même pas tenter de candidater à une place d'apprentissage. Pour ces jeunes, le refus ne marque donc pas la trajectoire. Rajoutons enfin qu'une partie des jeunes insérés dans une formation en 2001, en particulier les jeunes entrant dans une formation professionnelle de hautes exigences, indiquent avoir subi au moins un refus. Or, cette tendance ne signifie pas pour autant que le reste du parcours sera contraint, dans la mesure où, comme nous l'avons énoncé, les réorientations au sein de la formation professionnelle existent (Amos, 2007). Pour toutes ces raisons, il nous faut spécifier davantage le refus en Suisse de manière à approcher au plus près les parcours véritablement contraints.

Il est possible de l'appréhender plus finement de deux manières, premièrement les individus indiquent, dans le questionnaire de 2001, le nombre de refus qu'ils ont subis. Nous pouvons alors considérer que le fait de subir plus de deux refus est une situation particulièrement contrainte. Par ailleurs, TREE lors de sa deuxième année d'enquête a de nouveau interrogé les individus sur les refus de formation subis en 2002. Il nous est donc possible de créer une variable refus cumulant ces deux aspects : le nombre de refus et le refus de première et deuxième années. Nous créons ainsi une nouvelle variable caractérisant le refus prenant en compte ces deux dimensions de manière simultanée en observant le nombre de refus sur les deux années (2001 et 2002).

**Tableau 23: Les différents types de refus en Suisse**

	Pourcentage de refus en Suisse
Aucun	76,3
Un refus	6,8
Deux refus	4,2
Trois refus ou plus	12,7

Source : données TREE

Ce tableau témoigne de l'hétérogénéité du refus en Suisse. Tandis que les personnes ne connaissant qu'un seul refus entre 2000 et 2002 représentent 6,8%, 12,7% des jeunes suisses semblent être dans une situation très contrainte.

Afin de savoir quels jeunes risquent de subir une trajectoire subie, nous croisons les différents types de refus avec les trajectoires-types en Suisse.

**Tableau 24: Répartition des types de refus en Suisse en fonction des trajectoires-types**

	Aucun refus	Un refus	Deux refus	Trois refus ou plus	Total
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	55,7%	12,7%	5,5%	26,1%	100
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	63,9%	8,8%	4,4%	22,9%	100
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	96,3%	2,6%	0,4%	0,7%	100
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	98,1%	1,0%	0,6%	0,4%	100
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	78,3%*	6,8%	6,5%	8,4%	100

Source : TREE (données pondérées)

\* Note de lecture : 78,3% des jeunes de la trajectoire 5 n'ont jamais connu de refus.

Les jeunes de la trajectoire professionnelle de faibles exigences représentent véritablement la population la plus contrainte. Seuls 55,7% d'entre eux n'ont jamais connu de refus entre 2000 et 2002 et ils sont 26,1% à avoir connu trois refus ou plus. Les jeunes de la trajectoire professionnelle de hautes exigences sont également assez touchés par le refus, avec 22,9% des jeunes ayant connu trois refus et plus.

Nous tentons alors d'analyser les éléments déterminant ces quatre situations de choix scolaires (ou non-choix) afin de voir comment elles se différencient. Nous prenons en compte

les mêmes variables que celles structurant les différents parcours de formation en Suisse, à l'exception de l'effet croisé du moment de la sélection et du niveau d'éducation des parents<sup>199</sup>. Par ailleurs, contrairement à la France, nous ne disposons pas de variables renseignant sur le rapport des parents à la scolarité. Le modèle latent peut se résumer par :

$$(24) \quad Y_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 S_i + \beta_3 E_i + \beta_4 C_i + \beta_5 T_i + \varepsilon_i$$

$Y$  représente la variable dépendante, c'est-à-dire le processus conduisant au type de choix (ou non choix).  $X$  représente un ensemble de variables de contrôle. Comme dans le cas français,  $S$ ,  $E$  et  $C$  représentent les variables d'intérêt.  $S$  la performance scolaire lors de l'enquête PISA.  $E$  prend en compte le niveau d'éducation le plus élevé des parents en trois niveaux.  $C$  représente l'environnement culturel matérialisé par le nombre de livres que l'individu possède chez lui.  $T$  représente enfin le type de sélection à l'œuvre, il regroupe le moment de la sélection et la filière du secondaire I suivie.

Tout comme pour la France, le modèle est évalué au moyen d'un modèle logistique multinomial dont la situation de référence est le fait de n'avoir subi aucun refus.

---

<sup>199</sup> D'une part le contexte éducatif paraît suffisamment spécifié par l'introduction du type de secondaire I dans ce modèle, d'autre part cet élément tendrait à complexifier davantage la dimension comparative avec le refus en France.

**Tableau 25: Les différents refus en Suisse – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

Types de refus	Un seul	Deux refus	Trois et plus
<b>Sexe: homme</b>	0,85	1,17	0,73 **
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>			
Faible	1,30	1,19	1,36 *
Haut	1,02	0,69	0,72 *
<b>Pays de naissance du père: (ref : Suisse)</b>			
Allemand, Français, Autrichien, Belge	0,78	1,49	1,15
Italien, Espagnol	1,10	1,32	1,46 *
Portuguais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	1,17	1,52	1,19
Autres	0,62	0,31	1,25
<b>Performance scolaire (ref:moyenne haute)</b>			
Performance faible	1,17	1,40	1,42 **
Performance élevée	0,59 **	0,66	0,52 ***
<b>Type de secondaire I (ref:Exigences étendues )</b>			
Pré-gymnasial	0,33 ***	0,48 **	0,31 ***
Exigences de base	1,07	1,48	1,29 *
Intégré	0,58	0,63	0,87
<b>Sélection très précoce</b>	1,20	1,10	1,60 ***
<b>Nombre de livres (ref: entre 0 et 50)</b>			
Nombre de livres: entre 50 et 250	1,13	1,07	1,05
Nombre de livres: plus de 250	1,09	0,76	0,80
<b>Autres variables disponibles et pertinentes:</b>			
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>			
Francophone	1,09	0,82	0,58 ***
Italophone	1,18	0,50 *	0,31 ***

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les rapports de risques relatifs représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la situation  $Y_i$  et la probabilité d'appartenance à la situation non contrainte, ils permettent de faciliter l'interprétation

Source : données TREE

Nous constatons ainsi que les seuls éléments différenciant le fait de subir un refus avec le fait de ne subir aucun refus tiennent à la performance scolaire au type de secondaire I suivi. Ainsi une bonne performance scolaire, toutes choses égales par ailleurs, diminue les risques d'un seul refus, de même que le fait d'être passé par une filière pré-gymnasiale au secondaire I. Concernant le deuxième type de refus (subir deux refus), ce dernier se démarque du fait de n'avoir subi aucun refus seulement du point de vue du type de secondaire I fréquenté (être passé par une filière pré-gymnasiale au secondaire I diminue les risques). Enfin concernant la dernière situation de refus, qui est la situation la plus contrainte, de nombreux éléments la différencient. Tout d'abord, c'est seulement dans ce type de refus que nous observons une influence de l'environnement familial : avoir des parents fortement éduqués diminue les risques de refus tandis qu'avoir des parents faiblement éduqués les augmente de 1,35 fois. Encore une fois, l'environnement familial agit comme un véritable facteur de conversion négatif sur la liberté de choix. Nous observons par ailleurs que la performance a un rôle important : avoir une faible performance scolaire augmente les risques de ce type de refus de 1,4 fois (de même qu'avoir une bonne performance les diminue). Qui plus est, il est intéressant d'observer que le fait d'être passé par un secondaire I à exigences de base (plutôt qu'un secondaire I à exigences étendues) augmente les risques d'être refusé trois fois et plus, signifiant tout de même qu'une partie des jeunes de ces filières tendent à ne pas s'auto-sélectionner et renoncer. Enfin, notons le rôle très significatif joué par un système à sélection très précoce qui augmente les risques de subir plus de trois refus toutes choses égales par ailleurs. Un système de sélection précoce pourrait alors constituer un facteur de conversion environnemental négatif pesant sur la liberté de choix des individus.

Tout comme en France, le refus en Suisse tel que mobilisé dans la partie précédente n'est pas une caractéristique aussi unifiante que ce qu'il n'y paraît. Si nous avons pu montrer qu'en France, les refus se différencient et pouvaient même être hiérarchisés, nous voyons qu'en Suisse, l'estimation de ce modèle multinomial conduit à montrer qu'il n'existe pas de caractéristiques prédisposant significativement à subir un refus, ni même deux, plutôt qu'aucun. En revanche dans ce pays, subir plus de trois refus est alors la situation la plus contrainte et renvoie sans doute au fait de n'avoir que très peu de chances de suivre un parcours de formation réellement choisi.

\*\*\*

Dans ce chapitre nous avons tenté d'évaluer les marges de manœuvre dont pouvaient bénéficier les individus au sein de deux systèmes éducatifs différents. Nous avons alors

essayé d'approcher les *capabilités* des individus au sein du système scolaire par la méthode des fonctionnements affinées, c'est-à-dire en reliant les situations individuelles à des éléments de choix. Nous avons montré que le non-choix ne reflétait pas les mêmes réalités dans les deux contextes sociétaux : alors qu'il renvoie souvent en France à l'impossibilité de continuer dans la voie générale, il reflète davantage en Suisse l'impossibilité d'accéder directement à une formation professionnelle après le secondaire II. Nous avons ensuite montré que les risques de refus lors du passage au secondaire II s'établissaient différemment en fonction du contexte éducatif. Dans les deux pays, les effets de contexte scolaire semblent jouer un rôle important, même si une partie du refus en Suisse s'explique par la filière du secondaire I. Par ailleurs de la même manière que Felouzis et al. (2010) indiquaient un effet de la composition sociale des classes en Suisse sur la performance scolaire, nous avons constaté le fait que la composition sociale de l'établissement jouait un rôle significatif sur les risques de refus en Suisse, tandis que cet élément n'a pas d'impact en France, l'essentiel des éléments de contexte étant capté par la performance scolaire moyenne de l'établissement. En revanche pour les deux pays, nous avons démontré qu'il n'existait pas d'effet aléatoire du niveau d'éducation des parents variant en fonction de l'établissement, indiquant que pour un niveau d'éducation donné, l'établissement n'aggravait, ni n'améliorait les situations. Cette tendance signifierait alors que le poids des facteurs de conversion sociaux négatifs (l'environnement familial) l'emporterait sur celui des facteurs de conversion institutionnels positifs.

Ce chapitre a également permis de souligner que les phénomènes d'auto-sélection ne renvoyaient pas aux mêmes réalités dans les deux pays. En Suisse, ils renverraient ainsi davantage aux situations des jeunes dans les filières à exigences de base. D'une part, une partie de ces jeunes choisit d'entrer directement dans le système intermédiaire sans même tenter une formation professionnelle, d'autre part le modèle multiniveaux nous a permis d'apprécier le fait que les établissements comptant une proportion plus importante de filières à exigences de bases tendaient à diminuer les risques de refus. Cette forme d'auto sélection peut paraître rationnelle en Suisse dans la mesure où elle révèle que les jeunes ont conscience qu'un secondaire I à exigences de base est porteur d'un signal négatif vis-à-vis des employeurs potentiels<sup>200</sup>. Elle peut toutefois révéler des préférences adaptatives de la part des individus, qui peuvent alors s'autocensurer et ainsi revoir leurs choix à la baisse à des niveaux qui leur paraissent raisonnables, à performance scolaire donné. En France ces phénomènes

---

<sup>200</sup> Rappelons que les personnes provenant d'un enseignement secondaire I à exigences de base ont une probabilité significativement plus grande de ne pas trouver d'emploi ou d'en trouver un ne nécessitant pas d'apprentissage (Wolter, 2010).

d'auto sélection reflètent davantage des choix moins ambitieux pour les jeunes d'origines populaires, induisant alors des risques de refus moins prononcés. Cette supposition a pu être en partie vérifiée par deux éléments, par le fait que, dans le modèle multiniveaux, de faibles rencontres parents-professeurs diminuaient les risques de refus en 3<sup>ème</sup> et, dans la régression logistique multinomiale, par le fait qu'avoir des parents jugeant un faible niveau d'études comme suffisant diminuait significativement les risques de subir un refus en 3<sup>ème</sup> cumulé à un refus « révélé ». On pourrait ici véritablement parler de préférences adaptatives puisque les parents faiblement éduqués et faiblement informés choisissent alors pour leurs enfants des voies de formation raisonnables et réalistes (de Besses, 2007), à performance scolaire donnée.

Nous avons également montré l'intérêt de rendre compte de plusieurs types de refus en Suisse et en France et signalé que les parcours subis renvoyaient à des situations de refus différentes dans les deux pays. Alors qu'en France, les différents types de refus se démarquent les uns des autres et peuvent se hiérarchiser, il semble que l'on observe une scission en Suisse entre le fait de subir un ou deux refus et le fait d'en subir plus de trois, qui serait *la* situation réellement pénalisante conduisant à des trajectoires de formation plus subies que choisies.

Les contextes scolaires, comme l'environnement socioculturel semblent agir dans les deux pays comme des facteurs de conversion négatifs limitant la liberté des choix des jeunes français et suisse. En effet en suisse, à performance scolaire donnée, le type de secondaire I, la performance moyenne de l'établissement, sa composition sociale et le type de sélection prévalant (ici sélection très précoce) augmentent les risques de refus. L'environnement socioculturel a aussi un impact. En France, l'établissement joue également un rôle significatif sur les risques de refus, notamment en se caractérisant par un niveau d'exigence élevé, et lorsque l'environnement socioculturel n'influence pas directement les risques de refus, il invite les jeunes à s'auto-censurer.

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux *capabilités* des individus au sein des systèmes éducatifs, dans le chapitre qui suit nous abordons alors la situation des jeunes lors de leur entrée dans la vie adulte afin d'apprécier les possibilités des individus au-delà du système scolaire.



## **Chapitre 7 : Structure de contrainte lors de l'entrée dans la vie adulte : quelles capacités au-delà du système éducatif en France et en Suisse ?**

Les *capabilités* des personnes représentent les possibilités réelles *de choisir une vie qu'elles ont des raisons de préférer* (Sen, 1992). La théorie de Sen se caractérise par une analyse multidimensionnelle des situations des personnes. Dans cette perspective, l'étude des marges de manœuvre à l'intérieur du système éducatif est un travail incomplet si on ne s'assure pas de l'existence d'opportunités réelles plus tard dans la vie adulte. L'objectif de ce chapitre est donc d'apprécier les possibilités des jeunes français et suisses quelques années plus tard, une fois les jeunes devenus adulte. Nous passons donc de l'analyse des *capabilités* au sein du système éducatif à l'analyse des *capabilités* de choisir sa vie, au delà du système éducatif.

Nous étudions l'entrée des jeunes sur le marché du travail mais aussi et surtout, de manière beaucoup plus large, leurs *possibilités de mener la vie qu'ils ont des raisons de préférer*. A notre sens, les *capabilités* de choisir une vie désirée dépendent en partie, en amont, des *capabilités* offertes par le système éducatif. Sen lui-même souligne la difficulté de considérer « l'espace des possibles » des personnes, les données utilisées ici n'y échappent pas, aussi il va plutôt s'agir de rendre compte des structures de contraintes auxquelles les personnes doivent faire face.

L'ambition de cet ultime chapitre est donc d'étudier quelles peuvent être les situations limitant les opportunités individuelles lors de la vie adulte et comment les structures de contraintes des systèmes éducatifs peuvent avoir une influence sur les situations des jeunes quelques années plus tard. Pour ce travail, nous nous basons alors sur la situation finale des jeunes français et suisses dans les deux bases de données dont nous disposons, à savoir leurs situations en 2010.

Dans un premier temps nous présentons globalement la situation vis-à-vis de l'emploi des jeunes français et suisses en 2010 et analysons de quelles manières ces positions peuvent être déterminées par un manque de *capabilités* du système éducatif. Dans un second temps nous observons plus globalement ce qui détermine la satisfaction des jeunes concernant la vie qu'il mène en 2010, en lien avec les contraintes des systèmes éducatifs mais aussi des situations d'emploi.

# 1 Les situations des jeunes français et suisses en 2010 : quels facteurs déterminants ? Quels premiers éléments de contraintes ?

## 1.1 Les différentes situations des jeunes en 2010

Dans cette partie nous rendons compte d'une manière globale des situations des jeunes des panels français et suisse en 2010 et tentons de montrer quelle peuvent être les situations de contraintes. A cette date, la grande majorité des jeunes dans les deux panels ont quitté le système éducatif (seuls 8% des jeunes sont encore en éducation à cette date en France et 11% en Suisse). Notons que les jeunes du panel français sont légèrement plus âgés que les jeunes du panel suisse, d'environ un an<sup>201</sup>. Cette tendance peut expliquer que les jeunes français soient légèrement plus nombreux à avoir quitté le système éducatif en 2010. Il faut remarquer également que les parcours dans l'enseignement supérieur suisse pourrait être moins linéaires ces dernières années du fait de la volonté croissante de rendre perméables les différentes voies<sup>202</sup> d'études supérieures (Wolter, 2010)<sup>203</sup>, phénomène qui pourrait tendre à augmenter la durée des études ces dernières années.

Les personnes encore en éducation en 2010 sont alors très majoritairement en études supérieures, donc à l'Université ou Grandes Ecoles pour la France et à l'Université ou en HES<sup>204</sup> pour la Suisse (même si environ 10% des français en éducation à cette période prépare un diplôme du secondaire et 3% des jeunes suisses en éducation prépare en CFC<sup>205</sup>).

Si la plupart des individus sont sur le marché du travail en 2010, il est toutefois difficile d'opérer une analyse de l'insertion professionnelle à proprement parler. En effet, non seulement les jeunes n'ont pas tous quitté le système éducatif, mais en plus, ils ne rentrent pas tous au même moment dans la vie active : pour la Suisse, comme pour la France, les jeunes des formations professionnelles entrent beaucoup plus tôt sur le marché du travail, la plupart d'entre eux sont donc dans la vie active depuis déjà 5 à 8 ans, quand d'autres sont encore en formation initiale à la fin de la fenêtre d'observation. Nous pourrions toutefois analyser l'insertion pour un niveau de diplôme considéré, notamment pour les jeunes

---

<sup>201</sup> Les jeunes français étant principalement nés entre 1983 et 1984 et les jeunes suisses entre 1984 et 1985.

<sup>202</sup> Enseignement tertiaire professionnel, Université et HES.

<sup>203</sup> Les passerelles nouvellement créées se matérialisent généralement par des crédits d'études, des formations ou des années d'expériences professionnelles supplémentaires. De même, soulignons depuis 2008 la possibilité pour les HES de proposer des filières d'études master.

<sup>204</sup> Hautes Ecoles Spécialisées

<sup>205</sup> Certificat Fédéral des Capacités

provenant de la voie professionnelle<sup>206</sup> insérés depuis un certain temps<sup>207</sup>. L'ambition de ce chapitre est, à défaut d'opérer une analyse de l'insertion classique (temps d'accès à un emploi permanent par exemple), de rendre compte des situations occupées à une date donnée, 2010, pour l'ensemble des jeunes français et suisses, quelques soit les niveaux et types de formation. Globalement, les jeunes peuvent se retrouver dans l'une des quatre possibilités suivantes :

- Etre encore en éducation
- Etre en emploi de manière temporaire
- Etre en emploi de manière permanente
- N'être ni en éducation ni en emploi (NEET)

Nous considérons ces catégories comme exclusives les unes des autres. Ainsi, lorsque les jeunes sont en études supérieures, nous considérons pour les deux pays, qu'ils sont principalement en éducation.

Concernant les situations d'emploi, pour la France, être en emploi permanent regroupe les personnes en contrat à durée indéterminé (CDI) ou fonctionnaires ou indépendants. Ainsi, être en emploi temporaire regroupe toutes les autres situations d'emploi : en contrat à durée déterminé, en vacation, en intérim, en emploi aidé, stagiaire ou aide familial.

Pour la Suisse, les données TREE permettent aussi de rendre compte du caractère contraint du travail à temps partiel. La distinction entre emploi temporaire et permanent est opérée différemment et au delà de la durée du contrat (limitée ou non), nous considérons le temps de travail (subi ou non) pour distinguer les types d'emplois occupés. L'emploi est dit temporaire lorsqu'il est à durée limitée (quelque soit le temps de travail) ou à durée illimitée mais à temps partiel subi.<sup>208</sup> L'emploi permanent renvoie alors aux contrats permanents à temps plein mais aussi à temps partiel choisis. Concernant les situations d'emploi, pour le cas suisse il était possible de prendre en compte l'adéquation subjective de la formation avec l'emploi occupé tel que dans les travaux de Bertschy, Cattaneo et Wolter (2009). Pour la France nous aurions pu construire une variable de déclassement afin d'opérer une analyse des situations d'entrée sur le marché du travail tel que di Paola et Moullet (2009). Ces informations étaient toutefois difficilement comparables (désajustement subjectif en terme de compétence *versus*

---

<sup>206</sup> En la Suisse les difficultés d'insertion des jeunes de la voie professionnelle concernent surtout (comme en Allemagne) la transition du secondaire I au secondaire II du fait du poids de la formation duale dans ce pays (ce type de formation concerne la grande majorité des jeunes). En effet, dans les pays où la formation duale est la forme d'éducation principale, les difficultés d'insertion renvoie à la difficulté de trouver une place d'apprentissage dans la formation souhaitée (voire parfois une place d'apprentissage tout court). Ainsi quand on parle d'insertion dans ce modèle éducatif on parle en réalité bien souvent de l'insertion dans la formation duale (dans la mesure où il s'agit de la première insertion sur le marché du travail)

<sup>207</sup> Cette comparaison France-Suisse de l'insertion des jeunes ayant suivis des formations professionnelles serait, de toute façon, périlleuse dans la mesure où nous manquons d'informations concernant les situations de primo-insertion pour les jeunes français ayant suivi une formation professionnelle. En effet, comme déjà vu (cf infra chapitre 5) les données DEPP-EVA souffrent de données manquantes en grande partie pour les jeunes de la formation professionnelle entre 2002 et 2004.

