



h e i t l i c h e
P r a x i s f ü r
d i e Ü b e r s e t -
z u n g d e s B e -
g r i f f s
« E q u i t y » i n s
D e u t s c h e
g i b t e s w o h l
n i c h t . D i e
a m h ä u f i g -

L'égalité des chances dans le système éducatif suisse

Rapport de tendance CSRE



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss coordination centre for research in education

No

9

Ce document est la traduction du livre
«Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen»
et est seulement publié en format PDF.

Centre suisse de
coordination pour
la recherche en
éducation (CSRE)

**L'égalité des chances
dans le système
éducatif suisse**

*Maja Coradi Vellacott
Stefan C. Wolter*

Préface de Elisabeth Baume-Schneider

Traduction de Milena Hrdina

Rapport de tendance CSRE no 9

Aarau, 2005

© Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau

Graphisme: liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Bâle

Illustration de la couverture: Keystone, Zurich

Composition: Peter Meyer, CSRE

Ce document est seulement disponible en format pdf

ISBN 3-908117-99-2

TABLE DES MATIÈRES

<i>Elisabeth Baume-Schneider: Le miroir recomposé</i>	7
Introduction	9
1. Cadre général	12
Contexte national et situation actuelle en matière d'équité	12
– Contexte politique, économique et social	12
– Structure du système éducatif	16
– Débats actuels sur l'égalité des chances en Suisse	21
2. Etats des lieux et conséquences de l'inégalité	25
L'égalité des chances dans le système éducatif suisse	25
– Egalité des chances sur le plan socio-économique	26
– Egalité des chances pour les personnes issues de milieux d'immigrés	33
– Egalité des chances entre les sexes	40
3. Causes des inégalités – quelques explications	49
L'égalité des chances au cours de la vie	49
Causes des lacunes existant en matière d'égalité des chances	52
– Enseignement préscolaire et entrée à l'école obligatoire	52
– Degré primaire et passage au secondaire I	54
– Passage au secondaire II	56
– Passage à la formation tertiaire	60
– Accès à une carrière scientifique	62
– Arrivée sur le marché du travail, possibilités de promotion professionnelle et évolution du revenu	63
– Accès à la formation des adultes	64
4. Politiques, programmes et initiatives	67
Mesures de politique éducative visant à promouvoir l'égalité des chances	67
– Egalité des sexes	68
– Personnes issues de milieux d'immigrés	79
– Individus désavantagés sur le plan socio-économique	86

Autres politiques ayant des incidences sur le secteur de l'éducation	87
– Politique migratoire	88
– Politique de logement	88
– Politique fiscale	89
Conclusion	90
Bibliographie	93
Annexe	98
Glossaire	109

LE MIROIR RECOMPOSÉ

Le très grand mérite de cette contribution suisse au programme «Équité dans l'éducation» promu par l'OCDE consiste à être parvenu, sur un thème à la fois controversé, complexe et sensible, celui de l'égalité des chances en matière de formation, à donner une vision complète, cohérente et vraisemblablement (ou malheureusement) exacte de la situation qui prévaut dans un pays lui-même extrêmement complexe, émietté qu'il est, dans le domaine de la formation comme dans bien d'autres, entre les réalités spécifiques à 26 états cantonaux très autonomes. Seul le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, sous l'impulsion de son directeur, M. Stefan Wolter, était en mesure d'assembler les pièces plus ou moins éparées et disparates de ce miroir brisé. Données statistiques de tous ordres, résultats d'innombrables recherches scientifiques locales, régionales, nationales ou internationales, analyse des législations et des pratiques cantonales, intercantionales et fédérales, tous ces éléments et une foule d'autres encore concourent à reconstituer progressivement l'image globale d'une Suisse qui a passablement de soucis à se faire en ce qui concerne l'équité effective de ses systèmes éducatifs si on considère ces derniers sous le triple éclairage du sexe, de la nationalité et du statut socio-économique des élèves et étudiants qu'ils sont appelés à former. Qu'apprend-on en effet dans ce rapport? Des réalités dont les responsables politiques et administratifs de l'instruction publique en Suisse se doutent depuis longtemps mais qui, rassemblées dans le cadre de cette étude, n'en prennent que plus de force, de sens et de virulence.

- C'est certainement dans le domaine de la promotion de l'égalité entre les sexes que les efforts les plus importants ont été consentis. Les résultats réels obtenus n'occulent cependant pas le fait que, dans la détermination du choix professionnel, dans l'accession à des formations de très haut niveau, dans l'utilisation des mesures de formation continue, les femmes continuent de se heurter à diverses barrières, sociales, économiques et motivationnelles. On est donc fondé à penser que, en matière de formation également, comme l'évoque le rapport, «l'opinion publique tend à surestimer l'atténuation des inégalités entre hommes et femmes».
- Pour un pays tel que la Suisse dont la population comprend plus de 20% de ressortissants étrangers, le miroir tendu par l'enquête est plus préoccupant encore. Il apparaît clairement que, de manière très majoritaire, les enfants de ces

ressortissants sont, pratiquement à tous les moments de leur parcours de formation, desservis par le système tel qu'il fonctionne actuellement et que les quelques mesures de remédiation prises n'obtiennent de loin pas les résultats attendus.

- Quant aux effets du statut socio-économique des élèves sur leur parcours de formation, on s'aperçoit que c'est un domaine qui n'a guère été investigué, ce qui fournit déjà en soi une première indication à forte dimension symbolique. Pour autant, la réalité de ces effets est manifeste et paraît se démultiplier lorsque ceux-ci se combinent avec les deux facteurs précédents.

Le triple constat d'inéquité que renvoie ce miroir recomposé constitue donc une véritable interpellation aux divers responsables de la formation en Suisse. En ma qualité de Ministre de l'éducation de la République et Canton du Jura, je me sens particulièrement concernée. En effet, mon canton, au travers de sa Constitution et de sa loi scolaire de 1990, a affirmé avec force sa détermination à construire une école qui «s'efforce de corriger les inégalités des chances en matière de réussite scolaire»; il a exigé que «les mêmes possibilités de formation soient offertes aux filles et aux garçons»; il s'est engagé à favoriser «l'intégration des enfants de migrants tout en respectant l'identité culturelle». Si les nombreuses actions qui ont été menées dans le Jura depuis 1979 pour tenter de donner corps à ces principes étaient à la fois nécessaires et bienvenues, je dispose également d'indices qui me montrent que nous sommes encore loin du compte et que, peu ou prou, le constat suisse recoupe celui qu'on peut dresser au niveau jurassien.

Ce rapport implique par conséquent une incitation à réagir et à agir. La question qui se pose en filigrane est celle qui interpelle de plus en plus l'espace éducatif suisse: c'est celle de savoir si les structures fédéralistes propres à notre pays sont bien appropriées pour aborder, comprendre et résoudre à la seule échelle cantonale des problèmes de cette ampleur et de ce degré de complexité. Il paraît désormais assez évident que le paysage de la formation dans notre pays est appelé à être reconstitué au travers d'une intensification des collaborations intercantionales aux niveaux aussi bien régional que national. Le miroir recomposé que nous propose ce rapport contribue de manière particulièrement significative à cette prise de conscience.

Elisabeth Baume-Schneider

Ministre de l'éducation de la République et Canton du Jura

Présidente du Conseil du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation

INTRODUCTION

Le présent rapport a été élaboré dans le cadre d'un projet de l'OCDE intitulé «Équité dans l'enseignement», qui offrait la possibilité aux pays-membres de discuter leur politique en matière d'égalité des chances et de l'évaluer dans une perspective internationale. Ce document a pour objectif de décrire, de façon différenciée, l'égalité des chances dans le système éducatif suisse sans sacrifier sa clarté à la multiplicité des facettes que comporte ce sujet. Il est donc indispensable d'appréhender d'emblée ce qu'on entend par égalité des chances. Les pays participant au projet ont convenu que la notion d'«équité» doit reposer sur un savoir théorique fondamental et non sur une définition par trop rigide. Voici l'acceptation de cette notion dans ce rapport : *«Educational equity refers to an educational and learning environment in which individuals can consider options and make choices throughout their lives based on their abilities and talents, not on the basis of stereotypes, biased expectations or discrimination. The achievement of educational equity enables females and males of all races and ethnic backgrounds to develop skills needed to be productive, empowered citizens. It opens economic and social opportunities regardless of gender, race, ethnicity or social status.»*

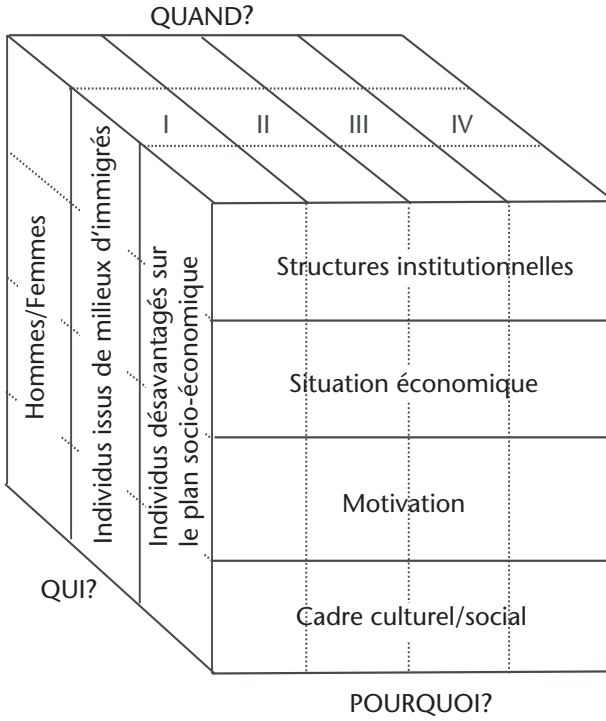
Ce rapport comporte quatre chapitres. Le chapitre I décrit le contexte politique, économique et social suisse, afin de faciliter la compréhension des considérations formulées par la suite sur l'égalité des chances. Ce chapitre comprend également un paragraphe sur l'organisation du système éducatif suisse ainsi qu'une présentation du débat actuel sur l'égalité des chances. Le chapitre II passe en revue des résultats de recherches effectuées à tous les degrés de la formation, et examine l'égalité des chances pour trois groupes sociaux différents: les personnes défavorisées du point de vue socio-économique, les personnes issues de milieux d'immigrés, et les femmes par rapport aux hommes (ou les filles par rapport aux garçons). Se basant sur les résultats de recherches présentés, le chapitre III tente, dans un premier temps, de mettre en évidence les lacunes les plus criantes en matière d'égalité ainsi que l'étendue de leurs conséquences. Il s'agit ici de considérer les résultats non pas isolément, mais dans la perspective globale du cursus de vie. Il est ensuite traité des causes possibles des inégalités constatées ainsi que des angles d'approche permettant d'expliquer les problèmes diagnostiqués. Pour terminer, le chapitre IV

1 Cette description a été adoptée au cours des discussions préparatoires qu'ont eues les pays participant à cet examen OCDE. Ceux-ci ont en effet renoncé à en donner une définition officielle contraignante.

présente les mesures politiques préconisées et mises en œuvre pour promouvoir l'égalité des chances en Suisse. Le premier paragraphe de ce chapitre porte sur la politique éducative elle-même, tandis que le second se penche sur d'autres domaines politiques étroitement liés à l'éducation et à la formation.

Le présent rapport traite donc des causes de l'inégalité des chances et des enchaînements causes/effets, ce de différents points de vue: premièrement en se focalisant sur les groupes sociaux très schématiquement définis dans le chapitre II. Soulignons que, s'il existe bien entendu des problèmes spécifiques à chacun de ces groupes, on peut également constater certains recoupements entre eux, ce qui signifie que nombre de gens vivant dans notre pays cumulent les désavantages. Deuxièmement, comme les processus de formation s'étendent sur des périodes relativement longues, les problèmes liés à l'égalité des chances peuvent survenir à différentes étapes de ce cursus. Troisièmement, il est possible de catégoriser les problèmes auxquels doivent faire face différents individus et groupes sociaux en fonction de leur contenu. Dans le cas d'une sélection discriminatoire, il peut ainsi s'agir d'un problème d'ordre institutionnel, mais aussi d'ordre culturel ou social. D'autres causes peuvent être liées à la motivation ou à des aspects d'ordre économique. La figure qui suit illustre l'interdépendance de ces multiples aspects.

Fig. 1: Perception pluridimensionnelle de l'inégalité des chances



1. CADRE GÉNÉRAL

Contexte national et situation actuelle en matière d'équité

Contexte politique, économique et social

Quelques données démographiques

La Suisse est un petit pays qui compte environ 7,3 millions d'habitants (données de 2002; OFS 2004c). Si ce nombre total a tendance à rester plutôt stable, la proportion des personnes de plus de 65 ans augmente, tandis que celle des moins de 19 ans diminue. Plus des deux tiers des habitants suisses vivent dans des zones urbaines. La population se répartit entre quatre langues nationales: deux tiers environ des habitants parlent allemand, un cinquième français, près de 10% italien et moins de 1% romanche. Les 10% restants de la population parlent d'autres langues (www.bfs.admin.ch).

En Suisse, 82% des habitants âgés de 25 à 64 ans ont achevé au moins une formation au degré secondaire II. La majorité d'entre eux ont terminé leur formation par un apprentissage professionnel, tandis que 37% sont titulaires d'un diplôme du degré tertiaire (OCDE 2004a).

Organisation politique

La Suisse est un Etat fédéral qui compte 26 cantons et demi-cantons. Les cantons possèdent leur constitution, gouvernement et législation propres. Ils sont souverains dans le cadre des limites fixées par la Constitution fédérale; toutes les tâches qui ne relèvent pas de la compétence de la Confédération leur reviennent. Les cantons sont toutefois tenus d'appliquer le droit fédéral. Tant le système éducatif que son administration se fondent sur une structure fédéraliste. Il n'existe donc pour ainsi dire pas de Ministère national de l'éducation et de la formation (www.educa.ch), les cantons jouissent d'une large autonomie dans ce domaine. Au sein des cantons eux-mêmes, les communes sont également très autonomes dans certains domaines, par exemple en matière de gestion des biens communaux et des infrastructures locales.

Structure économique

L'économie suisse est très spécialisée. Si elle est marquée par la présence de grandes entreprises multinationales et par un secteur bancaire prééminent, les petites et moyennes entreprises ne sont pas en reste. Ainsi, 41% de la totalité des salariés œuvrent au sein d'entreprises comptant moins de 20 employés, et 33% dans des

sociétés de moins de 250 employés (OCDE 2004b). Le secteur des services emploie 71% de l'ensemble des salariés, le secteur industriel 25% et le secteur agricole 4%. Pour ce qui est du secteur des services, le nombre des personnes employées dans le commerce de détail et dans l'hôtellerie est en régression depuis quelques années, tandis que le nombre des salariés a explosé dans la santé et le social, ainsi que dans l'enseignement et les services destinés aux entreprises. Cette évolution structurelle recèle certains risques: on assiste à la précarisation de la situation des salariés sans formation (OFS 2004c).

Investissements dans la formation

La Suisse investit davantage que la moyenne des autres pays dans la formation. Les données internationales les plus récentes indiquent par exemple qu'en 2001 la Suisse a dépensé 8'800 dollars par élève ou étudiant, tous degrés de formation confondus, alors que la moyenne des pays de l'OCDE se situe à 6'200 dollars. De plus, la période 1995–2001 a été marquée par une augmentation des dépenses consacrées aux étudiants du tertiaire, induite par la création des hautes écoles spécialisées. L'ampleur des investissements suisses dans la formation s'explique d'une part par le niveau des salaires: dans les deux premiers degrés, 85% des dépenses sont consacrées au corps enseignant, ce taux est de 77% au degré tertiaire (les moyennes de l'OCDE sont de 81% et de 67%). Le montant élevé des dépenses est d'autre part dû à la qualité des infrastructures scolaires, à la structure décentralisée du système ou à l'existence de quatre régions linguistiques (OCDE 2004).

Relations hommes – femmes

En 2002, parmi les individus âgés de 25 à 64 ans, une femme sur quatre mais seulement un homme sur sept n'avaient suivi aucune formation post-obligatoire (cf. annexe, figure A). Malgré d'importants progrès, les femmes restent sous-représentées au degré de formation tertiaire; cette situation est notamment à mettre sur le compte de leur faible représentation au sein des hautes écoles spécialisées. Par contre, les jeunes filles sont plus nombreuses que les jeunes hommes à obtenir une maturité gymnasiale (Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003).

En Suisse, le taux moyen des femmes actives est de 15% environ inférieur à celui des hommes. En 2002, la part des femmes salariées (sans les chômeuses) atteignait 72% de la population totale âgée de 15 à 64 ans (OCDE 2004b). Cependant, le travail à temps partiel est très répandu parmi les femmes: plus de la moitié d'entre elles travaillent moins de 35 heures par semaine², et au moins 8 emplois à temps partiel sur 10 ont été recensés dans le secteur des services (OFS 2004c). En Suisse, les

2 Si l'on convertit le nombre d'heures de travail en emplois à plein temps, le taux d'activité des femmes apparaît nettement inférieur, puisqu'il est alors de 51% (OCDE 2004b).

femmes peinent visiblement à grimper dans la hiérarchie: elles n'occupent que 21% des postes de cadres supérieurs. Le travail à temps partiel est également moins répandu au niveau des cadres. Depuis le milieu des années soixante-dix, le taux de natalité se situe à 1,5 enfant par femme, ce sont surtout les femmes très qualifiées qui renoncent à avoir des enfants: en effet, parmi les femmes titulaires d'un diplôme du degré tertiaire, quatre sur dix n'ont pas d'enfants. La Suisse est par ailleurs l'un des rares pays industrialisés où subsiste une grande différence de salaires entre hommes et femmes, et où l'écart ne s'amenuise qu'extrêmement lentement. Sousa-Posa (2003) constate que si cette évolution ne s'accélère pas, il faudra encore 68 ans pour parvenir à une véritable égalité des salaires.³

Contexte socio-économique

Les résultats de récentes recherches indiquent que la pauvreté à court terme est relativement répandue en Suisse (Volken & Knöpfel 2004). On observe aussi une grande stabilité dans les échelons les plus élevés et les plus bas de la hiérarchie salariale. Les individus sans formation post-obligatoire représentent environ un tiers de tous les salariés pauvres. Achever un apprentissage professionnel réduit pratiquement de moitié le risque de sombrer dans la pauvreté (Bauer & Streuli 2001). Pour les employés au bénéfice d'une formation universitaire, le risque d'être pauvre est inférieur à 1%. Bauer et Streuli (2001) relèvent que la précarité de la situation économique de nombreux immigrés est due à leur manque de formation, nombre de ces individus ayant uniquement achevé l'école obligatoire. L'impact de la pauvreté parmi les femmes présente aussi des particularités. Ainsi le pourcentage de bas salaires est nettement plus élevé chez les femmes que chez les hommes, à savoir 15% des femmes contre seulement 2,7% des hommes pour ce qui est des salariés à plein temps. Ce sont les femmes élevant seules leurs enfants qui doivent faire face aux problèmes financiers les plus aigus: 44% d'entre elles ont un bas salaire. Elles assument une lourde charge sociale, exigeante en temps, puisqu'elles assurent le revenu, le travail au ménage et le travail éducatif (Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003).

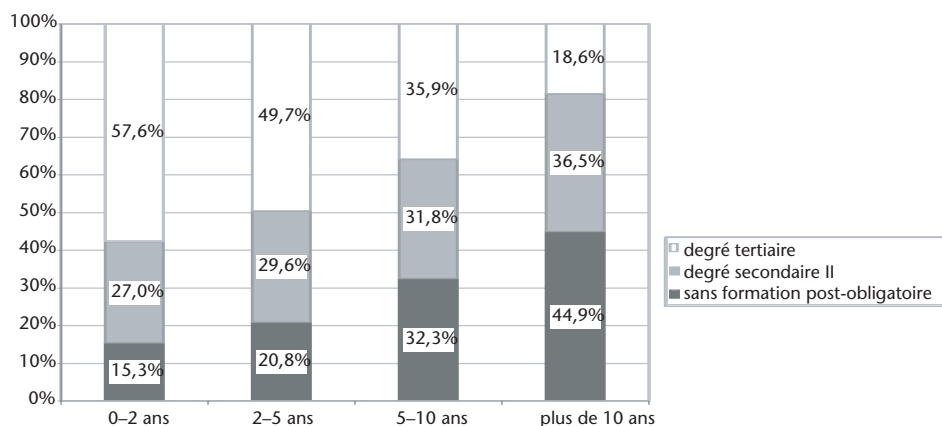
Immigration

La population comprend 20,5% d'étrangers établis en Suisse. Mais si l'on prend en compte les individus qui possédaient un passeport étranger au moment de leur naissance et qui se sont ensuite naturalisés, le taux d'étrangers (au moment de leur naissance) vivant en Suisse est alors de 27,9% (Wanner 2004; Recensement de la population de 2000). Plus de la moitié des étrangères et des étrangers résidant en Suisse y vivent depuis plus de 15 ans ou sont nés en Suisse. Et le pourcentage de

3 Il souligne toutefois que de telles évolutions ne suivent en général pas une courbe constante, celle-ci se voyant perturbée par des changements politiques dans d'autres domaines.

population étrangère varie fortement suivant les cantons. Dans le canton de Genève, par exemple, plus de la moitié de la population était étrangère à la naissance; alors que cette proportion est inférieure à 15% dans les cantons d'Uri, d'Appenzell Rhodes-Intérieures et de Nidwald.

Fig. 2: Travailleurs étrangers arrivés à l'âge adulte (18 ans et plus), selon leur niveau maximal de formation et la durée de leur séjour en Suisse, deuxième trimestre 2003



Source: Office fédéral de la statistique (OFS), 2004

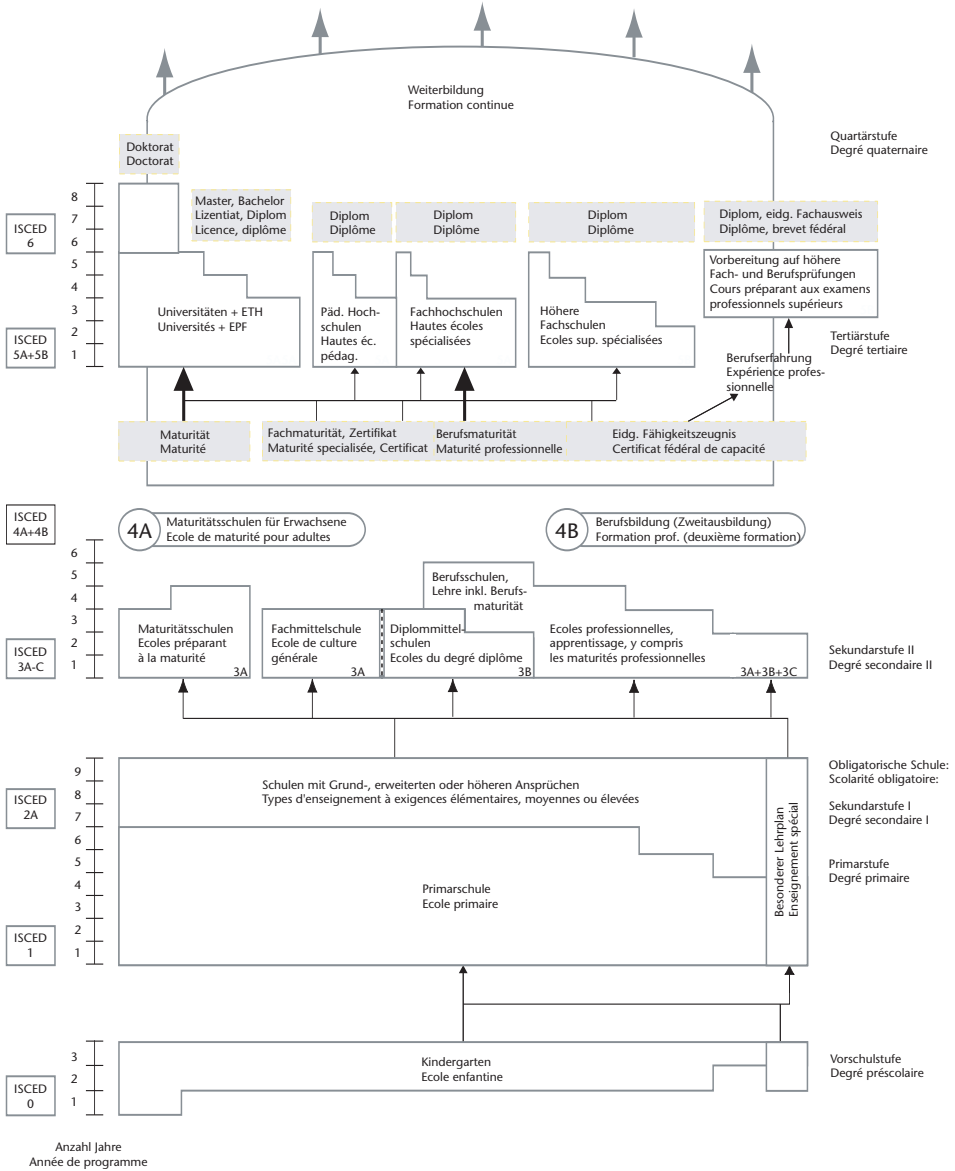
Au deuxième trimestre de 2003, un salarié sur cinq était de nationalité étrangère. Plus de la moitié des étrangers séjournant ou établis en Suisse, qui y sont arrivés à l'âge adulte ces deux dernières années et qui y travaillent, sont au bénéfice d'une formation universitaire ou équivalente. Cette proportion est nettement supérieure à celle des travailleurs étrangers vivant en Suisse depuis plus longtemps (cf. figure 2). Un quart environ des salariés étrangers arrivés en Suisse ces deux dernières années travaillent dans les professions de la santé, de l'éducation et de la culture, ou en tant que scientifiques (OFS 2004a).

Le statut socio-professionnel et le mode de vie familial des immigrés varient grandement selon leur origine (cf. annexe, tableau A). Si la majeure partie des salariés étrangers hautement qualifiés proviennent d'Europe du Nord et de l'Ouest (UE / AELE), les immigrés du Sud de l'Europe et des Balkans travaillent principalement dans le secteur secondaire, notamment dans le bâtiment et dans l'hôtellerie. La majorité de ces derniers vivent dans des ménages avec enfants, alors que la proportion des personnes vivant seules est relativement forte parmi les immigrés allemands et français (Wanner 2004; Recensement de la population de 2000).

Structures du système éducatif

Structure scolaire

Fig. 3: Le système éducatif suisse



09.06.2004/hg
© Copyright 2004 by EDK / IDES

www.edk.ch
www.cdip.ch

Le système éducatif suisse se subdivise en trois degrés: primaire, secondaire et tertiaire. Par ailleurs, deux systèmes de prise en charge existent pour les enfants en âge préscolaire: des structures d'accueil extra-familial pour des enfants entre 0 et 6 ans⁴, et l'école enfantine pour les enfants âgés en général de 4 à 6 ans⁵. La fréquentation de l'école enfantine est gratuite pour tous les enfants. Le financement de ces écoles est assuré avant tout par les communes, les cantons contribuant à payer les salaires du personnel enseignant. La durée de fréquentation de l'école enfantine varie d'un canton à l'autre entre une année et trois ans. Dans le canton de Genève, par exemple, un enfant peut fréquenter l'école enfantine 1,7 année de plus qu'un enfant habitant le canton d'Obwald (www.bfs.admin.ch). Dans tous les cantons, les enfants ont le droit d'aller à l'école enfantine pendant une année, mais sa fréquentation n'est obligatoire que dans quelques rares cantons: la première année d'école enfantine n'est obligatoire que dans le canton de Lucerne, et la seconde ne l'est que dans les cantons d'Appenzell Rhodes-Extérieures, Bâle-Campagne, Glaris, Lucerne et Nidwald (www.ides.ch).

La prise en charge extra-familiale est assurée principalement par des crèches, des mamans de jour, des groupes de jeu ou, pour une partie des enfants fréquentant l'école enfantine, par des garderies. Dans tous les cas, les parents participent aux coûts des structures d'accueil. Divers milieux déplorent un manque de places d'accueil, en particulier en Suisse alémanique (CDIP 2001; Marie Meierhofer-Institut für das Kind 2002).

Le degré primaire s'étend en principe sur 6 années.⁶ Le degré secondaire, quant à lui, est divisé en deux parties. Le secondaire I, en général d'une durée de 3 ans, fait partie de l'école obligatoire. Au terme du primaire, la plupart des élèves subissent une première sélection pour être répartis dans les différentes filières du secondaire I (en Suisse romande, de nombreux jeunes ont toutefois la possibilité de suivre un enseignement intégré). La fin du degré secondaire I marque la fin de la scolarité obligatoire. Le secondaire II comprend les formations professionnelles et différentes voies de formation générale (gymnases, écoles de culture générale, etc.). Chaque année, deux tiers environ des jeunes qui achèvent le secondaire I commencent une formation professionnelle, et un quart d'entre eux environ optent pour une

4 Nous n'entrons pas dans les détails concernant la prise en charge des enfants en âge scolaire. Celle-ci est le plus souvent assurée par des «crèches», qui sont ouvertes toute la journée ou uniquement en dehors des heures d'école (à midi, par ex.). Faute de données à disposition, nous ne pouvons appréhender dans quelle mesure les enfants sont par ailleurs pris en charge par des mamans de jour (Marie Meierhofer-Institut für das Kind 2002).

5 Dans le canton du Tessin, les enfants sont admis à l'école enfantine dès l'âge de 3 ans.

6 Ce degré ne compte que 4 ans dans deux cantons et 5 ans dans quatre autres cantons (www.ides.ch; état au 31. 12. 2002).

formation générale. Depuis la fin des années quatre-vingt, le nombre de ceux qui se tournent vers les voies de formation générale est en hausse constante (www.bfs.admin.ch). Près d'un quart de l'ensemble des élèves débutent le secondaire II après avoir suivi des programmes préparatoires d'une durée maximale d'une année (Meyer 2003). Une maturité professionnelle a été introduite en 1993, qui peut être obtenue par les jeunes au bénéfice d'une formation professionnelle pour accéder à une haute école spécialisée. De plus, la réforme de la maturité gymnasiale de 1995, qui a introduit un seul type de maturité (en lieu et place des cinq qui existaient jusqu'alors),⁷ réduit le nombre des matières enseignées donc des examens, et prévoit un travail de maturité.

En ce qui concerne le degré de formation tertiaire, on distingue différents types d'institutions de formation. Elles apparaissent dans le tableau 1, qui précise aussi quelle formation du secondaire II est requise pour y accéder.

Tableau 1: Possibilités de formation au degré tertiaire

Qualification au terme du secondaire II	Possibilités de formation au degré tertiaire
Formation professionnelle élémentaire	
Certificat fédéral de capacité (CFC)	Examens professionnels supérieurs, écoles supérieures spécialisées, écoles techniques
Diplôme d'une école de culture générale (désormais possibilité d'obtenir une maturité spécialisée)	Examens professionnels supérieurs, écoles supérieures spécialisées, écoles techniques, filières de formation non régies par la Confédération
Maturité professionnelle	Examens professionnels supérieurs, écoles supérieures spécialisées, écoles techniques, filières de formation non régies par la Confédération, hautes écoles universitaires (avec examen complémentaire)
Maturité gymnasiale	Hautes écoles universitaires, hautes écoles spécialisées (au préalable stage pratique d'une année exigé), hautes écoles pédagogiques

Source: OCDE 2004; complété par des données mises à jour

Enseignement spécialisé

Au sein de l'enseignement spécialisé (ou «classes à plan d'études spécial»), on distingue différents types de classes qu'on peut encore subdiviser en deux catégories

7 Le nouveau modèle comprend néanmoins des possibilités de spécialisation dont le contenu est similaire aux types de maturité existant jusqu'alors.

en fonction de leur mode de financement. La catégorie «petites classes» désigne les classes dont le financement incombe aux cantons et aux communes, tandis que les «écoles spéciales» (ou «spécialisées») ou «classes spéciales» (ou «spécialisées») sont financées par l'Assurance-invalidité de la Confédération. Les «petites classes» comprennent les classes de développement, les classes pour élèves manifestant des difficultés d'apprentissage, les classes pour élèves présentant des troubles du comportement, les classes pour élèves de langue étrangère, les classes pour élèves handicapés physiques et les classes pour handicapés mentaux ou présentant des difficultés au niveau du langage. Les «écoles spéciales» peuvent être subdivisées en classes pour handicapés mentaux, handicapés physiques, enfants manifestant des troubles du comportement, sourds et malentendants, aveugles et malvoyants, et malades de longue durée ou chroniques (Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000). Les systèmes scolaires cantonaux ne possèdent pas tous des classes à plan d'études spécial; il existe de grandes disparités cantonales dans ce domaine.

Formation des adultes: formation de rattrapage, formation continue professionnelle et formation continue générale

En général, les adultes suivent des cours de formation pour deux raisons: soit pour terminer une formation inachevée (et obtenir un certificat de capacité ou une maturité), soit pour parfaire leurs connaissances. La première de ces possibilités est désignée par «formation de rattrapage», et la seconde par «formation continue».

Le terme de «formation continue» englobe aujourd'hui pratiquement toutes les formes de formation organisée, de nature formelle ou informelle, suivies après une formation initiale (Wolter et al. 2003). Pour préciser des données de nature empiriques, on procède néanmoins en général à une distinction en fonction du contenu des cours. On appelle ainsi «formation continue à caractère général» les cours que les individus suivent surtout pour des raisons non professionnelles, tandis que la notion de «formation continue professionnelle» ou «perfectionnement professionnel» désigne les cours que les gens fréquentent pour des motifs professionnels.

Le marché suisse de la formation continue se distingue par la prépondérance d'institutions privées de type non scolaire: un tiers de l'ensemble des cours de formation continue professionnelle sont organisés par l'employeur lui-même, un quart par des associations, des groupements et des institutions de même type, et 34% seulement des cours ont lieu dans des écoles privées ou publiques (Wolter et al. 2003; Lischer 2001).

Ces dernières années, de nombreux instruments et systèmes ont été introduits et développés en Suisse pour recenser et accréditer les compétences acquises au moyen de la formation continue. Ils sont gérés en partie par des privés et en partie par des associations et des institutions. Par ailleurs, une institution, soutenue par les mi-

lieux politiques ainsi que par diverses associations, a mis au point un processus de certification visant à accréditer les instituts de formation continue; les milieux spécialisés y recourent fréquemment (www.eduqua.ch).

Répartition des tâches entre Confédération, cantons et communes

En Suisse, la responsabilité en matière d'éducation et de formation se répartit entre Confédération, cantons et communes, l'autonomie des cantons et des communes variant selon le type d'institutions et le degré de formation. Les écoles enfantines sont principalement financées par les communes, les cantons n'apportent leur contribution qu'aux coûts salariaux des enseignants. Il en va de même pour le primaire, dont les coûts sont principalement couverts par les communes avec des contributions cantonales. C'est pourtant les cantons qui ont la compétence de réglementer l'ensemble de la scolarité obligatoire (degrés primaire et secondaire I). Cela signifie par exemple que chaque canton a élaboré ses propres plans d'études. Au degré secondaire II, la responsabilité de la formation de culture générale et de la formation gymnasiale incombe aux cantons, tandis que la formation professionnelle est régie par la Confédération. Pour assurer une bonne collaboration, les cantons jouent toutefois aussi un rôle prépondérant dans le financement et l'application de la réglementation dans le domaine de la formation professionnelle (www.educa.ch). La Confédération et les cantons fixent ensemble les exigences relatives aux diplômes de fin du secondaire II. En ce qui concerne le degré tertiaire, ils se répartissent également les compétences: la Confédération régit la formation professionnelle supérieure et la formation dans les hautes écoles spécialisées, elle réglemente le fonctionnement des deux écoles polytechniques fédérales, et mène des activités de promotion de la recherche. Les cantons, quant à eux, gèrent les universités cantonales: ils assument la majeure partie du financement des universités et des hautes écoles spécialisées, en bénéficiant toutefois du soutien de la Confédération (OCDE 2004c).

En vertu de la péréquation financière, les communes et les cantons à faible capacité financière perçoivent des montants compensatoires de la part des communes et des cantons plus riches. Les communes et les cantons dont les élèves fréquentent l'école de la commune voisine ou du canton voisin doivent également s'acquitter de paiements compensatoires.

Bourses et prêts

L'octroi de subventions pour la formation est réglementé au niveau cantonal; autrement dit, les cantons décident en toute indépendance du montant, ainsi que des critères et de la procédure d'octroi des bourses (Von Matt, Wicki & Hördegen, 1999). Chaque année, la Confédération met un total de 100 millions de francs environ à disposition des cantons pour accorder des bourses à des étudiants suisses ou étrangers du secondaire II ou du degré tertiaire (OCDE 2004). La majorité des

cantons octroient des subventions de formation sous forme de bourses; mais ils font également des prêts. Les élèves étrangers au bénéfice d'un permis de séjour ou ayant le statut de réfugiés reçoivent des bourses identiques à celles des élèves suisses.

Débats actuels sur l'égalité des chances en Suisse

Thèmes prioritaires: inégalité des sexes et intégration des immigrés

Durant longtemps, le débat public sur l'égalité des chances dans l'éducation a essentiellement porté sur l'inégalité des sexes et sur l'intégration des immigrés. Les obstacles et les barrières rencontrés dans la formation par les personnes désavantagées sur le plan socio-économique, ont en général été abordés *au sein même* du débat sur l'inégalité des sexes et la migration. On retrouve cet ordre de priorités dans les mesures prises jusqu'ici au niveau politique pour combler les lacunes existant sur le plan de l'égalité des chances (cf. chapitre 4).

Désavantages multiples pour les immigrés

Lors du dernier débat approfondi sur les inégalités sociales aux degrés de formation primaire et secondaire qui a agité l'opinion publique dans les années soixante et septante, on a principalement mis en cause le manque d'intégration et d'assimilation des immigrés. Depuis quelques années, on reparle toutefois à nouveau de l'égalité des chances. Différentes enquêtes, en particulier PISA 2000, mettent aussi en lumière les conditions socio-économiques des immigrés. Et, de toutes parts, on s'accorde pour souligner que les immigrés vivant en Suisse souffrent de désavantages multiples (pauvreté, connaissance insuffisante de la langue, mauvaises conditions de travail, etc.). Aucune stratégie univoque n'est toutefois mise en place au niveau politique pour s'attaquer aux problèmes complexes que rencontrent les immigrés. En Suisse, c'est en effet l'immigration en soi que l'on a de tout temps considéré comme problème principal donc prioritaire, tandis que les désavantages socio-économiques sont perçus comme secondaires, bien que des indices révèlent bien d'autres corrélations.⁸ Ceci ne devrait rien perdre de son actualité dans les années à venir, puisque la population de travailleurs immigrés en Suisse est en train d'évoluer.

8 Hutmacher (1987, 1990) a par exemple souligné que les nombreux échecs scolaires parmi les enfants d'immigrés dans le canton de Genève s'expliquent largement par leur appartenance aux couches sociales inférieures. Il en conclut que la réussite scolaire ne dépend pas tant de la nationalité que de la position sociale.

Comme mentionné précédemment, le niveau de formation des étrangères et des étrangers arrivés ces dernières années en Suisse est très élevé.⁹ Ce constat s'explique par le fait que de plus en plus d'immigrés arrivent des pays d'Europe de l'Ouest et du Nord. De Coulon et al. (2004) ont cherché à savoir si la bonne formation de ces personnes leur assurait une position professionnelle et un salaire en conséquence, ou si elles devaient, comme la plupart des immigrés, se contenter d'un salaire très bas. Pour commencer, les auteurs constatent que – indépendamment du pays d'origine – la formation acquise à l'étranger est moins reconnue sur le marché suisse du travail que la formation suivie en Suisse.¹⁰ Le salaire des immigrés hautement qualifiés n'est cependant guère inférieur à celui de leurs collègues suisses. Soulignons toutefois que ces immigrés suivent en général des cours accélérés et de rattrapage de façon à adapter les compétences acquises dans leur pays aux exigences suisses, et qu'ils sont ensuite très recherchés sur le marché de l'emploi.

La différence fondamentale de situation des travailleurs immigrés selon leur pays d'origine et leur formation (cf. aussi Golder 1999) se reflète également dans les conclusions d'autres études, qui mettent en évidence l'inégalité des chances dans la formation dont pâtissent particulièrement les immigrés des Balkans et de Turquie (cf. chapitre 2).

Hétérogénéité dans les écoles

L'hétérogénéité culturelle et sociale des élèves représente un défi qui fait en Suisse depuis longtemps l'objet de débats dans les champs de la politique éducative et de la recherche scientifique. L'école obligatoire accueille une proportion relativement élevée, 23% environ, d'élèves de nationalité étrangère.¹¹ Le taux d'étrangers est particulièrement important dans les écoles du secteur de l'enseignement spécialisé (33%) ainsi que dans la filière à exigences élémentaires (46%) du degré secondaire I (OFS 2004c).

Dans ce contexte, on accorde actuellement une grande attention à la formation préscolaire. On évoque ainsi de plus en plus la sous-représentation des enfants de

9 Il n'en reste pas moins que la majorité des immigrés en Suisse ne bénéficient que de qualifications relativement faibles. Le système éducatif suisse devra donc encore longtemps consentir des efforts d'intégration spécifiques, car la majorité des enfants immigrés resteront issus de milieux peu formés et désavantagés sur le plan socio-économique.

10 La formation des travailleurs étrangers venus des pays traditionnels d'immigration (Espagne, Portugal, Turquie, ex-Yougoslavie, etc.), a par ailleurs toujours deux fois moins de valeur en Suisse que celle des travailleurs étrangers provenant d'autres pays.

11 Cette proportion varie toutefois énormément d'un canton à l'autre, puisqu'elle oscille entre 9 et 42%, les taux les plus élevés étant enregistrés dans les cantons romands, au Tessin et, plus généralement, dans les cantons urbains et très industrialisés (OFS 2004).

familles immigrées dans les structures d'accueil extra-familiales, car l'on considère que ce type de prise en charge augmente les chances d'intégration linguistique et culturelle des enfants concernés (Lanfranchi 2002).

Depuis quelques années, on étudie ainsi la proposition consistant à faire de l'école infantine et des deux premières années primaires un cycle élémentaire (CDIP 1997). L'éducation et la formation des enfants de quatre à huit ans constitueraient ainsi un degré distinct doté d'un profil spécifique. L'un des principaux arguments en faveur de cette nouvelle structure est qu'un tel cycle élémentaire permettrait de mieux tenir compte du développement de chaque enfant et de ses besoins de soutien spécifiques. On espère aussi pouvoir faire face à la grande variété des besoins avant même l'entrée à l'école primaire. La mise en œuvre d'un tel cycle élémentaire est déjà en cours dans plusieurs cantons (cf. aussi chapitre 4).

Le fait que les enfants issus de familles immigrées obtiennent souvent de mauvais résultats scolaires soulève toujours la question de savoir si les devoirs à domicile aggravent l'inégalité des chances. Nombre de parents immigrés ou de parents à bas revenu ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants à faire ces devoirs, soit parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, soit parce qu'ils ne disposent pas de suffisamment de temps. Ils n'ont pas non plus les moyens de payer des heures de rattrapage à leurs enfants. Les devoirs à domicile n'incitent pas ces parents à encourager leurs enfants à fournir un effort supplémentaire pour l'école; le cas échéant, ils peuvent même parfois, au contraire, renforcer leur impression que «leurs enfants n'y arriveront de toute façon pas». Des expériences faites dans le canton de Schwyz indiquent cependant que la population est plutôt opposée à la suppression des devoirs à domicile.¹²

Procédure de sélection au terme du primaire

La première étude PISA a suscité un large débat sur la première procédure de sélection dans le système éducatif suisse et sur le moment où elle intervient. La première sélection qui conduit à différents types de filières hiérarchisées a lieu en règle générale après les six ans d'école primaire; les élèves ont alors environ 12 ans. La décision de sélection repose sur les résultats obtenus jusqu'alors et sur une appréciation globale de l'enseignant. De nombreux cantons prévoient également un entretien sur ce passage avec les parents, qui peuvent formuler leurs souhaits (www.ides.ch). Divers travaux de recherche ont toutefois relevé que cette sélection

12 En 1993, le canton de Schwyz a décidé de supprimer les devoirs à domicile à l'école primaire. Cette décision a toutefois été révoquée en 1997, car une enquête a montré que beaucoup de parents se sont plaints de cette innovation.

conduit souvent à discriminer les enfants de langue étrangère ou de familles défavorisées sur le plan socio-économique. De nouvelles recommandations, issues de la réaction politique à l'étude PISA, proposent à présent d'améliorer l'objectivité des décisions de sélection (cf. aussi chapitre 4).

Remplacer les bourses par des prêts?

Les cantons mettent des subventions de formation à disposition des étudiants qui ne sont pas en mesure de financer leurs études. On envisage aujourd'hui la possibilité d'accorder moins de bourses mais davantage de prêts. Cette proposition s'inscrit dans un projet qui vise à augmenter les taxes d'études afin d'accroître la qualité, en particulier celle de l'enseignement. Pour que l'application de ce changement soit socialement supportable, l'Etat devrait mettre à disposition environ 100 millions de francs chaque année pour accorder des prêts – avec ou sans intérêts – à environ la moitié de l'ensemble des étudiants. Ces prêts seront octroyés en complément aux bourses (www.avenir-suisse.ch). Tant l'augmentation des taxes d'études que l'octroi d'un plus grand nombre de prêts font l'objet de vives controverses.

2. ÉTAT DES LIEUX ET CONSÉQUENCES DE L'INÉGALITÉ

L'égalité des chances dans le système éducatif suisse

Le présent rapport examine l'égalité des chances pour trois groupes sociaux: le groupe des individus désavantagés sur le plan socio-économique, les individus issus de milieux d'immigrés, et les femmes par rapport aux hommes (ou les filles par rapport aux garçons). L'existence ou l'absence d'égalité est identifiée à partir de trois critères: l'accès aux différents degrés ou voies/filières de formation, les performances au sein de ces degrés ou voies/filières et, enfin, les chances de trouver un emploi sur le marché du travail et le salaire potentiel. Voici quelques exemples de questions qui se posent:

- Un enfant issu d'une famille immigrée a-t-il les mêmes chances qu'un enfant suisse d'être orienté vers une filière à exigences élevées lors de la sélection intervenant à la fin du primaire?
- Un enfant issu d'une famille défavorisée a-t-il les mêmes chances qu'un enfant d'une famille au statut socio-économique élevé d'obtenir de bons résultats en lecture à la fin du primaire?
- Une femme a-t-elle les mêmes chances qu'un homme, après avoir obtenu un diplôme au degré tertiaire, de trouver un emploi dans le secteur académique?

Ce chapitre aborde ces questions de manière systématique en se basant sur les travaux de recherche portant spécifiquement sur le système éducatif suisse. Il présente donc d'une part les résultats de recherches effectuées sur la thématique de l'égalité des chances aux différents degrés de formation, tout en les appliquant, d'autre part, aux groupes sociaux considérés selon les critères d'identification choisis. Sont principalement pris en considération ici les travaux de recherche qui portent sur l'ensemble de la Suisse.¹³ Cette présentation étant dépendante de la disponibilité de données pertinentes, notre tentative de cerner le problème présente immanquablement des lacunes là où des données font défaut.

13 Prendre en considération les résultats de toutes les études régionales et cantonales dépasserait largement le cadre du présent rapport. Toutefois, lorsque des données suisses font défaut et que des résultats régionaux ou cantonaux s'avèrent particulièrement pertinents pour notre propos, nous les avons également pris en compte.

Le chapitre suivant ne consiste pas à analyser les causes, mais à dresser un état des lieux, c'est-à-dire à faire un inventaire des connaissances et des informations disponibles sur l'égalité des chances. Ensuite, le chapitre 3 se présente comme une synthèse de ces informations, tandis que le chapitre 4 recourt à différentes approches pour dégager des causes potentielles. Il convient de souligner ici qu'en ce qui concerne les inégalités dans le système éducatif, il n'est pas toujours possible d'opérer une claire distinction entre les trois groupes sociaux mentionnés, à savoir individus désavantagés sur le plan socio-économique, individus issus de milieux d'immigrés, et femmes par rapport aux hommes. En effet, des désavantages multiples et des effets cumulés peuvent engendrer des formes d'inégalités spécifiques. Il est important d'avoir ceci à l'esprit lors de la recherche des causes possibles.

Egalité des chances sur le plan socio-économique

Ecole obligatoire: résultats

Les données suisses de la «Reading Literacy Study» de l'IEA ont mis en évidence, en troisième année d'école primaire, l'influence cruciale qu'exerce l'origine sociale sur les prestations des élèves en lecture (Notter et al. 1996; Rüesch 1998). Rüesch (1998) a par ailleurs fait le constat suivant: plus le niveau socio-économique d'une classe est élevé, c'est-à-dire plus le pourcentage des élèves issus des couches sociales supérieures est haut, meilleures seront les performances individuelles des élèves, quelle que soit leur origine sociale.

Au degré secondaire I, les résultats des élèves dépendent aussi largement du statut socio-économique de leurs parents. Un tel lien a été constaté dans la «Reading Literacy Study» de l'IEA, dans l'étude PISA sur les performances en lecture et dans l'enquête TIMSS sur les performances en mathématiques. Dans l'étude de l'IEA, l'effet du statut socio-économique de leur famille s'est avéré plus important chez les élèves de huitième année que chez ceux de troisième année. Cet accroissement de l'impact peut s'expliquer en partie par le type de filière suivie au degré secondaire I. A ce stade, les élèves ont franchi une première sélection, celle qui les a répartis dans différents types de filières¹⁴ (filière à exigences élémentaires, filière à exigences moyennes, filière à exigences élevées). Si l'analyse prend en considération ces différentes filières dans l'évaluation des compétences en lecture, l'effet de l'origine socio-économique est moins important, mais il reste toutefois significatif. Il ne faut toutefois pas considérer ce lien comme un reflet de l'égalité des chances dans les deux degrés de formation, mais l'interpréter comme une conséquence

14 Les effets de la sélection et leur rapport avec l'égalité des chances sont examinés séparément au prochain paragraphe.

de la sélection pratiquée dans le système suisse (cf. chapitre 1). Le fait que l'effet de l'origine sociale demeure important également après contrôle statistique du type de filières suivies au degré secondaire I, signifie que l'influence du milieu familial ne se trouve pas non plus compensée à l'intérieur des différentes filières.