<sup>208</sup> Cette distinction n'était malheureusement pas possible avec les données françaises.

déclassement objectif en terme de niveau de qualification), nous en restons donc pour ce travail comparatif au caractère permanent ou non de l'emploi.

Enfin, pour les deux pays, nous utilisons la catégorie de référence NEET (acronyme anglais de «Not in Employment, Education or Training»), catégorie de plus en plus utilisée pour comparer les situations des jeunes en difficulté en Europe<sup>209</sup> (Eurofound, 2012). Dans une perspective *capabilités*, cette catégorie a l'avantage de rendre compte de l'éventuel désengagement des jeunes vis-à-vis du marché du travail et plus largement par rapport à la société en général.

Pour chacun des pays, les regroupements des situations possibles sont consignés dans le tableau suivant.

**Tableau 26: Situation des jeunes en 2010 en France et en Suisse**

	Situation des jeunes français	Situation des jeunes suisses
En éducation	8 %	11 %
En emploi temporaire	20 %	16 %
En emploi permanent	59 %	63 %
NEET	12%	9 %

Source : données DEPP-EVA et TREE (données pondérées)

Afin de rendre compte d'une manière globale des caractéristiques des personnes présentes dans ces situations, nous observons quelles sont les trajectoires types françaises et suisses menant à ces différentes positions d'emploi ou d'éducation de 2010.

<sup>209</sup> La Commission européenne a par exemple mis en place un indicateur de taux de NEET pour analyser les situations des jeunes et faciliter les comparaisons entre États membres dans le cadre de la stratégie Europe 2020.

**Tableau 27: Les différentes trajectoires en France et en Suisse répartis selon le statut d'emploi ou d'éducation en 2010**

	En éducation	En emploi temporaire	En emploi permanent	NEET
<b>Trajectoires françaises (moyenne)</b>	8 %	20 %	59 %	12 %
Trajectoire 1: Trajectoire technologique et études courtes	5%	19%	67%	8%
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	18%	20%	55%	7%
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	2%	21%	63%	14%
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	7%	19%	66%	8%
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	6%	21%	65%	9%
<b>Trajectoires suisses (moyenne)</b>	11 %	16 %	63 %	9 %
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	4%	15%	71%	10%
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	11%	14%	72%	3%
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	30%	19%	46%	6%
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	45%	21%	27%	7%
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	8%	20%	68%	4%

Source : données DEPP-EVA et TREE (données pondérées)

En France, en nous basant sur les trajectoires-types construites au chapitre 5, nous remarquons que les jeunes de la trajectoire académique sont encore en éducation en 2010 à hauteur de 18%. Du point de vue de l'emploi temporaire, il existe finalement peu de différence entre les trajectoires. Il marque, de manière plutôt étonnante, particulièrement les jeunes de la formation professionnelle qui sont pourtant, en très large majorité, sur le marché du travail depuis plusieurs années, ils auraient donc pu être moins nombreux encore dans cette situation temporaire, comme en témoigne le fait qu'ils ont davantage accédé à l'emploi permanent que la moyenne (63% contre 59%). A cela vient s'ajouter le fait que la proportion de NEET est particulièrement élevée dans cette trajectoire (14%). Ce pourcentage, au dessus de la moyenne, tend à indiquer certaines difficultés sur le marché du travail pour les jeunes de cette trajectoire.

Concernant la Suisse, nous constatons que l'emploi temporaire marque moins les trajectoires professionnelles courtes (15% et 14%) que les autres trajectoires. Les situations NEET touchent particulièrement les jeunes de la trajectoire professionnelle de faibles exigences ainsi que les jeunes des deux trajectoires plus générales (trajectoire 3 et 4). Si cette tendance s'explique pour ces dernières par une phase de primo-insertion (et donc de recherche d'emploi), elle peut renvoyer davantage à de réelles difficultés sur le marché du travail pour les

jeunes de la trajectoire professionnelle (présents depuis plus de cinq ans sur le marché du travail).

Par la suite, nous tentons alors d'analyser les éléments amenant à un certain statut d'emploi (ou d'éducation) de 2010. Il semble par exemple que les jeunes de la formation professionnelle soient assez contraints dans l'accès à l'emploi stable en France. De la même manière, les jeunes des formations professionnelles de faibles exigences paraissent particulièrement touchés par les situations de non-emploi. Plus globalement en analysant ce qui détermine les différents statuts, nous ne sommes plus dans l'étude des *capabilités* des individus au sein du système éducatif mais dans l'analyse des possibilités réelles des personnes lors de leur entrée dans la vie adulte (avec un niveau d'éducation donné). L'éducation ne représente plus ici une fin en soi mais un moyen pour augmenter les *capabilités*. L'objectif est en outre d'observer si le manque de *capabilités* au sein du système éducatif a un impact sur la situation du jeune quelques années plus tard. En effet, rappelons que dans les travaux empiriques il est plus aisé d'évaluer les privations en termes de liberté que les libertés en elles-mêmes (Bonvin et Farvaque, 2007). Nous cherchons donc à savoir si la *capabilité* au sein du système éducatif (ou plutôt le manque de *capabilités*) influence les possibilités réelles (ou plutôt les contraintes) des jeunes en matière d'accès à l'emploi. La *capabilité* au sein du système éducatif est ici représentée par le fait d'avoir subi un ou plusieurs refus au cours de son parcours scolaire pour les jeunes français et suisses. Un impact important du refus sur les situations d'emploi ou d'éducation indiquerait que les individus ont non seulement des marges de manœuvres limitées au sein du système éducatif, mais aussi au-delà, dans leur vie d'adulte.

## 1.2 Quelles possibilités vis-à-vis de l'emploi pour les jeunes français et suisse en 2010?

Afin d'apprécier les contraintes des jeunes en matière d'accès à l'emploi, nous cherchons à analyser les déterminants des différentes situations possibles en 2010 pour les jeunes français et les jeunes suisses. Le modèle latent se présente tel que :

$$(25) \quad Y_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 D_i + \beta_3 R_i + \beta_4 E_i + \varepsilon_i$$

La variable à expliquer  $Y_i$  est la situation en 2010.  $R_i$  est notre principale variable d'intérêt et représente le fait que l'individu ait subi un ou plusieurs refus. Pour la Suisse cette variable renvoie au fait de subir un, deux ou plus de trois refus, pour la France au fait de subir un refus

en troisième, de déclarer un refus dans son parcours (refus « révélé ») et de connaître les deux types de refus (refus « révélé » et refus en troisième). Nous prenons en compte le rôle du dernier diplôme obtenu ( $D_i$ ) sur les situations en 2010 notamment dans le but d'apprécier dans les deux pays si certains diplômes ouvrent plus de possibilités que d'autres (en matière d'emploi stable ou d'accès à l'enseignement supérieur).

Soulignons que nous observons également l'impact des variables familiales sur les situations des jeunes (niveau d'éducation des parents), mesuré par le coefficient  $\beta_4$ . En effet, dans la mesure où nous avons montré que les niveaux d'éducation des parents pesaient largement sur le parcours de formation du jeune dans les deux pays, nous tentons une nouvelle fois d'apprécier les marges de manœuvres de l'individu par rapport à son environnement familial (notamment ici lors des premiers accès à l'emploi). Pour la France, nous rajoutons le rapport des parents à la scolarité, plus spécifiquement le diplôme jugé utile par les parents pour accéder à l'emploi.  $X_i$  représente enfin un vecteur de variables de contrôle (sexe, nationalité, appartenance à une ZEP<sup>210</sup> en France, type de sélection en Suisse, région linguistique etc.) et  $\varepsilon$  est le terme d'erreur.

Le modèle est évalué au moyen d'un modèle logit multinomial où la situation de référence est le fait d'être en emploi stable dans les deux pays. Nous analysons ainsi la probabilité d'appartenir à une situation  $Y_i$  plutôt qu'à la situation de référence (emploi permanent).

---

<sup>210</sup> Zone d'Education Prioritaire.

**Tableau 28: L'appartenance à une situation d'emploi ou d'éducation en 2010 en France – modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

	En éducation	En emploi temporaire	NEET
<b>Refus (ref: aucun)</b>			
Refus "révélé" uniquement	1,13	1,15	1,44 **
Refus en 3ème sans refus "révélé"	0,83	1,03	0,60
Refus en 3ème et Refus "révélé"	1,04	1,09	1,36
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>			
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	1,08	1,45	2,81 **
BEP/CAP	0,41 **	1,12	2,00 **
Baccalauréat professionnel	0,22 ***	0,75	1,83 **
Baccalauréat technologique	0,61 *	1,00	1,39
Baccalauréat général	1,55 **	1,31	2,17 ***
Bac + 2 ans	0,46 ***	0,64 ***	0,73 *
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>			
Faible	1,10	0,87	1,33
Haut	1,44 ***	1,18	1,20
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>			
Aucun	1,23	0,68	0,74
CAP-BEP	0,61	1,02	0,34 **
Baccalauréat	0,70 **	0,91	0,67 **
Pas d'avis	0,94	1,03	0,81
<b>Option latin au collège</b>	1,35 **	0,90	0,80
<b>Sexe: homme</b>	0,93	0,82 **	0,82
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	1,10	1,17	1,26
<b>ZEP en début de parcours</b>	1,08	1,13	1,02
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>			
Performance faible	1,18	0,98	1,06
Performance élevée	0,93	0,94	0,91

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les rapports de risques relatifs représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la situation  $Y_i$  et la probabilité d'appartenance à la situation d'emploi permanent, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel DEPP EVA

Concernant l'impact du refus sur les situations, nous observons alors que le fait de déclarer avoir subi un refus dans son parcours (refus « révélé ») augmente significativement les risques de se retrouver sans formation et sans emploi en 2010. Le manque de *capabilités* a bel et bien un impact en France sur les possibilités en termes d'accès à l'emploi. Le fait d'avoir déclaré un refus en 2002 multiplie par 1,4 les risques d'être sans éducation et sans emploi en 2010.

Nous remarquons par ailleurs que les diplômés du secondaire professionnel sont particulièrement touchés par cette situation. Ainsi le fait d'avoir un BEP augmente de 2 fois



les probabilités de se retrouver sans emploi et sans formation. Il en est de même pour les bacheliers professionnels. Cette tendance renvoie au fait qu'en France la situation professionnelle des diplômés du supérieur est nettement meilleure que celle des diplômés du secondaire, et ce, quelque soit la conjoncture (voir Le Rhun et Pollet, 2011). La situation NEET concerne également les bacheliers des filières générales. Toutefois pour eux cette situation peut davantage signifier être en transition dans l'enseignement supérieur, par exemple en reprise d'études après un échec à l'Université<sup>211</sup> (Gury et Moullet, 2007). Les diplômés de l'enseignement supérieur court ont également moins de risque d'être NEET. Il est par ailleurs intéressant de constater que lorsque les parents jugent qu'un faible niveau de diplôme suffit, les risques d'être NEET diminuent. Tout comme dans les risques de refus présentés dans le chapitre précédent<sup>212</sup> (chapitre 6), cette tendance pourrait renvoyer à une situation de préférences adaptatives, les individus optant pour des emplois « accessibles », ce qui diminuerait leur risque de ne pas avoir d'emploi.

Il est également frappant de constater la faible significativité des variables de la situation emploi temporaire, qui ne semble pas se distinguer de la situation emploi permanent. Ainsi seul le fait d'avoir suivi des études supérieures courtes (principalement diplôme BTS ou DUT) diminue les risques d'être dans un emploi non-stable en 2010 (CDD, intérim, vacation etc.).

Du point de vue de la situation d'éducation, nous observons alors que les diplômes du secondaire technologique et professionnel diminuent significativement les risques d'être encore en éducation. En revanche le fait d'avoir un baccalauréat général et des parents très éduqués augmente très significativement les chances d'être en études supérieures longues.

---

<sup>211</sup> Notons toutefois que les bacheliers généraux connaissent des difficultés lorsqu'ils tentent d'entrer directement sur le marché du travail sans passer par l'enseignement supérieur (Arrighi, Gasquet et Joseph, 2009).

<sup>212</sup> Avoir des parents jugeant qu'un faible niveau d'études est suffisant diminuait les risques de refus.

**Tableau 29: L'appartenance à une situation d'emploi ou d'éducation en 2010 en Suisse – modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

	En éducation	En emploi temporaire	NEET
<b>Refus (ref: aucun)</b>			
Un refus	0,71	1,01	0,40 *
Deux refus ou plus	0,93	1,32	0,48
Trois refus ou plus	0,85	1,40	1,73 *
<b>Diplôme (ref: Université)</b>			
Aucun	0,46	0,57	1,72
CFC faibles exigences	0,07 ***	0,43 ***	0,63
CFC hautes exigences	0,07 ***	0,42 ***	0,32 **
Maturité générale	3,57 ***	0,73	0,50
Maturité professionnelle	0,72	0,64 *	0,49
Maturité spécialisée ou ECG	0,60 *	0,52 **	0,66
Enseignement supérieur professionnel	0,06 ***	0,22 ***	0,38 *
Hautes Ecoles Spécialisées	0,13 ***	0,52 ***	0,35 ***
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>			
Faible	1,13	0,96	1,37
Haut	1,48 **	1,29 *	1,35
<b>Sexe: homme</b>	1,14	0,73 **	0,68 *
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	1,10	1,01	0,78
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	1,16	1,38 *	1,05
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>			
Francophone	1,54 **	1,65 ***	2,83 ***
Italophone	2,17 ***	2,11 ***	4,57 ***
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>			
Performance faible	0,63 *	1,11	0,91
Performance élevée	1,15	1,18	1,23

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les rapports de risques relatifs représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la situation  $Y_i$  et la probabilité d'appartenance à la situation d'emploi permanent, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : TREE

Le fait d'avoir connu un seul refus diminue les risques d'être sans emploi et sans formation en 2010. Comme nous l'avons énoncé dans le chapitre précédent (chapitre 6), ce phénomène renvoie au fait que subir un seul refus ne constitue pas une situation très contrainte (la majorité des jeunes dans cette situation parvenant tout de même à s'insérer dans une formation professionnelle). En revanche, nous pouvons constater que subir plus de trois refus augmente de 1,7 fois les risques d'être NEET en 2010. Il existe donc également dans ce pays un effet du manque de *capabilités* au sein du système éducatif sur le manque de possibilités sur le marché du travail.

Nous constatons de grandes différences de significativité et de signe entre la France et la Suisse. Ainsi dans ce pays, tous les diplômes autres que les diplômes universitaires diminuent les risques d'être en emploi temporaire (ou en emploi temps plein ou partiel subi). Cette tendance renvoie sans doute au fait que les jeunes diplômés de l'Université s'insèrent tout juste sur le marché du travail contrairement aux autres diplômés, insérés depuis plus longtemps. Pour la Suisse, cette situation (emploi temporaire) pourrait être transitoire et donc ne pas renvoyer forcément à une situation très contrainte. Soulignons d'ailleurs qu'avoir des parents fortement éduqués augmente les risques d'être dans cette situation. Par ailleurs il est significatif de constater qu'avoir un CFC de hautes exigences, un diplôme de l'enseignement supérieur professionnel et un diplôme de HES diminue les risques d'être sans formation et sans emploi. Ces résultats tendent à confirmer que les diplômés professionnels en Suisse assurent une bonne protection contre les risques de chômage (Flückiger et Falter, 2004).

Tout comme la France, les diplômés professionnels diminuent significativement les risques d'être encore en éducation en 2010. Seul le diplôme de la Maturité Gymnasiale et le fait d'avoir des parents fortement éduqués augmentent les probabilités d'être dans cette situation.

Ainsi pour les deux pays, le refus a un impact que sur les risques d'être sans formation et sans emploi en 2010 mais non sur les autres situations. En outre, ces résultats confirment qu'en Suisse subir plus de trois refus représente la situation la plus contrainte. Il est par ailleurs intéressant de constater qu'en France c'est le refus « révélé » qui influence la probabilité d'être dans cette situation<sup>213</sup>.

Nous avons par ailleurs pu constater que certains diplômés semblent mieux s'en sortir que d'autres. En France nous remarquons par exemple que la situation la plus contrainte est le fait d'obtenir un diplôme professionnel du secondaire, tandis que le fait d'avoir un diplôme de l'enseignement supérieur court (type BTS ou IUT) diminue les risques d'être dans un emploi qui n'est pas permanent et d'être sans formation et sans emploi en 2010. En Suisse, en revanche, certains diplômes de l'enseignement professionnel secondaire (CFC de hautes exigences) semblent protéger contre les risques d'être NEET.

A ce stade cependant, difficile de conclure sur la situation des diplômés de l'Université dans les deux pays, leur insertion étant beaucoup trop récentes par rapport aux autres diplômés.

---

<sup>213</sup> Il pourrait alors exister pour les personnes les plus contraintes (cumulant refus « révélé » et refus objectif en 3<sup>ème</sup>) en phénomène de préférences adaptatives les conduisant à se limiter à un emploi accessible et « réaliste ».

Au-delà des différentes possibilités d'accès à l'emploi, la théorie des *capabilités* renvoie plus largement aux opportunités pour les personnes *de choisir la vie qu'elles ont des raisons de préférer*. Dans la partie qui suit nous tentons d'approcher cette dimension dans les deux pays et de montrer en quoi ces opportunités dépendent en amont des *capabilités* au sein du système éducatif.

## **2 La liberté réelle des jeunes français et suisses de choisir la vie qu'ils mènent en 2010, quels éléments de détermination ?**

Plus que l'analyse des situations contraintes concernant les statuts d'emploi, l'approche par les *capabilités* nécessite la prise en compte de l'ensemble des opportunités permettant de mener *la vie qu'on a des raisons de préférer*. Dans cette partie nous tentons donc d'appréhender les possibilités réelles des personnes au-delà de leur situation d'emploi (ou d'éducation). Dans un premier temps nous revenons sur la manière que nous avons de prendre en compte la dimension *liberté réelle de choisir une vie désirée* puis nous analysons dans une seconde partie ce qui détermine les situations contraintes dans les deux pays.

### **2.1 Choisir sa vie et situations contraintes en France et en Suisse : de quoi parle-t-on ?**

Un des avantages comparatifs de la base informationnelle des *capabilités* par rapport à la base informationnelle du capital humain est que l'accès à l'emploi en fonction d'un certain diplôme n'est pas la seule dimension à prendre en compte dans l'analyse de l'intégration sociale des jeunes (Chiappero-Martinetti et Sabadash, 2012). Selon cette base informationnelle l'éducation aura pour objectif de rendre l'individu plus autonome dans sa capacité à mener la vie professionnelle et la vie adulte que le jeune a des raisons de préférer. Dans le chapitre précédent nous observions la liberté réelle des personnes de suivre le parcours de formation qu'elles avaient des raisons de choisir, ici nous prenons en compte plus largement la liberté pour les jeunes adultes français et suisses de mener la vie qu'ils ont des raisons de préférer. Nous passons ainsi de la *capabilités* au sein du système éducatif à la *capabilité* des jeunes adultes de choisir une certaine vie, avec un niveau d'éducation donnée. Nous glissons donc d'une vision intrinsèque de l'éducation (l'éducation est une fin en soi) à une vision instrumentale (l'éducation est un moyen pour accéder à la vie qui nous intéresse).

A notre sens ces deux éléments sont intimement liés : les possibilités réelles au sein du système éducatif (au sens marge de manœuvres des individus) ont un impact sur les opportunités de mener la vie qu'on a des raisons de préférer. Nous pourrions dire que la *capability to education* (Chiappero-Martinetti et Sabadash, 2012) a un impact sur la *capability for work and life* (Bonvin et Farvaque, 2008).

Concrètement pour les deux pays, nous nous intéressons alors aux niveaux de satisfaction des jeunes français et suisses sur la vie qu'ils mènent actuellement, dans la même perspective que Sabadash (2010), qui tente d'appréhender les libertés réelles des jeunes adultes par des questions de satisfaction et de difficultés financières.