Il est ressorti, d'une analyse comparative de l'étude TIMSS portant sur l'appartenance sociale des 10% des meilleurs élèves en mathématiques, que seuls 15% environ de ces élèves sont issus d'une couche sociale inférieure, tandis que 57% d'entre eux appartiennent à une couche sociale supérieure (cf. annexe, figure B). TIMSS a par ailleurs démontré que la composition socio-économique d'une classe influe sur les résultats en mathématiques, ces derniers s'avérant sensiblement meilleurs dans les classes où le statut socio-économique moyen est élevé que dans celles où ce statut est bas (Moser & Notter 2000).

Sélection et répartition dans différents types de filières à la fin de l'école primaire

La sélection opérée à la fin de l'école primaire répartit les élèves dans différents types de filières classées hiérarchiquement qui prédéterminent largement la formation ultérieure et le choix d'une profession. Deux ans après avoir achevé leur scolarité obligatoire, la majorité (80%) des élèves ayant suivi la filière à exigences élémentaires se retrouvent en apprentissage. La moitié des adolescents ayant suivi la filière à exigences moyennes prennent le même chemin, et 35% seulement d'entre eux poursuivent leur formation autrement, à savoir en suivant une voie de formation de type généraliste (gymnase, formation d'enseignant ou autre) (Hupka 2003). Ces indications ne signifient pas nécessairement que la sélection qui conduit à une répartition dans différents types de filières s'oppose au principe de l'égalité des chances. En effet, si la décision de sélection était exclusivement fondée sur les performances et si les adolescents de tous les types de filières bénéficiaient, après la sélection, de possibilités équivalentes correspondant à leur potentiel de formation, les différences après la sélection équivaldraient tout bonnement à celles observées avant la sélection.¹⁵ Le constat, selon lequel peu de jeunes quittent la voie «classique» définie par la filière suivie, tendrait dans ce cas à prouver que l'évaluation du potentiel des élèves au moment de la sélection est dans l'ensemble correcte. Mais si la décision de sélection s'avère discriminatoire et que l'encouragement des élèves varie selon le type de filière suivie, la sélection se trouve alors entraver gravement l'application du principe de l'égalité des chances.

15 Les deux prochains paragraphes montrent que les différences dans les résultats avant la sélection sont liées au milieu dont est issu l'élève (famille d'immigrés ou statut socio-économique).

L'étude PISA 2000 a fourni de nouvelles indications sur le passage au secondaire I. Le test PISA a été réalisé parmi des élèves de neuvième année qui avaient déjà passé la procédure de sélection à la fin de l'école primaire. Or divers auteurs ont constaté que le statut migratoire et l'origine socio-économique déterminent nettement la possibilité d'être orienté vers une filière supérieure, indépendamment de leur influence sur les performances (en lecture) et des performances en lecture elles-mêmes. Une étude complémentaire à PISA a testé différentes variables de façon à examiner leur influence sur la probabilité d'être classé dans une filière supérieure, en tenant compte, en outre, de l'effet de ces variables sur les performances en lecture (Coradi Vellacott et al. 2003a). L'analyse a révélé que le statut socio-économique et le niveau de formation des parents – de même que le statut d'immigré en Suisse alémanique – déployaient un effet supplémentaire important.

Se fondant sur les capacités cognitives fondamentales et les compétences en lecture, Ramseier et Brühwiler (2003) décèlent aussi des inégalités notables dans le passage au degré secondaire I dans les cantons de Berne et de Saint-Gall. Ils ont notamment calculé les chances relatives des élèves de fréquenter la filière à exigences élevées (section pré-gymnasiale) et la filière à exigences élémentaires. Selon cette étude, la chance relative d'entrer au gymnase dépend nettement de l'origine socio-économique, des capacités cognitives fondamentales et des compétences en lecture; le statut d'immigré, la langue maternelle et le sexe n'ont plus d'influence significative après la vérification des variables relatives aux compétences (cf. annexe, tableau B).

Outre ce lien entre origine socio-économique et performances scolaires, on observe donc aussi une discrimination des enfants issus de couches sociales défavorisées au moment de la sélection. Cette discrimination s'avère d'autant plus grave que la filière suivie au secondaire I détermine largement, en Suisse, l'accès aux formations post-obligatoires (cf. paragraphe suivant).

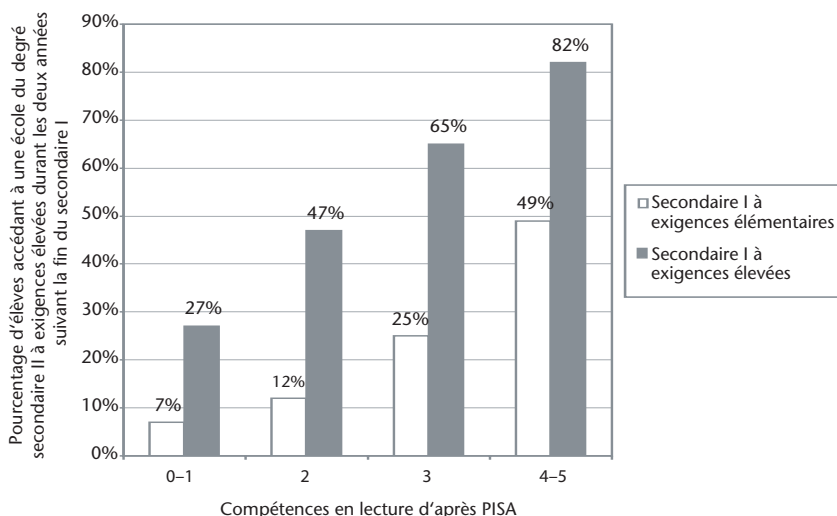
Accès aux formations post-obligatoires

L'étude TREE (Transition de l'école à l'emploi) a permis de constater que l'accès aux formations post-obligatoires en Suisse dépend toujours dans une large mesure de l'origine sociale (Meyer 2003b). Faisant suite à PISA, l'étude longitudinale TREE porte sur la manière dont les jeunes gèrent le passage entre l'école obligatoire et la formation ultérieure, ainsi que sur l'identification des difficultés qu'ils rencontrent sur leur parcours.

Selon TREE, plus de la moitié des jeunes issus des couches sociales supérieures entrent au gymnase, alors que c'est le cas pour moins de 10% des jeunes provenant des couches sociales inférieures. Les analyses statistiques montrent (en prenant en considération les compétences en lecture selon PISA, le type de filière suivie au se-

conculaire I, le sexe, le statut d'immigré, la région linguistique et le degré d'urbanisation) qu'un ou une élève issu(e) d'une famille au statut socio-économique élevé a cinq fois plus de chances qu'un(e) élève provenant d'une famille au statut socio-économique faible de fréquenter le gymnase deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, plutôt que de suivre une formation professionnelle à exigences faibles à moyennes. Comme l'illustre la figure 4, le type de filière suivie en fin de scolarité obligatoire joue un rôle central quant aux chances de suivre une formation post-obligatoire, ce indépendamment des performances individuelles supposées. Meyer (2003a) va jusqu'à souligner que le niveau d'exigences de la filière suivie au degré secondaire I (exigences élémentaires ou élevées) détermine davantage les chances d'un ou d'une élève de suivre une formation professionnelle que ses performances scolaires.

Fig. 4: Accès aux formations du secondaire II à niveau d'exigences élevées, selon le type de filière suivie au secondaire I et les compétences en lecture d'après PISA



Source: Meyer 2003

En Suisse, c'est autant le type de filière suivie au degré secondaire I, dont la fréquentation dépend aussi du statut socio-économique, que l'origine socio-économique qui déterminent les possibilités d'accès à la formation post-obligatoire. Il conviendrait ici de tenir compte davantage de l'influence que l'origine socio-économique exerce sur les aspirations professionnelles des élèves. Comme il n'existe que peu de données empiriques concernant cet aspect, nous ne pouvons que dégager des tendances. Une étude de Stamm (2004) portant sur un nombre restreint d'élèves d'un groupe très spécifique donne néanmoins quelques indications sur d'éventuelles corrélations. En se basant sur 99 élèves aux capacités supérieures à la

moyenne, la chercheuse a pu constater que les objectifs professionnels (subdivisés entre apprentissage et maturité) tendaient à refléter le statut professionnel des parents. Ainsi 39% de ces élèves aux capacités supérieures à la moyenne qui souhaitent obtenir une maturité proviennent d'un milieu universitaire, contre 6% seulement issus d'un milieu ouvrier.

Accès inéquitable au degré tertiaire

Une enquête réalisée auprès d'environ 6'000 étudiants dans les universités suisses (Diem 1997) a montré qu'au moins l'un des deux parents du tiers des individus interrogés possédait un diplôme universitaire. Au moment de l'enquête, le taux d'universitaires au sein de la population des 45–64 ans n'atteignait toutefois que 7%. Seuls environ 6% des étudiants interrogés provenaient de familles dont aucun des deux parents n'avait suivi de formation post-obligatoire; le taux correspondant à un tel profil au sein de la population des 45–64 ans atteignant presque un quart. En général, les mères des étudiants ont un niveau de formation nettement inférieur à celui du père (un écart qui se retrouve cependant dans l'ensemble de la population [OECD 2004a]). L'analyse du Recensement de la population de 2000 par Bauer et Riphahn (2004) montre par ailleurs que les corrélations entre le niveau de formation des parents et celui de leurs enfants sont très marquées en Suisse. En effet, parmi les habitants de nationalité suisse, 7% des enfants de pères n'ayant qu'un faible niveau de formation obtiennent des diplômes supérieurs, contre 62% des enfants de pères hautement qualifiés.

Même le choix de la discipline d'études peut être mis en relation avec l'origine socio-économique. Les étudiants issus d'un milieu universitaire sont ainsi sur-représentés dans les facultés de droit (38%), ainsi qu'en particulier dans les facultés de médecine (44%) (Meyer et al. 1999). A l'inverse, les étudiants dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme de formation post-obligatoire sont particulièrement nombreux dans les facultés de sciences sociales (9%) et en théologie (11%). Meyer et al. (1999) relèvent que les mécanismes de sélection liés à l'origine sociale qui marquent l'accès à l'université, se font déjà sentir bien avant, à des stades antérieurs de la carrière de formation.

Divers auteurs se sont aussi penchés sur la question de savoir si les étudiants issus de familles désavantagées sur le plan socio-économique tendaient davantage que les autres à interrompre leurs études. Une enquête effectuée auprès de quelque 3'700 étudiants a permis de recueillir des données sur le déroulement des études et la situation professionnelle, mais aussi des données individuelles. Une série de questions spécifiques ont par ailleurs été soumises aux personnes qui avaient, à ce stade, interrompu ou arrêté leurs études. Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de lien entre l'interruption des études et l'origine socio-économique des étudiants (Diem & Meyer 1999). On a toutefois identifié des liens entre la formation des pa-

rents et certains facteurs «favorisant l'arrêt des études». Ces facteurs comprennent par exemple un âge relativement élevé au début des études (23 ans et plus), une aide financière faible de la part des parents (moins de 6'000 francs suisses par an) ou un taux d'occupation élevé pendant les études (emploi à plus de 30%). Si l'on forme des sous-groupes sur la base de ces critères, les étudiants issus de milieux non universitaires y sont nettement sur-représentés.

Recrutement du corps professoral en fonction de l'origine sociale

L'élite scientifique suisse, à savoir les professeurs des hautes écoles, proviennent de familles où les parents bénéficient d'une formation supérieure à la moyenne. Au cours d'une étude sur le recrutement de l'élite dans les milieux politiques, scientifiques et économiques, Rothböck, Sacchi et Buchmann (1999) ont découvert que la formation de la mère exerce un effet significatif direct sur la probabilité de devenir professeur, ce résultat ayant été établi après contrôle des facteurs que sont le sexe, la formation, ainsi que le statut professionnel et la formation du père (cf. annexe, tableau C). Les données empiriques montrant que la formation de la mère est rarement supérieure à celle du père, les auteurs ont conclu que les professeurs proviennent en majorité de milieux universitaires (les deux parents ayant suivi une formation supérieure).

Pas de discrimination des diplômés des hautes écoles à leur arrivée sur le marché du travail

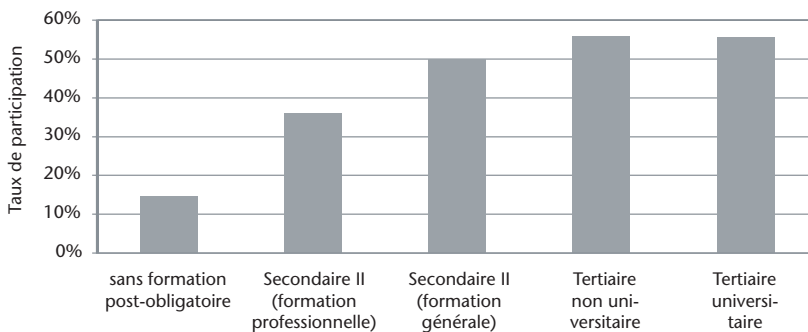
Pendant longtemps, l'influence de l'origine socio-économique sur l'accès au marché du travail n'a guère suscité d'intérêt. Jusqu'en 1999, les enquêtes bisannuelles réalisées auprès des nouveaux diplômés (hommes et femmes) des universités et des hautes écoles spécialisées une année après l'obtention de leur diplôme, (Diem 2000; Schmidlin 2003)¹⁶ ne collectaient ainsi aucune information sur l'origine socio-économique des personnes interrogées. De telles informations ne figurent que dans les enquêtes des années 1999, 2001 et 2003. Aujourd'hui, des analyses portant sur les étudiants en économie montrent pourtant que les diplômés des hautes écoles spécialisées sont issus de couches sociales moins élevées que les diplômés des universités (Pätzmann 2004). Selon Pätzmann, les diplômés des hautes écoles spécialisées ne pâtissent toutefois d'aucun désavantage en arrivant sur le marché du travail et, lorsqu'ils parviennent à un poste de cadre, ils touchent même un salaire de 14% supérieur à celui de leurs collègues titulaires d'un diplôme universitaire.

16 En 2002, on a lancé une version longitudinale de cette enquête: des diplômés ont été interrogés une deuxième fois quatre années après la première enquête.

Les individus au bénéfice d'une bonne formation sont majoritaires dans la formation continue

De 1996 à 2000, environ 40% de la population suisse adulte (individus âgés de 20 à 74 ans) ont suivi des cours de formation continue (Lischer 2001). En Suisse, la probabilité de suivre de tels cours est presque trois fois plus élevée chez les titulaires d'un diplôme d'une haute école que chez les individus n'ayant suivi aucune formation post-obligatoire.¹⁷ Comme l'illustre la figure 5, le niveau de formation et le statut professionnel exercent une nette influence sur la participation à des cours de formation continue professionnelle.

Fig. 5: Taux de participation à la formation continue selon le niveau de formation, en 2000 (personnes actives: cours professionnels)



Source: Lischer et al. 2001

Dans le cadre d'une autre étude empirique, Levy et al. (1997) ont abouti à un autre constat intéressant: les individus dont la formation s'avère relativement faible par rapport à leur position professionnelle suivent moins de cours de perfectionnement que ceux qui sont surqualifiés pour le travail qu'ils effectuent.

17 Même la participation aux cours de perfectionnement organisés par les entreprises est nettement plus élevée parmi les individus au bénéfice d'une bonne formation que parmi les employés peu ou pas qualifiés (Wolter 2002; Prey & Widmer 2003).

Egalité des chances pour les personnes issues de milieux d'immigrés

Prise en charge des jeunes enfants: inégalités dans le recours aux structures d'accueil

Nous ne disposons pas de données statistiques représentatives pour la Suisse sur le recours des différents groupes sociaux aux structures d'accueil existantes.¹⁸ Une comparaison des structures d'accueil dans trois villes suisses fournit cependant quelques indications sur ce point, en particulier concernant l'utilisation de telles structures par les familles immigrées (Lanfranchi 2002). Dans ces trois villes, plus de 70% des enfants suisses de quatre ans fréquentent un type ou l'autre de structures d'accueil,¹⁹ alors que ce n'est le cas que de 50% des enfants du même âge issus d'une famille immigrée. Selon Lanfranchi, même le recours à une structure d'accueil non institutionnelle (les proches ou les voisins, par ex.) s'avère nettement plus faible dans les familles immigrées que dans les familles suisses. Ce constat revêt encore davantage d'importance en regard d'une autre conclusion tirée de cette même étude: selon l'évaluation des enseignants, les enfants qui ont fréquenté une structure d'accueil dès l'âge de trois ans (école enfantine comprise) possèdent de meilleures capacités cognitives, linguistiques et sociales que ceux qui ont grandi exclusivement dans le cercle familial. Par ailleurs, on a notamment constaté que les enfants de familles immigrées ayant fréquenté une structure d'accueil à l'âge préscolaire franchissent nettement mieux le cap de l'entrée à l'école que les enfants n'ayant jamais fréquenté ce type de structures.

Entrée à l'école: inégalités au seuil de la scolarité obligatoire

Dans la plupart des cantons, les enfants entrent à l'école obligatoire à sept ans (à six ans dans les cantons du Tessin, de Neuchâtel, du Jura et de Genève). Les enfants qui ne sont pas considérés aptes à commencer l'école fréquentent l'école enfantine une seconde année, ou bien ils intègrent une classe de développement où la matière de la première année est enseignée sur deux ans. Dans son étude portant sur trois villes suisses, Lanfranchi (2002) montre que les enfants de familles immigrées sont bien plus souvent jugés inaptes pour la scolarisation que les enfants suisses. Les enfants issus d'un milieu d'immigrés sont également sur-représentés par rapport à leurs camarades suisses parmi les élèves qui redoublent la première année scolaire.

18 Par structures d'accueil, nous entendons dans ce qui suit les différentes formes d'accueil, collectif ou individuel, des jeunes enfants en dehors du cadre familial.

19 Il s'agit ici des structures suivantes: crèches, mamans de jour, garderies, groupes de jeu ou école enfantine (14% de l'ensemble des enfants de quatre ans des trois villes fréquentent déjà l'école enfantine; la plupart d'entre eux à Locarno, au Tessin).

Classes spéciales: sur-représentation des enfants de familles immigrées

Les enfants issus de milieux d'immigrés sont nettement sur-représentés dans les classes spéciales.²⁰ Dans les classes à effectif réduit pour élèves manifestant des problèmes d'apprentissage (qui ne correspondent pas aux classes d'introduction ou aux classes d'appui pour enfants allophones), plus de la moitié des élèves se trouvent être de nationalité étrangère (en 1997/1998, 54% de l'ensemble des élèves de ces classes étaient des enfants de familles immigrées). Ce constat a été confirmé par une étude effectuée en Suisse alémanique auprès de 1969 élèves fréquentant des classes normales ou des classes spéciales en deuxième année primaire. Ainsi, 55% des enfants des classes spéciales (à l'exception de ceux fréquentant les classes d'introduction) étaient issus de familles immigrées (Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000). Dans le cadre de cette même étude, une analyse longitudinale qui porte sur 54 élèves issus de familles immigrées et débute lorsqu'ils sont en deuxième année scolaire, a par ailleurs indiqué que les élèves immigrés faibles font des progrès plus rapides dans les classes normales que dans les classes spéciales (d'autres informations tirées de cette étude figurent dans l'annexe, tableau D).

Ce qui frappe en Suisse, ce sont les disparités cantonales en matière d'orientation vers les classes spéciales. Alors que le canton du Tessin ne possède pas un tel type de classes, les autres cantons envoient entre 1,3 et 7,1% des élèves dans une classe spéciale. Ces différences jouent un rôle primordial pour les enfants étrangers. En effet, la probabilité qu'un enfant possédant un passeport étranger soit scolarisé en classe spéciale est la plus élevée dans les cantons où la proportion d'élèves dans les classes spéciales est la plus forte. Dans les cantons de Zoug, de Schaffhouse et d'Argovie, un enfant étranger sur six (soit respectivement 15,8%, 15,2% et encore 15,2%) fréquente une classe spéciale; ce pourcentage atteint 14,8% dans le canton de Bâle-Campagne, et 14,3% dans le canton de Soleure. Tous ces cantons scolarisent pourtant dans les classes normales des pourcentages d'enfants étrangers correspondant à la moyenne (23% environ). Les cantons où la proportion des élèves étrangers est la plus forte envoient nettement moins en classes spéciales (canton de Genève: 42% d'élèves étrangers au total et 4,8% dans les classes spéciales; canton de Bâle-Ville: 38% d'élèves étrangers au total et 10,8% dans les classes spéciales) (Lischer 2003).

Ecole obligatoire: effets des résultats, de la motivation et des ressources

Dans l'étude «Reading Literacy» de l'IEA, les enfants immigrés ont obtenu en moyenne de moins bons résultats en lecture que les enfants suisses issus d'un milieu socio-économique comparable. Toutefois, cela ne s'est pas avéré être le cas pour les

20 En ce qui concerne les classes spéciales (ou spécialisées), voir les explications dans le chapitre 1.

enfants immigrés issus de familles au statut socio-économique élevé, pour lesquels le fait d'être immigré ne posait aucun problème (Moser & Notter 2000). De même, de grandes différences ont été observées à maintes reprises entre les résultats en mathématiques des enfants suisses et des enfants immigrés. Les élèves immigrés ne s'intéressent pourtant pas moins à la matière enseignée et n'ont pas une moins bonne perception de leur propre valeur. L'enquête PISA a au contraire mis en évidence un intérêt nettement supérieur pour la lecture chez les élèves de neuvième année issus de familles immigrées (Moser 2002).²¹

Malgré la gratuité de la scolarité obligatoire en Suisse, il apparaît que le fait d'avoir moins de ressources à disposition désavantage les familles immigrées sur le plan de la formation des enfants. C'est du moins ce qui ressort d'une étude qui s'est basée sur les données de PISA pour analyser le lien existant entre la taille d'une famille et les résultats en lecture. Selon cette étude, les enfants de familles immigrées sont désavantagés sur le plan scolaire lorsqu'ils ont beaucoup de frères et sœurs. Le temps que les parents consacrent à leurs enfants et les ressources financières dont ils disposent, notamment pour la formation des enfants, semblent donc exercer une influence sur les résultats scolaires. Cette hypothèse est corroborée par le fait que l'interaction sociale entre parents et enfants diminue lorsque la taille de la fratrie augmente. Même la probabilité qu'un enfant dispose de sa propre chambre diminue lorsque le nombre d'enfants s'accroît au sein de la famille (Wolter & Coradi Vellacott 2002). Le tableau qui suit en est une bonne illustration.

Alors que le nombre de frères et sœurs n'a pratiquement aucune influence sur les performances moyennes en lecture d'un enfant d'une famille suisse (même lorsque le statut social de la famille est peu élevé), une telle influence est nettement perceptible chez un enfant immigré (cf. aussi annexe, tableau E).

21 Une étude PISA approfondie, réalisée par l'OCDE, constate que les jeunes issus de familles désavantagées sur le plan socio-économique sont sur-représentés parmi les élèves peu motivés par la lecture. Cette étude a par ailleurs mis au jour qu'un engagement élevé en lecture (qui comprend également la motivation) peut le cas échéant compenser les désavantages de la situation socio-économique des parents. Selon cette étude, de jeunes lectrices et des lecteurs engagés et très motivés dont les parents appartiennent aux couches sociales les plus basses, obtiennent de meilleurs résultats que des jeunes dont les parents appartiennent aux couches socio-économiques supérieures, mais qui ne lisent guère eux-mêmes ou ne s'intéressent guère à la lecture (OCDE 2002). Ces résultats tendent à modifier l'image donnée par le rapport suisse sur l'enquête PISA. Le rôle crucial de la motivation et de l'intérêt, tel qu'il est mis en évidence dans l'étude de l'OCDE, donnerait à penser que des jeunes très motivés comptent parmi les bons lecteurs et bonnes lectrices. Le rapport suisse sur l'enquête PISA relève cependant que les jeunes immigrés ne peuvent pas toujours compenser leurs désavantages linguistiques par un surplus de travail.

Tab. 2: Influence de l'origine sociale et du nombre de frères et sœurs sur les performances scolaires: estimations moyennes pour la Suisse *

	Familles suisses	Familles immigrées
Famille de 2 enfants, statut social élevé	569	492
Famille de 2 enfants, statut social inférieur	484	443
Famille de 5 enfants, statut social inférieur	475	379

* L'échelle PISA des compétences en lecture a six niveaux: de niveau <1 (<335 points) jusqu'au niveau 5 (>626 points). La valeur moyenne suisse se trouve à 494 points.

Source: Wolter & Coradi Vellacott 2002

La différence s'explique peut-être par le fait que le manque d'argent et de temps chez les parents de familles suisses est plus facilement compensé par les interactions stimulantes entre frères et sœurs que ce n'est le cas dans une famille immigrée. En Suisse, un enfant issu d'une famille immigrée comptant cinq enfants obtient des résultats en lecture inférieurs à la moyenne obtenue au Brésil, pays figurant en queue de classement dans l'enquête PISA 2000.