Pour la France, nous créons une variable « contrainte » en tentant d'approcher la vie que les individus auraient des raisons de préférer. Nous prenons en compte deux variables approchant deux dimensions complémentaires : une dimension subjective sur leur vision de l'avenir, une dimension plus objective : le fait de faire face à des difficultés financières. En croisant ces deux dimensions nous avons les deux cas polaires : le « noyau dur » des populations contraintes (*j'ai des difficultés financières et je suis inquiet quant à mon avenir professionnel*) et le « noyau dur » des personnes sans doute relativement plus satisfaites de la vie actuelle menée (*je n'ai pas de difficultés et je suis plutôt optimiste quant à l'avenir*).

**Tableau 30: La construction de la variable contrainte en France**

Difficultés financières	Vision de l'avenir professionnel			Total
	Optimiste	Inquiet	Ne sais pas	
Oui	971	960	500	2 431
Non	3 981	882	1 216	6 079
<b>Total</b>	<b>4 952</b>	<b>1 842</b>	<b>1 716</b>	<b>8 510</b>

Source : données DEPP-EVA

Un test du Chi-deux révèle que les visions de l'avenir ne sont pas distribuées indépendamment des situations de difficultés financières (l'hypothèse de non-association des variables est rejetée,  $Pr < 0.05$ )

Nous créons alors une variable portant sur le degré de contraintes des individus. Les modalités de cette variable sont:

- 1- *J'ai des difficultés financières et je suis inquiet quant à mon avenir professionnel (situation très contrainte)*
- 2- *Je suis inquiet sur mon avenir sans difficultés financières, je suis optimiste mais avec des difficultés financières ou je n'ai pas d'avis sur mon avenir mais j'ai des difficultés financière*
- 3- *Je n'ai pas de difficultés financières mais je n'ai pas d'avis sur mon avenir professionnel*
- 4- *Je n'ai pas de difficultés financières et je suis plutôt optimiste quant à mon avenir professionnel (situation non-contrainte)*

Soulignons que l'aspect en partie objectif de cette variable (difficultés financières) permet en outre d'éviter les sous-estimations des effets de contrainte à cause d'un effet d'adaptation (les jeunes ne se perçoivent pas comme contraint car ils se sont « adaptés » à leur situation). Il est par ailleurs difficile de hiérarchiser les situations 2 et 3 dans la mesure où le fait de ne pas avoir d'avis sur son avenir professionnel peut tout de même cacher une situation contrainte (la personne n'est pas forcément optimiste quant à son avenir).

La variable finale est décrite dans le tableau 6.

**Tableau 31: La variable contrainte en France**

Degré de contrainte	Effectif	Pourcentage
Situation très contrainte	960	11,3
Situation 2	2 353	27,7
Situation 3	1 216	14,3
Situation non-contrainte	3 981	46,8

Source : données DEPP-EVA

Concernant la Suisse, pour analyser la probabilité de choisir la vie menée nous disposons d'une variable idéale en matière de *capabilité* renseignant la question suivante :

*Si vous pouviez choisir librement votre vie, que préféreriez-vous faire ?*

La première modalité de cette variable est : *continuer la vie que je mène actuellement*, renvoie à la situation non contrainte Un certain nombre de réponses autres sont possible telles que

avoir un travail, retourner en formation, être au service militaire, ne plus travailler, être à son compte et autres, elles renvoient toutes à une situation contrainte sans qu'il soit possible de les ordonner

La variable contrainte pour la Suisse peut se résumer par le tableau 7.

**Tableau 32: La variable contrainte en Suisse**

Degré de contrainte	Effectif	Pourcentage
Situation non contrainte	1 897	55,8
Situation contrainte	1 505	44,2

Source : données TREE

Dans la partie qui suit nous tentons donc d'analyser ce qui détermine les situations de contraintes pour les jeunes dans les deux pays.

## 2.2 Quelles possibilités de mener une vie satisfaisante pour les jeunes français et suisses en 2010?

Afin de rendre compte des *capabilités* des personnes de choisir la vie qu'ils ont des raisons de préférer, nous estimons dans les deux pays ce qui peut déterminer les niveaux de satisfaction des jeunes français et suisses sur la vie qu'ils mènent actuellement. Nous portons une attention particulière à deux éléments. Tout d'abord à l'impact du manque de *capabilités* au sein du système éducatif sur les risques de subir une vie adulte plutôt contrainte. Comme dans la détermination des situations d'emploi, la *capabilité* au sein du système éducatif renvoie alors au fait d'avoir subi un ou plusieurs refus au cours de son parcours scolaire pour les jeunes français et suisses. Nous voulons également observer l'impact des statuts d'emploi sur les risques d'être contraint dans sa vie.

La détermination des situations contraintes peut se résumer par le modèle latent qui suit :

$$(26) \quad Y_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 ST_i + \beta_3 R_i + \beta_4 D_i + \beta_5 E_i + \varepsilon_i$$

La variable à expliquer est donc la situation contrainte ou non ( $Y_i$ ) . Parmi les variables d'intérêt, nous tenons compte du rôle joué par le statut d'emploi (ou d'éducation) sur le fait

d'être contraint dans sa vie avec le paramètre  $\beta_2$ . Nous portons également une attention particulière à  $R_i$  qui représente le fait que l'individu ait subi un ou plusieurs refus. Rappelons que pour la Suisse cette variable renvoie au fait de subir un, deux ou plus de trois refus, pour la France au fait de subir un refus en troisième, de déclarer un refus dans son parcours (refus « révélé ») et de connaître les deux types de refus (refus « révélé » et refus en troisième). Pour la France, nous rajoutons dans le vecteur d'explicatives  $R_i$  le fait d'avoir connu un arrêt subi dans ses études<sup>214</sup>. Nous prenons aussi en compte le rôle du dernier diplôme obtenu ( $D_i$ ) notamment afin d'apprécier si certains diplômes ont un impact sur les risques d'être contraint dans sa vie d'adulte. Soulignons que nous regardons également l'éventuel rôle joué par le niveau d'éducation des parents (estimé par  $\beta_5$ ).

$X_i$  représente le même vecteur de variables de contrôle que dans le modèle précédent et  $\varepsilon$  est un terme d'erreur.

Pour la France, le modèle est évalué au moyen d'un modèle logistique multinomial<sup>215</sup> dans la mesure où la variable à expliquer contient 4 modalités. La situation de référence est le fait de ne pas être contraint (dernière situation). Pour la Suisse, le modèle est estimé par une régression logistique dont la situation de référence est le fait de ne pas être contraint.

---

<sup>214</sup> Nous disposons pour la France du motif d'arrêt des études des jeunes. A partir de cette variable, il est possible de savoir si l'arrêt des études est choisi (le niveau d'études souhaité est atteint ou on a trouvé un emploi) ou subi (par manque de ressources financières, par manque de motivation dans ce que l'on fait, par des résultats scolaires ne permettant pas d'aller plus loin ou par dossier refusé). Nous construisons donc une variable avoir connu un arrêt subi de ces études (variable renseignée de 2005 à 2010). Notons en effet qu'un arrêt d'études ne signifie pas forcément que la personne entre de manière définitive sur le marché du travail. Cette dernière peut enfin choisir de reprendre des études par la suite.

<sup>215</sup> Nous ne mobilisons pas un modèle ordonné dans la mesure où nous n'avons pas hiérarchisé les situations 2 et 3.



**Tableau 33 : Situations de contrainte en France en 2010 – modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

	Risque d'être inquiet et d'avoir des difficultés financières	Risque d'être inquiet ou d'avoir des difficultés financières	Risque de ne pas être optimiste (sans difficultés financières)
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>			
En éducation	2,50 **	1,60 *	1,07
En emploi temporaire	3,44 ***	1,82 ***	1,22
NEET	13,36 ***	4,24 ***	1,86 **
<b>Refus (ref: aucun)</b>			
Refus "révélé" uniquement	1,62 ***	1,38 **	0,97
Refus en 3ème sans refus "révélé"	0,80	0,96	1,26
Refus en 3ème et Refus "révélé"	2,27 ***	1,06	0,63
Arrêt subi	2,15 ***	1,64 ***	1,49 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>			
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	0,64	1,52	1,24
BEP/CAP	1,17	1,47 *	0,82
Baccalauréat professionnel	2,11 ***	1,23	1,01
Baccalauréat technologique	0,93	1,27	0,95
Baccalauréat général	1,19	1,10	1,02
Bac + 2 ans	1,11	1,10	0,81
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Faible)</b>			
Faible	1,27	0,96	1,15
Haut	1,01	0,85	0,78 *
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>			
Aucun	2,53 *	1,25	1,48
CAP-BEP	1,09	0,91	0,65
Baccalauréat	1,10	1,22 *	1,07
Pas d'avis	0,97	1,10	1,10
Option latin au collège	0,79	0,99	0,90
Sexe: homme	0,61 ***	0,67 ***	0,75 **
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>			
Nationalité	0,56	1,16	1,08
<b>ZEP en début de parcours</b>			
ZEP en début de parcours	0,91	1,07	0,96
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>			
Performance faible	0,83	0,80	1,42 *
Performance élevée	1,00	1,02	1,23

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les rapports de risques relatifs représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la situation  $Y_i$  et la probabilité d'appartenance à la situation non contrainte, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel DEPP EVA

**Tableau 34: Situation de contrainte en Suisse en 2010 - Régression logistique (en Odds Ratio)**

	Ne pas choisir la vie actuellement menée
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	1,42 **
En emploi temporaire	2,03 ***
NEET	4,62 ***
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Un refus	0,79
Deux refus ou plus	0,67
Trois refus ou plus	1,38 *
<b>Diplôme (ref: Université)</b>	
Aucun	1,63
CFC faibles exigences	1,36
CFC hautes exigences	1,87 ***
Maturité générale	1,14
Maturité professionnelle	1,57 **
Maturité spécialisée ou ECG	1,85 ***
Enseignement supérieur professionnel	1,02
Hautes Ecoles Spécialisées	1,01
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,73 *
Haut	0,91
<b>Sexe: homme</b>	1,19
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	1,67 **
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	1,13
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	0,93
Italophone	1,06
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	1,02
Performance élevée	0,97

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les odds ratio représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la situation contrainte et la probabilité d'appartenance à la situation non contrainte, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : TREE

En France du point de vue de la situation très contrainte, le statut d'emploi joue très significativement. Ainsi être en emploi temporaire augmente de près de 3 fois le risque de cumuler inquiétude et difficultés financières. Le fait d'être en NEET augmente alors de plus de 13 fois le risque d'être très contraint. Par ailleurs cumulé les deux refus (refus « révélé » et refus objectif en 3<sup>ème</sup>) augmente de plus de 2 fois les risques d'être dans cette situation. Avoir

connu un arrêt subi dans ses études augmente de 2 fois le risque d'être dans la situation très contrainte et de 1,6 fois le risque d'être dans la situation contrainte (situation 2).

Pour la Suisse, nous observons comme en France que les situations d'emploi et de formation ont un impact fort sur le risque de se sentir contraint dans la vie menée. Le fait d'être en emploi temporaire augmente de 2 fois le risque d'être contraint dans sa vie et le fait d'être NEET augmente de 4,6 fois le risque. Par ailleurs, le fait d'avoir subi deux refus ou plus augmente de 1,3 fois le risque d'être contraint.

Ces deux modèles expliquant les situations de contrainte en France et en Suisse souffrent toutefois du fait que la situation d'emploi ou de formation est une variable endogène (les situations contraintes dépendent du statut d'emploi). Afin de pouvoir estimer la situation contrainte toutes choses égales par ailleurs, en particulier à statut donné, nous mettons en œuvre pour les deux pays un probit multivarié (dont les modalités sont développées dans l'encadré qui suit). Nous estimons ainsi simultanément la probabilité d'être contraint et les probabilités d'être dans les différentes situations d'emploi ou de formation.

Pour la France, nous estimons la probabilité d'être très contraint (situation 1) et pour la Suisse de ne pas choisir la vie actuellement menée, toutes choses égales par ailleurs, à situation donnée, mais également la probabilité d'être en éducation, en emploi temporaire et d'être NEET.

#### Encadré 2 : le probit multivarié

Parce que lorsque l'on estime l'impact de la situation en 2010 sur le fait d'être contraint, la situation d'emploi ou de formation est une variable endogène, on modélise simultanément les probabilités d'être très contraint  $Y_{01}^*$ , la probabilité d'être encore en éducation en 2010  $Y_{02}^*$ , la probabilité d'être en emploi permanent (situation de référence), celle d'être en emploi temporaire  $Y_{03}^*$  et la probabilité d'être en NEET  $Y_{04}^*$ . Ce système de variables qualitatives dépendantes est estimé par des modèles de forme *probit multivarié*. Le fait d'être en éducation, en emploi temporaire, en emploi permanent ou NEET intervient comme variable explicative de la probabilité d'être très contraint.

Nous estimons le système d'équations :

$$Y_{01}^* = Z_{01} \beta_{01} + Y_{02} \delta_{02} + Y_{03} \delta_{03} + Y_{04} \delta_{04} + \varepsilon_{01}$$

$$Y_{02}^* = Z_{02} \beta_{02} + \varepsilon_{02}$$

$$Y_{03}^* = Z_{03} \beta_{03} + \varepsilon_{03}$$

$$Y_{04}^* = Z_{04} \beta_{04} + \varepsilon_{04}$$

avec  $Z$  un vecteur de variables explicatives,  $\varepsilon_{01}$   $\varepsilon_{02}$   $\varepsilon_{03}$   $\varepsilon_{04}$  les quatre termes d'erreur distribués selon une loi normale multivariée. Ce système d'équations simultanées est estimé par la méthode de simulation du maximum de vraisemblance à l'aide du simulateur GHK développé par Capellari et Jenkins (2003).

Les estimations de ces modèles requièrent que la première équation comporte certaines explicatives absentes des trois autres. Nous ajoutons alors comme variables explicatives supplémentaires pour la première équation le fait de devoir faire face à des difficultés de santé et de logement pour la France et le fait de devoir faire face à des difficultés de santé pour la Suisse. Les facteurs explicatifs communs aux quatre équations sont : les différents niveaux de diplôme, le fait d'avoir subi un refus, le fait d'avoir subi l'arrêt de ses études (uniquement pour la France), le niveau d'éducation des parents, le pays de naissance et le sexe de l'individu, le fait d'être en ZEP pour la France, d'être dans un système de sélection précoce et la région linguistique pour la Suisse et enfin la performance scolaire pour les deux pays.

**Tableau 35: Situation très contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné<sup>216</sup> - probit multivarié**

	Etre très contraint
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	0,590
En emploi temporaire	0,572 ***
NEET	0,421 *
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,168 *
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,238
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,416 **
Arrêt subi	0,233 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	-0,350
BEP/CAP	0,012
Baccalauréat professionnel	0,357 ***
Baccalauréat technologique	-0,025
Baccalauréat général	-0,013

<sup>216</sup> Nous présentons seulement ici la probabilité d'être très contraint, les probabilités d'être en éducation, en emploi temporaire et NEET, dans le cadre du probit multivarié, sont présentées en annexe (annexe 12).

Bac + 2 ans	0,040
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,115
Haut	0,049
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	0,461 *
CAP-BEP	0,128
Baccalauréat	0,050
Pas d'avis	-0,003
<b>Option latin au collège</b>	-0,117
<b>Sexe: homme</b>	-0,133 *
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	-0,283
<b>ZEP en début de parcours</b>	-0,080
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,088
Performance élevée	-0,040
<b>Difficultés de santé</b>	0,626 ***
<b>Difficultés de logement</b>	0,781 ***
atrho21	-0,121
atrho31	-0,062
atrho41	0,275 ***
atrho32	-0,134 ***
atrho42	-0,141 *
atrho43	-0,513 ***

Likelihood ratio test of  $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$ :

$\chi^2(6) = 151.821$  Prob >  $\chi^2 = 0.0000$

Source : données DEPP-EVA

**Tableau 36: Situation de contrainte en Suisse en 2010, à statut d'emploi donné<sup>217</sup> - probit multivarié**

	Ne pas choisir la vie actuellement menée
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	0,336
En emploi temporaire	0,391
NEET	0,439
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Un refus	-0,223
Deux refus ou plus	-0,223
Trois refus ou plus	0,270 *
<b>Diplôme (ref: Université)</b>	

<sup>217</sup> Nous présentons seulement ici la probabilité de ne pas choisir la vie actuelle menée, les probabilités d'être en éducation, en emploi temporaire et NEET, dans le cadre du probit multivarié, sont présentées en annexe (annexe 13)..

Aucun	0,425 *
CFC faibles exigences	0,220
CFC hautes exigences	0,453 ***
Maturité générale	-0,077
Maturité professionnelle	0,267 *
Maturité spécialisée ou ECG	0,401 ***
Enseignement supérieur professionnel	0,027
Hautes Ecoles Spécialisées	0,006
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	-0,205 *
Haut	-0,059
<b>Sexe: homme</b>	0,084
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,340 **
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	0,043
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	-0,022
Italophone	0,115
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,051
Performance élevée	-0,100
<b>Difficultés de santé</b>	0,044
atrho21	-0,067
atrho31	0,050
atrho41	0,234
atrho32	-0,656 ***
atrho42	-0,293 ***
atrho43	-0,285 ***

Likelihood ratio test of  $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$ :

$\chi^2(6) = 242.534$  Prob >  $\chi^2 = 0.0000$

Source : données TREE

Nous observons ainsi que, toutes choses égales par ailleurs, les statuts d'emploi ont un rôle sur la probabilité de se sentir très contraint en France. Être en emploi temporaire et NEET augmentent significativement les risques. Le refus révélé et de manière plus prononcée encore le cumul des deux types de refus (refus « révélé » et refus objectif en 3<sup>ème</sup>) augmentent significativement les risques pour les jeunes d'être très contraint en 2010, c'est-à-dire d'être à la fois inquiet quant à son avenir professionnel et avoir des difficultés financières. Cette tendance semble confirmer que le cumul de deux types de refus représente la situation de refus la plus contrainte. Nous pouvons également constater que le fait de connaître un arrêt subi dans ses études augmente significativement les probabilités d'être très contraint.

Remarquons également que toutes choses égales par ailleurs, le fait d'obtenir comme plus haut niveau de diplôme le baccalauréat professionnel plutôt qu'un diplôme de l'enseignement supérieur long augmente très significativement les risques de cumuler inquiétude quant à l'avenir professionnel et difficultés financières.

Pour la Suisse, toutes choses égales par ailleurs, le statut d'emploi n'a pas d'influence significative sur les risques de se sentir contraint dans la vie menée. En outre, cette tendance pourrait provenir du fait que la situation NEET est transitoire en 2010, notamment pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur venant tout juste d'entrer sur le marché du travail. Il semble cependant exister des caractéristiques non observées qui augmentent les risques d'être NEET et aussi le fait d'être très contraint ( $\text{atrho } 41$  est significatif), ce qui n'est pas le cas ni du fait d'être en encore en éducation, ni en emploi temporaire. Ces deux variables semblent donc liés par des caractéristiques inobservées.

Concernant le refus, nous observons un impact positif du fait de subir plus de trois refus dans son parcours scolaire. Ce refus augmente en effet les risques de ne pas choisir la vie actuellement menée, ce qui confirme son caractère très pénalisant. Il est par ailleurs significatif de constater que toutes choses égales par ailleurs le fait de détenir un CFC de hautes exigences plutôt qu'un diplôme universitaire augmentent très significativement les risques de se sentir contraint dans la vie actuelle menée. De même, détenir une Maturité Spécialisée ou une Maturité professionnelle par rapport au fait de détenir un diplôme de l'Université augmente la probabilité de se sentir contraint. Signalons également que le fait de ne pas être né en Suisse augmente les risques de se sentir contraint.

Enfin il est intéressant de souligner qu'avoir des parents faiblement éduqués diminue les risques de se sentir contraint dans la vie menée. Cela pourrait révéler un phénomène de préférences adaptatives. Les enfants des parents faiblement éduqués opteraient pour une formation et un emploi « réaliste » et se contenteraient finalement assez bien de leur situation. Or nous avons vu dans le chapitre 5 que le niveau d'éducation des parents n'influait pas le type de trajectoire professionnelle suivie<sup>218</sup> (hautes exigences ou faibles exigences, avec accès à l'enseignement supérieur ou non). Cet effet pourrait alors aussi bien signifier une bonne intégration des jeunes d'origine populaire grâce à la formation duale.

Ainsi pour les deux pays, le refus dans le parcours scolaire influence le fait d'être contraint dans la vie adulte. Le type de diplôme a également un rôle important sur les risques d'être contraint. En France comme en Suisse, avoir un diplôme de l'enseignement supérieur

---

<sup>218</sup> Le niveau d'éducation des parents ne marquait que les différences entre trajectoire générale (gymnasiale) et professionnelle.

académique limite alors les risques d'être contraint dans sa vie d'adulte. En revanche, en Suisse, le statut d'emploi n'a pas de rôle sur le fait de se sentir contraint, mais il existe des caractéristiques inobservées augmentant les risques d'être contraint et ceux d'être NEET.