Une comparaison (analyse réalisée séparément pour chaque pays et prenant en compte de nombreuses variables de contrôle) indique que la taille de la famille exerce un effet plus faible dans les pays où les résultats des tests sont globalement homogènes (Finlande, Canada, France). Et comparativement, le nombre de frères et sœurs joue un rôle plus important pour les enfants qui n'ont pas effectué le test dans leur langue maternelle que pour les autres enfants, ceci tant en Suisse qu'en France et en Belgique (Wolter & Coradi Vellacott 2003).

Une analyse des données du Recensement de la population de 2000 indique également que la taille de la famille exerce un certain effet. Bauer et Riphahn (2004) montrent que tant le niveau de formation atteint que la mobilité ascendante sur l'échelle sociale (formation plus élevée des descendants) présentent une nette corrélation (négative) avec le nombre des frères et sœurs, en particulier pour les immigrés de la deuxième génération.

Orientation vers différents types de filières au terme de l'école primaire

Les élèves issus de familles immigrées peuvent aussi se voir désavantagés lors du passage au degré secondaire I, en particulier si leur famille possède un statut socio-économique peu élevé. Les jeunes issus d'un milieu d'immigrés sont ainsi nettement sur-représentés dans les classes de la filière à exigences élémentaires. Une étude portant sur un échantillon de 1'367 élèves de sixième année en Suisse alémanique a démontré que les garçons de familles immigrées et présentant un niveau de compétences moyen font l'objet d'une nette discrimination (Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004). Les auteurs soulignent qu'une jeune fille suisse ayant obtenu des ré-

sultats scolaires moyens a 83% de chances d'être orientée vers une classe de la filière à exigences élevées (plutôt que vers une classe de la filière à exigences élémentaires), tandis qu'un garçon issu d'une famille immigrée et présentant les mêmes résultats scolaires n'a que 37% de chances de bénéficier de la même orientation. Une autre conclusion de cette étude établit que la sélection s'avère d'autant plus conforme aux résultats scolaires que l'on s'écarte de la moyenne. En ce qui concerne les élèves dont les performances sont proches de la moyenne, il est impossible de prévoir s'ils seront orientés vers une classe à exigences élémentaires ou vers une classe à exigences élevées.

Désavantages dus à la concentration de jeunes immigrés dans certaines écoles

La concentration d'élèves issus de milieux d'immigrés ne pose pas uniquement problème lorsqu'elle intervient dans les classes à exigences élémentaires, mais aussi, plus généralement, lorsqu'elle touche des écoles situées dans des régions défavorisées. Le pourcentage d'élèves allophones dans une école influe en effet sur le niveau des performances scolaires. Une analyse des données PISA a ainsi mis en évidence que les résultats en lecture dans une école où plus de 20% des élèves de neuvième année sont allophones s'avèrent nettement plus mauvais que dans une école où cette proportion se situe entre 0 et 5% (pour une même filière et un même statut social des élèves). Cette péjoration des compétences en lecture des élèves allophones peut avant tout être expliquée par le fait qu'ils fréquentent une école comptant une forte proportion de camarades également allophones (Coradi Velacott et al. 2003a).

Inégalités dans l'accès aux formations post-obligatoires

Il apparaît qu'en Suisse les jeunes issus de milieux d'immigrés ne bénéficient pas non plus de chances équitables lors du passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. L'étude TREE montre que les jeunes immigrés ont moins de chances d'accéder à des formations post-obligatoires, même si leurs performances scolaires selon PISA sont aussi bonnes que celles des autres élèves. Selon cette étude, ces jeunes sont plus touchés par une répartition inégale des chances. En effet, l'accès aux formations du secondaire II est influencé aussi bien par l'origine sociale que par le type de filière suivie au secondaire I; or la majorité des jeunes immigrés sont d'une origine sociale modeste et fréquentent plus souvent les classes de la filière à exigences élémentaires. Ce diagnostic est confirmé par une analyse des chances d'accès à une formation post-obligatoire (formation professionnelle, école de culture générale ou solution transitoire) deux années après la scolarité obligatoire. Le risque de ne pas pouvoir suivre de formation (versus fréquentation d'une formation professionnelle à exigences faibles ou moyennes) s'avère ainsi 3,7 fois plus élevé pour des jeunes de Turquie, du Portugal ou des Balkans que pour de jeunes Suisses (après prise en compte des facteurs suivants: sexe, type de filière suivie au secondaire I, performances en lecture selon PISA, statut socio-éco-

nomique, degré d'urbanisation du lieu de domicile et région linguistique) (Meyer 2003b).

Une étude, effectuée en Suisse alémanique et portant sur environ 1'000 jeunes en quête d'une place d'apprentissage après avoir achevé la neuvième année en 2001, complète ces résultats: elle met en exergue que le type de filière suivie au secondaire I joue un rôle déterminant pour l'obtention d'une place d'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les élèves immigrés de la première génération (nés à l'étranger) (Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004). Ces jeunes ont en général davantage de chance de trouver une place d'apprentissage s'ils ont suivi une filière de formation à exigences élevées (plutôt qu'une filière de formation à exigences élémentaires). Toujours selon cette étude, les jeunes étrangers de la deuxième génération (nés en Suisse) peuvent compenser les désavantages liés à leur origine par de bonnes notes en mathématiques. Il s'avère toutefois que les jeunes issus de milieux d'immigrés obtiennent de moins bonnes notes en mathématiques à la fin de la scolarité obligatoire que les jeunes Suisses. Le fait que les maîtres d'apprentissage accordent davantage d'importance à ces notes chez les jeunes étrangers peut aussi générer une sorte de mécanisme latent d'inégalité des chances. Les auteurs ont résumé, dans le tableau qui suit, les écarts qui existent dans les chances de trouver une place d'apprentissage.

Tab. 3: Chances de trouver une place d'apprentissage selon la nationalité (génération) et le sexe, en fonction de qualifications formelles comparables (type de filière suivie au secondaire I et notes scolaires)

Groupe désavantagé	Groupe privilégié	Facteur*
Jeunes dont l'un des parents est suisse	Jeunes dont les deux parents sont suisses	1,5
Jeunes étrangers de la deuxième génération	Jeunes dont les deux parents sont suisses	1,9
Jeunes étrangers de la première génération	Jeunes dont les deux parents sont suisses	4,4
Jeunes femmes	Jeunes hommes	2,8

* Facteur par lequel sont multipliées les chances de trouver une place d'apprentissage pour les individus du groupe privilégié par rapport au groupe désavantagé, pour des qualifications formelles identiques

Source: Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004

Cette étude a par ailleurs permis d'observer que les élèves étrangers passent plus souvent que les élèves suisses par des écoles de degré diplôme. On suppose qu'il s'agit là d'une stratégie visant à garder ouvertes les possibilités d'acquérir un bon métier.

Sélection lors de l'arrivée sur le marché du travail

Comme mentionné précédemment, les jeunes de Turquie, du Portugal et des Balkans rencontrent beaucoup plus de difficultés que les jeunes Suisses pour trouver une place d'apprentissage (Meyer 2003b). Même après avoir achevé une formation professionnelle en Suisse, les jeunes hommes originaires de ces pays ou régions continuent d'ailleurs de se voir confrontés à de gros problèmes au moment de leur arrivée sur le marché du travail. Dans une étude semi-empirique, Fibbi, Kaya et Piguet (2003) ont observé une nette discrimination des jeunes candidats masculins originaires du Kosovo et de Turquie. Dans les simulations où un Suisse et un homme du Kosovo et de Turquie se présentaient pour le même poste, l'employeur potentiel n'invitait souvent que le Suisse à un entretien, ou alors l'immigré ne se voyait engagé qu'après que le Suisse ait refusé la place. Le tableau suivant illustre par ailleurs les différences constatées entre régions linguistiques.

Tab. 4: Taux de discrimination selon l'origine et la région linguistique

	Suisse romande		Suisse alémanique	
	Candidat masculin originaire du Portugal	Candidat masculin originaire du Kosovo	Candidat masculin originaire de Turquie	Candidat masculin originaire du Kosovo
N	177	179	163	133
Discrimination	9,6%	23,5%	30,1%	59,4%

Source: Fibbi, Kaya & Piguet, 2003)

Exemple: 59,4% des 133 candidats masculins originaires du Kosovo ont subi une discrimination.

On parle de discrimination lorsque, sur deux candidats caractérisés par un profil identique, le candidat immigré n'est pas invité à un entretien alors que le candidat suisse, lui, y est invité.

Discrimination de la main-d'œuvre étrangère

Sur le marché suisse du travail, de grandes différences existent entre les salaires des travailleurs suisses et ceux des travailleurs étrangers. Cet écart salarial s'explique d'une part par le fait que les travailleurs immigrés bénéficient en règle générale d'une moins bonne formation que les travailleurs indigènes; cette explication valant en particulier pour les travailleurs venus d'Europe du Sud et de pays non européens. D'autre part, le statut dans le monde du travail et l'origine géographique exercent aussi une influence sur le salaire lorsque tous les autres facteurs d'influence sont constants. A formation égale (entre autre), les ressortissants de pays d'Europe occidentale touchent ainsi un revenu qui ne se distingue guère de celui des travailleurs suisses; alors que le revenu des Africains est presque de 40% inférieur (De

Coulon et al. 2004). Levy et al. (1997) et Golder (1999) ont également démontré que les travailleurs étrangers souffrent d'une nette discrimination salariale. De Coulon et al. (2004) vont jusqu'à parler d'une «punition salariale». Selon eux, ce sont en particulier les immigrés de pays non européens qui servent de tampon conjoncturel sur le marché du travail, car ils permettent aux branches comportant de bas salaires de remettre à plus tard les inévitables réformes structurelles.

Egalité des chances entre les sexes

Ecole obligatoire: différences liées au sexe dans les performances, l'intérêt pour les matières et la confiance en soi

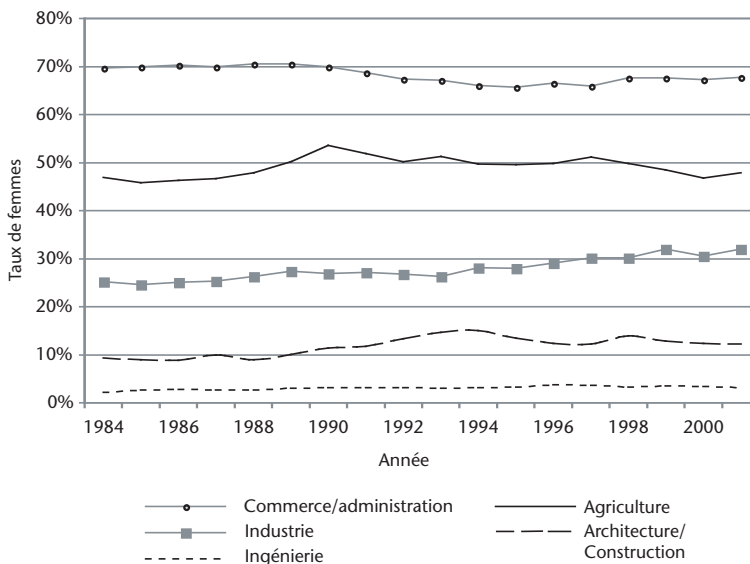
De nombreuses recherches ont confirmé qu'en Suisse comme ailleurs, le sexe apparaît avoir une grande importance sous l'angle des performances scolaires, les jeunes filles manifestant d'ordinaire une certaine avance en lecture. En Suisse, l'influence du genre a aussi fait l'objet d'analyses de données issues de diverses études (telles PISA ou la «Reading Literacy Study» de l'IEA). L'étude de l'IEA a révélé que les filles font montre d'avance en lecture dès la troisième année, en particulier lorsqu'il s'agit de textes narratifs; tandis que les garçons obtiennent des résultats légèrement supérieurs pour la lecture de documents. Plus aucune différence significative n'est toutefois perceptible chez les élèves de quatorze ans (Moser & Notter 2000). Le test de lecture réalisé dans le cadre de PISA auprès d'élèves de neuvième année a de nouveau mis en évidence un effet qui donne l'avantage aux jeunes filles, plus particulièrement en ce qui concerne la réflexion et l'analyse de textes.

Comme par le passé, ce sont les garçons qui obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques et en sciences. Diverses études (TIMSS et PISA, par ex.) confirment ce constat pour le groupe d'âge fréquentant les degrés secondaires I et II (pour les résultats de l'étude PISA 2000, cf. annexe, figure C). Les études TIMSS et PISA ne se sont pas contentées de comparer filles et garçons sur le plan de leurs performances, mais également, en ce qui concerne les mathématiques, sur celui de leur confiance en eux-mêmes dans cette branche et de leur intérêt pour cette dernière. Il en ressort que les jeunes filles s'intéressent de toute évidence nettement moins aux mathématiques que les jeunes hommes, et qu'elles affichent également moins de confiance en elles dans cette matière (Moser & Notter 2000; Malti 2002). L'étude TIMSS a par ailleurs révélé que les différences entre sexes sont très grandes par rapport à celles enregistrées dans d'autres pays. L'écart pour ce qui est de la confiance en soi persiste d'ailleurs même lorsque l'on compare des filles et des garçons ayant obtenu les mêmes résultats. Or, la perception de soi, la motivation et l'intérêt étant liés aux différences de performances entre les sexes, ces facteurs peuvent, le cas échéant, se constituer comme autant d'obstacles sur le parcours de formation d'un individu (cf. chapitre 3).

Sélection lors de la recherche d'une place d'apprentissage

A qualifications scolaires égales, les jeunes filles entrent plus rarement que les jeunes hommes en apprentissage sitôt leur scolarité obligatoire achevée, et sont plus nombreuses à recourir à une solution transitoire (Haerberlin, Imdorf & Kronig 2004). Le risque de ne pas entamer de formation ultérieure deux ans après la scolarité obligatoire (versus fréquentation d'une formation à exigences élémentaires ou moyennes) est deux fois plus élevé chez les femmes que chez les hommes (après prise en compte des facteurs suivants: famille immigrée, type de filière suivie au secondaire I, résultats en lecture selon PISA, statut socio-économique, degré d'urbanisation du lieu de domicile et région linguistique) (Meyer 2003b). Les femmes sont en particulier nettement sous-représentées dans les apprentissages conduisant à des métiers très valorisés. Le graphique ci-après, qui indique le taux de femmes achevant un apprentissage en fonction des différentes branches, illustre fort bien ces répartitions inégales.

Fig. 6: Pourcentage de femmes obtenant un certificat de fin d'apprentissage, selon le secteur



Source: Coradi Vellacott et al. 2003b; données: OFS

La répartition spécifique au genre entre les différents métiers d'apprentissage peut parfois s'expliquer par des inégalités de traitement de la part des entreprises formant des apprentis. Une autre cause réside cependant aussi dans les différences de comportement entre hommes et femmes dans le choix d'une profession (cf. chapitre 3).

Relativement peu de femmes dans les écoles de maturité professionnelle et dans les hautes écoles spécialisées

Bien que leur proportion soit passée de 24 à 36% ces cinq dernières années, les femmes restent minoritaires parmi les jeunes qui obtiennent une maturité professionnelle. Comme dans le cas de l'apprentissage, leur taux varie toutefois grandement selon la branche. Les femmes représentent ainsi plus de 50% des jeunes obtenant une maturité professionnelle dans le secteur économique et administratif, mais elles sont moins de 5% dans les métiers techniques. Ces résultats ne devraient toutefois pas masquer le fait que c'est justement dans les domaines où elles sont bien représentées que les femmes semblent rencontrer le plus de difficultés à poursuivre leur formation par une maturité professionnelle ou par la fréquentation d'une haute école. En 2000, par exemple, 67% des jeunes ayant achevé un apprentissage de commerce étaient des femmes; elles n'étaient toutefois plus que 56% au niveau de la maturité professionnelle, et 35% parmi les étudiants inscrits dans les hautes écoles spécialisées. A l'inverse, la proportion de femmes augmente avec le niveau de formation dans les professions techniques; la probabilité relative d'obtenir une maturité professionnelle après l'apprentissage est ici supérieure chez les femmes que chez les hommes (Coradi Vellacott et al. 2003b).

Tab. 5: Pourcentage de femmes dans la formation professionnelle (2000)

	Apprentissage	EMP	prob.. rel.	HES	prob. rel.
Commerce/administration	67%	56%	0,84	35%	0,63
Industrie	31%	41%	1,32	–	–
Architecture/construction	12%	19%	1,58	15%	0,79
Ingénierie	3%	4%	1,26	4%	0,86
Agriculture	47%	30%	0,64	21%	0,70

Légende:

EMP Ecoles de maturité professionnelle
prob. rel. probabilité relative
HES Hautes écoles spécialisées

Source: Coradi Vellacott et al. 2003b

Spécialisation dans différentes disciplines

Le pourcentage de femmes achevant des études universitaires varie grandement selon les disciplines. En 1999, leur pourcentage parmi les diplômés atteignait 63% en sciences humaines et sociales, 57% en médecine (pharmacie comprise), et 45% en sciences naturelles (domaine dans lequel ce taux a doublé depuis 1981). Le pourcentage de femmes suivant une formation d'ingénieur dans le domaine des sciences techniques (sans l'architecture) ainsi que dans les sciences exactes reste

très faible (10% dans chacun de ces deux domaines). On recense aussi une proportion de femmes relativement faible en sciences économiques (25%). Si leur pourcentage enregistre la hausse la plus forte parmi les diplômés en économie dans les hautes écoles spécialisées, il stagne aux alentours de 2% dans les sciences techniques (Coradi Vellacott et al. 2003b).

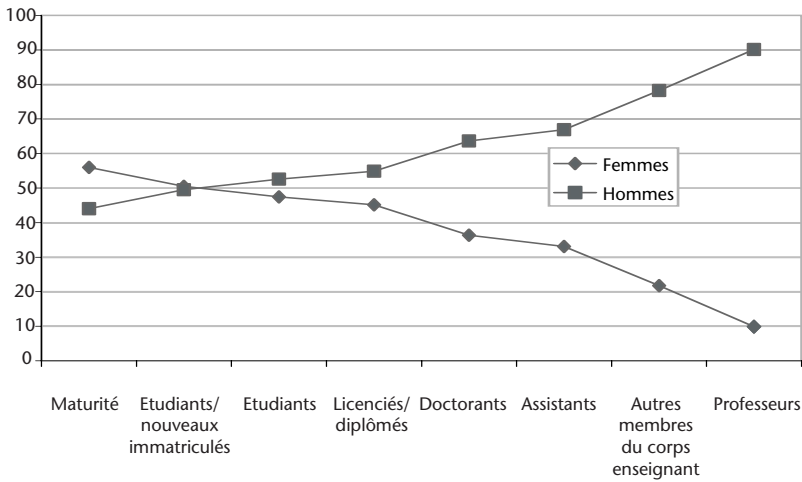
Davantage d'abandons chez les femmes

Entre 1980 et 2002, le pourcentage des femmes débutant des études universitaires est passé de 32 à 47%, et celui des femmes obtenant un diplôme universitaire de 26 à 45% environ (Rehmann 2004). Comme l'a révélé une étude longitudinale de 1999 (Diem & Meyer 1999; Meyer et al. 1999) portant sur l'abandon des études, les femmes restent malgré tout sur-représentées au sein du groupe des personnes qui interrompent leurs études. La grande différence qui existe entre hommes et femmes dans ces abandons, peut être partiellement expliquée par le fait qu'une femme sur deux, alors que c'est le cas pour un seul homme sur cinq, optent pour des études en sciences humaines et sociales, discipline connue pour son taux d'abandon élevé. Les causes potentielles des interruptions n'ont toutefois jamais fait l'objet d'une analyse systématique.

Sous-représentation des femmes dans l'élite scientifique et inégalités en début de carrière académique

Après la fin des études, la proportion des femmes qui se lancent dans une carrière universitaire diminue dans toutes les disciplines avec l'accroissement du prestige des postes (cf. figure 7). Selon Rothböck, Sacchi et Buchmann (1999), les chances d'une femme d'être engagée comme professeur en Suisse sont environ 9 fois inférieures à celles d'un homme. En 1999, toutes universités suisses confondues, les femmes représentaient au total 38,4% des assistants et des collaborateurs scientifiques. Si elles étaient encore 21,1% parmi les chargés de cours, elles ne représentaient que 8,3% du corps professoral (Bachmann, Rothmayr & Speyermann 2004). La figure 7 donne un aperçu de la représentation des femmes en 2002.

Fig. 7: Carrières universitaires en Suisse selon la fonction et le sexe, 2002



Source: Rehmann 2004; données: OFS

Des prévisions indiquent cependant que les femmes vont progressivement combler leur retard dans le corps intermédiaire et dans le corps professoral. Les études de cohorte complètes étant rares, il s'avère difficile de déterminer si la faible représentation des femmes dans une carrière académique prestigieuse est le reflet d'une discrimination directe lors du recrutement au niveau supérieur ou une conséquence de discriminations antérieures ou d'une anticipation par les femmes de désavantages ultérieurs. Le chapitre 3 se penche plus en détails sur les causes possibles des inégalités spécifiques au genre au début d'une carrière académique.

Divers auteurs (Leemann 2002; Spiess Huldi 2002; Rothböck, Sacchi & Buchmann 1999) font état d'inégalités entre les sexes en début de carrière académique. Les femmes étant nettement moins nombreuses que les hommes à se lancer dans un projet de doctorat à la fin de leurs études supérieures, le fossé continue de se creuser entre les sexes au cours des premières années qui suivent ces études: les hommes sont deux fois plus nombreux que les femmes à obtenir leur doctorat. Leemann (2002) souligne cependant que les femmes qui n'interrompent pas leur travail de thèse le terminent dans les mêmes échéances que les hommes. La chercheuse constate par ailleurs que l'accès des femmes au monde scientifique ne connaît pas des restrictions identiques dans toutes les disciplines, les chances d'intégration s'avérant particulièrement maigres en sciences naturelles. Les femmes ont moins de chances que les hommes d'obtenir un doctorat même dans des disciplines où elles sont pourtant sur-représentées parmi les étudiants: linguistique, lettres

et sciences sociales. Un constat similaire a déjà été fait pour les titulaires d'une maturité professionnelle (cf. ci-dessus): dans les domaines où un nombre de femmes supérieur à la moyenne achèvent un apprentissage, ces dernières éprouvent des difficultés à poursuivre leur formation par une maturité professionnelle et par la fréquentation d'une haute école.

Tab. 6: Facteurs influençant l'obtention d'un doctorat cinq ans après le premier diplôme universitaire, selon la discipline

	Effet négatif pour les femmes	Effet négatif pour les couches sociales inférieures
Linguistique et lettres	---	
Sciences humaines		
Sciences sociales	---	
Sciences économiques		-
Droit	---	--
Sciences exactes		---
Sciences naturelles	---	
Médecine et pharmacie	---	
Sciences techniques		-

Légende:

- effet négatif marqué
- effet négatif moyen
- effet négatif faible

Source: Leemann 2002; en prenant en considération uniquement l'enquête effectuée cinq ans après le premier diplôme

Leemann (2002) observe aussi des effets d'interaction entre le sexe et la formation des parents: la chance qu'une femme débute un travail de doctorat est significativement plus grande si la mère de cette femme est titulaire d'un diplôme universitaire. Le même constat vaut pour les hommes et leur père. La formation du père ne semble toutefois avoir aucune influence sur la propension des femmes à entreprendre une thèse.

L'analyse de la probabilité des titulaires d'un diplôme universitaire d'être engagés comme chercheurs révèle des effets spécifiques au genre similaires. On observe que ceux-ci se combinent avec les effets de l'origine sociale: chez les hommes, la formation du père joue un rôle important dans la probabilité de trouver un emploi de collaborateur scientifique; quant aux femmes, elles ne semblent profiter de la bonne formation d'un père que si leur mère est également titulaire d'un diplôme universitaire. Leemann (2002) constate par ailleurs que l'importance des ressources socio-économiques de la famille (tel le statut professionnel des parents) ne

favorise pas seulement l'accès des hommes à des réseaux scientifiques mais aussi leurs activités de publication. La création de réseaux de contacts et le nombre de publications peuvent s'avérer être des éléments pouvant expliquer la sous-représentation des femmes dans les milieux scientifiques. Le chapitre 3 se penche plus en détail sur ces causes.

Inégalités dans la promotion professionnelle et évolution inéquitable des salaires sur le marché du travail

Sur le marché suisse du travail, Levy et al. (1997) ont identifié une nette discrimination des femmes sur le plan du salaire et sur celui des chances de promotion. Ils soulignent par exemple que les femmes doivent présenter des qualifications supérieures à celles des hommes pour obtenir un poste et un salaire semblables. Divers auteurs ont également démontré que la différence salariale entre hommes et femmes ne peut entièrement s'expliquer par la ségrégation sexuelle relative aux professions; un écart subsiste toujours, qu'il est impossible de mettre sur le compte de la différence de formation, de choix professionnel, de statut professionnel (plein temps ou temps partiel) ainsi que sur celui d'autres préférences spécifiques au genre des salariés (Levy et al. 1997; Sousa-Poza 2003).²² Selon les estimations, 50% de l'écart salarial demeure inexpliqué (OCDE 2004b). Les femmes sont donc victimes de discrimination salariale indépendamment de la profession qu'elles exercent. De plus, leur choix professionnel et leur représentation dans les postes à temps partiel, le plus souvent dans des emplois mal rémunérés, ne fait qu'aggraver leur situation.