La situation que nous analysons dans le cas français représente la situation la plus contrainte (cumulé à la fois difficultés financières, contrainte objective et inquiétude quant à l'avenir, contrainte plus subjective) et renvoie à seulement 11% des jeunes. En Suisse la variable que nous observons est un sentiment de contrainte et concerne plus largement 44% des jeunes. Nous avons donc tenté de prendre en compte plus largement dans le cas français la situation très contrainte *et* la première situation contrainte<sup>219</sup>. Ces deux modalités regroupent 39% des jeunes.

**Tableau 37: Situation très contrainte et contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné<sup>220</sup> - probit multivarié**

	Etre très contraint ou contraint
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	-0,431
En emploi temporaire	0,712 ***
NEET	1,010 ***
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,186 ***
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,124
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,187
Arrêt subi	0,255 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	0,063
BEP/CAP	0,206
Baccalauréat professionnel	0,209 *
Baccalauréat technologique	0,175 *
Baccalauréat général	0,027
Bac + 2 ans	0,111 *
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,016
Haut	-0,064
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	0,219
CAP-BEP	0,044

<sup>219</sup> *Je suis inquiet sur mon avenir sans difficultés financières, je suis optimiste mais avec des difficultés financières ou je n'ai pas d'avis sur mon avenir mais j'ai des difficultés financières.*

<sup>220</sup> Nous présentons seulement ici la probabilité d'être très contraint et contraint, les probabilités d'être en éducation, en emploi temporaire et NEET, dans le cadre du probit multivarié, sont présentées en annexe (annexe 14).



Baccalauréat	0,097
Pas d'avis	0,023
<b>Option latin au collège</b>	-0,027
<b>Sexe: homme</b>	-0,186 ***
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	-0,107
<b>ZEP en début de parcours</b>	0,011
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,203 *
Performance élevée	-0,010
<b>Difficultés de santé</b>	0,704 ***
<b>Difficultés de logement</b>	0,986 ***
atrho21	0,366 ***
atrho31	-0,168 *
atrho41	-0,020
atrho32	-0,166 ***
atrho42	-0,116 *
atrho43	-0,491 ***

Likelihood ratio test of  $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$ :

$\chi^2(6) = 151.84$  Prob >  $\chi^2 = 0.0000$

Source : données DEPP-EVA

Pour cette situation, nous observons que le refus continue de jouer un rôle. En revanche il s'agit cette fois-ci seulement d'un effet du refus « révélé » qui augmente significativement les risques d'être contraint (ou très contraint). Le fait d'avoir un baccalauréat professionnel et technologique comme plus haut niveau de diplômes augmente les risques d'être contraint. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer qu'un diplôme de l'enseignement supérieur court par rapport à un diplôme de l'enseignement supérieur long augmente le fait d'être contraint.

Cette distinction situation très contrainte et situation contrainte<sup>221</sup> permet en outre de montrer la nature différente des refus en France : tandis que le cumul des deux refus caractérise davantage les populations très contrainte, le refus « révélé » marque les population un peu moins contrainte (inquiet sur l'avenir sans difficultés financières, optimiste mais avec des difficultés financières ou pas d'avis sur l'avenir mais avec des difficultés financières).

Soulignons par ailleurs que si le fait d'être en éducation n'a pas d'impact sur le fait d'être contraint, il existe des caractéristiques inobservées qui augmentent les risques d'être en éducation et aussi le fait d'être contraint (atrho 21 est significatif). Ce qui n'était pas le cas lors de l'estimation du fait d'être très contraint. Cela souligne encore une fois les caractéristiques différentes des populations très contraintes<sup>222</sup>.

<sup>221</sup> Qui cumule situation contrainte (28%) et situation très contrainte (11%).

<sup>222</sup> Les populations très contraintes n'étant pas dans cette situation de manière temporaire (car encore en éducation par exemple) mais de manière plus structurelle.

\*\*\*

Dans ce chapitre nous avons analysé la situation des jeunes en 2010 lors de leur entrée sur le marché du travail et plus largement dans la vie adulte. Avec ce travail nous passons donc de la *capabilité* au sein du système éducatif à la *capabilité* pour les jeunes de mener la vie qu'ils ont des raisons de préférer, avec un niveau d'éducation donné. Notre hypothèse était que le manque de *capabilités* (donc de marge de manœuvre) au sein du système éducatif pouvait avoir un rôle sur le manque de *capabilités* dans les situations de la vie adulte, à niveau d'éducation donné. La situation des jeunes en 2010 a été caractérisée par deux choses : les situations vis-à-vis de l'emploi et, plus largement, le caractère contraint de la vie actuelle menée. Pour ces deux situations nous avons pu constater un rôle du manque de *capabilité* au sein du système éducatif. En effet, le fait de subir un refus dans son parcours scolaire augmente dans les deux pays les risques d'être sans formation et sans emploi et d'être contraint dans la vie menée en 2010. Même si la mesure du caractère contraint des vies des jeunes était différente pour les deux pays (mesure très subjective d'un côté et subjective et à la fois objective de l'autre), elles pouvaient tout de même se prêter à la comparaison. En Suisse, la précision « choisir librement » pouvait limiter les comportements d'autocensure (la proportion de réponse « autres » de 44% en représente un bon témoin) et en France le caractère objectif de situations (les difficultés financières) pouvait limiter les effets de préférence adaptatives.

La prise en compte des situations contraintes dans les deux pays a permis de mettre en avant les situations de refus les plus pénalisantes : subir plus de trois refus en Suisse et cumuler les deux types de refus en France.

Nos résultats permettent également de souligner l'intérêt de distinguer situation d'emploi et caractère contraint de la vie menée en 2010, notamment concernant les situations de certains diplômés. Tandis qu'obtenir un CFC de hautes exigences en Suisse diminue très significativement les risques d'être en emploi temporaire ou NEET, un tel diplôme augmente très significativement les risques de ne pas choisir la vie actuelle menée (par rapport au fait d'obtenir un diplôme de l'Université).

Ce phénomène démontre l'avantage comparatif de la théorie des *capabilités* qui vise à prendre en compte les situations des jeunes au-delà des situations d'emploi (Chiappero-Martinetti et Sabadash, 2012) et souligne l'avantage d'une mesure multidimensionnelle des situations de contraintes. A ce sujet il est significatif de constater qu'en France, un bachelier professionnel a non seulement plus de risque d'être très contraint (donc de cumuler difficultés financières et

inquiétude quant à l'avenir) et ce, toutes choses égales par ailleurs (à situation d'emploi donné), mais également plus de risque d'être en emploi temporaire ou sans emploi et sans formation en 2010. Dans ce pays, les contraintes pour certaines populations semblent bel et bien se cumuler (Farvaque et Oliveau, 2004). Cette tendance est d'autant plus inquiétante que les difficultés observées ici relèvent un amont d'un manque de possibilités au sein du système éducatif.

## Conclusion

L'objectif de cette thèse visait à comparer deux systèmes éducatifs structurellement différents. Pour ce faire, nous avons mobilisé un cadre conceptuel peu commun en Economie de l'Education : la théorie des *capabilités*. En effet, toute évaluation des systèmes éducatifs opte en réalité de manière plus ou moins implicite pour une structure normative particulière. La théorie des *capabilités* offre un cadre normatif ayant l'avantage de prendre en compte les structures d'opportunités réelles des individus d'une manière multidimensionnelle.

Ce cadre analytique permet alors de considérer le contexte dans lequel évolue l'individu et nous a paru particulièrement adapté à l'étude des systèmes éducatifs.

Si cette approche apparaît plus complète que celle du capital humain, nous avons toutefois montré que son opérationnalisation était moins évidente. Nous avons esquissé quatre grandes pistes d'explorations possibles fondamentalement liées les unes aux autres : la méthode des fonctionnements redéfinis (ou affinés) qui permet d'apprécier, à un certain moment, la liberté de choix individuel ; la prise en compte de ressources associées à des facteurs de conversion ; l'évaluation de l'espace des possibles en termes de parcours et l'évaluation des possibilités individuelles grâce à une analyse qualitative des structures d'opportunités. Ces quatre méthodes sont structurellement reliées. Une analyse qualitative des structures d'opportunités peut alors permettre de rendre compte de l'existence de ressources associées à des facteurs de conversion permettant une liberté réelle des choix individuels (mesuré par les fonctionnements affinés) laissant place dans le parcours de formation de l'individu à un plus ou moins grand espace des possibles. L'objet de ces quatre pistes est le même : rendre compte des structures d'opportunités et de contraintes des individus.

Dans une démarche compréhensive, nous avons tout d'abord opérationnalisé l'approche par les *capabilités* aux différents systèmes éducatifs européens. Ce travail nous a permis de dresser une typologie des systèmes éducatifs du point de vue de leurs aspects plus ou moins « capacitants ». Quatre grands « modèles » éducatifs ont été distingués : le « modèle de l'école *comprehensive* pure » marqué par le choix de favoriser une école unique pour tous, le « modèle de l'école *comprehensive* plutôt marchande », dont l'école est marquée par l'introduction d'éléments de marché, le « modèle de l'école *comprehensive* formelle » dont les réalités peinent à suivre les ambitions initiales et le « modèle d'intégration professionnelle

à séparation pédagogique » caractérisé par une orientation plus précoce mais le caractère plutôt intégrateur de sa formation professionnelle.

Une analyse plus fine des systèmes éducatifs français et suisse du point de vue de leurs différents dispositifs institutionnels et de leurs grands projets politiques a permis de confirmer le fait que la France s'inscrivait dans un logique de « modèle de l'école *comprehensive* pure » où les dispositifs en faveur de l'égalité existent mais restent peu effectifs. Elle semble souffrir d'éléments venant saper les dispositifs initiaux, au point de jouer comme des facteurs de conversion négatifs tels que des phénomènes de hiérarchisation et de segmentation implicites. La Suisse s'inscrit également bel et bien dans un cadre de « modèle d'intégration professionnelle à séparation pédagogique ». Son système de sélection précoce tend à restreindre les possibilités réelles des personnes, en rendant les choix en partie dépendants de l'environnement socioculturel de l'individu et en favorisant des trajectoires déterminées par le type de secondaire I fréquenté. Mais sa formation professionnelle initiale de qualité associée à une forte valorisation identitaire, ouvre toutefois un certain nombre d'opportunités aux individus. Nous pouvons citer par exemple la possibilité de s'insérer à la fin du secondaire avec un diplôme reconnu sur le marché du travail mais aussi désormais, avec l'apparition de la Maturité Professionnelle, d'entrer en Hautes Ecoles Spécialisées.

Dans un travail quantitatif reposant sur des données longitudinales, trois dimensions ont été étudiées :

- les parcours de formation et d'insertion des jeunes grâce à l'élaboration de trajectoires-types pour les deux pays et la mise en perspective des éléments déterminant ces parcours
- la liberté de choix des individus lors de leur transition du secondaire I au secondaire II et les structures de contraintes menant à des trajectoires subies
- les possibilités réelles des jeunes adultes en 2010 en matière d'emploi (ou d'études supérieures longues) et de manière plus large en matière de choix de vie

La première dimension renvoie à l'analyse dynamique des opportunités en termes de parcours, les deux dernières renvoient plus directement à la méthode des fonctionnements affinés visant à relier les accomplissements à des éléments de choix.

Ces trois aspects ont permis de rendre compte des structures de contraintes s'imposant dans les deux pays aux individus. Les différents modèles économétriques mis en œuvre ont apporté des éléments éclairants du point de vue de la comparaison des systèmes français et suisse en matière de *capabilités*:

- *Des types de sélection différents en France et en Suisse menant à des résultats assez proches*

Dans le système éducatif suisse, les trajectoires sont de fait relativement irréversibles. En effet, le type de secondaire I surdétermine le type de secondaire II possible, si bien que cette étape peut être considérée comme un élément de la trajectoire de formation et d'insertion du jeune. En France, bien que le système éducatif n'opère pas de séparation précoce et rigide au secondaire I, nous avons constaté que la situation scolaire du jeune en 6<sup>ème</sup> surdéterminait sa trajectoire de formation et d'insertion. Les parcours paraissent ainsi relativement déterminés dès la 6<sup>ème</sup>, malgré un tronc commun jusqu'à la fin du secondaire I. Ces résultats sont liés aux différents éléments de hiérarchisation implicite et de segmentation (redoublement, jeux des options etc.). Ces deux structures institutionnelles – sélection précoce *versus* sélection continue implicite – conduisent finalement à un résultat quasi identique : elles ouvrent la porte au déterminisme social. Nous avons cependant constaté que le poids de l'environnement socioculturel du jeune joue seulement sur la différence entre appartenance aux trajectoires générales et aux trajectoires professionnelles en Suisse, alors qu'en France il joue de manière très significative sur l'appartenance à toutes les trajectoires au point qu'il a même été possible de hiérarchiser les différentes trajectoires en fonction du niveau d'éducation des parents.

- *Des structures de contraintes différentes au sein des systèmes éducatifs jouant sur la liberté de choix dans les deux pays ...*

Dans les deux pays nous avons montré que le contexte éducatif avait un rôle sur la liberté de choix. Le recours aux modèles multiniveaux s'est révélé pertinent puisqu'il existait de la variabilité inter-établissement dans les deux pays du point de vue des risques de subir un refus lors du passage au secondaire II. En Suisse, nous avons notamment montré que l'établissement jouait un rôle sur les risques de refus, à type de secondaire I fréquenté contrôlé.

Ces effets de contexte éclairent des structures de contraintes différentes. En France le refus renvoie généralement au fait de ne pouvoir continuer dans la voie classique (seconde générale). L'effet de contexte (être dans un bon établissement) augmente alors les risques de refus et indique que le niveau de sélectivité et d'exigence des bons établissements peut limiter l'individu. En Suisse être refusé renvoie davantage au fait de ne pas pouvoir entrer directement dans une formation professionnelle. A ce sujet, nous avons constaté que la composition de l'établissement en termes de proportion de jeunes dans la filière à exigences

de bases diminuait les risques de refus, signifiant alors que les jeunes avaient davantage tendance à formuler des « choix réalistes » ou à entrer directement dans le système intermédiaire.

- *... menant à des parcours plus ou moins subis*

Nous nous sommes appuyés sur différents types de refus pour caractériser le caractère plus ou moins subi des parcours. Nous avons ainsi pu, dans les deux pays, appréhender les populations les plus contraintes. En Suisse subir un refus ne signifie pas forcément suivre un parcours de formation subi dans la mesure où une partie importante des jeunes passe par le système intermédiaire et fait une nouvelle demande l'année qui suit. En revanche, nous avons montré que subir plus de trois refus marque une population particulière (les jeunes des cantons à sélection très précoce, à faibles performances scolaires et environnement familial défavorisé) et représente *la* situation réellement pénalisante conduisant certainement à des trajectoires plus subies que choisies. En France, tous les types de refus révèlent des effets d'environnement familial, spécifiquement des rapports particuliers des parents à la scolarité des enfants (en matière de relations avec les enseignants, de connaissance de la procédure d'orientations etc.) et renvoient à des parcours de formation subis (les individus se retrouvent *de facto* l'année suivante dans une formation ne correspondant pas à leur choix).

- *....et mettant en lumière des éléments de préférences adaptatives différents d'un pays à l'autre*

Ces différentes structures de contraintes mènent à des situations de préférences adaptatives particulières dans les deux pays. En France, le caractère sélectif du système tend à limiter les ambitions des jeunes d'origine populaire. Le fait que les parents aient peu de relations avec les enseignants (notamment au motif que les enseignants ne peuvent résoudre « tous les problèmes ») et le fait qu'ils jugent qu'un faible niveau de diplôme est suffisant diminuent significativement les risques de refus. Les jeunes marqués par de tels environnements familiaux pourraient ainsi être incités à ne même pas tenter un choix scolaire ambitieux, à performance scolaire donnée.

En Suisse, les phénomènes d'autocensure concernent davantage les jeunes dans les filières à exigences de base. D'une part, une partie de ces jeunes choisissent d'entrer directement dans le système intermédiaire sans même tenter une formation professionnelle, d'autre part le fait d'être dans un établissement comptant une proportion plus importante de filières à exigences de bases tend à diminuer les risques de refus. Cette forme d'auto-sélection peut paraître

rationnelle en Suisse dans la mesure où elle révèle que les jeunes ont conscience des difficultés d'insertion dans l'apprentissage avec un secondaire I à exigences de base. Elle peut toutefois révéler des préférences adaptatives de la part des individus, qui peuvent alors revoir leurs choix à la baisse à des niveaux qui leur paraissent raisonnables, à performance scolaire donnée. Dans le cas français, c'est alors l'environnement familial qui apparaît comme un facteur de conversion négatif et favorise la préférence adaptative, dans le cas suisse, c'est la structure du système (sélection précoce et difficultés d'insertion dans l'apprentissage).

- *Des possibilités différentes à l'entrée sur le marché du travail mais liées dans les deux pays aux structures de contraintes inhérentes aux systèmes éducatifs*

Les possibilités sur le marché du travail en France et en Suisse sont différentes pour les diplômés. En France, les jeunes des formations professionnelles secondaires ont notamment plus de risques d'être sans formation et sans emploi en 2010 que les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur général (pourtant insérés depuis peu sur le marché du travail). En revanche en Suisse, ils ont significativement plus de chances d'éviter cette situation par rapport à leurs homologues de l'enseignement supérieur général. Dans les deux pays cependant, nous observons qu'avoir subi un refus au début du secondaire II (en Suisse en avoir subi plus de trois) augmente les risques d'être sans formation et sans emploi en 2010, ce qui indique que le manque de *capabilités* au sein du système éducatif a un effet sur les situations de non-emploi une fois adulte.

- *Des libertés de choisir la vie adulte différentes du point de vue des positions d'emplois mais liées dans les deux pays aux types de diplômes et aux structures de contraintes inhérentes aux systèmes éducatifs*

En France, les positions d'emploi (être en emploi temporaire ou sans emploi et sans formation) ont un impact sur les risques d'être contraint une fois adulte, ce qui n'est pas le cas en Suisse, lorsque nous contrôlons le caractère endogène des situations au regard de l'emploi. Nous avons tout de même souligné pour ce pays qu'il existait des caractéristiques non observées qui augmentaient les risques d'être sans emploi et sans formation et aussi le fait d'être très contraint. En revanche pour les deux pays, les diplômés ont un impact fort sur les risques d'être contraint dans vie d'adulte : en France comme en Suisse avoir un diplôme professionnel secondaire (pour la France un baccalauréat professionnel, pour la Suisse un



CFC<sup>223</sup> de hautes exigences) augmente significativement les risques d'être contraint. Dans les deux pays également, avoir subi un refus (pour la Suisse trois refus ou plus, pour la France de les deux types de refus cumulés) augmente les risques d'être contraint dans vie adulte en 2010. Cette tendance signale alors que le manque de *capabilités* au sein du système éducatif a une influence sur le manque de *capabilités* des jeunes adultes de *choisir la vie qu'ils ont des raisons de préférer*, toutes choses étant égales par ailleurs, en particulier avec un niveau d'éducation donné.

Finalement quelques grandes tendances en matière de structures de contraintes des deux systèmes éducatifs se dessinent.

En France, le système de sélection continue tend implicitement à hiérarchiser les filières et à développer des éléments de différenciation laisse la place à un fort déterminisme social. Il en résulte des niveaux d'exigences élevés au sein du système où les individus à environnements familiaux privilégiés peuvent se distinguer avec des options<sup>224</sup> et où les personnes à environnements plutôt défavorisés sont davantage amenées à fréquenter des parcours subis ou à revoir leurs ambitions à la baisse, l'environnement familial agissant alors comme un véritable facteur de conversion négatif. Ces mêmes individus ont alors plus de risques de fréquenter une trajectoire professionnelle subie menant à plus de risque sur le marché du travail et d'être contraint dans leur vie d'adulte, à statut d'emploi contrôlé (particulièrement cumuler difficultés financières et pessimisme quant à son avenir professionnel). Nous montrons dans ce travail, que l'espace est pour ces personnes, en définitive, déjà limité à la base au sein du système éducatif.

En Suisse, la structure du système précoce restreint à la base le champ des possibles et marque les trajectoires d'une forte irréversibilité. Les individus à environnement familial privilégié fréquentent alors davantage la filière pré-gymnasiale (générale) et les personnes à environnements plus modeste ont de plus grandes chances de fréquenter les filières pré-professionnelles. Toutefois, l'environnement socioculturel ne marque pas de différence entre les différentes trajectoires professionnelles. Ce phénomène pourrait notamment expliquer que la composition sociale des HES<sup>225</sup> est plus hétérogène que celle des Universités (Wolter, 2010). Dans ce pays, les populations les plus contraintes sont les jeunes des filières du secondaire I à exigences de base qui font plus souvent face à des situations de refus et de

---

<sup>223</sup> Certificat Fédéral de Capacités

<sup>224</sup> Il est significatif de constater que la variable *latin* a joué un rôle très significatif dans quasiment tous les modèles mis en œuvre.

<sup>225</sup> Hautes Ecoles Spécialisées

préférences adaptatives. Lorsque les jeunes réussissent à s'intégrer dans une formation professionnelle, ils disposent cependant d'une bonne protection contre les risques ultérieurs d'être sans formation et sans emploi. Ce phénomène montre à quel point l'insertion sur le marché du travail dans ce pays se joue en amont, lors de l'intégration à une formation professionnelle.

La structure de nos données ne nous a pas permis d'opérer un focus sur les jeunes des formations professionnelles dans les deux pays, les données françaises souffrant d'un manque d'observations pour les premières années d'insertion de ces jeunes<sup>226</sup>. La mobilisation d'autres données, telles que les « enquêtes générations » du CEREQ, pourraient alors représenter un moyen d'effectuer ce type de comparaison.

Rappelons par ailleurs que si les jeunes des formations professionnelles, particulièrement les jeunes détenant un CFC de hautes exigences, bénéficient d'avantages sur le marché du travail par rapport aux diplômés de l'enseignement supérieur, ils ne semblent toutefois pas toujours satisfaits de la vie qu'ils mènent en 2010, lorsqu'on leur pose la question de ce qu'ils aimeraient faire s'ils pouvaient choisir librement. Peut-être s'agit-il de jeunes n'ayant pu accéder à la Maturité Professionnelle.

Cet élément souligne encore une fois l'avantage de la « base informationnelle » des *capabilités* qui permet d'éclairer des éléments nouveaux par rapport à celle du capital humain. Cette base a permis de montrer qu'il ne suffit pas d'avoir plus de chance d'éviter le chômage pour être satisfait de sa vie. Elle a également permis de souligner l'importance de la liberté de choix mais aussi du contexte pesant sur cette liberté. Ainsi en France les risques de subir un refus et de suivre un parcours de formation davantage subi que choisi proviennent, non seulement d'un contexte éducatif assez sélectif et exigeant, mais aussi d'un environnement familial moins informé sur les possibilités du système (peu de connaissance sur la procédure d'orientation, peu de relations avec les enseignants etc.). Elle permet également de souligner des phénomènes de préférences adaptatives. Les jeunes français peuvent par exemple avoir tendance à s'autocensurer, à performance scolaire donnée.

Ce contexte, et plus globalement les spécificités sociétales des systèmes éducatifs, est essentiel lors de la comparaison de deux systèmes éducatifs. Woessmann (2004) indiquait que si Lauer (2003) trouvait, de manière surprenante, des résultats similaires entre la France et l'Allemagne du point de vue du poids de l'environnement socioculturel, c'est que ses travaux ne prenaient en compte que la quantité de l'éducation (niveau d'éducation atteint) et non la

---

<sup>226</sup> Même avec la procédure d'imputation multiple mise en oeuvre, il était difficile de connaître à la fois le type d'emploi, le temps d'accès à un emploi seulement à partir des informations de EVA 2005

qualité (mesurée par exemple, par des tests standardisés sur les capacités des élèves). A notre sens, c'est l'organisation même du système éducatif français (sélection continue et différenciation implicite) qui ouvre la porte au déterminisme social. Il en résulte ainsi des trajectoires de formation très marquées par l'environnement familial des personnes.

Cette prise en compte du contexte renvoie au fait qu'il semble exister une proximité intuitive entre analyse sociétale et approche par les *capabilités*. En effet, notre tentative d'opérationnaliser les *capabilités* dans le cadre d'une comparaison entre la France et la Suisse n'aurait pas été possible sans prise en compte des spécificités sociétales de chaque pays. De même que l'analyse du contexte sociétal peut être enrichie de la prise en compte des formes des libertés réelles (et des structures de contraintes) qu'il engendre. A notre sens, ces deux approches se répondent et se complètent.

L'objectif de cette thèse n'est alors pas de montrer qu'un système éducatif est « meilleur » qu'un autre, mais au contraire que chacun détient des avantages comparatifs en matière de *capabilités* à développer et des défaillances capacitaires à limiter qui lui sont propres. Ainsi, appliquer purement et simplement les avantages comparatifs du système suisse en France ne conduirait pas nécessairement à une amélioration des situations pour les jeunes français. Réformer par exemple le collège unique à l'image de l'organisation du secondaire suisse (système de pré orientation) n'aurait certainement pas les mêmes impacts. En effet, le système de pré-orientation suisse vise en réalité une meilleure transition vers le système duale (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000).

La France dispose de l'avantage de posséder un tronc commun plus long pouvant laisser plus de temps aux individus de trouver leur voie. Cette ressource crée au moins des possibilités formelles qu'il conviendrait de rendre davantage réelles par des dispositifs supplémentaires. Il semble ici qu'un des facteurs de conversion environnementaux important soit l'accompagnement de l'élève lors de ce choix scolaire. Par exemple l'attention portée aux élèves par les personnels de l'orientation peut jouer un rôle décisif (informations sur la procédure d'orientation, aides à formuler le plus objectivement possible des vœux d'orientation), même si nous avons conscience que les dispositifs supplémentaires nécessitent des moyens financiers supplémentaires et qu'il s'agit sans doute là d'un des inconvénients de la conception exigeante de la liberté inhérente à l'approche par les *capabilités* (Gautié et Perez, 2012).

Prenant l'exemple de la construction de l'Europe sociale, Salais (2006) souligne que les politiques pourraient alors trouver en la théorie des *capabilités* une inflexion nouvelle, à

défaut de mettre les différents modèles sociaux nationaux en compétition et surtout de favoriser les solutions *a minima*.

Afin de rendre compte des possibilités réelles des personnes dans les deux pays, notre analyse pourrait être complétée par l'étude des situations des personnes sur le marché du travail et en particulier du point de vue des possibilités d'accès à la formation continue. Ce travail permettrait plus largement d'identifier des avantages et des difficultés en matière de *capabilités* des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Cette analyse inviterait notamment à apprécier quelles possibilités offrent les systèmes de formation français et suisse en matière d'accès à une seconde chance.

## Bibliographie

- ALTONJI, Joseph G., Charles R. PIERRET (2001). Employer Learning and Statistical Discrimination. *Quarterly Journal of Economics* 116 (1): 313-350.
- AMMERMÜLLER,(2005), "Educationnal opportunities and the role of the institutions: an international comparison", *ESPE annual Conference*, Mannheim.
- AMMERMÜLLER, HEIJKE, WÖBMANN, (2003). Schooling Quality in Eastern Europe: Educational Production During Transition. Kiel Working Paper 1154. Kiel: Institute for World Economics.
- AMOS, (2007), « Transitions école – Emploi : apports de la recherche TREE ». In M. Behrens (Dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : IRDP.
- ANDRADA, (2007), *Les effets du choix de l'école selon la nature du dispositif mis en œuvre, une approche comparative en termes d'équité*, IREDU, Université de Bourgognes
- ARNESON, (1989), "Equality and equal Opportunity for welfare", *philosophical studies*, 56, p77-93.
- ARRIGHI, GASQUET, JOSEPH, (2009), « L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire. Des résultats issus de l'enquête Génération 2004 », *NEF N°42*.
- ARRIGHI, GASQUET ET OLIVIER, (2009),« L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire. Des résultats issus de l'enquête Génération 2004 », *NEF n°42*.
- ARRIGHI, GASQUET,( 2010), " Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré ", *Formation emploi*, 109, 99-112.
- ARRIGHI, SULZER, (2012), « S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de fortes inégalités entre filières », *Bref*, n° 303 ,4p.
- ARROW, (1973), "Some Ordinalist-utilitarian notes on rawl's theory of justice", *journal of philosophy*, 70,p 245-263
- ASHENFELTER, ORLEY, KRUEGER, (1994), 'Estimates of the Economic Return to Schooling for a New Sample of Twins', *American Economic Review*, 84, pp. 1157-73.
- ASHENFELTER, ORLEY, COLM, HARMON, HESSEL, OOSTERBEEK, (1999), "A Review of Estimates of the Schooling/Earnings Relationship, with Tests for Publication Bias", *Labour Economics* 6 (4): 453-470.
- ATKINSON, (1999), « The contribution of Amartya Sen to welfare economics », *Scandinavian Journal of Economics*, vol.101, n°2, p. 173-190.
- BACKES-GELLNER, TUOR, (2010) « Equivalent, différents, perméables ? Les différents parcours du système suisse de formation » in *La vie Economique, Revue de politique économique* 7/8.
- BAIN, FAVRE, HEXEL, LURIN, RASTOLDO, (2000) « Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation : Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches. », Groupes de recherche du SRED sur la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation au Cycle d'orientation. SRED. Genève.
- BARRO, LEE, (2001) voir workable.
- BAUDELLOT, ESTABLET, (2000), *Avoir Trente ans en 1968 et en 1998*, Le Seuil, Paris.
- BAUDELLOT, ESTABLET, (2009), *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, coll. « La République des Idées ».
- BAUDELLOT, LECLERCQ, (2004), *Les effets de l'éducation*, Rapport à l'intention du Piref, ENS.
- BAUER, RIPHAHN, (2006), "Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education", *Economics Letters*, vol. 91, n°1, pp. 90-97.

- BECKER, GARY, (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York: Columbia University Press.
- BECKER, GARY, (1967), *Human Capital and the Personal Distribution of Income*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BECKER, TOMES, (1986), "Human capital and the rise and fall of families", *Journal of Labor Economics*, 4, S1-S39.
- BEHRMAN, ROSENZWEIG, (2002). "Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation?", *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 92(1), pages 323-334, March.
- BÉNABOU, (1996). "Equity and Efficiency in Human Capital Investment: The Local Connection," *Review of Economic Studies*, Wiley Blackwell, vol. 63(2), pages 237-64, April.
- BERLIN, (1969), *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford University Press.
- BERTIN, (2007), *Liberté, égalité, capacités : l'apport d'Amartya Sen aux questions d'inégalités in Approches institutionnalistes des inégalités en économie sociale*, dir Batifoulier, Ghirardello, de Larquier, Remillon, Paris, l'harmattan.
- BERTSCHY, CATTANEO, WOLTER, (2009), "PISA and the Transition into the Labour Market", *Labour*, vol 23 (Special Issue), 111–137.
- BESSES (de), (2007), « L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle », in *Formation Emploi*, n°98.
- BESSON, (2008), L'employabilité des jeunes issus de l'enseignement professionnel initial du second degré, secrétariat d'Etat chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, Paris.
- BLOOM, (1976), *Human Characteristics and School Learning*, New-York: McGraw-Hill.
- BONVIN, FARVAQUE, (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n°98, p. 9-22.
- BONVIN, FARVAQUE, (2008), *Amartya Sen : Une politique de la liberté*. Paris : Michalon.
- BONVIN, MOACHON, (2008), « Les conceptions de l'égalité à l'épreuve de l'Etat social actif », in VERHOEVEN, ORIANNE, DUPRIEZ, (dir.) *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Edition Peter Lang.
- BONVIN, ROSENSTEIN, (2009), "Beyond evidence-based policies: Cognitive frames and their normative implications in social integration policies" *the Italian journal of social policies*, n°3.
- BONVIN, ORTON, (2009), 'Activation policies and organisational innovation: the added value of the capability approach', *International Journal of Sociology and Social Policy* 29 (11-12), 565 – 574.
- BONVIN, DIF-PRADALIER, ROSENSTEIN, (2012), « L'activation des "jeunes adultes en difficulté". Le cas du programme FORJAD dans le canton de Vaud », *Chroniques du travail*.
- BOSCH, CHAREST, (2009), *Vocational Training, International Perspectives*, Routledge, New York
- BOUDON, BULLE, CHERKAOUI, (Eds) (2001), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF, Collection « Sociologies ».
- BOURDIEU, (1966), « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture. », *Revue française de Sociologie*, VII, 325-347.
- BOURDIEU, PASSERON, (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, PASSERON, (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit.

- BOURDIEU, PASSERON, (1977), *Reproduction in Education Society and Culture*, Beverly Hills: Sage.
- BOWLES, GINTIS, (2002), 'The Inheritance of Inequality', *Journal of Economic Perspectives*, 16 (3), Summer, pp. 3-30.
- BREEN, JONSSON, (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility", *Annual Review of Sociology*, Vol. 31, pp. 223-43.
- BREEN, LUIJKX, MÜLLER, POLLAK, (2009), "Non persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries", *American Journal of Sociology*, 5, pp.1475-1521
- BRESSOUX, (2007), « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation », *Éducation et didactique*, vol 1 - n°2.
- BRESSOUX, PANSU, (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris : PUF.
- BRIGHOUSE, (2000), *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- BUCHHOLZ, IMDORF, HUPKA-BRUNNER, BLOSSFELD, (2012), "Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(4), 701–727.
- BUCHHOLZ, IMDORF, HUPKA-BRUNNER, BLOSSFELD, (2012), "Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(4), 701–727.
- CALICCHIO, MABILLON-BONFILS, (2004), « Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 18, juillet.
- CALMAND, HALLIER, (2008), « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », *Bref*, n° 253, Céreq.
- CARD, (1999), "The Causal Effect of Education on Earnings", in: Orley Ashenfelter, David Card (eds.), *Handbook of Labor Economics*, Volume 3A: 1801–1863. Amsterdam: Elsevier.
- CARNEIRO, (2008), "Inequality of Opportunity and Inequality in Education Achievement in Portugal", *Portuguese Economic Journal*, 7(1), April.
- CHARDON, (2005), « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *économie et statistique*, n°388.
- CHARLES, 2013 *Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, thèse de Sociologie, Université de Bordeaux
- CHIAPPERO-MARTINETTI ET, SABADASH, (2012), «Human Capital and Capabilities Approaches: towards a Theoretical Integration », *HDCP-IRC Working Paper Series* 2012.
- COLEMAN, (1966), "Equal schools or equal students?", *The Public Interest*, 4, 70-75.
- COLLINS, SCHAFER, KAM, (2001), "A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing-data procedures", *Psychol Methods*, 6(4):330-351.
- COHEN, (1989), "On the Currency of Egalitarian Justice", *Ethics*, 99, p. 906-944.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, (2000), « Conclusions de la Présidence, Conseil Européen de Lisbonne ». [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm).
- CORTESI, IMDORF, (2013), « Le certificat fédéral de capacité en Suisse – significations sociales d'un diplôme hétérogène », *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, n°12.

- CORTESI, IMDORF, (2013). « Le certificat fédéral de capacité en Suisse – significations sociales d'un diplôme hétérogène », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°12, à paraître.
- CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation), (2006), *L'éducation en Suisse, Rapport 2006*, SKBF/CSRE, Aarau.
- DEARDEN, MACHIN, REED (1997), "Intergenerational Mobility in Britain.", *Economic Journal* 107 (1): 47-66.
- DEATON,(1985), "Panel data from time series of cross-sections", *Journal of Econometrics*, 30, (1-2), 109-126.
- DEMPSTER, LAIRD, RUBIN, (1977), "Maximum Likelihood from Incomplete Data via the EM Algorithm", *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, Vol. 39, No. 1. (1977), pp1-38.
- DEPP, (2008), « L'état de l'école », n° 18, Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- DI PAOLA, MOULLET, (2009), « Femmes et fonction publique : un risque calculé de déclassement ? », *Travail et Emploi* n°120, octobre-décembre.
- DI PAOLA, MOULLET, (2013), « The Mismatch between Level of Education and Job Requirements: a Source of Mistrust and Intolerance Dependent on National Context? », in *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, éd. par JANMAAT, DURU-BELLAT, MÉHAUT, GREEN, Palgrave.
- DREZE, SEN, (2002), *India: Development and Participation*, Oxford University Press, Oxford.
- DUBET, DURU-BELLAT, VERETOUT, (2010), *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil,
- DUPRIEZ, DUMAY, (2004), « L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? », *Les Cahiers du GIRSEF*, 31. [http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers\\_CREF/031cahier.pdf](http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/031cahier.pdf).
- DUPRIEZ, VANDENBERGHE, (2008), « Les inégalités dans les systèmes scolaires en Europe : état des lieux », dans V.Dupriez, J-F Orienne et M.Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne, Peter Lang.
- DURU-BELLAT, KIEFFER, (1999), « La démocratisation de l'enseignement 'revisitée' : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France », *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 60, mai, 313 p.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., 2000, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, 55(1), p. 51-80.
- DURU-BELLAT M. (2000) : « Les débats autour de l'« école moyenne » dans les pays européens : permanence et renouvellement », *Carrefours de l'Éducation*, 9, pp. 155-176.
- DURU-BELLAT, (2002), *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT, (2003), *Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, Varia.
- DURU-BELLAT, (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil.
- DURU-BELLAT, MINGAT, (1997), « La Constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, vol. 38, octobre-décembre.
- DURU-BELLAT, KIEFFER, ANNICK (1999), « La démocratisation de l'enseignement 'revisitée' : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France », *Les Cahiers de l'IREDU*, n°60, 313 p.
- DURU-BELLAT & AL., (2004), « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *revue française de sociologie*, vol 45,p 441-468.



- DURU-BELLAT, KIEFFER, (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités » *INED Population*, vol 63.
- DURU-BELLAT, KIEFFER, (2009), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités I.N.E.D », *Population2008/1*, Vol. 63, p123-157.
- DUPRIEZ, ORIANNE, VERHOEVEN, (2008), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Bruxelles, PIE Peter Lang.
- DWORKIN, (1981a), "What is Equality? Part 1: Equality of Welfare", *Philosophy and Public Affairs*, 10, p.185-246.
- DWORKIN, (1981b), "What is Equality? Part 2: Equality of Resources", *Philosophy and Public Affairs*, 10 p. 283-345.
- EDK, (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), (1995), *Kantonale Schulsysteme in der Schweiz*, Bern.
- ERMISCH, FRANCESCONI, (2000), "Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments.", *Economica*, 68, (270): 137-156.
- ESPING-ANDERSEN, (1990), *The three worlds of welfare capitalism*, cambridge: polity
- ESPING-ANDERSEN, (2003), *Unequal Opportunities and Social Inheritance in M.Corak(ed.), The Dynamics of Intergenerational Income Mobility*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ESPING-ANDERSEN, GOSTA (1999), *Les trois mondes de l'Etat-providence: essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, coll. « le lien social ».
- ESTEVEZ-ABE, IVERSEN, HALL, (2001), « Social protection and the Formation of Skills : a Reinterpretation of the Welfare State », dans Hall P. and Soskice D. (dir.), *Varieties of Capitalism, the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford, Oxford University Press.
- ESTEVEZ-ABE, MARGARITA, IVERSEN, TORBEN, HALL (2001), « Social protection and the Formation of Skills : a Reinterpretation of the Welfare State », dans Hall P. and Soskice D. (dir.), *Varieties of Capitalism, the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford, Oxford University Press.
- EUROFOUND (2012), "NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe", Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- EUROPEAN GROUP FOR RESEARCH ON EQUITY IN EDUCATIONAL SYSTEMS. (2005), « Equity in European Educational Systems : a set of indicators », *European Educational Research Journal*, vol. 4, n° 2, p. 1-151.
- FALTER, (2004), "Educational Attainment in Switzerland: The Role of Observable and Non-Observable Family Factors", *mimeo*, Université de Genève.
- FALTER, (2011), "Age of Tracking and Educational Choices: New Evidence from Switzerland", working paper.
- FALTER, FERRO-LUZZI, SBERGAMI, (2011), "The Effect of Parental Background on Track Choices and Wages", in *Swiss Journal of Economics and Statistics*, volume 147, issue II, pp. 157-180, June.
- FALTER, FERRO LUZZI, SBERGAMI, (2008), "Intergenerational Links and Upper Secondary Track Choice: Pattern and Consequences", *Working paper*, Leading House en économie de l'éducation, Université de Genève.
- FALTER, WENDELSPIESS, CHÁVEZ, JUÁREZ, (2011), "Does Tracking Shape Intergenerational Transmission of Educational Attainment? Evidence from Switzerland », *working paper*.