En Suisse, même les chances de promotion après l'achèvement d'une formation tertiaire diffèrent entre hommes et femmes. Dans diverses analyses d'une enquête effectuée à deux reprises auprès de titulaires d'un diplôme universitaire (une année puis quatre années après l'obtention du diplôme), Schmidlin (2003) a identifié de nombreuses inégalités entre les sexes. Après quatre années de carrière dans une profession, 24% des hommes mais seulement 19% des femmes titulaires d'un diplôme universitaire ont franchi les premières étapes de la promotion hiérarchique. Des différences similaires, à peine moins marquées, ont pu être observées chez les diplômés d'une haute école spécialisée. Relevons que la moitié environ des femmes ayant obtenu un diplôme universitaire ou un diplôme HES optent pour un poste à temps partiel. Les femmes ayant achevé une formation universitaire sont même relativement nombreuses à choisir un poste où elles travaillent à moins de 50%; elles sont deux fois plus nombreuses dans ce cas que les femmes diplômées d'une HES. Les hommes titulaires du diplôme d'une HES travaillent rarement à moins de 50%; s'ils optent pour un poste à temps partiel, leur taux d'occupation

22 Sousa-Poza se dit sceptique quant à l'hypothèse selon laquelle de futurs changements dans la répartition des métiers en fonction du sexe vont atténuer les différences salariales.

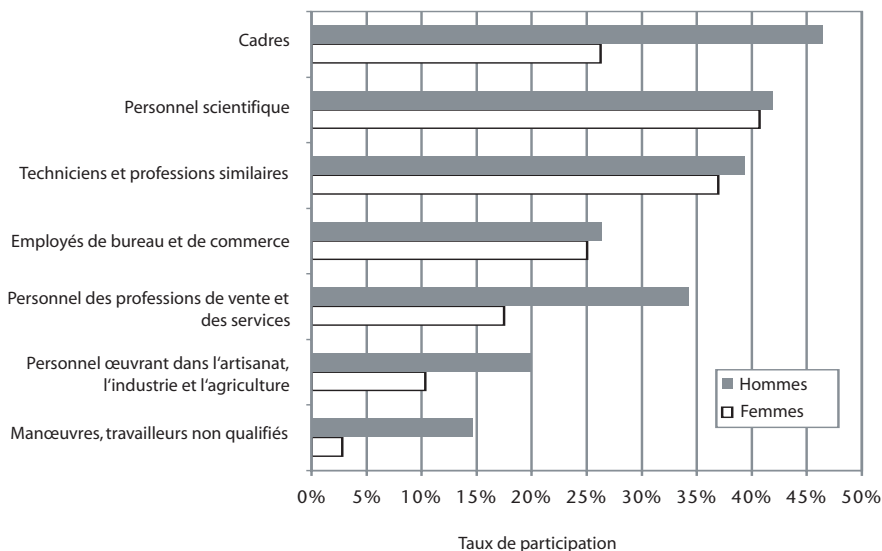
se situe entre 50 et 90% (cf. annexe, tableau F). Les raisons qui poussent les individus à travailler à temps partiel diffèrent grandement selon le sexe. Il conviendrait néanmoins de leur accorder une attention particulière afin de découvrir pourquoi les femmes ne bénéficient pas des mêmes chances de promotion que les hommes. Le chapitre 3 traite plus en détails des causes possibles de cet état de fait.

L'évolution des salaires des titulaires d'un diplôme HES est en général plus défavorable pour les femmes que pour leurs collègues masculins. Dans la plupart des disciplines, les femmes ne doivent pas seulement se contenter d'un salaire initial inférieur, elles ne bénéficient pas non plus des mêmes augmentations de salaire que les hommes. Et seules quelques-unes de ces différences peuvent être justifiées.

Les entreprises financent moins la formation continue de femmes

Une étude menée entre 1996 et 2000 sur la formation continue des adultes en Suisse a mis au jour le fait que les entreprises accordent moins de soutien financier aux femmes et aux employés à temps partiel pour des cours de perfectionnement (Lischer 2001). Comme l'illustre fort bien la figure 8, en ce qui concerne la formation continue financée par l'entreprise, les cadres masculins bénéficient du soutien le plus généreux, alors que les femmes se trouvent sous-représentées dans toutes les catégories professionnelles. Sur ce point, la différence la plus criante entre hommes et femmes concerne les professions d'opérateurs/conducteurs de machines, ainsi que les auxiliaires.

Fig. 8: Formation continue financée par l'entreprise, 1999



Source: Lischer et al. 2001

Les femmes participent pourtant bien davantage que les hommes à la formation continue financée par les participants eux-mêmes. Une étude menée entre 1996 et 1999 en Suisse sur une formation continue suivie par 6'500 employés, hommes et femmes, et financée par l'employeur ou par l'employé(e), a permis de constater que les femmes suivent significativement plus souvent que les hommes des cours qu'elles ont elles-mêmes payés (Wolter 2002). Bänziger (1999) parvient au même résultat, à savoir que les femmes tendent à compenser par leur propre initiative le manque de soutien qu'elles reçoivent de leurs employeurs sur le plan de la formation continue. Une étude portant sur la formation continue des cuisiniers et cuisinières et des horlogers et horlogères en Suisse romande révèle toutefois un autre problème. Y est en effet fait le constat que de nombreuses femmes ne se perfectionnent qu'entre 20 et 30 ans, car elles n'ont, ensuite, plus guère la possibilité de le faire en raison des difficultés rencontrées pour concilier activité professionnelle et vie familiale (Marti 2004). Le chapitre 4 se penche sur d'autres raisons qui expliqueraient la plus faible participation des femmes à la formation continue (en particulier à la formation continue de type professionnelle).

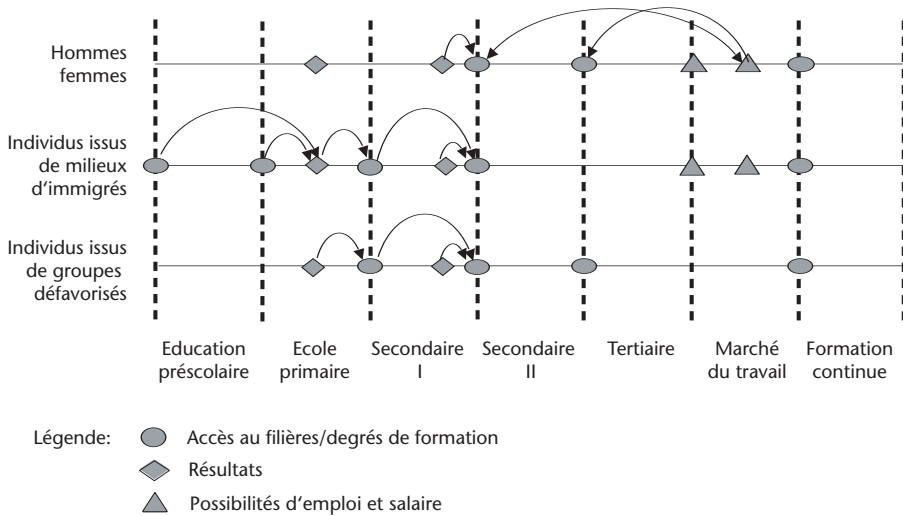
3. CAUSES DES INÉGALITÉS – QUELQUES EXPLICATIONS

L'égalité des chances au cours de la vie

Dans le chapitre 2, nous avons déjà mentionné des critères qui permettent de diagnostiquer une inégalité des chances dans le système éducatif: l'accès à des voies/filières ou à des degrés de formation, les résultats au sein de ces voies/filières ou degrés de formation, les chances de trouver un emploi, ainsi que le revenu après l'achèvement d'une formation donnée. Entre ces différents critères, il existe par ailleurs des corrélations qui varient selon les individus ou les groupes d'individus. Le type de corrélation peut même constituer un quatrième critère pour mesurer l'inégalité des chances. Ainsi, dans le chapitre 2, il a été mis en évidence que l'égalité des chances au cours de la formation dépend de facteurs autres pour les personnes immigrées que pour les femmes par rapport aux hommes (ou les filles par rapport aux garçons). Des différences n'apparaissent pas seulement entre ces facteurs, mais aussi au niveau de l'importance des entraves qu'ils génèrent dans les carrières de formation des différents groupes sociaux. Une sélection discriminatoire au terme du primaire peut ainsi avoir une influence énorme sur la formation scolaire ultérieure d'enfants issus de milieux défavorisés ou immigrés. La discrimination des femmes en matière de salaire ou de recherche d'emploi qui existe au sein de certaines professions peut aussi les pousser à opter pour un apprentissage ou des études dans un domaine où cette discrimination est moindre. La figure 9 illustre les différentes situations dans lesquelles on a pu constater une inégalité des chances (cf. chapitre 2) ainsi que leurs différentes corrélations.

Il serait vain de croire que cette figure rende compte de tous les problèmes qui entachent l'égalité des chances dans le système éducatif suisse. Il ne s'agit que d'une tentative de résumer graphiquement les résultats de recherches portant sur les trois groupes sociaux considérés ici (groupes désavantagés sur le plan socio-économique, individus issus de milieux d'immigrés, et femmes par rapport aux hommes). L'absence de symboles à certains endroits ne signifie donc en aucun cas que l'égalité des chances est acquise ou qu'il n'existe pas de corrélations entre les différents éléments considérés; elle peut en effet être le reflet d'un manque de recherches. Quant à l'accumulation de symboles dans différents points concernant les trois groupes sociaux, elle peut signaler l'existence d'un secteur à problèmes pour l'égalité des chances.

Figure 9: Points critiques en matière d'égalité des chances et corrélations



Source: propre illustration

Voici ce que l'illustration permet d'observer: les résultats des recherches portant sur l'égalité des chances entre les sexes mettent au jour des corrélations discriminatoires, en particulier dans la formation post-obligatoire. Comme par le passé, le choix d'une profession ou d'entreprendre des études ultérieures demeure profondément marqué par des différences spécifiques au genre. Le chapitre suivant fournit des explications sur le pourquoi d'un tel état de fait. On peut toutefois d'ores et déjà constater que des corrélations existent entre les différents éléments identifiés. D'une part, des écarts entre les résultats obtenus dans certaines disciplines, par exemple en dernière année d'école, peuvent influencer sur le choix de la profession ou de la voie d'études. D'autre part, on peut supposer que l'une des principales causes qui déterminent la spécificité liée au genre du choix d'une profession ou d'une voie d'études intervient bien *après* la fin de la formation. Comme nous l'avons déjà signalé, il est possible que des discriminations régnant sur le marché du travail aient un effet rétroactif sur le choix de la profession ou des études que les femmes opèrent auparavant. La même réflexion peut s'appliquer aux carrières scientifiques.

Si les femmes se voient plus désavantagées dans les formations post-obligatoires, les garçons le sont durant la deuxième période considérée par les recherches, à savoir au degré primaire et lors de la sélection au secondaire I. En effet, tant dans la comparaison des performances que dans l'analyse des décisions de sélection, les

garçons, en particulier ceux de familles d'immigrés, sont de plus en plus considérés comme un véritable groupe à risque.

Pour les enfants immigrés, le manque d'égalité se fait ressentir très tôt dans le système éducatif. Bien que la fréquentation de structures d'accueil préscolaires améliore les performances scolaires ultérieures des enfants allophones, ceux-ci y sont moins nombreux que les enfants suisses. Lors de leur entrée à l'école primaire, on réserve souvent un traitement spécial aux enfants immigrés en les séparant des autres: en effet, nombre d'entre eux se retrouvent dans une classe spéciale ou de développement. La figure précédente donne ainsi l'impression que les inégalités s'enchaînent de façon inéluctable dès le début de la scolarité. La sélection qui conduit à une orientation vers différents types de filières au terme du primaire ne fait que les renforcer, et elle annonce déjà celles qui marqueront la formation post-obligatoire. L'éducation préscolaire, l'entrée à l'école primaire et la répartition dans les différents types de filières du secondaire I représentent donc des passages-clés pour les enfants issus de milieux d'immigrés.

On observe une problématique similaire, avec des corrélations identiques, pour les enfants issus de milieux désavantagés au niveau socio-économique. Faute de travaux de recherche, il s'avère toutefois impossible de dresser un constat sur la fréquentation de l'éducation préscolaire et sur l'entrée à l'école primaire de ces enfants. Un manque d'égalité a toutefois été identifié dans les performances au degré primaire et lors de la sélection. En Suisse, les chances de suivre une bonne formation professionnelle dépendant de manière significative du type de filière suivie au secondaire I, l'avenir professionnel des jeunes défavorisés, à l'instar de celui des jeunes immigrés, se voit en quelque sorte «hypothéqué» par leur origine.

La figure 9 montre clairement qu'en Suisse le manque d'égalité se fait sentir relativement tôt dans le cursus éducatif. Les résultats obtenus au degré primaire, de même que la répartition dans les différents types de filières du secondaire I, recèlent ainsi un grand potentiel d'inégalités pour les trois groupes pris en considération dans notre rapport. De plus, le passage au secondaire II, qui intervient trois ans après la sélection de la fin du primaire, constitue aussi un élément-clé de l'inégalité des chances.

Dans le paragraphe qui suit, nous allons décrire les différentes corrélations et effets, et traiter séparément les causes et les conséquences de l'inégalité des chances concernant chaque niveau de formation. Il importe aussi d'avoir à l'esprit que les trois groupes sociaux considérés (individus désavantagés sur le plan socio-économique, individus issus de milieux d'immigrés, et femmes par rapport aux hommes) se recourent souvent.

Comme nous l'avons mentionné à maintes reprises, on peut considérer les causes et les enchaînements causes/effets de l'inégalité des chances de différents points de vue. Le chapitre 2 ayant identifié les éléments ou points critiques de l'égalité des chances dans le système éducatif suisse en se fondant sur la littérature spécialisée et le paragraphe ci-dessus ayant mis en évidence les corrélations temporelles qui existent entre ces différents éléments, le présent paragraphe tente de décrire le contenu des différentes *causes* des inégalités. Nous établirons ici une distinction entre des causes institutionnelles, économiques, motivationnelles et sociales ou culturelles. Les problèmes d'ordre institutionnel, appelés ci-après *barrières* institutionnelles à l'égalité des chances, comprennent par exemple le processus normal de scolarisation, le moment de la sélection, ou le fait que les entreprises limitent souvent leur offre de formation continue aux employés à plein temps. Les barrières économiques comprennent par exemple la baisse du nombre de bourses accordées ou l'anticipation par les femmes de salaires peu attrayants. Les barrières motivationnelles désignent des processus psychiques marqués par l'appartenance à un groupe social donné; il peut donc s'agir de la détermination liée au sexe intervenant dans le choix d'une profession, ou de la fréquentation moindre de cours de formation continue par les personnes appartenant à des couches sociales mal loties. Les barrières sociales ou culturelles se caractérisent par certains préjugés culturels et sociaux des enseignants, ou par l'importance accordée à la prise en charge des enfants dans l'esprit des femmes et des hommes.

Les paragraphes qui suivent sont subdivisés en fonction des degrés de formation et des trois groupes sociaux considérés (ceux-ci se recoupant parfois).

Enseignement préscolaire et entrée à l'école obligatoire

En Suisse, l'égalité des chances au niveau préscolaire et lors de l'entrée à l'école obligatoire n'a guère fait l'objet d'études. La plupart de nos affirmations se fondent dès lors sur une seule étude, qui se concentre avant tout sur la situation d'enfants issus de milieux d'immigrés (Lanfranchi 2002). On peut toutefois supposer que les enfants de familles défavorisées sur le plan socio-économique et en particulier les enfants présentant des handicaps multiples (milieu d'immigrés et désavantages socio-économiques) auront moins de chances que les autres d'accéder à des structures d'accueil extra-familiales en âge préscolaire.

Barrières économiques pour les enfants issus de couches sociales à bas revenus

La prise en charge extra-familiale des enfants est principalement assurée dans des crèches, chez des mamans de jour, au sein de groupes de jeu ou (pour une partie des enfants fréquentant l'école enfantine) dans des garderies. Dans le cas de structures d'accueil de jour ne bénéficiant d'aucun soutien financier de la commune ou d'une entreprise, les parents assument la totalité des coûts. Si la crèche, la famille de jour, le groupe de jeu ou la garderie sont cofinancés ou subventionnés par la commune, les coûts sont le plus souvent adaptés au revenu des parents, ceux dont le salaire est très bas ne devant s'acquitter que d'une participation financière minimale. Si les établissements d'accueil subventionnés sont rares, comme l'ont constaté plusieurs études à diverses reprises, en particulier en Suisse alémanique (CDIP 2001; Marie-Meierhofer-Institut für das Kind 2002), tous les enfants n'ont pas la même chance d'obtenir une place d'accueil. Il arrive souvent que les parents d'un statut socio-économique inférieur soient déjà sur-représentés sur les listes d'attente de ces établissements, car ils ne pourront pas en faire bénéficier leur enfant sans l'appui de la commune. Si de plus l'offre de places est restreinte, ces parents-là ne pourront pas, le cas échéant, se tourner vers des établissements privés. Par conséquent, de nombreux enfants ne sont pas pris en charge pendant que leurs parents s'absentent pour travailler.²³

Jusqu'ici, aucune étude ne s'est penchée sur ce problème. Cependant, en s'intéressant aux enfants issus de milieux d'immigrés, Lanfranchi (2002) a pu constater que ceux-ci fréquentent moins souvent les structures d'accueil extra-familiales que leurs camarades suisses du même âge. L'auteur souligne que des enquêtes effectuées précédemment ont déjà émis des hypothèses à ce sujet. Selon celles-ci, de nombreuses familles immigrées ne disposeraient pas de moyens financiers suffisants pour financer la prise en charge institutionnelle de leurs enfants, et elles dépendraient pour beaucoup de l'offre locale pour ce type de prise en charge.

Barrières motivationnelles pour les familles immigrées et les parents exerçant une activité professionnelle

La première année de l'école enfantine n'étant obligatoire que dans un seul canton et la deuxième uniquement dans quelques autres cantons (cf. chapitre 1), il incombe le plus souvent aux parents de choisir si leur enfant fréquentera ou non cette école enfantine. Le cas échéant, les parents ne pourront toutefois se montrer guère motivés d'y envoyer leurs enfants, car puisque l'offre d'une école enfantine à horaire-bloc n'existe de loin pas dans toutes les régions de Suisse. La fréquenta-

23 Il arrive aussi que l'un des parents soit obligé d'opter pour un travail de nuit ou de renoncer à exercer une activité lucrative, cette dernière option n'étant guère envisageable pour bon nombre de familles.

tion de l'école enfantine peut donc engendrer de gros problèmes d'organisation pour des parents qui travaillent. Cependant, s'ils n'ont pas connu l'école enfantine, les enfants n'entrent pour la première fois en contact avec le système éducatif qu'à l'âge de 6 ou de 7 ans. Cette entrée tardive dans le système peut avoir des conséquences néfastes, notamment pour les enfants qui parlent, chez eux, une autre langue que la langue d'enseignement. D'une part, il arrive qu'ils connaissent mal la langue d'enseignement, d'autre part leurs parents n'ont pas encore l'habitude de communiquer avec les enseignants. Or Lanfranchi (2002) a montré qu'une bonne coopération entamée précocement entre parents et enseignants s'avère bénéfique pour le succès scolaire des enfants issus de milieux d'immigrés, car elle permet aux enseignants de comprendre certains modèles familiaux et aux parents d'appréhender les exigences scolaires.

Barrières institutionnelles pour les enfants de milieux d'immigrés au moment de la scolarisation

Lanfranchi (2002) a constaté que les enfants de familles immigrées sont scolarisés plus souvent que la moyenne dans des classes de développement, où la matière de la première année est répartie sur deux ans. Cette mesure peut être considérée comme une cause institutionnelle des inégalités ultérieures. Une évaluation de ces classes de développement dans le canton de Soleure a en effet montré qu'elles n'améliorent pas l'intégration des enfants immigrés (Hermann & Nay-Cramer, cit. dans Lanfranchi 2002). Après deux années dans une classe de développement, les connaissances de la langue d'enseignement et les capacités cognitives de la plupart des enfants de familles immigrées demeurent inférieures à la moyenne, et nombre de ces enfants ne peuvent pas être intégrés dans les classes ordinaires. Or ce problème n'est pas aussi aigu lorsque les enfants répètent une année d'école enfantine.

Les enfants de milieux d'immigrés sont également sur-représentés parmi les élèves qui refont la première année scolaire. Pourtant, cette mesure n'améliore pas les capacités cognitives et les connaissances linguistiques de ces enfants. Ces problèmes ont incité la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP 1997 et 2000) à élaborer de nouveaux modèles pour l'entrée à l'école obligatoire. Ces modèles sont en discussion, et nombre de cantons ont lancé des projets pour les adapter à leur situation spécifique. La CDIP a par ailleurs publié une étude sur la formation des enseignants primaires (CDIP 1999), qui formule de nouvelles idées (cf. chapitre 4).

Degré primaire et passage au secondaire I

L'appartenance à certains groupes sociaux exerce une influence significative sur les résultats des élèves du primaire. Dans le chapitre 2, il est ainsi mentionné que les enfants provenant de familles défavorisées sur le plan socio-économique obtiennent de moins bons résultats en lecture à l'école primaire. Ce sont en particulier les enfants issus des couches défavorisées *et* de milieux d'immigrés qui comptent parmi les mauvais lecteurs et lectrices. Le sexe joue toutefois aussi un rôle dans ce domaine. La sélection au terme du primaire, pour laquelle l'enseignant se base sur les performances d'un élève et sur un entretien avec ses parents, est ici sérieusement remise en question. En effet, les résultats de recherches indiquent qu'une véritable discrimination intervient à ce stade de la formation. C'est pourquoi l'examen des causes possibles des lacunes voire même d'une véritable discrimination en matière d'égalité des chances, constitue le cœur de ce paragraphe.

Barrières institutionnelles pour les enfants défavorisés et les enfants immigrés

La décision de sélection intervient après 4 à 6 années d'école primaire, et elle est prise par l'enseignant primaire d'entente avec les parents de l'élève. Le fait qu'elle intervienne à un stade précoce du cursus scolaire peut en faire une cause d'ordre institutionnel du manque d'égalité des chances. Sa relative précocité implique en effet que l'école ne dispose que de 4 à 6 ans pour compenser les désavantages qui stigmatisent les enfants de familles pauvres ou immigrées. Si les inégalités qui entachent les conditions d'apprentissage ne sont pas levées jusque-là, elles vont influer sur la sélection à la fin de l'école primaire.²⁴

Barrières socioculturelles pour les enfants défavorisés et les enfants immigrés

Le fait que l'enseignant soit amené à jouer un rôle central dans la décision de sélection incite à se demander si certains enfants ne sont pas victimes d'une véritable discrimination. En effet, diverses études sont mentionnées dans le chapitre 2, qui font état de la discrimination d'enfants économiquement défavorisés lors de l'orientation vers le secondaire I. Depuis que les thèses de la reproduction culturelle (Bourdieu 1983) et du manque d'adéquation linguistique et culturelle (Bernstein 1971) ont été formulées, on débat de l'éventualité que l'enseignant, en raison de son origine sociale, «parle une autre langue» que les enfants issus de couches sociales défavorisées, et qu'il tende dès lors les évaluer plus négativement. Force est de constater qu'il s'avère extrêmement difficile de lutter contre une discrimination

24 Une étude réalisée dans le canton de Zurich sur les performances scolaires en dernière année du degré primaire a, par exemple, montré que ces performances dépendent de manière significative de l'origine sociale des élèves, après prise en compte du sexe et de l'appartenance à un autre groupe linguistique (Moser & Rhy 2000).

fondée de grands écarts au niveau de la perception du monde et de la communication.

De plus, la communication entre parents et enseignant au sujet de la sélection peut aussi poser problème, car des différences de capital culturel entravent leur collaboration. Il arrive par exemple souvent que les parents d'un statut social élevé s'impliquent davantage dans le parcours scolaire de leurs enfants que des parents immigrés ou d'un statut inférieur. Le cas échéant, les premiers sont plus à même d'exercer une pression sur l'enseignant pour que celui-ci avantage leur enfant lors de la décision de sélection.

Barrières financières dans les écoles de communes pauvres

En raison du mode de financement de l'école primaire en Suisse, l'égalité des chances peut aussi se voir brimée par des barrières financières. En Suisse, ce sont en effet avant tout les communes qui financent l'école primaire. Or les ressources financières varient d'une commune à l'autre, et c'est l'assemblée communale qui décide de l'acquisition de nouveaux équipements (ordinateurs, instruments de laboratoire, etc.). En d'autres termes, il peut arriver que les écoles des communes pauvres ne disposent pas des mêmes moyens pédagogiques que les écoles de communes riches. Jusqu'ici nul n'a toutefois analysé l'ampleur de ces différences entre communes, ni l'importance de leurs effets sur la qualité de l'apprentissage scolaire.

Passage au secondaire II

Arrivés au terme de leur scolarité obligatoire, les jeunes doivent choisir entre entamer un apprentissage ou poursuivre leurs études. Leur décision est inévitablement soumise à des influences sociales, structurelles ou psychologiques, qui peuvent s'avérer soit motivantes soit entravantes. Nous allons nous pencher, dans ce qui suit, sur les influences qui peuvent se transformer en barrières au moment du passage au secondaire II pour divers groupes de jeunes (groupes défavorisés, jeunes issus de milieux d'immigrés, filles par rapport aux garçons).

Barrières financières pour les groupes défavorisés

Pour certains élèves, la poursuite des études dépend de l'obtention d'une aide financière. Pour garantir à ces jeunes la possibilité de suivre une formation professionnelle ou une école de culture générale, les cantons attribuent des bourses. Le nombre des bénéficiaires de bourses ne cesse cependant de diminuer depuis 1993, et ce recul touche avant tout les élèves du secondaire II (Von Matt, Wicki & Hördegen 1999). En 2001, 9,5% de l'ensemble des élèves du secondaire II bénéficiaient d'une bourse (OFS 2004b).

Il s'avère difficile d'évaluer en Suisse le nombre de jeunes qui, pour des raisons économiques, renoncent à une longue formation générale pour entamer un apprentissage, car leur salaire d'apprenti permettra d'améliorer le revenu familial. Une étude menée en Autriche montre cependant que de telles motivations ne sont pas rares (Schlögl & Lachmayr 2004).

Un autre problème réside dans le manque de places d'apprentissage. Les formations de culture générale au secondaire II, dont il est question lors de l'octroi de bourses, sont en principe gratuites. Mais à côté des écoles publiques, il existe aussi de nombreuses institutions privées et payantes, comme des écoles privées de commerce ou d'informatique, ainsi que des gymnases privés. A une époque où les places d'apprentissages sont rares et où tous les jeunes en ayant pourtant les capacités n'ont pas la possibilité de suivre une formation gratuite, une telle constellation péjore également l'égalité des chances. En effet, lorsque les places d'apprentissage font défaut, les élèves ayant des parents aisés peuvent se tourner vers des institutions privées, mais ce n'est pas le cas des autres jeunes.²⁵

Barrières motivationnelles intervenant dans le choix d'une profession pour les jeunes filles et les jeunes hommes et pour les individus défavorisés

Comme par le passé, le comportement des hommes et des femmes diffère grandement dans leur façon de choisir une profession (cf. annexe, figure D), si bien que ces dernières années le rapport entre les sexes n'a guère évolué dans les différents secteurs (Actualités FPr, no 121, mai 2004). Haeberlin, Imdorf et Kronig (2004) observent qu'en dernière année d'école obligatoire les jeunes filles adaptent leur choix aux conditions spécifiques au genre caractérisant le marché du travail, et le nombre d'entre elles qui finissent par se tourner vers les emplois féminisés (travail de bureau et emplois dans le tertiaire) est supérieur à la moyenne.

On peut mentionner diverses raisons pour expliquer la répartition inégale des sexes entre les différents métiers et secteurs professionnels, mais toutes ces causes s'inscrivent dans un processus motivationnel:

- a) De même que les résultats obtenus en fin de scolarité obligatoire jouent un rôle important dans le choix d'une formation ultérieure, la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes – s'ils s'estiment capables ou non de travailler dans un secteur donné – s'avère tout aussi importante. En effet, les résultats, de même que la perception et l'interprétation de ces résultats, sont étroitement liés à l'intérêt

25 On observe aujourd'hui ce genre de situation dans la formation d'informaticien(ne)s (Actualités FPr, no 126, août 2004).

pour une profession et à la volonté de l'apprendre. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, ces corrélations étroites entre perception de soi, motivation et intérêt pour la matière d'une part et les résultats en lecture et en mathématiques d'autre part, ont été mises au jour dans les études PISA et TIMSS. Ainsi un individu qui s'intéresse peu à une matière, obtiendra en principe de moins bons résultats dans cette matière (et inversement).

Les Etudes PISA et TIMSS ont par ailleurs identifié de grandes différences entre sexes pour ce qui est de la perception de soi, de la motivation et de l'intérêt porté à la lecture et aux mathématiques. Les auteurs constatent que les jeunes filles font preuve d'une motivation et d'un intérêt nettement inférieur pour les mathématiques et les sciences naturelles que les jeunes hommes, tandis que ces derniers affichent une motivation et un intérêt significativement moindres pour la lecture.

Les données de TIMSS ont permis d'identifier l'une des causes essentielles de la persistance de ces différences entre les sexes: elles ont montré que l'attitude des jeunes de 13 ans et de leurs enseignants est déterminée par des stéréotypes masculins et féminins lorsqu'ils abordent les mathématiques et les sciences naturelles. Les individus attribuent donc une connotation masculine aux mathématiques et, plus spécialement, à la physique, tandis que les langues ont une connotation féminine. Ces stéréotypes n'influent pas seulement sur la perception des performances individuelles des élèves par les enseignants, mais aussi sur la manière dont ceux-ci interagissent avec les enfants et avec les jeunes, ainsi que sur la manière dont ils encouragent l'apprentissage de ces matières. Par conséquent, les jeunes filles auront moins confiance en elles en mathématiques si l'enseignant connote cette matière comme masculine (Keller 1997) (cf. annexe, tableau G).

Les résultats scolaires, la perception de soi, la motivation et l'intérêt pour certaines matières étant en fin de compte des facteurs qui exercent tous une influence sur le choix professionnel (cf. par ex. Zwick & Renn 2000), la représentation des deux sexes dans les différents métiers n'évolue guère.

- b) De nombreuses études portant sur le choix professionnel des jeunes en Suisse indiquent par ailleurs que les jeunes filles continuent à se tourner vers des métiers qu'elles jugent pouvoir concilier plus facilement avec des obligations familiales (cf. par ex. Hurni & Stalder 1994). Pour apprécier cette adéquation potentielle, elles utilisent notamment comme indicateur le taux de femmes exerçant tel ou tel métier (cf. Hagemann-White 1992).
- c) Diverses études révèlent que bon nombre de jeunes n'ont qu'une idée bien imprécise des différents métiers existants. Lorsqu'ils se trouvent ensuite confrontés au choix d'une profession, ils tendent – les jeunes filles en particulier – à se montrer pragmatiques, et ils se tournent alors vers les métiers connus et reconnus par tous (pour un résumé cf. OFFT 1998).

Barrières socioculturelles pour les jeunes immigrés et les femmes

Dans le cadre de l'étude TREE mentionnée précédemment, un tiers de l'ensemble des jeunes immigrés originaires des Balkans et de Turquie ont déclaré avoir été désavantagés par rapport aux jeunes Suisses dans la recherche d'une place d'apprentissage (Meyer 2003b). Divers résultats confirment par ailleurs que les jeunes immigrés se heurtent plus souvent à des problèmes lors du passage à la formation professionnelle (Meyer 2003b; Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004). Si l'on peut parfois mettre la discrimination qui marque la recherche d'une place d'apprentissage sur le compte de barrières culturelles, Haeblerlin, Imdorf & Kronig soulignent que les ressources dites «symboliques» jouent aussi un rôle crucial dans cette recherche. Parmi ces ressources symboliques, il importe de mentionner la capacité du candidat à signaler ses qualités – esprit d'équipe, application, responsabilité, ponctualité, propreté et soin – à l'entreprise (Stalder 2000, cit. dans Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004).²⁶ Si le candidat ou la candidate ne se comporte pas de la manière décrite ci-dessus, on peut assister à la réalisation d'une «auto-prédiction»: le comportement déviant conduit à l'éviction du candidat par l'entreprise, cet échec est ressenti comme une discrimination par le candidat et le conduit à adopter un comportement inadéquat lors de ses prochaines démarches de postulation.

Outre le comportement du jeune candidat ou de la jeune candidate, les entreprises s'appuient également sur les informations qu'elles obtiennent auprès de réseaux informels (références). Un stage joue aussi un rôle important dans ce domaine; mais l'accès aux stages dépend aussi souvent de relations informelles. Or les jeunes immigrés bénéficient nettement moins que les jeunes Suisses de ces relations qui leur faciliteraient l'accès à un stage ou à une place d'apprentissage. Selon l'étude actuelle de Haeblerlin, Imdorf & Kronig (2004), les stages revêtent pourtant une plus grande importance pour les jeunes immigrés que pour les jeunes Suisses lorsqu'il s'agit de trouver une place d'apprentissage. Outre les différences culturelles, il apparaît donc qu'un déficit de capital social constitue une cause non négligeable des difficultés que les jeunes immigrés rencontrent lors de la transition vers un apprentissage.

Les femmes sont, elles aussi, désavantagées lors de la recherche d'une place d'apprentissage (Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004; Meyer 2003b). Comme dans le cas des jeunes immigrés, on suppose qu'elles doivent faire face à des barrières sociales qui se manifestent dans les a priori des maîtres d'apprentissage.

26 Une étude réalisée dans le canton de Bâle-Ville confirme l'importance des ressources symboliques. Selon elle, l'impression faite par le candidat est déterminante, pour autant que le dossier de candidature ait auparavant satisfait aux exigences de l'entreprise (Schmid & Storni, 2004).

Dans l'ensemble, il convient de souligner que les retards ainsi provoqués dans la formation, voire l'impossibilité d'accomplir un apprentissage professionnel, peuvent avoir des conséquences graves sur le positionnement de l'individu sur le marché du travail et donc sur son revenu. De mauvaises chances de promotion et un salaire bas peuvent donc, le cas échéant, se constituer comme des effets sur le long terme d'une discrimination ayant eu lieu déjà lors de l'attribution des places d'apprentissage.

Passage à la formation tertiaire

Dans le débat suisse sur l'égalité des chances, on accorde depuis toujours une attention particulière au degré tertiaire, en mettant principalement l'accent sur l'égalité des chances entre hommes et femmes. En bonne logique, on retrouve cet ordre de priorités dans la recherche et dans la littérature spécialisée. Il n'a donc guère été effectué de recherches sur les éventuelles barrières qui entravent la formation d'individus issus de milieux défavorisés ou immigrés. Les barrières économiques évoquées ci-après doivent donc être considérées comme une observation de processus politiques; nous supposons, en effet, qu'elles ont un effet sur les couches défavorisées, mais cet effet n'a pas été vérifié.

Barrières économiques pour les individus issus de milieux défavorisés

En Suisse, les taxes d'études varient selon la haute école ou l'université et dépendent parfois du canton de domicile de l'étudiante ou de l'étudiant.²⁷ Pour s'acquitter de ces taxes, en sus des dépenses consacrées à l'achat de matériel ainsi qu'à leur entretien, les étudiants peuvent demander une bourse ou un prêt. En 2001, 13% des étudiants des universités et 13% aussi des étudiants des hautes écoles spécialisées bénéficiaient d'une bourse. Selon une étude de Wolter (2001), une telle bourse octroyée par le canton ou la Confédération couvre environ 54% de la totalité des coûts de l'étudiant. Entre 1997 et 2001, le montant total versé par individu a diminué pour passer de 6'400 à 5'500 francs suisses (2001 étant l'année de référence), tandis que le montant global destiné à financer les bourses a été réduit de 20 millions de francs (OFS 2004b). Cette diminution peut entraver l'accès des individus issus de milieux défavorisés à la formation tertiaire.

Barrières motivationnelles (et économiques) pour les femmes dans le choix des études

Comme par le passé, la proportion de femmes qui suivent une formation dans des disciplines traditionnellement masculines reste faible. On explique souvent cette

27 Les taxes d'études des hautes écoles spécialisées présentent de grandes différences: pour les étudiants suisses, elles se situent entre 1'000 et 9'800 francs par an (OFFT & CSFP 2004).

situation par le fait que les femmes sont moins sûres d'elles et moins motivées en mathématiques, en technique ou en physique, par exemple. Les différences de résultats entre les sexes dans ces disciplines signalent ce genre de processus. Divers auteurs confirment que la motivation ainsi que l'intérêt pour le contenu et la spécificité d'une matière sont déterminants pour le choix des études ou de la profession (cf. par ex. Zwick & Renn 2000; Prenzel 2002). Des études économiques sur la formation montrent de plus que des facteurs externes tels que le revenu et les perspectives de faire carrière exercent une influence significative sur le choix des études et de la profession. La durée des études, le revenu, la probabilité de trouver un emploi, le risque de chômage et les chances de promotion engendrent donc de grandes différences de rendement en ce qui concerne les études dans les hautes écoles. Diverses études ont jusqu'ici supposé que ce sont les attentes relatives au futur salaire qui influencent le choix des études et de la profession (Wolter 2000). Le choix d'une discipline «féminine» par de nombreuses femmes pourrait dès lors être la conséquence d'une évaluation rationnelle du rendement et une anticipation des désavantages ou des discriminations qu'elles pourraient subir sur un marché du travail typiquement masculin. A l'inverse, le choix d'une discipline où les femmes sont fortement représentées, par exemple la formation d'enseignante, pourrait être une conséquence de la perspective de jouir d'une situation (relative) avantageuse sur le marché du travail (Wolter, Denzler & Weber 2003) (cf. annexe, figure E).

Abaissement des barrières institutionnelles

Le rapport sur la politique suisse dans le domaine de la formation tertiaire (OCDE, 2004a) recommande d'assouplir les voies d'accès à la formation tertiaire (en particulier aux hautes écoles universitaires et aux hautes écoles spécialisées). Alors que certaines propositions incluses dans ce rapport ne font pas encore l'unanimité, des changements sont déjà intervenus depuis sa publication. Ainsi, les jeunes ayant achevé un apprentissage et obtenu une maturité professionnelle peuvent en principe étudier dans une haute école spécialisée. Il ne suffit toutefois pas d'être titulaire d'une maturité professionnelle pour accéder à une institution universitaire. Un nouveau règlement, en vigueur depuis le 1er avril 2004, prévoit toutefois que les titulaires d'une telle maturité peuvent se soumettre à un examen complémentaire donnant accès à l'université. Les premiers examens de ce type auront lieu en 2005.

En général, une maturité gymnasiale est indispensable pour entrer à l'université. Seules quelques rares universités (Genève, Fribourg) permettent aux personnes âgées de plus de 25 ans ou de plus de 30 ans non titulaires d'une maturité – gymnasiale ou professionnelle – de se présenter à un examen d'entrée.

Accès à une carrière scientifique

On observe des inégalités sociales non seulement dans l'accès à la formation tertiaire, mais aussi tout au long de cette formation. Il s'agit en particulier d'inégalités liées au sexe qui entravent l'accès à une carrière scientifique.

Barrières économiques entravant l'accès des femmes à une carrière scientifique

Nous avons déjà relevé que les femmes sont moins nombreuses que les hommes à achever une thèse de doctorat, l'écart étant particulièrement grand dans les disciplines relatives aux sciences naturelles. Tout comme le nombre limité de femmes dans les filières d'études traditionnellement masculines, cet écart pourrait résulter du fait que les femmes anticipent la discrimination dont elles font ensuite l'objet sur le marché du travail. La faible représentation des femmes dans le corps intermédiaire et dans le corps professoral peut par exemple signaler que les carrières académiques sont relativement fermées aux femmes, et que nombreuses sont celles qui renoncent dès lors à achever, voire à entreprendre un travail de thèse.

Barrières sociales pour les femmes au cours des premières années d'une carrière scientifique

Leemann (2002) a constaté qu'il est plus difficile pour les femmes appartenant à la relève scientifique de se constituer un réseau de contacts professionnels que pour leurs collègues masculins. En général, leurs réseaux sont plus restreints au cours des premières années de leur carrière scientifique, ce qui les prive d'informations essentielles, de possibilités de collaboration, etc. Ce déficit peut amener certaines femmes à abandonner leur projet de doctorat. Au fil du temps toutefois, les femmes développent leurs réseaux plus rapidement que les hommes, de telle sorte que celles qui achèvent leur thèse parviennent à combler un peu de leur retard sur ce plan.

Ces barrières sociales préteritent plus spécialement les femmes ayant de jeunes enfants: leurs contacts sont encore moins nombreux que ceux de leurs collègues féminines ayant des enfants plus âgés ou sans enfants. Aucun effet de ce type n'a été observé chez les pères. Aux postes impliquant un travail d'enseignement (ceux d'assistants, par ex.), on recense deux fois plus de femmes sans enfants que de femmes avec enfants (Spiess Huldi 2002). Il est cependant intéressant de relever que ni le nombre d'enfants ni la charge que représente la garde d'enfants en bas âge n'influent sur le taux de publication des femmes (Leemann 2002) (pour ce qui est de la prise en charge des enfants par les femmes et les hommes du corps intermédiaire et du corps professoral, cf. annexe, tableau H). En Suisse dans l'ensemble, la relève académique féminine publie moins que la relève masculine. Mais après avoir obtenu leur doctorat, les femmes publient alors autant que les hommes (Leemann & Heintz 2000).

Arrivée sur le marché du travail, possibilités de promotion professionnelle et évolution du revenu

L'arrivée sur le marché du travail intervient à un moment qui varie selon les individus et les groupes d'individus. La majorité des jeunes issus du système éducatif suisse arrivent véritablement sur le marché du travail après avoir achevé un apprentissage, mais la plupart de ceux qui décident de suivre une école supérieure n'arrivent sur le marché du travail qu'au terme d'une formation du degré tertiaire.

Il a notamment été constaté, dans le chapitre 2, une inégalité des chances en ce qui concerne l'insertion sur le marché de l'emploi pour les jeunes d'origine immigrée et les femmes. Comme nous l'avons déjà évoqué, ceci est à relier à des conséquences sur le long terme. Avoir moins de chances de trouver une place d'apprentissage nuit par exemple au positionnement sur le marché du travail et au revenu. De plus, même si elles entrent sans rencontrer de problèmes sur le marché du travail, les femmes auront moins de chances, dans nombre de métiers, de bénéficier d'une promotion ou de voir leur salaire évoluer à la hausse. Le présent chapitre explore les causes possibles de ces inégalités.

Barrières sociales pour les femmes-mères

Nous avons déjà souligné que parmi les diplômés d'une haute école, les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes à travailler à temps partiel. Les femmes universitaires sont même deux fois plus nombreuses que les diplômées d'une haute école spécialisée à opter pour un emploi à moins de 50%. Le fait que les femmes travaillent davantage à temps partiel que les hommes se répercute aussi sur leurs chances de promotion professionnelle et sur l'évolution de leur salaire. Les cadres employés à temps partiel sont en effet peu nombreux dans le monde du travail. Les femmes qui travaillent à temps partiel doivent donc renoncer à certaines perspectives de promotion. Les raisons mentionnées par les femmes universitaires pour choisir un emploi à moins de 50% donnent à penser que les inégalités constatées résultent de barrières sociales solidement ancrées. Selon une enquête de Schmidlin (2003), la plus fréquente de ces raisons s'avère être la garde des enfants. Schmidlin souligne par ailleurs que seuls de rares hommes diplômés d'une haute école travaillent à moins de 50%, leur taux d'occupation se situant plutôt entre 50 et 90% s'ils travaillent à temps partiel. Soulignons que ce qui motive les hommes (en particulier les universitaires) à travailler à temps partiel, c'est rarement la garde des enfants, mais plutôt une formation complémentaire ou le besoin de disposer de plus de temps pour s'adonner à des activités personnelles. Ces résultats confirment le constat de Levy et al. (1997), selon lesquels l'opinion publique tend aujourd'hui à surestimer l'atténuation des inégalités entre hommes et femmes. En effet, bien que certaines inégalités s'estompent, notamment en matière de formation, et que des formes alternatives de vie commu-

ne (les couples non mariés, par ex.) se multiplient, de nombreux facteurs déterminants demeurent inchangés.

Barrières culturelles entravant l'accès au marché du travail pour les immigrés

La nette discrimination des hommes originaires du Kosovo et de Turquie lors de leur arrivée sur le marché du travail (Fibbi, Kaya & Piguet 2003) confirme une fois de plus l'hypothèse selon laquelle il ne faut pas négliger le rôle que jouent les barrières culturelles dans l'engagement de travailleurs. Il semble en effet que l'attitude de la population suisse face aux personnes originaires du Kosovo soit marquée par de la méfiance et des stéréotypes culturels négatifs.

Accès à la formation des adultes

En Suisse, des barrières institutionnelles, motivationnelles ou économiques entravent également l'accès de nombreuses personnes à la formation des adultes. Bien que l'on ne dispose d'aucun résultat de recherche sur l'accès aux formations de rat-trapage, nous avons néanmoins pu identifier quelques causes explicatives des différences existant en matière de participation aux cours de formation continue générale ou professionnelle.

Barrières institutionnelles pour les femmes

En Suisse, les femmes suivent moins souvent que les hommes des cours de formation continue professionnelle. Gonon et Schläfli (1999) énumèrent quelques obstacles institutionnels relatifs à l'offre de formation: la faible participation des femmes s'expliquerait ainsi par le fait que la formation continue est avant tout destinée aux employés à plein temps. Or 46% des femmes en Suisse travaillent à temps partiel. Une autre explication pourrait résider dans l'impossibilité de concilier les horaires des cours avec les obligations familiales assumées par les femmes. Par ailleurs, les cours au sein des entreprises s'adressent en priorité aux cadres et au personnel hautement qualifié, et les femmes sont également sous-représentées dans ces groupes-là.

Dans une analyse empirique, Bänziger (1999) a pu montrer que des différences dans ce que l'on peut appeler le «bagage» des individus (moins bonne formation, poste inférieur, entreprise de taille plus petite, etc.) expliquent pratiquement tout l'écart entre hommes et femmes dans l'accès à la formation continue financée par l'entreprise. La chercheuse relève de plus que l'hypothèse communément admise selon laquelle les femmes démissionnent plus rapidement que les hommes expliquerait pourquoi les entreprises investissent moins dans la formation continue des femmes. Les enquêtes empiriques ne brosent toutefois pas un tableau uniforme des probabilités qu'un salarié demeure à son poste. Bänziger suppose dès lors que

les chefs d'entreprise partent de l'idée que la formation continue et les plans de carrière offerts à leurs collaborateurs masculins sont de nature à inciter ces derniers à rester, alors qu'ils supposent que la décision des femmes de rester ou de partir est motivée par des raisons exogènes.

Barrières motivationnelles pour les adultes défavorisés et immigrés

L'accès à la formation continue, professionnelle ou générale, s'avère particulièrement difficile pour les personnes qui présentent des lacunes en lecture et dans l'écrit. L'«Adult Literacy Survey» (IALS), l'une des études menées par l'OCDE, a constaté que 9% de la population suisse et 63% de la population immigrée de 16 à 65 ans, ne possèdent que des capacités très modestes en lecture (OCDE 2000). Cette étude démontre par ailleurs que des corrélations significatives existent entre la participation à la vie active et à la formation structurée (formelle) des adultes ainsi que l'apprentissage informel sur le lieu de travail d'une part, et le niveau d'alphabétisation d'autre part.

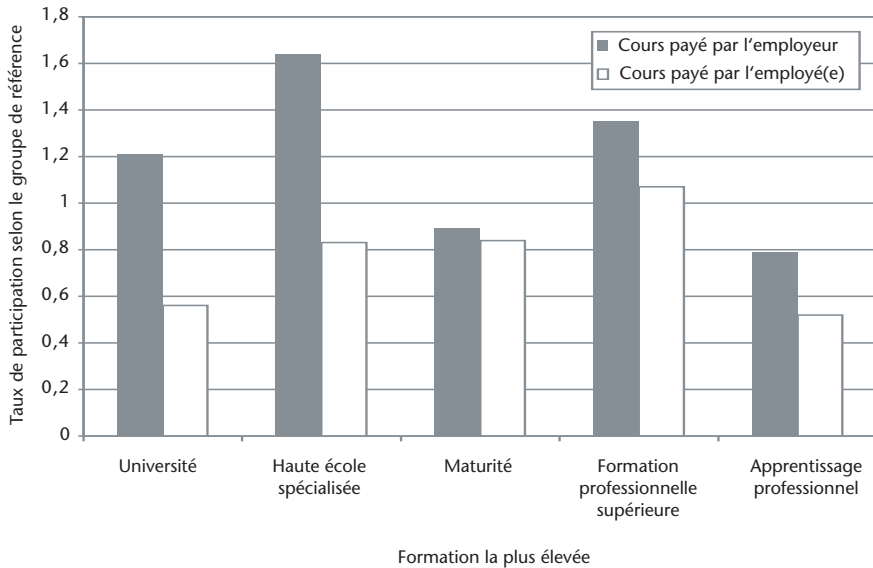
Barrières économiques pour les individus défavorisés

Le fait que les travailleurs hautement qualifiés participent nettement plus souvent à des cours de formation continue que des travailleurs peu qualifiés (Wolter et al. 2003), pourrait s'expliquer par le mode de financement des cours en question. Si l'on distingue par ailleurs la formation continue financée par l'employeur ou de celle financée par l'employé lui-même, il apparaît que la formation initiale de l'employé joue un grand rôle dans le fait de se voir soutenu à participer à la formation continue. En effet, un employé au bénéfice d'une formation universitaire a six fois plus de chances qu'un travailleur sans formation post-obligatoire de se voir offrir une formation continue par son employeur (Wolter et al. 2003). Ce constat a été obtenu après prise en considération de différents autres facteurs pouvant jouer un rôle décisif dans l'accès à la formation continue (branche d'activité, position hiérarchique dans l'entreprise, statut familial, etc.). Pour ce qui est de la formation continue financée par le travailleur lui-même, on observe certes une participation plus forte de toutes les personnes ayant suivi une formation post-obligatoire (comparativement à celles dépourvues d'une telle formation), mais aucune différence significative n'apparaît entre les divers types de formation post-obligatoire (cf. figure 10). Cela signifie notamment que les personnes se voyant moins offrir de formation continue par l'employeur (les titulaires d'un diplôme de fin d'apprentissage, par ex.) ne compensent pas ce désavantage en investissant elles-mêmes dans la formation continue.