- FARVAQUE, (2003), « Les tentatives d'opérationnalisation de l'AC et la place de l'évaluateur », *Document de travail IDHE*, série *Règles, Institutions, Conventions*, n° 03-07, Ecole Normale Supérieure de Cachan.
- FARVAQUE, (2008), « Éducation, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de Sen », in DUPRIEZ, ORIANNE, VERHOEVEN (eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Bruxelles, PIE Peter Lang.
- FARVAQUE, OLIVEAU, (2004), « L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi: opportunités de choix et contraintes, l'approche par les capacités d'Amartya Sen comme grille de lecture des trajectoires d'insertion », *Document de travail IDHE*, série «Règles, Institutions, Conventions », n° 04-11, Ecole Normale Supérieure de Cachan.
- FELOUZIS, CHARMILLOT, FOUQUET-CHAUPRADE, (2011), « Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003 », *Swiss Journal of Sociology*, 37(1), 33-55.
- FELOUZIS, CHARMILLOT, (2013). "School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland", *Comparative Education*, 49(2), 181–205.
- FELOUZIS, CHARMILLOT, FOUQUET-CHAUPRADE,( 2010), *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*, [Mandate from:] Service de la recherche en éducation. Genève : Service de la recherche en éducation, 186 p.
- FIBBI, KAYA, PIGUET, (2003), « Nomen est omen: Quand s'appeller Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence », *Synthesis 3*, PNR 43. Berne / Aarau: Leitungsgruppe PNR 43, en collaboration avec le Forum Formation et Emploi et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE): 16.
- FIGLIO, PAGE, (2000), « School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Equality? », *NBER Working Papers 8055*, National Bureau of Economic Research, Inc.
- FLEURBAEY, 1995a, « Three Solutions for the Compensation Problem », *Journal of Economic Theory*, 65, p505-52.
- FLEURBAEY, 1995, « Equality and Responsibility European », *Economic Review*, 39, p 683-689.
- FLEURBAEY, (1998), *Théories économiques de la justice*, Paris, Economica.
- FLEURBAEY,(2004), *Equality of Functionings*, CATT, Université de Pau.
- FLEURBAEY, (2005), "Freedom with forgiveness", *Politics, Philosophy and Economics*, 4, 29-67.
- FLÜCKIGER, FALTER, (2004), *Formation et travail - Le marché suisse du travail et son évolution*, OFS, Neuchâtel.
- GABADINHO, RITSCHARD , STUDER , MÜLLER, (2009), "Mining Sequence Data in R with the TraMineR package: A User's Guide", *Department of Econometrics and Laboratory of Demography*, University of Geneva, Geneva.
- GABADINHO, RITSCHARD, MÜLLER, STUDER, (2011), "Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR", *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1 - 37.
- GARY-BOBO, TRANNOY, (2004), « Faut-il augmenter les droits d'inscription ? », *miméo*.
- GASQUET, ROUX, (2006), « Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi », *Economie et Statistiques*, n° 400.
- GAUTIE, (2003), « Repenser l'articulation entre marché du travail et protection sociale : quelles voies pour l'après-fordisme ? », *Esprit*, novembre, n° 11.
- GAUTIE, (2004), « Les développements récents de l'économie face à la sociologie : fécondation mutuelle ou nouvel impérialisme », *miméo*, 29 pages.

- GAUTIÉ, (2005). “Which third way? Asset-based vs. capability-based approaches of social citizenship”, *tlm-net working papers*, April.
- GAUTIE, (2005), “Retour sur la relation formation-emploi”, *économie et statistique*, n°388.
- GAUTIÉ, PEREZ,( 2012), “Promoting Life Long Learning through Individual Accounts : from Asset-Based to Capability-Based Policies”, *CES working papers*, paris 1.
- GOLDSTEIN, (2009), “Handling attrition and non-response in longitudinal data”, *Longitudinal and Life Course Studies Volume 1*, p 63-72.
- GOSSERIES, (2000), *Intergenerational Justice. Probing the assumptions, exploring the implications* , Thèse de doctorat, Institut supérieur de philosophie. Louvain-la-Neuve.
- GOURIEROUX, (1984), « Econométrie des variables qualitatives », *Economica*, Collection Economie et statistiques avancés.
- GOUX, MAURIN, (1997), « Destinées sociales, le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Economie et Statistiques*, 306.
- GREEN, WOLF, LENEY, (1999), “Convergence and Divergence in European Education and Training Systems”, *Bedford Ways Papers*, University of London, Institute of Education.
- GREEN, PRESTON, SABATES, (2003), “Education, Equality, Equity and social cohesion: a Distributional approach, *Compare*, 33 (4),p453-70.
- GREEN, ANDY, PRESTON, JOHN ET JANMAAT, JAN GERMEN, (2006), *Education,Equality and Social Cohesion: A comparative Analysis*, Houndmills, Palgrave Macmillan.
- GREINERT, 2004, « Les systèmes » européens de formation professionnelle, réflexions sur le contexte de leur évolution historique », *Formation Professionnelle*, p 19-27
- GURGAND, (2005), *Economie de l'éducation*, Coll. Repères, éd. La Découverte.
- GURY, MOULLET, (2007), « L'insertion des non-diplômés de l'enseignement supérieur : réversibilités d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », *Relief* 22.
- HAEBERLIN, IMDORF, KRONIG, (2004), *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche.Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Synthesis 7*, PNR 43. Berne / Aarau:Leitungsgruppe NFP 43, en collaboration avec le Forum Formation et Emploi et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE): 9 et ss.
- HALL, SOSKICE, (2001), *Varieties of Capitalism, the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, New-York, Oxford University Press.
- HANNUM, BUCHMANN, (2003), “The consequences of global education expansion”, *Social Science Perspective*, American Academy of Arts & Sciences,Cambridge MA, USA..
- HANUSHEK, LEUNG, YILMAZ, (2003), « Redistribution through education and other transfer mechanisms », *Journal of Monetary Economics*, vol.50, p. 1719-1750.
- HANUSHEK, WOSSMANN (2006), “Does Educational Tracking Affect Performance And Inequality? Differences-in-differences Evidence Across Countries”, *The Economic Journal*, 116(March), C63/C76.
- HANUSHEK, WÖSSMAN, (2006), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries ", *Economic Journal*, 116, pp. C63-C76.
- HANUSHEK, LUQUE (2003), “Efficiency and Equity in Schools Around the World”, *Economics of Education Review*, Vol. 22(5), 481-502.
- HAVEMAN, WOLFE, (1984), "Schooling and Economic Well-Being: The Role of Nonmarket Effects.", *Journal of Human Resources*,19 (Summer): 378–407.
- HOECKEL, FIELD, GRUBB, (2009), *Learning for Jobs*, The OECD Review of Vocational Education and Training, OCDE, Paris.

- HUSÉN, (1972), *Social background and educational career*. Paris: Oecd, Center educational research and innovation.
- IMDORF, (2005), *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- IMDORF, GRANATO, MOREAU, WAARDENBURG, (2010), "Vocational Training and Education in France, Germany and Switzerland: VET Systems and sociological research", *Swiss Journal of Sociology*, 36 (1), 2010, 5–10
- IVERSEN, TORBEN, STEPHENS, JOHN, (2008), « Partisan Politics, the Welfare State and Three Worlds of Human Capital Formation », *Comparative Political Studies*, vol. 41, n°4-5, p. 600-637.
- KERGOAT, (2010), « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? » *Net.Doc*, n° 75, 27 p.
- LAMBERT, VERO, (2007), "Formation continue: quelles capacités d'action des salariés? L'approche par les capacités comme grille de lecture" in *Formation Emploi*, n°98
- LANDRIER, NAKHILI, (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, 109, p.23-36.
- LAUER, (2003), "Family background, cohort and education: A French-German comparison based on a multivariate ordered probit model of educational attainment", *Labour Economics* 10(2), 231-251.
- LECOURT, (2011), *Du Capital Humain aux Capabilités : une analyse des parcours de Validation des Acquis de l'Expérience*, thèse en sciences économiques, LEST.
- LEMISTRE, (2008), « Objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes », *Net.Doc*. 39.
- LEMISTRE, (2012), « L'insertion des diplômés de licence : du parcours d'études au premier emploi », *Net.Doc Céreq*, n°91.
- LE RHUN, POLLET, (2011), « Diplômes et insertion professionnelle », *Vue d'ensemble - Portrait de la population*.
- LEVY GARBOUA, (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de Masse », *Revue Française de Sociologie*, vol. 17.
- LEVY ET AL. (1997). *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zürich : Seismo.
- LITTLE, RUBIN, (1987), *Statistical Analysis with Missing Data*, Wiley & Sons, New York.
- MALICOT, PORCHER, (2007), « La formation professionnelle initiale du second degré », *éducation et Formations*, n° 75, DEPP, Paris.
- MAGUAIN, (2002), « Les théories de la justice distributive post-rawlsiennes. Une revue de la littérature », In: *Revue économique*. Volume 53, n°2, 2002. pp. 165-199.
- MALICOT, PORCHER, (2007), à biblio jobs for youth.
- MAURICE, MARC, SELLIER, FRANÇOIS et SILVESTRE, JEAN-JACQUES, (1982), *Politiques de l'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF, coll. « Sociologies ».
- MEHAUT, (1997), « Le diplôme, une norme multivalente? », dans Möbus et Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- MERLE, (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998) » *Population-F*, 57(4-5), p. 633-660.
- MEURET, (2000), « L'équité en éducation selon les théories de la justice », dans A.Alcouffe., B.FOURCADE., J.M.PLASSARD., G.TAHAR. (dir.), *Efficacité versus Equité en économie sociale*, Paris, L'Harmattan, 445p.

- MEYER, (2003a), "When being smart is not enough: institutional and social access barriers to upper secondary education and their consequences on successful labour market entry. The case of Switzerland", Paper presented at the 2003 Workshop «Competencies and Careers» of the European Research Network on Transitions in Youth (TIY), Sept. 4–6, Funchal, Madeira.
- MEYER, (2003b), « Les jeunes d'origine étrangère », In: *OFS & CDIP (Eds): Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel : OFS.
- MEYER, (2009), « On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », In: Suter, Perrenoud, Levy, Kuhn, Joye & P. Gazareth (Eds.), *Rapport social 2008*. Zurich: Seismo, 60-81.
- MICKAEL, (1982), "Measuring Non-Monetary Benefits of Education: A Survey." In *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*, eds. W. McMahon and T. Geske. Urbana: University of Illinois Press.
- MINCER (1974), *Schooling, experience, and earnings*, New York, Columbia University Press for the NBER, 167p.
- MÖBUS, VERDIER, (1997), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris.
- MÖBUS, VERDIER, (2000), « Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, Conception et jeux d'acteurs », *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.
- MONS, (2004), *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Thèse de Doctorat inédite en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.
- MOREAU, (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101.
- NOZICK, (1974), « *Anarchy, State and utopia*, Basic Book, Traduction française, *Anarchie, Etat et utopia*, Presse universitaire de France, 1988.
- NUSSBAUM, (1990), *Aristotelian Social Democracy*, in *Liberalism and the Good*, Routledge
- NUSSBAUM, (2006), 'Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education', *Journal of Human Development*, 7 (3), 385-396.
- OLYMPIO, (2012), « Les contextes éducatifs européens à l'épreuve de la théorie des « capacités » d'A. Sen » (2012) dans « *Les parcours d'orientation des jeunes, perspectives dynamiques institutionnelles et identitaires* » (dir. Picard et Masdonati), Les Presses de l'Université de Laval (PUL), Canada.
- OLYMPIO, GERMAIN, (2012), « Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen », *Formation emploi*, n° 120, p. 13-33.
- ORIS, WIDMER, RIBAUPIERRE, JOYE, SPINI, LABOUVIE-VIEF, FALTER, (2009), *Transitions dans le parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne, Presses polytechniques et université Romande.
- OTTO, ZIEGLER, (2006), "Capabilities and Education", in *Social Work and Society*, Volume 4, n°2.
- PADIGLIA,(2007), "Itinéraires de transition et solutions transitoire en Suisse", In: M. Behrens (Dir). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 13-22). Neuchâtel: IRDP.
- PARSONS, (1975). "Intergenerational wealth transfers and the educational decisions of male youth", *Quarterly Journal of Economics*, 89, 603-17.
- PEUGNY, (2009), *Le déclassement*. Paris : Grasset, 2009, 173 p
- PIKETTY (2001), *Les hauts revenus en France au XXe siècle. Inégalités et redistributions (1901-1998)*. Grasset, Paris.

- PLASSARD, TAHAR, (coord.), « Efficacité versus équité en économie sociale : tome 1 », *Xxèmes, Journées de l'A.E.S.*, Paris : L'Harmattan. Coll. Logiques économiques.
- POULAIN, (2001), Le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel, *Revue économique*, vol52, n°1 ; janvier, p91-116.
- RAPPORT DE LA CONCERTATION, (2012), *Refondons l'école de la République*, Octobre 2012
- RAWLS, (1971), *A theory of justice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- RASTOLDO, KAISER, ALLIATA, (2005), *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves : transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- ROSTALDO, EVRARD, KAISER,(2006), *La nouvelle organisation du Cycle d'Orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'Orientation*. Service de la Recherche en Education (SRED), Genève.
- ROBEYNS, (2000), « An unworable idea or a promising alterbative? Sen's capbility approach re-examined", *mimeo*, Wolfson College, Université de Cambridge.
- ROBEYNS, (2005), "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and research in Education*, 4 (1), pp.69-84.
- ROBEYNS, INGRID (2000), « An unworable idea or a promising alterbative? Sen's capbility approach re-examined », *mimeo*, Wolfson College, 32 p.
- ROEMER, (1993), A Pragmatic Theory of Responsibility for the Egalitarian Planner », *Philosophy and Public Affairs*, 22, p146-166.
- ROSENZWEIG, WOLPIN (1994), 'Are There Increasing Returns to the Intergenerational Production of Human Capital? Maternal Schooling and Child Intellectual Achievement', *Journal of Human Resources*, 29 (2), Spring, pp. 670-93.
- RUBIN, (1976), "Inference and missing data", *Biometrika*,n° 63,pp 581-592.
- RUBIN, (1987), *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*, J. Wiley & Sons, New York.
- RUBIN, (1996), "Multiple imputation after 18+ years (with discussion)", *Journal of the American Statistical Association*, n° 91, pp 473-489.
- SABADASH (2010) " Human capital and human capabilities: towards an empirical integration", workshop related papers in Collaborative Project WorkAble.
- SAITO, (2003), "Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.37, n°1.
- SALAIS, (2006), « Intégrer l'approche par les capacités dans les politiques sociales et de l'emploi », dans Salais et Villeneuve (dir), *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*, Lyon, Editions ANACT.
- SALAIS, (2008), " Capacités, Base informationnelle et Démocratie Délibérative. Le (contre-) exemple de l'action publique européenne. " In *La liberté au prisme des capacités*. Paris, Editions de l'EHESS.
- SCHAFER, (1997), *Analysis of Incomplete Multivariate Data*, Chapman & Hall, London.
- SCHAFER, GRAHAM, (2002), "Missing data: our view of the state of the art.", *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- SCHNEPF,(2002), "A Sorting Hat That Fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany.", *Innocenti Working Papers 92*, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- SELZ, VALLET, (2006), *La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent*, Données sociales. La société française (Édition 2006).

- SEN, (1981), *Poverty and Famines : An Essay on Entitlements and Deprivation*, Oxford, Clarendon Press.
- SEN, (1985), *Commodities and Capabilities*, Londres, Elsevier Science Publishing Company.
- SEN, (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.
- SEN, (1993), *Ethique et économie*, Paris, PUF.
- SEN, (1999), *l'économie est une science morale*, La découverte.
- SEN, (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.
- SEN, (2000), *Repenser l'inégalité*, Trad.fr.Paris, Seuil.
- SEN, (2003), « Éthique et économie », ensemble d'articles traduit par S. Marnat, Paris, Presses Universitaires de France (réédition de 1993). (traduction de *On Ethics and Economics*, par Amarty Sen publié par Blackwell Publishers, Oxford, 1991).
- SILBERMAN, FOURNIER, (1999), « Les enfants d'immigrés sur le marché du travail », *Formation et Emploi*, 65.
- SHAVIT, BLOSSFELD, (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- SHAVIT, MÜLLER, (2000), « Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net? », *European Societies*, vol. 2, n°1, p. 29-50.
- SPENCE, (1973), Job Market Signalling, *Quarterly Journal of Economics*, vol.87, 353p.
- STANGE, (2012), "An Empirical Investigation of the Option Value of College Enrollment" *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(1), pp 49-84.
- STALDER, (2005), "Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren", TREE: Bern.
- STELLINGER ET WINTREBERT, (2006), *les jeunes face à leur avenir, une enquête internationale*, fondation pour l'innovation politique, Paris.
- STRAUSS, THOMAS, (1995), "Human resources: Empirical modeling of household and family decisions", in: *Handbook of Development Economic*.
- TANNER, WONG, (1987), "The Calculation of Posterior Distributions by Data Augmentation", *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 82, n°398. (Jun., 1987), pp. 528-540.
- THELOT, VALLET (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistiques* n°334.
- TERZI, L. (2004), « On Education as a Basic Capability », *Paper at the 4<sup>th</sup> International Conference on the Capability Approach*, Enhancing Human Security, University of Pavia.
- TODD, WOLPIN, (2004), "The Production of Cognitive Achievement in Children: Home, School and Racial Test Score Gaps," *PIER Working Paper Archive 04-019*, Penn Institute for Economic Research, Department of Economics, University of Pennsylvania.
- TRANNOY, (1999), « L'égalisation des savoirs de base, l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats », in Meuret, D. (Ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université.
- UNTERHALTER, VAUGHAN, WALKER (2007), « The Capability Approach and Education », in *Prospero*, November. Consulté sur : [http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared\\_projects/pdfs/mw-povertyreduction/capability\\_approach.pdf](http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_projects/pdfs/mw-povertyreduction/capability_approach.pdf).
- UNTERHALTER, (2003), 'the capabilities approach and gendered education: an examination of South African complexities', *Theory and Research in Education*, Vol.1, n°1.

- UNTERHALTER, (2009), 'Social Justice, development theory and the question of education' In COWEN, KAZAMIAS (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer.
- VALLET, CAILLE, (2000), "La scolarité des enfants d'immigrés" in VAN ZANTEN A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 293-301.
- VAN DE VELDE, (2008), *Devenir adulte, Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, coll. « le lien social ».
- VAN PARIJS, (1991), *Qu'Est-ce qu' une société juste ?* , Paris Le Seuil
- VAN PARIJS, (1995), "Real Freedom for All What if anything can justify capitalism?", Oxford, Oxford University Press.
- VERD, VERO, (2011), « La flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités », *special issue of Formation Emploi*, 113, Janvier-Mars.
- VERDIER, (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *formation emploi*, n°76.
- VERDIER, (2009), « L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, Vol.XL.1, p. 195-225.
- VERHOEVEN, ORIANNE, DUPRIEZ, (2007), « Vers des politiques d'éducation capacitantes ? », in *Formation Emploi*, n°98.
- VERO, (2002), *Mesurer la pauvreté à partir des concepts de biens premiers, de réalisations primaires et de capacités de base, le rôle de l'espace d'information dans l'identification de la pauvreté des jeunes en phase d'insertion professionnelle*, thèse en sciences économiques, GREQAM.
- VERO, LAMBERT, (2007), "Formation continue: quelles capacités d'action des salariés? L'approche par les capacités comme grille de lecture" , *Formation Emploi*, n°98.
- VERO, BONVIN, LAMBERT, MOACHON, (2012), "Decoding the European dynamic employment security indicator through the lens of the capability approach. A comparison of the United Kingdom and Sweden", *Transfer*, 18(1) 55–67.
- WAARDENBURG, (2011), « Le système suisse de diplômes » in *La société des diplômés* (dir. Moreau et Millet), La dispute, Paris.
- WALKER, (2006), « Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making», in *Journal of Education Policy*, Vol. 21, n°2, p. 163-185.
- WALTENBERG, (2008), « Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation ». In: Vincent Dupriez; Jean-François Orianne; Marie Verhoeven. (orgs.), *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en question*, Bruxelles: Peter Lang Publishing Group, 2008, pp. 23-47.
- WALZER, (1983), *Spheres of Justice*, Oxford: Martin Roberston; trad. Française. (1997) *Sphère de justice- Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris: Seuil.
- WALZER, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris: Éditions du Seuil, 1997, 480 p.
- WIGLEY, AKKOYUNLU WIGLEY, (2006), "Human capabilities versus human capital: Guaging the value of education in developing countries", *Social Indicators Research*, 78: 287–304.
- WOESSMANN, (2003), "Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 65 (2), 117-170.
- WOESSMANN, (2004), « How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States », *CESifo Working Paper*, n°1162, 41 p.



WOLTER, (2010) *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*, SKBF/CSRE, Aarau.

WILLEMS, SERHADLIOGLU, LEYENS, (2011), « Comment concilier liberté de choix parental et mixité sociale ? Analyse critique de la dernière politique publique régulant les inscriptions scolaires en Communauté française de Belgique sur base de l'approche par les capacités (Sen) », *éducation & Formation*, 295, p. 107-116.

ZIMMERMANN, (2008), « Capacités et enquête sociologique », » in DE MUNCK Jean & ZIMMERMANN (sous la dir. de), *La liberté au prisme des capacités*, Editions de l'EHESS, Paris, p. 113-137.

ZIMMERMANN, (2011), « Vocational training and professional development: A capability perspective », *International Journal of Training and Development*, 16 (3), 2012, p. 164-182, avec LAMBERT, VERO.