L'une des raisons qui empêchent les travailleurs de financer eux-mêmes leur formation continue réside sans doute dans le coût, parfois élevé, de cette formation. En Suisse, il varie en effet grandement selon la branche, l'école et le canton. Si les hautes écoles spécialisées et les universités sont subventionnées par l'Etat, ce n'est

pas le cas des établissements privés qui, pour la plupart, font également de la formation continue. Les taxes d'écolage constituent donc leur principale source de revenus. Bien que certains cours de formation continue bénéficient du soutien financier d'associations professionnelles, leur coût demeure néanmoins très élevé dans certaines branches (Weber, Stämpfli & Gerlings 2001). Or les personnes désavantagées sur le plan socio-économique ne peuvent guère assumer le coût de ce type de formation qui implique le plus souvent aussi une baisse temporaire de revenu. Une autre raison pour laquelle les gens investissent peu dans la formation continue professionnelle pourrait résider dans le fait que celle-ci s'avère par la suite assez peu utile (Wolter & Weber 1999).

Fig. 10: Différences dans la participation à la formation continue de personnes sans formation post-obligatoire, selon différents groupes de référence



Note: Ces données sont tirées d'une estimation logit multinomiale, avec vérification statistique d'autres facteurs tels que l'âge, le sexe, la branche, la position hiérarchique dans l'entreprise, etc.

Source: Wolter 2002

Mesures de politique éducative visant à promouvoir l'égalité des chances

Dans le système éducatif suisse, qui est organisé de façon fédéraliste, il n'y a pas que les compétences financières et légales qui doivent être prises en considération aux trois niveaux que sont la Confédération, les cantons et les communes, c'est également le cas des interventions politiques. Au niveau fédéral, il n'existe toutefois pas de politique globale visant à promouvoir l'égalité dans la formation. La politique sociale ainsi que la politique culturelle et linguistique, qui revêtent toutes deux une grande importance en Suisse, poursuivent d'autres objectifs que la lutte contre les inégalités préexistantes aux personnes immigrées ou défavorisées dans ce domaine spécifique. Jusqu'à maintenant, les autorités fédérales entendaient par politique de l'égalité des chances avant tout la politique relative à l'égalité des sexes. C'est pourquoi il n'a, jusqu'ici, pas été mis sur pied de programmes fédéraux destinés à favoriser l'égalité des chances pour des personnes de diverses catégories socio-économiques ou origines linguistico-culturelles. Ce chapitre consiste en une présentation distincte des mesures et projets mis en place au niveau fédéral de ceux du niveau cantonal. Les projets fédéraux portent avant tout sur la formation professionnelle, puisque la réglementation de ce secteur incombe à la Confédération. Les paragraphes consacrés aux initiatives prises au niveau fédéral mentionnent également quelques mesures prises dans les universités et dans les hautes écoles spécialisées. En effet, bien qu'elles relèvent des cantons, ces institutions du degré tertiaire reçoivent un soutien de la Confédération dans le cadre de certains programmes. Les projets cantonaux concernent l'école publique, les formations générales dispensées au degré secondaire II, l'application des recommandations fédérales relatives à la formation professionnelle, ainsi que ce qui concerne les universités cantonales. Il s'avère toutefois impossible de réunir une documentation exhaustive sur les projets cantonaux, puisque ceux-ci ne font pas l'objet d'un recensement centralisé. De plus, dans le cadre d'enquêtes effectuées auprès des cantons, la qualité des données récoltées s'est avérée être très variable, car il manquait souvent des réponses. Le plus souvent, on ne connaît ni les réflexions à l'origine d'un projet ni son impact. Cette situation s'explique sans doute d'une part par l'absence d'une politique coordonnée et ciblée de promotion de l'égalité, mais d'autre part aussi par les difficultés qu'engendre inévitablement le traitement de données provenant de 26 cantons différents interrogés sur les sujets les plus divers. Les explications qui suivent demeurent donc incomplètes; elles reflètent d'une part la diversité fédérale qui prévaut en Suisse, et d'autre part les priorités d'une po-

litique qui s'est longtemps concentrée et limitée à la promotion de l'égalité entre les sexes et à l'intégration des immigrés.

Egalité des sexes

De nombreux programmes ont été lancés et institutions créées, tant au niveau fédéral que cantonal, pour promouvoir l'égalité des sexes. Du point de vue de la politique de formation, ces initiatives ont toujours eu pour objectif d'assurer l'égalité entre les sexes dans la forme et dans les faits (Lehmann 2003). Elles se fondent sur l'article relatif à l'égalité dans la Constitution fédérale²⁸ et sur la Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes²⁹ correspondant à cet article. Au niveau fédéral, les mesures politiques visent en priorité la formation professionnelle et le degré tertiaire, tandis que les mesures cantonales concernent, comme déjà signalé précédemment, l'école publique, les écoles de formation générale du secondaire II, la mise en application des recommandations fédérales sur la formation professionnelle ainsi que ce qui concerne les universités cantonales.

Mesures politiques au niveau fédéral

FORMATION PROFESSIONNELLE

L'Arrêté fédéral du 30 avril 1997 relatif aux mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage pour les années 1997/1998, 1998/1999 et 1999/2000 (1er Arrêté fédéral sur les places d'apprentissage, APA 1), dont l'objectif déclaré était de préserver et d'élargir l'offre en places d'apprentissage, de préparer à une formation professionnelle les jeunes n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage, ainsi que de mettre à jour l'information professionnelle, devait également accroître la représentation des femmes dans la formation professionnelle en général et élargir la palette de choix d'une profession des jeunes femmes. L'évaluation de ce premier arrêté (APA 1) n'a cependant pas permis d'identifier des effets directs sur la représentation des deux sexes au sein de la formation professionnelle ni sur les choix professionnels, car les mesures de l'arrêté portaient sur le court terme. On a toutefois constaté que l'APA 1 a permis de hisser l'égalité parmi les préoccupations principales de la formation professionnelle, et de modifier ou du moins de remettre en

28 L'Art. 8, al. 3 de la Constitution fédérale dit ceci: «L'homme et la femme sont égaux en droits. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale.»

29 Dans la Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes, l'interdiction de discriminer (Art. 3) est précisée comme suit: «Ne constituent pas une discrimination les mesures appropriées visant à promouvoir dans les faits l'égalité entre femmes et hommes» (al. 3).

question les attitudes ainsi que les façons de voir et d'agir traditionnelles. L'APA 1 aurait également fourni des données sur des formes d'intervention appropriées, créé de nouvelles offres à même de promouvoir les femmes de façon spécifique, et contribué à développer l'infrastructure nécessaire pour promouvoir l'égalité de manière durable (Gertsch, Gerlings & Weber 2000). Un projet vaste et ambitieux (16+), lancé par la Conférence suisse des déléguées à l'égalité entre femmes et hommes, comprenait par exemple la mise en place d'une liste d'entreprises du domaine technique prêtes à engager des jeunes femmes (LISA-Girl), un projet d'association de petites entrepreneuses formatrices (KLUB+), du matériel pédagogique pour l'enseignement dans la langue et la culture d'origine, un CD-ROM interactif pour faciliter le choix d'une profession aux jeunes immigrées (Cybilla), un guide comprenant des instructions et des conseils pour mettre l'égalité en pratique, ainsi que l'élaboration de nombreux documents d'information, de sensibilisation et de motivation. De son côté, la Conférence des offices de la formation professionnelle de la Romandie et du Tessin a lancé sous le nom de «tekna» une campagne pour encourager les jeunes femmes à opter pour un métier technique.

Le principe de l'égalité figure expressément dans l'Arrêté du 8 juin 1999 relatif au financement des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage et à développer la formation professionnelle (2e Arrêté sur les places d'apprentissage). Sur les 100 millions de francs à disposition, 10 ont ainsi été réservés à la réalisation de projets de promotion de l'égalité, les autres projets bénéficiaires devant néanmoins aussi consentir des efforts en faveur de l'égalité. Au total, quelque 60 projets locaux et cantonaux ont été mis en œuvre. Au niveau fédéral, quatre organismes ont réalisé des projets, le principal d'entre eux étant à nouveau le projet «16+» de la Conférence suisse des déléguées à l'égalité entre femmes et hommes. Dans ce cadre, quelques-uns des projets partiels déjà lancés ont été poursuivis sous une forme revue et élargie, mais de nouvelles activités ont aussi été initiées: une semaine de stage destinée spécialement aux filles et aux garçons (Avanti), des vidéos sur des jeunes femmes et des jeunes hommes exerçant des métiers habituellement associés au sexe opposé (Métiers passionnants – femmes passionnées / Métiers passionnants – hommes passionnés) et des documents de stage (Stage sans frontières). Des modules d'enseignement démontrant que la technique et l'informatique ne sont pas seulement l'affaire des hommes, sont également disponibles (Les métiers techniques), de même que des idées de leçons pour aborder le choix d'une profession (Le voyage). Pour ce qui est du choix professionnel, l'accent a été mis sur les échanges avec les parents, et des documents ont été produits à ce sujet (Le choix professionnel en équipe). Le projet 16+ a aussi lancé la Journée des filles, organisée chaque année: une journée que les jeunes filles passent sur le lieu de travail de leurs parents pour apprendre à connaître leur métier, tandis que les garçons parlent d'égalité en classe. Divers projets ont aussi été mis sur pied pour les femmes qui arrivent au terme de leur formation, afin de les aider à établir un plan de carrière (Confé-

rence suisse des déléguées à l'égalité entre femmes et hommes 2004). Dans les cantons, on recourt souvent à ces projets et aux documents mis à disposition.

Un projet intitulé «Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen» (enseignement égal pour les deux sexes dans les écoles professionnelles) a été lancé dans le cadre de l'APA 2, afin d'améliorer les compétences en matière d'égalité dans la pédagogie de la formation professionnelle. Ce projet s'adressait aux formateurs du Centre de formation continue pour les professions de la santé à Aarau (WE'G) et de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPPF), ainsi qu'à des enseignants d'écoles professionnelles. Il avait pour objectif d'accroître les compétences des formateurs relatives aux différents aspects des relations hommes-femmes – contenu, méthodologie, didactique et interactions – ainsi que de promouvoir un enseignement égal pour les deux sexes dans les écoles professionnelles (Grünewald-Huber et al. 2003).

Parallèlement, la Suisse a révisé sa Loi sur la formation professionnelle. La nouvelle loi, entrée en vigueur en 2004, définit expressément «l'égalité effective entre les sexes» (Art. 3, al. c) comme un objectif. Et, pour la première fois, toutes les professions (même les professions de la santé et du social principalement exercées par les femmes) se trouvent réunies dans un seul cadre légal. De plus, cette loi introduit, pour la première fois également, la reconnaissance d'autres acquis, c'est-à-dire de compétences acquises en dehors du contexte professionnel, et tient compte en particulier de l'expérience professionnelle et formatrice des femmes. Dans le même sens, la loi encourage la formation continue de nature professionnelle et le développement de l'offre en formations modulaires.

PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Depuis les années quatre-vingt-dix, la Suisse a aussi renforcé ses efforts visant à promouvoir l'égalité entre femmes et hommes dans la formation continue. Voici quelques-unes de ces initiatives (sans toutefois prétendre à l'exhaustivité):

- L'Offensive en faveur de la formation continue (plus connue sous le titre de «Mesures spéciales en faveur de la formation continue aux niveaux professionnel et universitaire, ainsi que de la promotion des nouvelles techniques de fabrication intégrée par ordinateur (CIM)»), lancée le 28 juin 1989, prévoyait un crédit pour la formation continue des femmes et une aide à leur réinsertion dans le monde du travail.
- L'évaluation de différents efforts consentis par les administrations fédérale et cantonales en faveur de la formation continue des femmes a débouché sur la publication d'un manuel sur la formation continue en entreprise («Frauenförderung konkret», Stalder et al. 1997).

- Suite au dépôt d'une motion au Conseil national (présentée en 1993 par Judith Stamm) sur la formation, la formation continue et le perfectionnement selon les principes du système modulaire, des efforts ont été entrepris pour appliquer le système des modules aux cours de formation continue, les coordonner et les reconnaître (cf. www.moduqua.ch). Cette évolution devrait notamment simplifier l'accès des femmes à la formation continue.

UNIVERSITÉS³⁰

En ce qui concerne le degré de formation tertiaire, la promotion de l'égalité des sexes est à l'ordre du jour depuis les années soixante-dix. Il a toutefois fallu attendre les années quatre-vingt-dix pour assister à l'ancrage politique et institutionnel de cette volonté.³¹ Un écart subsiste néanmoins entre l'accès des deux sexes, identique dans la forme, à la formation tertiaire, et leur représentation effective à ce degré de formation (cf. chapitres 2 et 4).

Au début des années quatre-vingt-dix, deux programmes ont été lancés au niveau fédéral pour promouvoir la relève et soutenir les femmes reprenant des études. Le premier, destiné à promouvoir la relève académique, a permis aux universités de créer des postes de maîtres-assistants et de professeurs-assistants, et de les financer avec les ressources fédérales. Dans ce programme, la part des femmes devait atteindre 33%, proportion qui est passée à 40% au cours de la dernière phase. Ce programme, qui s'est achevé en 2004 pour des raisons budgétaires, s'est révélé efficace dans la mesure où la représentation des femmes parmi les postes réservés à la relève s'est trouvée être nettement supérieure à celle enregistrée dans les autres catégories de personnel. L'évaluation qualitative du programme a cependant mis en évidence les barrières structurelles (parfois discrimination directe) auxquelles les femmes sont confrontées, et a montré que la fixation de quotas ne suffit pas à éliminer tous ces obstacles (Meyer & Nyffeler 2001). Le second programme accordait des bourses de recherche aux femmes reprenant des études en médecine et en sciences naturelles. Géré par le Fonds national suisse de la recherche scientifique

30 Les universités relèvent en principe des cantons (financement et réglementation). Les programmes fédéraux présentés ici sont des programmes-cadres dotés d'une priorité clairement définie, à savoir la promotion de l'égalité des sexes grâce aux ressources de la Confédération. Sa mise en application incombe aux cantons et aux universités.

31 Au début des années quatre-vingt-dix, les premières universités ont par exemple créé des services de promotion de la femme, engagé des déléguées aux questions féminines, et formulé des objectifs pour accroître la proportion des femmes. Depuis 2001, toutes les universités ainsi que les deux écoles polytechniques fédérales possèdent leur déléguée aux questions féminines ou à l'égalité entre femmes et hommes. Et, depuis 1992, ces déléguées sont réunies au sein de la Conférence des déléguées à l'égalité et aux questions féminines auprès des universités et des hautes écoles suisses (KOFRAH/CODEFUHES).

(FNS) sous le titre de Programme Marie-Heim-Vögtlin, il devait permettre à des femmes scientifiques très qualifiées (doctorantes ou post-doctorantes) de poursuivre leur carrière, le plus souvent retardée par des obligations familiales. En 2003, ce programme de promotion des doctorantes a été étendu aux domaines des sciences humaines et sociales.

Le FNS possède par ailleurs différents programmes pour encourager les chercheurs: il accorde des bourses (quota de femmes: 40%), soutient les chaires de recherche (quota de femmes: 30%), et encourage les femmes qui renouent avec une carrière scientifique. En 2001, on a haussé la limite d'âge dans l'aide individuelle aux femmes. Suite à la parution du rapport d'un Groupe de réflexion (GRIPS Gender 2001), a été créée une Commission de l'égalité (organe consultatif du Conseil de la recherche), et une déléguée à l'égalité dans la promotion de la recherche a été instituée. Le principe de l'égalité hommes-femmes a pu être intégré parmi les principes organisationnels et décisionnels du Programme pluriannuel 2004–2007 ainsi que dans les objectifs annuels. De plus, une règle de préférence a été inscrite dans le règlement des élections au Conseil de la recherche, selon laquelle, à qualités et compétences égales, préférence sera donnée à une candidature féminine (Rehmann 2004).

En 1998, des programmes d'études doctorales ont été initiés dans le cadre du Programme prioritaire de recherche «Demain la Suisse» du FNS. L'un de ces huit programmes a été consacré au sujet «Savoir, genre, professionnalisation / Relations entre les sexes et ordre social». Depuis 2002, les universités de Bâle, de Berne/Fribourg, de Genève/Lausanne et de Zurich ont mis sur pied chacune un programme de formation doctorale dans le domaine des «Gender Studies» ou études axées sur le genre.³² Etant interconnectés, ces réseaux offrent aux doctorantes des conseils interdisciplinaires et ciblés sur leur travail, ainsi qu'un soutien pour la rédaction de leur thèse. Dans son Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pour les années 2004–2007 (FRT), la Confédération a invité le FNS à mettre sur pied, jusqu'à fin 2007, un ensemble de 14 programmes d'études doctorales, comprenant chacun 15 bourses sur trois ans. Cette mesure doit bénéficier en priorité aux sciences humaines et sociales, et la part des femmes doit atteindre 40% (Rehmann 2004).

32 Lancées dans les années quatre-vingt par des étudiantes, des assistantes et des femmes professeurs engagées, mais faisant sans cesse l'objet de tentatives de marginalisation, les études «genre» font aujourd'hui partie intégrante des universités. Des chaires ont été créées les unes à la suite des autres, et des filières d'études et des diplômes post-grades ont également vu le jour.

Le Programme fédéral «Promotion de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes dans les universités», lancé en 2000, vise à accroître de 7 à 14% la proportion des femmes dans le corps professoral d'ici à 2007. Ce programme comprend trois modules:

- Un système incitatif pour amener les universités à engager des femmes en tant que professeurs ordinaires et extraordinaires.
- Des appuis financiers aux universités pour lancer des programmes de mentoring en faveur des femmes préparant un diplôme ou un doctorat.
- Des contributions versées aux universités pour leur permettre de développer des structures d'accueil pour les enfants, qui aideront aussi bien les étudiantes que les femmes professeurs à conjuguer activité professionnelle et vie familiale.

Le programme en est actuellement à sa deuxième phase (2004-2007), pour laquelle il dispose à nouveau de 16 millions de francs. L'évaluation de la première période indique qu'il a favorisé l'institutionnalisation des efforts en faveur de l'égalité dans les universités, car il a permis de créer de nouveaux bureaux de l'égalité et de renforcer le rôle des bureaux existants (Rehmann 2004). La procédure prévue, qui oblige les rectorats à fournir en principe 50% des ressources financières, à déposer les demandes et à faire des rapports de suivi, permet d'assurer que le principe de l'égalité figure en permanence parmi leurs préoccupations premières. Au terme de la première période, de nets progrès ont été enregistrés en matière de structures d'accueil des jeunes enfants; leur pérennité semble assurée. Il n'en va cependant pas de même pour le programme de mentoring: il semblerait que des femmes en aient bénéficié comme soutien dans leur carrière académique, mais sa poursuite n'est pas garantie. Le système incitatif a eu moins de succès, puisque seules les universités de Genève, de Lucerne et de Neuchâtel ont pu atteindre les objectifs fixés en 2002, et uniquement dans les domaines du droit ou des sciences humaines et sociales. Parmi les points positifs, l'évaluation relève toutefois que les proportions de femmes nommées ou occupant des chaires dans les universités sont désormais publiées (Bachmann, Rothmayr & Spreyermann 2004).

HAUTES ÉCOLES SPÉCIALISÉES

L'Accord inter-cantonal sur les hautes écoles spécialisées (AHES) comporte des objectifs en matière d'égalité fixés pour la période de mise en place de ces écoles (1996 à 2003). La réalisation de ces objectifs incombe aux responsables des écoles, et est régie par la législation cantonale. Le Programme fédéral «Egalité des chances dans les hautes écoles spécialisées» a débuté par un premier plan d'action en 1999 et a actuellement entamé sa deuxième phase qui s'étend de 2004 à 2007. Les deux phases ont bénéficié ou bénéficient d'un budget de 10 millions de francs fournis par la Confédération. La promotion de l'égalité a pu être institutionnalisée, et toutes

les hautes écoles spécialisées (HES) possèdent leur déléguée à l'égalité et une commission de l'égalité. La Conférence suisse des hautes écoles spécialisées (CSHES) a institué une commission de l'égalité qui réunit les personnes responsables de l'application du programme fédéral dans les HES. Toutes les personnes œuvrant à la promotion de l'égalité dans les HES sont par ailleurs regroupées dans une communauté d'intérêts.

Les femmes étant largement sous-représentées dans les HES dans les domaines technique, économique et informatique, le programme vise d'une part à motiver davantage de femmes à suivre leur formation, faire de la recherche et à enseigner dans ces écoles. Il entend d'autre part faire de l'égalité des chances un critère de qualité des HES. Pendant la période 2000–2003, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) a ainsi pu autoriser plus de 60 projets visant à motiver les femmes à étudier dans les HES (en leur proposant des stages techniques, par ex.), en développant des réseaux, en ouvrant de nouvelles filières d'études, en accroissant le taux des femmes professeurs, et en finançant des structures d'accueil pour les enfants. Certains d'entre eux entendent aussi améliorer les compétences liées au genre et faciliter l'utilisation de l'égalité des chances en tant que critère de qualité. De plus, l'OFFT a fait élaborer des recommandations et des propositions de mesures pour augmenter le taux des femmes dans le corps professoral des HES (Barben & Ryter 2003).

L'évaluation de la première phase du programme a révélé des résultats réjouissants. Malgré des ressources limitées, les déléguées à l'égalité sont parvenues en très peu de temps à accomplir un excellent travail, connu et reconnu aussi bien par les enseignants que par les étudiants. D'aucuns ont toutefois craint que le grand engagement dont ont fait preuve les responsables de l'égalité risquait – rançon du succès – d'isoler et de personnifier leurs activités. Concernant l'accueil du programme par les personnes concernées, tant les étudiantes que les femmes y enseignant sont nombreuses à préconiser des mesures intégrées qui évitent de faire des femmes des choses «exotiques», et fassent moins grand cas de l'égalité. Dans ce sens, les étudiantes ont surtout recommandé des mesures dans les institutions de formation précédentes (degré secondaire I et écoles professionnelles). Pour leur part, les femmes professeurs disent souhaiter voir s'accroître le taux des femmes parmi les étudiants et au sein du corps professoral des filières techniques. Elles se sont ainsi prononcées en faveur d'une procédure de nomination privilégiant les femmes (Stamm & Landert 2003). Les résultats de l'évaluation ont été utilisés pour formuler les objectifs stratégiques de la deuxième phase du programme fédéral, qui comprennent la hausse du taux d'étudiantes dans les filières techniques et économiques, l'accroissement de la part des femmes dans le corps enseignant, des mesures permettant de concilier plus facilement activité professionnelle et vie familiale, l'amélioration des compétences relatives à l'égalité des sexes chez les profes-

seurs, les responsables et les étudiants, l'intégration du principe de l'égalité comme critère de qualité, l'institutionnalisation des préoccupations et du controlling en matière d'égalité parmi les tâches de direction, ainsi qu'un soutien aux recherches portant sur les différences liées au genre (www.bbt.admin.ch/fachhoch/dossiers/chancen/d/index.htm).

PRISES EN CHARGE EXTRA-FAMILIALES DES ENFANTS

Pour contribuer à offrir aux mères et aux pères les mêmes chances d'exercer une activité professionnelle, la Confédération met à disposition des aides financières pour créer ou développer des structures d'accueil des jeunes enfants. Il s'agit là d'un programme initial, limité à 8 ans, destiné à favoriser la création de places d'accueil extra-familiales supplémentaires. Un premier bilan, dressé une année après le lancement du programme, montre que les besoins sont énormes: 462 demandes de contribution ont été reçues, dont 167 pour des structures d'accueil destinées à s'inscrire en complément de l'école.

Mesures politiques au niveau cantonal

ECOLE OBLIGATOIRE ET ÉCOLES DE FORMATION GÉNÉRALE DU SECONDAIRE II

Bien qu'elles ne soient pas contraignantes, les recommandations de 1993 de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) façonnent les politiques cantonales de formation. Ces recommandations portent sur tous les degrés et domaines de la formation qui relèvent de la compétence des cantons, à savoir sur l'enseignement préscolaire, l'école primaire et le degré secondaire I, de même que sur les écoles de formation générale et sur les gymnases du secondaire II. Les voici en résumé:

1. Principes: accès égal pour les deux sexes à toutes les voies de formation, qui doivent avoir les mêmes objectifs et les mêmes contenus pour les deux sexes; il faut tendre vers une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et de l'administration.
2. Coéducation: les écoles sont en principes mixtes; une dérogation à ce principe est possible pour autant qu'elle favorise l'égalité des deux sexes.
3. Equivalence: l'enseignement et les moyens d'enseignement abordent ouvertement et respectent la diversité de l'environnement quotidien et professionnel des deux sexes; respect de l'équivalence des deux sexes dans le langage et les autres formes de communication.³³

33 Pour ce qui est de l'utilisation du langage, la CDIP a déjà formulé des recommandations le 17 septembre 1992.

4. Formation initiale et perfectionnement des enseignants: l'égalité des sexes doit obligatoirement figurer dans le programme de formation des enseignants; enseignants et enseignantes doivent être amenés à reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable à ce principe, et à y remédier.
5. Orientation scolaire et professionnelle: les jeunes doivent être conseillés de façon à pouvoir opter pour une orientation scolaire ou professionnelle libre de tout préjugé lié au sexe.
6. Organisation scolaire: introduction d'horaires compacts, de repas de midi, etc. pour permettre de concilier activité professionnelle et vie familiale.
7. Développement de l'école et recherche: les cantons s'attachent à promouvoir des études et des projets portant sur l'égalité de l'homme et de la femme.