## Table des illustrations tableaux

Tableau 1: Inégalités et ségrégation dans le secondaire _____	98
Tableau 2: Accès à l'enseignement supérieur _____	99
Tableau 3: Sorties du système éducatif _____	100
Tableau 4: Enseignement professionnel _____	102
Tableau 5: Aspects « capacitants » et défaillances « capacitaires » des différents modèles d'éducation _____	107
Tableau 6: Les systèmes éducatifs français et suisse à l'aune de la théorie des « capacités » _____	142
Tableau 7: Répartition des individus dans les trajectoires-types en France et en Suisse _____	174
Tableau 8: L'appartenance à une trajectoire en France-modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	180
Tableau 9: Niveau d'éducation des parents et trajectoires-types en fonction du type de sélection _____	184
Tableau 10: L'appartenance à une trajectoire en Suisse - premier modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	187
Tableau 11: Niveau d'éducation des parents et trajectoires-types en fonction du type de sélection _____	189
Tableau 12: L'appartenance à une trajectoire en Suisse –deuxième modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	190
Tableau 13: La variable refus en fin de 3ème en France _____	199
Tableau 14: La variable refus lors de l'entrée au secondaire II en Suisse _____	199
Tableau 15: Pourcentage de refus par trajectoires-types en Suisse et en France _____	200
Tableau 16: Pourcentage de refus par situation en 2001 en Suisse _____	201
Tableau 17: Présentation des variables des modèles multiniveaux _____	211
Tableau 18: Modèle multiniveaux – Probabilité de subir un refus en France _____	212
Tableau 19 : Modèle multiniveaux- Probabilité de subir un refus en Suisse _____	215
Tableau 20: Le refus « objectivé » et le refus « révélé » _____	221
Tableau 21: Répartition des types de refus en France en fonction des trajectoires-types _____	222
Tableau 22: Les différents refus en France- modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	224
Tableau 23: Les différents types de refus en Suisse _____	227
Tableau 24: Répartition des types de refus en Suisse en fonction des trajectoires-types _____	227
Tableau 25: Les différents refus en Suisse – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	229
Tableau 26: Situation des jeunes en 2010 en France et en Suisse _____	236
Tableau 27: Les différentes trajectoires en France et en Suisse répartis selon le statut d'emploi ou d'éducation en 2010 _____	237
Tableau 28: L'appartenance à une situation d'emploi ou d'éducation en 2010 en France – modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	240
Tableau 29: L'appartenance à une situation d'emploi ou d'éducation en 2010 en Suisse – modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	242
Tableau 30: La construction de la variable contrainte en France _____	245
Tableau 31: La variable contrainte en France _____	246
Tableau 32: La variable contrainte en Suisse _____	247
Tableau 33 : Situations de contrainte en France en 2010 – modèle logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) _____	249
Tableau 34: Situation de contrainte en Suisse en 2010 - Régression logistique (en Odds Ratio) _____	250
Tableau 35: Situation très contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné - probit multivarié _____	252
Tableau 36: Situation de contrainte en Suisse en 2010, à statut d'emploi donné - probit multivarié _____	253
Tableau 37: Situation très contrainte et contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné - probit multivarié _____	256

## **Table des illustrations graphiques**

<i>Graphique 1: Evolution des situations des jeunes français entre 1995 et 2007</i>	163
<i>Graphique 2: Evolution des situations des jeunes suisses entre 2000 et 2007</i>	170

## **Table des illustrations schémas**

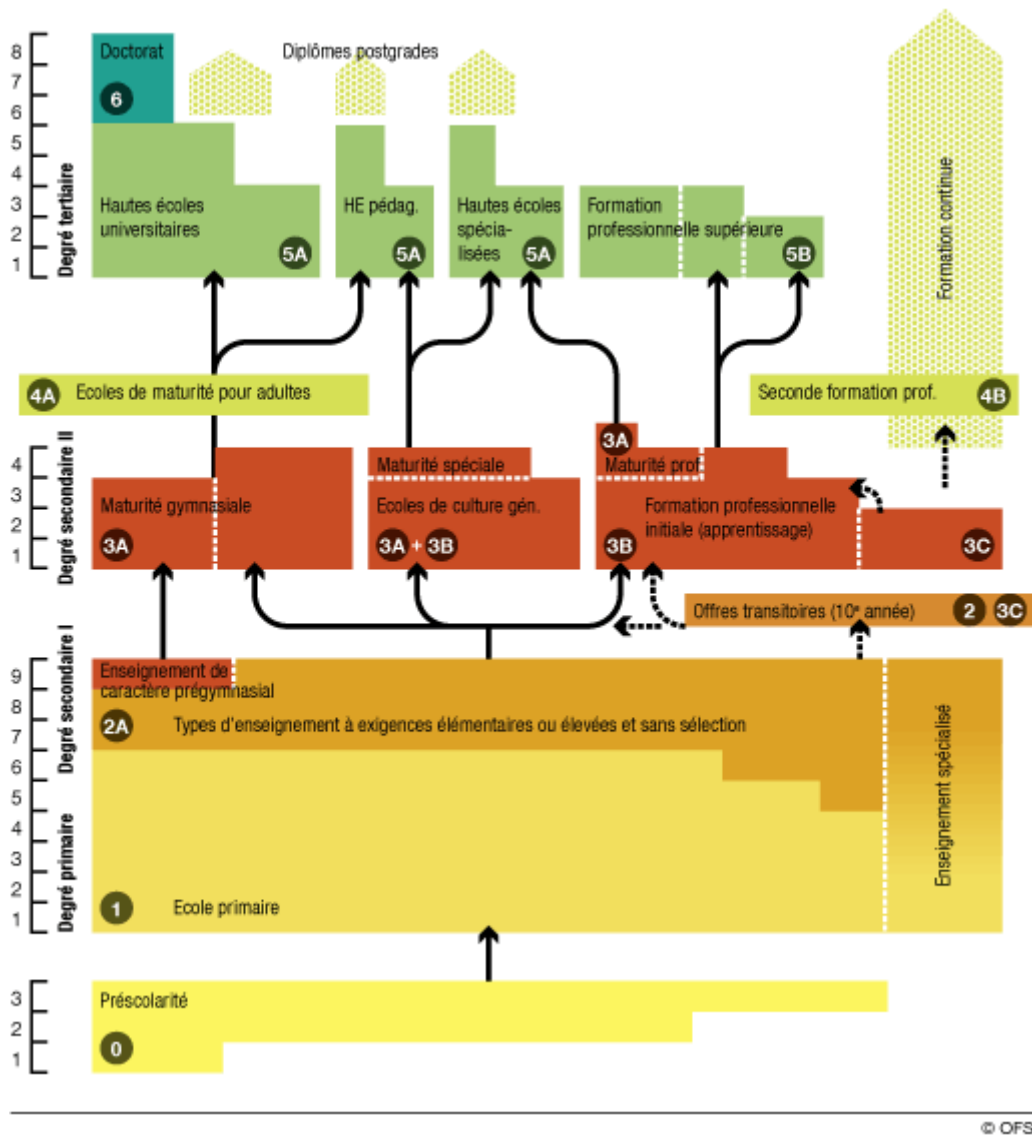
<i>Schéma 1 : Schéma simplifié du système éducatif français</i>	116
<i>Schéma 2 : schéma simplifié du système éducatif suisse</i>	128
<i>Schéma 3 : Structures et temporalités des données DEPP-EVA et TREE</i>	154

# Annexes

<i>Annexe 1 : Description du système éducatif suisse</i>	285
<i>Annexe 2: Probabilité de ne pas répondre à l'enquête DEPP-EVA 2006 et 2007, champs : échantillon de départ DEPP (Régression logistique)</i>	286
<i>Annexe 3: Probabilité de ne pas répondre à l'enquête TREE 2006 et 2007, champs : échantillon de départ PISA (Régression logistique)</i>	287
<i>Annexe 4: Description des trajectoires types françaises avec suppression des valeurs manquantes (Source DEPP-EVA)</i>	288
<i>Annexe 5: Description des trajectoires types françaises avec codage des valeurs manquantes (Source DEPP-EVA)</i>	289
<i>Annexe 6: Description des trajectoires types françaises avec l'imputation multiple (Source DEPP-EVA)</i>	290
<i>Annexe 7: L'imputation multiple – comment gérer les valeurs manquantes ?</i>	291
<i>Annexe 8: Description des trajectoires-types suisses (Source : TREE)</i>	292
<i>Annexe 9: Tris croisés Trajectoires-types françaises (Source : DEPP-EVA)</i>	293
<i>Annexe 10: Tris croisés Trajectoires-types suisses (Source : TREE)</i>	295
<i>Annexe 11: L'appartenance à une trajectoire en Suisse : les résultats complets du deuxième logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)</i>	297
<i>Annexe 12: Situation très contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné-Probit multivarié résultats complets</i>	298
<i>Annexe 13: Situation de contrainte en Suisse en 2010, à statut d'emploi donné-Probit multivarié résultats complets</i>	301
<i>Annexe 14 : Situation contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné-Probit multivarié résultats complets</i>	304

Annexe 1 : Description du système éducatif suisse

Le système d'enseignement en Suisse (simplifié)



© OFS

Source : OFS, le système d'éducation

**Annexe 2: Probabilité de ne pas répondre à l'enquête DEPP-EVA 2006 et 2007, champs : échantillon de départ DEPP (Régression logistique)**

	Probabilité d'être non répondant
<b>homme</b>	1,27 ***
<b>Etranger</b>	1,26
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	1,20 *
Performance élevée	0,75 ***
Avoir redoublé au primaire	2,18 ***
ZEP	1,27 **
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	1,32 ***
Haut	0,89 *
<b>Pays de naissance du père: (ref : France)</b>	
DOM-TOM	1,71 **
Etranger	1,28 **
<b>Etre inscrit au conservatoire</b>	0,69 ***
<b>Etre inscrit dans une bibliothèque</b>	1,00

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%  
Source : DEPP-EVA

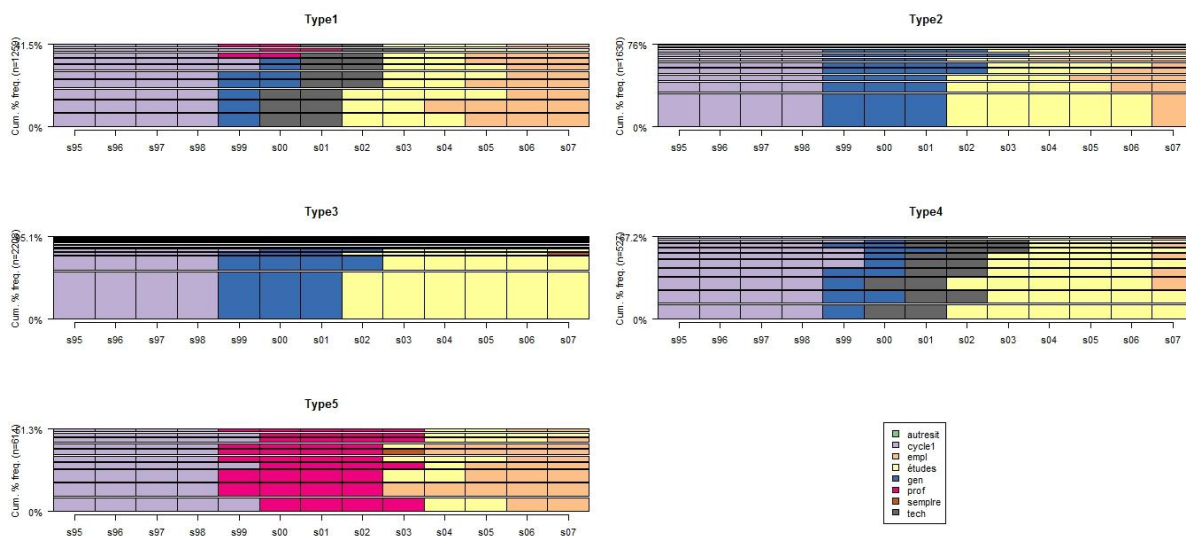
**Annexe 3: Probabilité de ne pas répondre à l'enquête TREE 2006 et 2007, champs : échantillon de départ PISA (Régression logistique)**

	Probabilité d'être non répondant
<b>Homme</b>	1,09
<b>Etranger</b>	1,29
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	1,44 ***
Performance élevée	0,62 ***
<b>Type de secondaire I (ref:Exigences étendues)</b>	
Pré-gymnasial	1,22 *
Exigences de base	1,40 ***
Intégré	0,86
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	0,77 ***
Italophone	0,76 **
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	1,11
Haut	0,88
<b>Pays de naissance du père: (ref : Suisse)</b>	
Allemand, Français, Autrichien, Belge	1,43 *
Italien, Espagnol	1,11
Portuguais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	0,96
Autres	1,03
<b>Nombre de livres (ref: entre 0 et 50)</b>	
Nombre de livres: entre 50 et 250	0,85 *
Nombre de livres: plus de 250	0,76 **

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Source : TREE

**Annexe 4: Description des trajectoires types françaises avec suppression des valeurs manquantes (Source DEPP-EVA)**

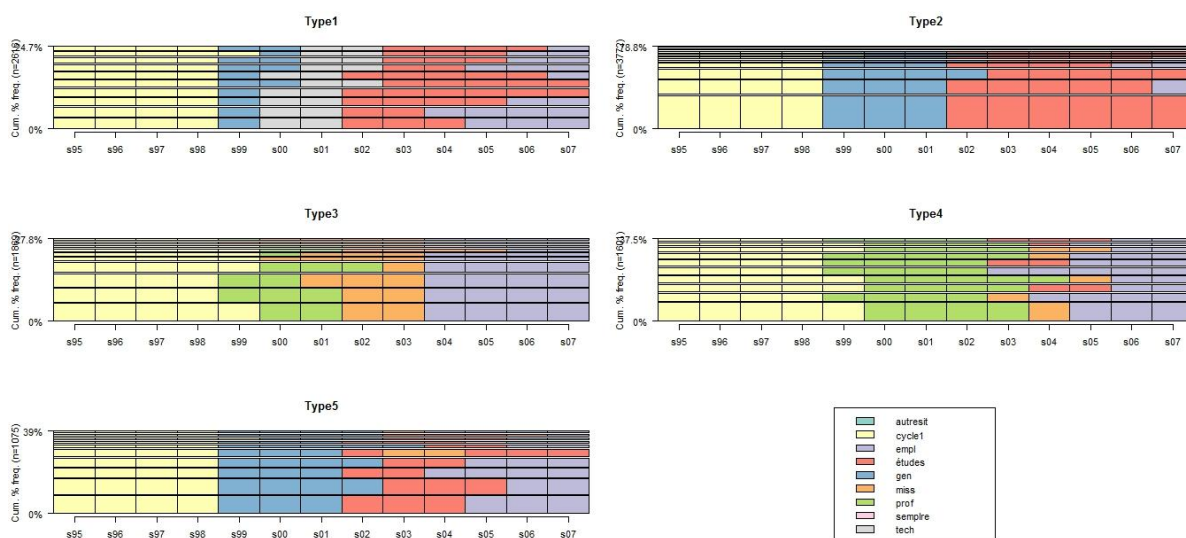


**Effectif :**

Type1	Type2	Type3	Type4	Type5
1259	1630	2208	527	614



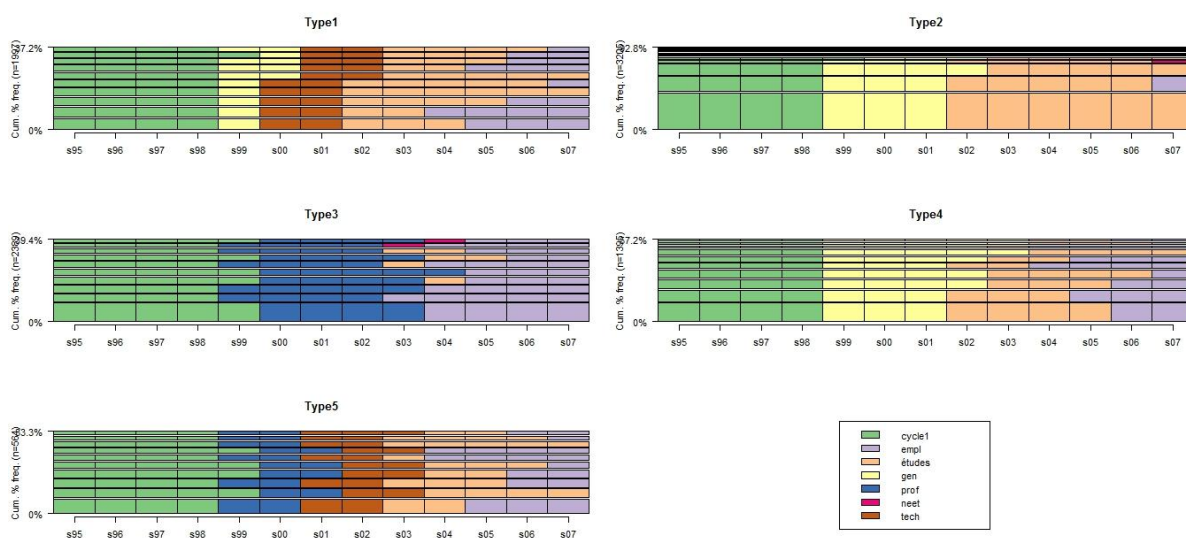
## Annexe 5: Description des trajectoires types françaises avec codage des valeurs manquantes (Source DEPP-EVA)



### Effectif :

Type1	Type2	Type3	Type4	Type5
2616	3772	1869	1601	1075

## Annexe 6: Description des trajectoires types françaises avec l'imputation multiple (Source DEPP-EVA)



### Effectif :

Type1	Type2	Type3	Type4	Type5
1997	3205	2389	1395	564

## Annexe 7: L'imputation multiple – comment gérer les valeurs manquantes ?

Considérons la variable  $x$  de valeurs  $x = (x_1; x_2; \dots; x_n)$  contenant  $K$  catégories (avec  $k=1$ ) et qui suit la régression logistique multinomiale :

$$\Pr(x_i = k | z_i) = \begin{cases} \frac{1}{1 + \sum_{l=2}^K \exp(z_i' \beta_l)}, & \text{if } k = 1 \\ \frac{\exp(z_i' \beta_k)}{1 + \sum_{l=2}^K \exp(z_i' \beta_l)}, & \text{if } k > 1 \end{cases} \quad (1)$$

Où  $z_i = (z_{i1}, z_{i2}, \dots, z_{iq})'$  les valeurs des prédictions des  $x$  et  $\beta_l$  le vecteur ligne de dimension  $(q \times 1)$  des coefficients de régression inconnus avec  $l = 2, \dots, K$ .

$x$  contient des valeurs manquantes qu'il faut déterminer. Considérons le cas de  $x = (x_0', x_m')$  tels que  $x_0$  de dimension  $n_0 \times 1$  et  $x_m$  de dimension  $n_1 \times 1$ , vecteurs contenant les observations complètes ( $x_0$ ) et incomplètes ( $x_m$ ).

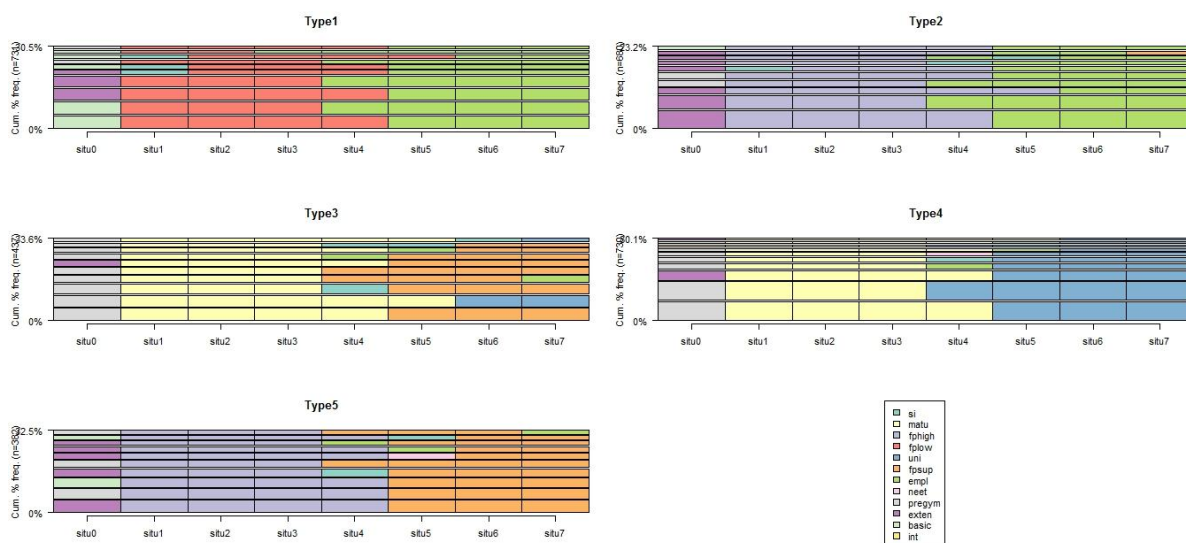
Considérons le cas similaire de  $Z = (Z_0; Z_m)$  tel que  $Z_0$  ( $n_0 \times q$ ) et  $Z_m$  ( $n_1 \times q$ ) des sous-matrices.

La procédure « mi impute mlogit » de Stata suit les étapes suivantes pour déterminer les  $x_m$ .

1. Compléter un modèle de régression logistique multinomial (1) par les données observées  $(x_0, Z_0)$  pour obtenir les estimations du maximum de vraisemblance  $\tilde{\beta} = (\tilde{\beta}_2', \dots, \tilde{\beta}_K')$ , et l'estimation de leur variance asymptotique,  $\tilde{U}$ .
2. Simuler de nouveaux paramètres  $\beta_*$ , à partir de l'approximation de la loi Normale,  $N(\tilde{\beta}, \tilde{U})$  à sa distribution à posteriori en considérant que  $\Pr(\beta) \propto \text{const}$ .
3. On obtient alors un ensemble de valeurs imputées  $x_m^1$  en simulant à partir de la distribution de régression logistique multinomiale : l'une des  $K$  catégories est aléatoirement assignée à une catégorie manquante,  $i_m$ , en utilisant les probabilités cumulatives calculées à partir de (1) avec  $\beta_l = \beta_{*l}$  et  $z_i = z_{im}$ .
4. Répéter les étapes 2 et 3 pour obtenir  $M$  ensembles de valeurs imputées  $x_m^1, x_m^2, \dots, x_m^M$ .

Les étapes 2 et 3 ci-dessus correspondent uniquement à des images approximatives de la distribution prévisionnelle à posteriori de la donnée manquante  $\Pr(x_m | x_0, Z_0)$  car  $\beta_*$  est déterminée de l'approximation asymptotique à sa distribution à posteriori.

## Annexe 8: Description des trajectoires-types suisses (Source : TREE)



### Effectif :

Type1 Type2 Type3 Type4 Type5

731 680 437 730 382

Type1	Type2	Type3	Type4	Type5
731	680	437	730	382

**Annexe 9: Tris croisés Trajectoires-types françaises (Source : DEPP-EVA)**

	Sexe		
	Garçons	Filles	Total
Trajectoire 1 : Trajectoire technologique et études courtes	49.72	50.28	100.00
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	41.75	58.25	100.00
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	57.72	42.28	100.00
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	38.92	61.08	100.00
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	40.96	59.04	100.00

	Performance scolaire			
	Faible	Moyenne haute	Elevée	Total
Trajectoire 1 : Trajectoire technologique et études courtes	8.73	51.30	39.97	100.00
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	2.28	25.22	72.50	100.00
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	28.52	56.03	15.45	100.00
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	3.87	35.70	60.43	100.00
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	18.44	56.21	25.35	100.00

<i>Niveau d'éducation des parents</i>				
	Faible	Moyen	Haut	Total
Trajectoire 1: Trajectoire technologique et études courtes	18.00	59.81	22.19	100.00
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	8.08	37.35	54.57	100.00
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	28.32	63.06	8.63	100.00
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	14.10	52.47	33.42	100.00
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	23.97	61.99	14.04	100.00

<i>Pourcentage de NEET en 2007</i>	
Trajectoire 1: Trajectoire technologique et études courtes	8.76
Trajectoire 2 : Trajectoire académique et études longues	4.56
Trajectoire 3 : Trajectoire professionnelle et emploi	13.35
Trajectoire 4 : Trajectoire générale et études courtes	8.46
Trajectoire 5 : Trajectoire professionnelle et technologique, études et/ou emploi	10.46

**Annexe 10: Tris croisés Trajectoires-types suisses (Source : TREE)**

<i>Sexe</i>			
	Filles	Garçons	Total
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	49.66	50.34	100.00
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	59.26	40.74	100.00
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	70.48	29.52	100.00
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	59.59	40.41	100.00
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	61.52	38.48	100.00

<i>Performance scolaire</i>				
	Faible	Moyenne haute	Elevée	Total
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	352	251	127	730
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	161	273	245	679
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	47	135	255	437
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	33	181	516	730
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	61	156	165	382

<i>Type de secondaire I fréquenté</i>					
	pre-gymnasial	A exigences étendues	A exigences de base	intégré	Total
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	14.23	35.43	44.60	5.75	100.00
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	28.68	47.50	17.35	6.47	100.00
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	74.14	15.10	6.64	4.12	100.00
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	77.40	17.95	0.00	4.66	100.00
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	36.39	43.72	14.14	5.76	100.00

<i>Niveau d'éducation des parents</i>				
	Faible	Moyen	Haut	Total
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	31.64	38.06	30.30	100.00
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	22.57	45.92	31.50	100.00
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	7.64	43.60	48.77	100.00
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	6.83	34.28	58.89	100.00
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	20.51	43.59	35.90	100.00

<i>Pourcentage de jeunes en solutions intermédiaires en 2001</i>	
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	24.62
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	17.35
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	3.20
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	2.33
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	16.23

<i>Pourcentage de NEET en 2007</i>	
Trajectoire 1: Trajectoire professionnelle faibles exigences et emploi	6.57
Trajectoire 2: Trajectoire professionnelle hautes exigences et emploi	6.91
Trajectoire 3: Trajectoire générale et études professionnelles	3.89
Trajectoire 4: Trajectoire générale et études académiques	0.82
Trajectoire 5: Trajectoire professionnelles et études professionnelles	2.88



**Annexe 11: L'appartenance à une trajectoire en Suisse : les résultats complets du deuxième logit multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)**

Trajectoires	Trajectoire professionnelle hautes	Trajectoire générale (études)	Trajectoire académique	Trajectoire professionnelle hautes
<b>Sexe: homme</b>	0,79	0,42 ***	0,66 *	0,63 *
<b>Performance scolaire:</b> (ref: moyenne haute)				
Performance faible	0,32 ***	0,18 ***	0,06 ***	0,27 ***
Performance élevée	2,92 ***	7,02 ***	9,86 ***	3,06 ***
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents:</b> (ref: Moyen)				
Faible	0,64 *	0,21 ***	0,27 ***	0,63
Haut	0,99	1,49	1,72 *	1,12
<b>Pays de naissance du père:</b> (ref : Suisse)				
Allemand, Français, Autrichien, Belge	0,83	1,43	2,46	1,33
Italien, Espagnol	1,82	1,32	2,95 *	1,01
Portuguais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	1,38	1,28	2,36 *	1,12
Autres	1,30	1,90	3,57	0,57
<b>Environnement culturel :</b>				
Possessions culturelles	1,09	1,56 ***	1,36 **	0,99
Nombre de livres (ref: entre 0 et 50)				
Nombre de livres: entre 50 et 250	0,84	1,10	1,19	1,48
Nombre de livres: plus de 250	0,77	1,25	1,99 *	1,30
<b>Sélection plus tardive</b> (ref: sélection précoce)	0,46	3,42 *	2,64	1,06
<b>Effet d'interaction:</b>				
Sélection plus tardive <i>et</i> niveau d'éducation des parents faible	3,61 *	2,50	11,53 ***	5,56 *
Sélection plus tardive <i>et</i> niveau d'éducation des parents haut	3,46	1,52	4,98 *	0,92
<b>Nombre de frères et sœurs:</b> (ref: entre 1 et 2)				
Aucun	0,99	1,45	1,43	0,91
Plus de 3	0,67	0,67	0,48 **	0,60 *
<b>Autres variables :</b>				
Région linguistique (ref: germanophone):				
Francophone	1,65 *	3,79 ***	3,03 ***	1,43
Italophone	1,73	1,68	1,07	1,52

(\*\*\*) Significatif au seuil de 1%, (\*\*) au seuil de 5% et (\*) au seuil de 10%

Note de lecture : les Rapports de Risques Relatifs (Relative Risk Ratios) représentent le rapport entre la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y et la probabilité d'appartenance à la trajectoire professionnelle à faibles exigences, ils permettent de faciliter l'interprétation.

Source : Panel TREE (données pondérées)

**Annexe 12: Situation très contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné-Probit multivarié résultats complets**

	Etre très contraint
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	0,590
En emploi temporaire	0,572 ***
NEET	0,421 *
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,168 *
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,238
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,416 **
Arrêt subi	0,233 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	-0,350
BEP/CAP	0,012
Baccalauréat professionnel	0,357 ***
Baccalauréat technologique	-0,025
Baccalauréat général	-0,013
Bac + 2 ans	0,040
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,115
Haut	0,049
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	0,461 *
CAP-BEP	0,128
Baccalauréat	0,050
Pas d'avis	-0,003
<b>Option latin au collège</b>	-0,117
<b>Sexe: homme</b>	-0,133 *
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	-0,283
<b>ZEP en début de parcours</b>	-0,080
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,088
Performance élevée	-0,040
<b>Difficultés de santé</b>	0,626 ***
<b>Difficultés de logement</b>	0,781 ***
	Etre en éducation
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,034
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,169
Refus en 3ème et Refus "révélé"	-0,056
Arrêt subi	0,347 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	

Aucun diplôme ou Brevet des collèges	0,064
BEP/CAP	0,129
Baccalauréat professionnel	-0,174
Baccalauréat technologique	0,246
Baccalauréat général	0,169
Bac + 2 ans	-0,066
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,033
Haut	0,063
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	-0,019
CAP-BEP	-0,371
Baccalauréat	-0,141
Pas d'avis	-0,191
<b>Option latin au collège</b>	0,018
<b>Sexe: homme</b>	-0,080
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,040
<b>ZEP en début de parcours</b>	0,063
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,112
Performance élevée	0,041
<b>Etre en emploi temporaire</b>	
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,042
Refus en 3ème sans refus "révélé"	0,058
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,025
Arrêt subi	0,135 *
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	-0,020
BEP/CAP	-0,023
Baccalauréat professionnel	-0,213 *
Baccalauréat technologique	-0,065
Baccalauréat général	0,103
Bac + 2 ans	-0,226 ***
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	-0,105
Haut	0,078
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	-0,321
CAP-BEP	0,152
Baccalauréat	-0,026
Pas d'avis	0,077
<b>Option latin au collège</b>	-0,036
<b>Sexe: homme</b>	-0,113 *

<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,116
<b>ZEP en début de parcours</b>	0,062
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,046
Performance élevée	-0,042
<b>NEET</b>	
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,126
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,462 *
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,019
Arrêt subi	0,324 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	0,481 *
BEP/CAP	0,255
Baccalauréat professionnel	0,281 **
Baccalauréat technologique	0,030
Baccalauréat général	0,100
Bac + 2 ans	-0,207 *
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,136
Haut	0,162 *
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	-0,167
CAP-BEP	-0,588 **
Baccalauréat	-0,158 *
Pas d'avis	-0,031
<b>Option latin au collège</b>	-0,150 *
<b>Sexe: homme</b>	-0,102
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,144
<b>ZEP en début de parcours</b>	-0,028
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,028
Performance élevée	-0,047
atrho21	-0,121
atrho31	-0,062
atrho41	0,275 ***
atrho32	-0,134 ***
atrho42	-0,141 *
atrho43	-0,513 ***

Likelihood ratio test of  $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$ :

$\chi^2(6) = 151.821$  Prob >  $\chi^2 = 0.0000$

Source : données DEPP-EVA

**Annexe 13: Situation de contrainte en Suisse en 2010, à statut d'emploi donné-Probit multivarié résultats complets**

	Ne pas choisir la vie actuellement menée
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	0,336
En emploi temporaire	0,391
NEET	0,439
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Un refus	-0,223
Deux refus ou plus	-0,223
Trois refus ou plus	0,270 *
<b>Diplôme (ref: Université)</b>	
Aucun	0,425 *
CFC faibles exigences	0,220
CFC hautes exigences	0,453 ***
Maturité générale	-0,077
Maturité professionnelle	0,267 *
Maturité spécialisée ou ECG	0,401 ***
Enseignement supérieur professionnel	0,027
Hautes Ecoles Spécialisées	0,006
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	-0,205 *
Haut	-0,059
<b>Sexe: homme</b>	0,084
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,340 **
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	0,043
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	-0,022
Italophone	0,115
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,051
Performance élevée	-0,100
Difficultés de santé	0,044
	En éducation
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Un refus	-0,118
Deux refus ou plus	-0,193
Trois refus ou plus	-0,135
<b>Diplôme (ref: Université)</b>	
Aucun	-0,320
CFC faibles exigences	-1,210 ***
CFC hautes exigences	-1,142 ***

Maturité générale	1,094 ***
Maturité professionnelle	-0,050
Maturité spécialisée ou ECG	-0,105
Enseignement supérieur professionnel	-1,200 ***
Hautes Ecoles Spécialisées	-0,937 ***
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,066
Haut	0,188 *
<b>Sexe: homme</b>	0,283 ***
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,184
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	-0,040
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	0,160 *
Italophone	0,160
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	-0,270 *
Performance faible	-0,017
Performance élevée	
En emploi temporaire	
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Un refus	0,044
Deux refus ou plus	0,276
Trois refus ou plus	0,185
<b>Diplôme (ref: Université)</b>	
Aucun	-0,349
CFC faibles exigences	-0,252 *
CFC hautes exigences	-0,242
Maturité générale	-0,722 ***
Maturité professionnelle	-0,179
Maturité spécialisée ou ECG	-0,145
Enseignement supérieur professionnel	-0,486 **
Hautes Ecoles Spécialisées	-0,033
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	-0,114
Haut	0,046
<b>Sexe: homme</b>	-0,235 ***
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,011
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	0,183 *
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	0,173 *
Italophone	0,213
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,017
Performance élevée	-0,082
NEET	

<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Un refus	-0,360
Deux refus ou plus	-0,266
Trois refus ou plus	0,256
<b>Diplôme (ref: Université)</b>	
Aucun	0,484 *
CFC faibles exigences	0,108
CFC hautes exigences	-0,302
Maturité générale	-0,777 ***
Maturité professionnelle	-0,346
Maturité spécialisée ou ECG	0,099
Enseignement supérieur professionnel	-0,132
Hautes Ecoles Spécialisées	-0,296
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,224
Haut	0,048
<b>Sexe: homme</b>	-0,194 *
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	-0,084
<b>Type de sélection: très précoce (11 ans)</b>	-0,040
<b>Région linguistique (ref: germanophone):</b>	
Francophone	0,312 ***
Italophone	0,631 ***
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,127
Performance élevée	-0,040
atrho21	-0,067
atrho31	0,050
atrho41	0,234
atrho32	-0,656 ***
atrho42	-0,293 ***
atrho43	-0,285 ***

Likelihood ratio test of  $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$ :

$\chi^2(6) = 242.534$  Prob >  $\chi^2 = 0.0000$

Source : données TREE

**Annexe 14 : Situation contrainte en France en 2010, à statut d'emploi donné-Probit multivarié résultats complets**

	Etre contraint
<b>Situation (ref: emploi permanent)</b>	
En éducation	-0,431
En emploi temporaire	0,712 ***
NEET	1,010 ***
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,186 ***
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,124
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,187
Arrêt subi	0,255 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	0,063
BEP/CAP	0,206
Baccalauréat professionnel	0,209 *
Baccalauréat technologique	0,175 *
Baccalauréat général	0,027
Bac + 2 ans	0,111 *
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,016
Haut	-0,064
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	0,219
CAP-BEP	0,044
Baccalauréat	0,097
Pas d'avis	0,023
<b>Option latin au collège</b>	-0,027
<b>Sexe: homme</b>	-0,186 ***
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	-0,107
<b>ZEP en début de parcours</b>	0,011
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	-0,203 *
Performance élevée	-0,010
<b>Difficultés de santé</b>	0,704 ***
<b>Difficultés de logement</b>	0,986 ***
	Etre en éducation
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,042
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,165
Refus en 3ème et Refus "révélé"	-0,017
Arrêt subi	0,332 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	



Aucun diplôme ou Brevet des collèges	-0,029
BEP/CAP	0,121
Baccalauréat professionnel	-0,171
Baccalauréat technologique	0,228
Baccalauréat général	0,147
Bac + 2 ans	-0,082
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,022
Haut	0,056
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	-0,082
CAP-BEP	-0,346
Baccalauréat	-0,128
Pas d'avis	-0,191
<b>Option latin au collège</b>	0,024
<b>Sexe: homme</b>	-0,081
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,019
<b>ZEP en début de parcours</b>	0,048
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,129
Performance élevée	0,029
<b>Etre en emploi temporaire</b>	
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,044
Refus en 3ème sans refus "révélé"	0,056
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,041
Arrêt subi	0,137 *
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	-0,010
BEP/CAP	-0,022
Baccalauréat professionnel	-0,218 *
Baccalauréat technologique	-0,067
Baccalauréat général	0,096
Bac + 2 ans	-0,223 ***
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	-0,104
Haut	0,078
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	-0,327
CAP-BEP	0,152
Baccalauréat	-0,026
Pas d'avis	0,078
<b>Option latin au collège</b>	-0,037
<b>Sexe: homme</b>	-0,114 *

<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,117
<b>ZEP en début de parcours</b>	0,061
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,049
Performance élevée	-0,039
<b>NEET</b>	
<b>Refus (ref: aucun)</b>	
Refus "révélé" uniquement	0,146
Refus en 3ème sans refus "révélé"	-0,481 *
Refus en 3ème et Refus "révélé"	0,019
Arrêt subi	0,328 ***
<b>Diplôme (ref: Licence ou plus)</b>	
Aucun diplôme ou Brevet des collèges	0,449 *
BEP/CAP	0,265
Baccalauréat professionnel	0,284 **
Baccalauréat technologique	0,032
Baccalauréat général	0,100
Bac + 2 ans	-0,191 *
<b>Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (ref: Moyen)</b>	
Faible	0,138
Haut	0,160 *
<b>Diplôme jugé utile (ref: enseignement supérieur):</b>	
Aucun	-0,190
CAP-BEP	-0,599 **
Baccalauréat	-0,175 *
Pas d'avis	-0,046
<b>Option latin au collège</b>	-0,149 *
<b>Sexe: homme</b>	-0,113
<b>Nationalité (ref: ne pas être né dans le pays)</b>	0,186
<b>ZEP en début de parcours</b>	-0,023
<b>Performance scolaire: (ref: moyenne haute)</b>	
Performance faible	0,013
Performance élevée	-0,038
atrho21	0,366 ***
atrho31	-0,168 *
atrho41	-0,020
atrho32	-0,166 ***
atrho42	-0,116 *
atrho43	-0,491 ***

Likelihood ratio test of  $\rho_{21} = \rho_{31} = \rho_{41} = \rho_{32} = \rho_{42} = \rho_{43} = 0$ :

$\chi^2(6) = 151.84$  Prob >  $\chi^2 = 0.0000$



**RESUME :**

De nos jours, les comparaisons internationales dans le champ de l'éducation semblent particulièrement d'actualité comme en témoignent la multiplication des ouvrages sur le sujet, l'augmentation des rapports internationaux et la recrudescence des évaluations standardisées sur les compétences des élèves. Dans cette thèse, les systèmes éducatifs sont examinés du point de vue de leur capacité à favoriser l'égalité et à créer des opportunités pour les individus.

Nous opérons un focus particulier sur la France et la Suisse, deux pays dont l'organisation de l'éducation est fondamentalement différente. Le système éducatif suisse est à rapprocher des systèmes germanophones en général (Allemagne, Autriche). L'organisation de la formation est ainsi fondamentalement différente de celle d'un pays comme la France : non seulement le tronc commun est plus court mais aussi la formation professionnelle est pensée différemment : elle est associée à une forte valorisation identitaire et la transition école-emploi y est beaucoup plus institutionnalisée.

Les systèmes éducatifs français et suisse sont comparés à l'aune de la théorie des « capacités » de Amartya Sen. Cette théorie permet de nous intéresser au degré de liberté que peuvent avoir les individus dans leur parcours et à l'ensemble des possibilités disponibles dont ils bénéficient, ce que nous pouvons appeler leur « espace des possibles ». Nous analysons alors comment les opportunités et les contraintes peuvent s'ouvrir ou se fermer dans le temps dans chaque système éducatif.

Dans la mesure où l'analyse de la liberté de choix et des opportunités des personnes nécessitent une approche dynamique, la partie empirique est basée sur deux bases de données longitudinales. Pour la Suisse nous mobilisons les données TREE (Transition de l'Ecole à l'Emploi) et pour la France les données du panel DEPP-EVA (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance - Entrée dans la Vie Adulte)

**MOT CLEFS :**

Système Educatif, France, Suisse, Capabilités, Opportunités, Liberté de choix, Trajectoires, Entrée sur le marché du travail, Données de panel

**ABSTRACT :**

International comparisons in the field of education seem to be particularly in vogue at the moment, as reflected in the proliferation of books on the subject, the burgeoning number of international reports and a fresh upsurge in standardised student assessments. In this thesis, education systems are examined from the perspective of their ability to contribute to equality and in particular to create opportunities for individuals.

We particularly focus on France and Switzerland, two systems in which organisation of education is fundamentally different. The Swiss education system can be compared with the systems in German-speaking countries (Germany, Austria). The educational system differ from the system in a country like France: not only is the common-core syllabus shorter but vocational training is also conceived of differently. It is associated with a much stronger sense of vocation among trainees and the school-work transition is much more institutionalised.

The Swiss and French education systems are then compared in the light of Amartya Sen's theory of capabilities. This theory allows us to investigate the degree of freedom that individuals have in their trajectories and the range of opportunities available to them, what might be called their 'opportunities space'. Then we analyse how opportunities and constraints open up and close off over time in each education system.

Considering that the analysis of people free choices and opportunities require a dynamic approach, the empirical part is based on two longitudinal database. For Switzerland, we make use TREE (Transition from Education to Employment) and the DEPP-EVA panel for France (Department of Evaluation, Forecasting and Performance - Adulthood Entry).

**KEY WORDS :** Education system, Comparison, France, Switzerland, Capabilities, Opportunities, Freedom of choice, Trajectories, Labour market entry, Panel data.