En 2004, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) a réalisé une enquête auprès des cantons sur l'application des recommandations de la CDIP.³⁴ L'enquête a porté sur les dispositions légales en vigueur, le contenu des plans d'études, les directives relatives au langage, les cours de formation continue et d'autres mesures. Elle a révélé que 13 cantons ont inscrit l'égalité des sexes dans leur législation sur l'école et la formation. L'égalité des sexes apparaît aussi dans les idées directrices et les objectifs des plans d'études de 10 cantons, 5 d'entre eux comptant déjà parmi ceux qui ont inscrit l'égalité dans les prescriptions légales relatives à la formation. La mention de l'égalité dans les idées directrices va de formulations brèves et générales à des paragraphes complets qui décrivent et concrétisent les principes prévus dans les recommandations de la CDIP. De plus, 8 cantons ont créé des groupes ad hoc pour assurer l'application des principes d'égalité. A cet effet, 14 cantons (dont six romands) ont mis en place des aides spécifiques pour soutenir les enseignants dans leur mise en application de l'égalité au quotidien. Ces aides comprennent par exemple des propositions de thèmes à aborder concernant les attentes, les jugements, les interactions, le langage, les moyens pédagogiques, les voies de formation et le climat d'enseignement. En outre, 18 cantons se sont également dotés de conseillers. Enfin, des groupes de travail spécifiques (dans 13 cantons) ou des spécialistes du sujet (dans 14 cantons) veillent à l'application des principes d'égalité.

Certains cantons ont entrepris des efforts pour assurer que les deux sexes soient représentés de manière équilibrée et sans préjugés dans le matériel didactique. Ils ont par exemple donné des lignes directrices pour faciliter la production ou la sélection de moyens d'enseignement.

34 Le CSRE prépare un rapport sur cette enquête et compte le publier en 2005.

L'une des mesures mentionnées expressément par la majorité des cantons (17) est celle de cours de formation continue sur l'égalité, destinés aux enseignants. Ces cours visent à sensibiliser les enseignants (et d'autres acteurs du système éducatif) et à accroître leurs compétences en matière d'égalité hommes-femmes. Plus de la moitié des cantons suisses (17) considèrent aussi que la préparation au choix d'une profession compte parmi les tâches de l'école qui influencent directement l'égalité des sexes. Différents acteurs interviennent ici. Dans les centres d'information ou d'orientation professionnelles, les jeunes peuvent soit consulter un conseiller ou une conseillère soit se procurer simplement de la documentation. Les cours dispensés à l'école qui sont consacrés à la préparation au choix d'une profession leur offrent toutefois également la possibilité d'examiner et d'analyser leur vision de l'avenir et leurs souhaits professionnels. Pour susciter de telles analyses et quêtes personnelles, divers bureaux de l'égalité ont édité de nombreux documents ces dernières années, documents largement utilisés dans les écoles. Le projet 16+ de la Conférence suisse des déléguées à l'égalité entre femmes et hommes, mentionné précédemment, comprend aussi quelques projets partiels consacrés au choix d'une profession (cf. ci-avant), qui suscitent une vive demande. Dans le cadre du 2e Arrêté sur les places d'apprentissage, les cantons pouvaient aussi présenter des demandes de financement pour des projets; 15 cantons ont saisi cette occasion. Leurs projets visaient avant tout les jeunes à l'école, en particulier les jeunes filles. Nombre d'entre eux ont mis sur pied des actions ou des informations (des stages, des stands d'exposition et des campagnes, p. ex.), ou des cours et des conseils (programmes de suivi ou de mentoring pour les écoles, des cours, des semaines hors cadre ou des conseils individuels). Pour terminer, il importe de relever l'organisation de consultations et de cours de formation continue pour les multiplicatrices et les multiplicateurs (personnes jouant un rôle-clé dans le choix d'une profession, etc.). Les effets souhaités interviennent à trois niveaux: sensibilisation, modification des compétences, adaptations structurelles (Gloor & Meier 2003).

Les recommandations de la CDIP mentionnées précédemment précisent aussi que l'organisation scolaire devrait se montrer suffisamment souple pour permettre, de façon égale, aux mères et aux pères d'exercer une activité lucrative. Les mesures prévues à cet effet comprennent les horaires-blocs, le repas de midi, les études surveillées, des heures d'admissions souples, l'école à horaire continu, ainsi que des conditions de travail souples pour les enseignants. La base de données du Service d'information de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique³⁵ (état à fin 2002) indique que 24 cantons sur 26 se sont dotés de régle-

35 Pour plus de détails, cf. www.cdip.ch > Le système éducatif suisse > Données de base sur le système éducatif en Suisse et dans la Principauté du Liechtenstein.

mentations relatives aux horaires-blocs. Ces réglementations varient cependant selon la commune ou l'école, de telle sorte que dans certains cantons les horaires-blocs ne couvrent que 2 à 3 heures ou leçons, voire qu'ils ne s'appliquent que 2 à 4 demi-journées par semaine. Sur les 18 cantons en mesure de fournir des données sur l'introduction de ce système, la moitié indiquent que 100% des écoles primaires fonctionnent avec des horaires-blocs. Sur 26 cantons, 20 mentionnent l'existence de repas de midi. Dans ce domaine aussi, l'offre reste néanmoins modeste: seules certaines communes, écoles ou organisations privées proposent des repas de midi. L'offre est plus large lorsque les enfants doivent effectuer un long trajet pour se rendre à l'école et qu'ils n'ont pas le temps de retourner manger à la maison. Le canton de Saint-Gall a fait une déclaration intéressante sur ces deux mesures (horaires-blocs et repas de midi): les autorités déplorent que les parents n'utilisent pas la cantine lorsque les horaires-blocs ne couvrent pas la totalité de l'horaire scolaire. Des écoles à horaire continu existent dans 11 cantons, mais 6 cantons précisent qu'il s'agit d'un seul établissement pour tout le canton; tandis que 3 autres cantons chiffrent le besoin couvert à environ 3%. Certains cantons, mais ils restent largement minoritaires, ont fondé leurs activités destinées à promouvoir l'égalité des sexes sur des rapports ou des bilans internes.

FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES

Se fondant sur les recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, la Commission formation des enseignants et la Commission pédagogique de cette même conférence ont adopté, en 1996, un document relatif à la formation des enseignantes et des enseignants qui favorise l'égalité des chances à l'école (CDIP 1996). Ce document part de l'idée que, reflétant les rapports sociaux existants, le système éducatif restreint les chances de développement et de formation. Il constate de manière critique que le matériel didactique s'articule autour du monde masculin, que les filles et les garçons ne sont pas traités de la même manière, et que les filles peuvent souffrir de la domination des garçons. La publication souligne aussi l'inégalité des chances en matière de formation. Rappelant que les enseignants jouent un rôle central dans ce domaine, non seulement en tant que références et modèles d'identification, mais aussi en tant que personnes contribuant à structurer l'enseignement et la vie scolaire, les auteurs concluent qu'il importe d'accorder une place prépondérante à l'égalité dans la formation des enseignants. Ceux-ci doivent en effet connaître l'origine historique de la condition des deux sexes, savoir qu'il est possible de la modifier et être conscients de leur propre rôle de femme ou d'homme. Ils devraient être amenés à réexaminer leurs propres valeurs et leur biographie d'apprentissage, à s'intéresser aux problèmes d'égalité et à mesurer la marge de manœuvre dont ils disposent pour garantir un enseignement qui soit respectueux de l'égalité. A cet effet, les relations sociales entre hommes et femmes ainsi que l'égalité des sexes devraient compter parmi les matières obligatoires de la formation. Le document pos-

tule que ce sujet doit être traité dans toutes les matières professionnelles et faire l'objet d'examens. Dans la didactique des disciplines, il conviendrait d'évaluer les limites de l'éducation mixte et d'élaborer des séquences d'enseignement séparées. Le document met par ailleurs l'accent sur la prise en compte et l'analyse de la communication et des interactions en classe, afin de déceler les mécanismes discriminatoires et de les éliminer. Pour garantir une formation tenant compte de tous ces éléments, le document demande que l'égalité fasse partie intégrante de la culture scolaire et devienne un critère de qualité des institutions de formation, et exprime le souhait que les professeurs suivent une formation continue appropriée pour prendre conscience des problèmes d'égalité. Cette thématique devrait également figurer dans la recherche et le développement de la formation des enseignants (CDIP 1996).

Dans les institutions de formation des enseignants, des initiatives ont été lancées en vue d'intégrer cette thématique dans différents domaines; l'impulsion a le plus souvent été donnée par certaines femmes du corps professoral, (plus rarement) des hommes, ou par des groupes sensibilisés. La création des hautes écoles pédagogiques a ancré l'égalité des sexes dans la formation des enseignants, les problèmes spécifiques au genre étant souvent traités dans le cadre de modules généraux consacrés à l'hétérogénéité. Les hautes écoles pédagogiques ont aussi mis en place des commissions ou des déléguées à l'égalité afin d'intégrer le sujet dans la culture scolaire et d'améliorer la qualité de la formation. Dans le domaine de la recherche et du développement également, les hautes écoles pédagogiques ont déjà pu réaliser des projets ou fixer des priorités dans ce sens.

Personnes issues de milieux d'immigrés

En ce qui concerne les mesures politiques destinées à accroître l'égalité des chances dans le domaine de la formation en faveur des personnes issues de milieux d'immigrés, il convient aussi de faire une distinction entre plan fédéral et plan cantonal. Les mesures mises en place par la Confédération interviennent principalement au niveau de la formation professionnelle, tandis que les mesures prises par les cantons concernent d'une part l'école obligatoire et les écoles de formation générale du secondaire II, et d'autre part la mise en application des recommandations de la Confédération relatives à la formation professionnelle.

Mesures politiques au niveau fédéral

FORMATION PROFESSIONNELLE

La majeure partie des informations relatives aux mesures qui sont fournies ci-après, portent sur le degré secondaire II (aux niveaux fédéral et cantonal) et sont

tirées du rapport d'experts «Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II» de la CDIP (CDIP 2000b). La nouvelle Loi fédérale sur la formation professionnelle, entrée en vigueur début 2004, donne à la formation professionnelle une nouvelle orientation qui offre de meilleures chances aux jeunes issus de milieux d'immigrés. En effet, l'uniformisation de la formation de base dans diverses professions implique que les apprentis suivent certains modules de formation uniquement en milieu scolaire. Ces modules scolaires sont considérés comme une chance pour les jeunes immigrés, car ils permettent de prendre des mesures mieux ciblées que par le passé pour combler leurs lacunes dans les connaissances de base et de la langue.

En 2000, l'OFFT a par ailleurs édicté de nouvelles Directives sur la création d'«Offres de formation transitoire» (OFFT 2000), cette formation assurant le passage entre la scolarité obligatoire et la formation au degré secondaire II. Cette formation, qui existe sous différentes formes depuis plusieurs années déjà, vise à faciliter l'intégration des jeunes étrangers nouvellement arrivés en Suisse; elle a été développée, en particulier, en réaction au manque de places d'apprentissage. Comme les chances des jeunes de langue étrangère de trouver une place d'apprentissage au terme du secondaire I s'avèrent particulièrement faibles (cf. chapitre 2), nombre d'entre eux recourent à cette offre. La mise sur pied de ces formations transitoires est du ressort des cantons.

Mesures politiques au niveau cantonal

FORMATION PROFESSIONNELLE

Pour proposer des formations transitoires, les cantons se fondent d'une part sur les recommandations de l'OFFT mentionnées précédemment, et d'autre part sur les «Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère» (CDIP 1991). Ces recommandations visent l'application du principe selon lequel «il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. L'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine». Dans ce cadre, les cantons proposent divers cours généraux et spécifiques.³⁶ Les cours généraux offrent, en particulier à des jeunes arrivés relativement tard en Suisse, la possibilité d'améliorer leurs connaissances de la langue ainsi que leurs compétences scolaires et générales de façon à atteindre le niveau requis pour se lancer dans une voie de formation ou entrer dans le monde du travail. Ces cours

36 Il ne faut pas confondre ces formations transitoires avec des cours d'appui destinés aux élèves ou aux apprentis.

à caractère plutôt scolaire comprennent également des stages en entreprise, des stages pré-professionnels, etc. et abordent, entre autres, des thématiques interculturelles comme les règles de comportement usuelles en Suisse. Les formations transitoires axées sur la pratique professionnelle permettent aux jeunes de se faire une meilleure idée d'un ou de plusieurs apprentissage(s). Si elles misent surtout sur la pratique, elles comprennent aussi des cours de langue. Des cours de langue ou d'appui destinés aux jeunes de langue étrangère sont également proposés durant l'apprentissage ou dans les écoles de formation générale du secondaire II. De tels cours sont cependant rares dans les gymnases; pour les apprentis, ils sont en général mis en place par les écoles professionnelles et ils varient d'un canton à l'autre.

Les mesures politiques visant à pallier l'inégalité des chances dans la formation des jeunes immigrés de langue étrangère peuvent aussi intervenir au niveau de la didactique et de la méthodologie de l'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement de la formation générale, les écoles professionnelles suisses doivent respecter un plan d'études cadre, sur la base duquel elles sont tenues d'élaborer leurs propres plans d'études. Il est toutefois très rare que les cours d'intégration et les formations transitoires fassent l'objet de *plans d'études* comprenant des indications didactiques sur les objectifs, le contenu et la méthodologie des cours, bien qu'il existe des descriptions précises sur la manière de les concevoir. Si le *matériel didactique* à disposition pour l'enseignement des langues est extrêmement varié, en particulier pour l'école obligatoire, il est rare de trouver du matériel pour assurer un enseignement professionnel dans une deuxième langue. On reproche par ailleurs aux manuels destinés à l'enseignement des langues au secondaire II que leur contenu fasse trop peu de cas de la multiculturalité et du plurilinguisme. Des cours spécifiques de formation continue, au niveau fédéral ou cantonal, favorisent le développement des connaissances interculturelles des enseignants. Ces cours s'adressent cependant surtout aux enseignants des classes élémentaires, de classes aux besoins spéciaux ou de cours de langues destinés aux élèves de langue étrangère.

ECOLE OBLIGATOIRE

Des recommandations politiques et des catalogues de mesures pour accroître l'égalité des chances et l'intégration des élèves de langue étrangère ont également été élaborés pour l'école obligatoire, à savoir pour les degrés primaire et secondaire I. Ils l'ont été sous l'égide de la CDIP; nous avons déjà mentionné précédemment les «Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangères» (CDIP 1991). En 1991 toujours, la CDIP a énoncé une déclaration sur le racisme à l'école. Le rapport publié à ce sujet par la Commission pédagogique de la CDIP propose des mesures à prendre à tous les niveaux: autorités cantonales, formation des enseignants, formation continue des enseignants et conseils aux enseignants, autorités scolaires, organisations d'enseignants, ainsi que les enseignantes et les en-

seignants eux-mêmes. Il souligne par exemple que la formation des enseignants devrait leur apporter des connaissances de base en éducation interculturelle, et que les autorités scolaires sont tenues de prendre en considération l'appartenance d'un élève à un autre groupe linguistique ou culturel lors des décisions de promotion ou de sélection. Le rapport recommande en outre aux organisations d'enseignants d'encourager les échanges avec leurs collègues d'autres pays. Rien n'a toutefois été prévu pour évaluer de façon systématique l'impact de ces recommandations.

Divers projets cantonaux prévoyant l'institution d'un cycle dit «élémentaire» visent plus particulièrement le début de la scolarité. Ils se proposent de regrouper les deux années d'école enfantine avec la première ou avec les deux premières année(s) d'école primaire. La CDIP s'est pour la première fois penchée sur cette proposition dans son rapport «Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans», puis a émis les premières recommandations à ce sujet en 2000. Elle invite par ailleurs les cantons à collaborer pour mettre au point et en œuvre des projets de développement scolaire. Dès lors un projet de développement commun a été lancé, auquel prennent part tous les cantons qui envisagent d'instituer un cycle élémentaire, projet comprenant également des objectifs qui pourraient améliorer l'égalité des chances en faveur des enfants issus de milieux d'immigrés. Il s'agit par exemple d'intégrer les classes de développement dans le cycle élémentaire, de former des groupes d'enfants d'âges différents, d'abaisser l'âge de la scolarisation, ainsi que d'assouplir le passage à la classe supérieure au degré primaire (Grossenbacher & Maradan 2004). Pour l'heure, 18 cantons contribuent à l'élaboration de ce nouveau modèle de scolarisation. Le canton de Genève applique déjà une phase globale d'entrée à l'école. Les deux premières années (école enfantine) ne sont certes pas obligatoires, mais 97% des enfants les suivent. Les objectifs d'apprentissage et l'évaluation de leur réalisation sont prévus sur deux cycles de quatre ans chacun. Le canton du Tessin propose une structure un peu différente: tous les enfants de trois à cinq ans peuvent fréquenter une structure d'accueil (et la majorité d'entre eux le font), qui coordonne ses activités pédagogiques avec celles de l'école primaire (ibidem).

Suite à la première étude PISA en 2000, la CDIP a fourni une autre contribution pour sensibiliser le monde politique à l'égalité des chances dans le système éducatif. Elle a en effet formulé des mesures permettant d'améliorer l'égalité des chances et les connaissances linguistiques dans les écoles suisses. Dans ce domaine, la CDIP se réfère principalement à l'école obligatoire, mais souligne à plusieurs reprises que les recommandations sont tout aussi valables pour le degré secondaire II. Outre l'amélioration des connaissances en langues, ce plan d'action (CDIP 2003) met l'accent sur l'encouragement des compétences linguistiques chez les jeunes se trouvant dans des conditions d'apprentissage peu favorables. Voici les mesures recommandées qui visent plus spécialement les élèves de langue étrangère:

- Un encouragement du développement des connaissances linguistiques ciblé pour les élèves de langue étrangère:
 - Des cours d'appui dans le domaine linguistique sont proposés à tous les degrés (secondaire II inclus).
 - Des moyens d'enseignement sont développés pour l'acquisition – en tant que deuxième langue – de la langue d'enseignement locale.
 - La formation initiale et continue des enseignants comprend non seulement la didactique de la langue première, mais aussi celle de la langue II qui correspond à la langue d'enseignement locale pour les jeunes étrangers.
- Valorisation de la langue première chez les enfants de langue étrangère: L'encouragement de la langue première chez les enfants allophones s'effectue par le biais de moyens existants et éprouvés.
- Soutien particulier aux classes accueillant un taux élevé d'élèves connaissant des conditions d'apprentissage défavorables: Des ressources particulières sont mises à la disposition des écoles accueillant une proportion élevée d'élèves se trouvant dans des conditions d'apprentissage peu favorables (point de départ: modèles de soutien existants).
- Préparation des enseignants à prendre en charge des classes culturellement et socialement hétérogènes: Au programme de la formation initiale des enseignants figurent des modules obligatoires portant sur l'interculturalité et l'hétérogénéité sociale. Des offres semblables sont prévues dans la formation continue.
- Renforcement de la collaboration avec les parents: Les parents et tout l'environnement scolaire sont informés sur les questions d'ordre scolaire.

D'autres recommandations du plan d'action concernent tant les élèves issus de familles d'immigrés que ceux provenant de familles désavantagées sur le plan socio-économique. En voici quelques-unes:

- Des procédures d'examen appropriées et objectives sont introduites lors des passages au secondaire I et au secondaire II. La sélection doit dépendre davantage de performances scolaires mesurables.
- Les procédures de décision lors de la sélection sont réexaminées.
- La perméabilité est assurée au secondaire I.

Le catalogue de mesures de la CDIP comprend aussi des offres d'encadrement extra-scolaire, la priorité étant clairement mise sur la promotion des enfants et des adolescents allophones:

- Elaboration et développement d'offres d'encadrement extrascolaire: Des garderies d'enfants, des repas surveillés, de l'aide pour les devoirs, etc. sont mis en place.

- Intégration des jeunes issus de familles immigrées: Un enseignement de la langue locale est prévu pour les enfants de familles immigrées.
- Intensification de la collaboration avec les parents allophones: Un enseignement de la langue locale standard est organisé pour les parents allophones, en collaboration avec le monde du travail.

Ce plan d'action invite les cantons à examiner lesquelles de ces mesures sont déjà appliquées chez eux et lesquelles devraient encore être mises en œuvre. Les mesures prises par les cantons doivent être clairement complétées par des mesures de la CDIP, l'organe de coordination, et d'autres partenaires du monde politique et de l'économie. Le plan d'action prévoit par exemple ceci:

- Des cours de langue pour migrants adultes sont organisés grâce au fonds d'intégration de la Confédération.
- La Confédération et d'autres instances de la politique sociale et migratoire soutiennent les efforts d'intégration de l'école par des mesures appropriées.
- L'OFFT et le monde du travail soutiennent les efforts visant à améliorer le passage au degré secondaire II.
- Le monde du travail soutient, dans la mesure de ses possibilités, la mise sur pied et le développement d'offres d'encadrement préscolaire et extra-scolaire.

Le Centre d'information et de documentation (IDES) de la CDIP a mené une enquête auprès des cantons pour savoir s'ils ont déjà réagi à ces recommandations et, si oui, comment (CDIP, sous presse). Les questions ont porté sur les mesures d'encouragement des élèves allophones au degré préscolaire, au degré primaire, au degré secondaire I, sur les ressources des écoles accueillant un pourcentage élevé d'élèves allophones, ainsi que sur des projets cantonaux destinés à promouvoir ou à intégrer ces élèves. Les indications qui suivent ici sont tirées du dépouillement cette enquête (ibidem). 22 cantons appliquent des mesures d'encouragement pour les élèves allophones au degré préscolaire et 25 au degré scolaire. Ces mesures prennent le plus souvent la forme de cours de la langue d'enseignement, donc de cours d'allemand, de français, d'italien ou de romanche. Des écoles primaires prévoient aussi des offres spécifiques (à plein temps), souvent sur plusieurs mois, pour des élèves récemment arrivés en Suisse et ne connaissant pas du tout la langue d'enseignement. Nombre de cantons proposent aussi de l'aide pour les devoirs aux élèves allophones, ainsi que des cours sur la langue et la culture d'origine, voire des cours dans la langue première. On ne dispose toutefois que de peu de données chiffrées fiables sur les mesures de promotion des élèves allophones tant au niveau préscolaire qu'à l'école primaire.

Pour ce qui est du secondaire I, 24 cantons disent appliquer des mesures de promotion. Il s'agit principalement de classes de développement (à plein temps) ou de

cours de langue intensifs pour les enfants et les jeunes récemment arrivés en Suisse, ainsi que de cours de langue à raison de 2 à 4 leçons hebdomadaires. Dans ce degré scolaire, certains cantons proposent encore des cours particuliers, de l'aide pour les devoirs et des cours sur la langue et la culture d'origine.

Il n'existe que peu de données chiffrées sur le pourcentage d'élèves allophones bénéficiant de mesures d'encouragement au secondaire I. On peut néanmoins admettre que la grande majorité des enfants et des jeunes de langue étrangère peuvent, le cas échéant, recourir à ce type d'offre.

Ces deux dernières années, 11 cantons ont alloué des ressources spéciales aux écoles accueillant de fortes proportions d'élèves allophones: 8 cantons font état de classes et de leçons supplémentaires, ou de l'engagement d'enseignants supplémentaires; 4 cantons mentionnent l'offre de formations continues spécifiques pour les enseignants.

Plus de la moitié des cantons mènent des projets visant à promouvoir ou à intégrer les élèves de langue étrangère et mettant particulièrement un accent particulier sur la promotion scolaire; ces projets visent à accroître la capacité d'intégration des élèves et la qualité des écoles multiculturelles. L'encadré suivant présente un projet de ce type, lancé il y a quelques années déjà.

Le canton de Zurich travaille depuis 1997 au projet QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen – Qualité dans des écoles multiculturelles). Ce projet a pour objectif d'améliorer la qualité de la formation dans les écoles accueillant une forte proportion d'enfants allophones ou issus de familles peu instruites, en leur garantissant si possible les mêmes chances à tous de développer leurs capacités et d'obtenir d'excellents résultats. A l'heure actuelle, 21 écoles présentant le profil mentionné participent à ce projet dont l'accent actuel porte sur le développement des connaissances linguistiques, le développement de l'apprentissage, l'amélioration des résultats et la collaboration avec les parents. La méthode repose sur des modules et des éléments que les écoles utilisent dans le cadre d'un programme donné. Les connaissances pratiques liées à ces modules figurent dans un manuel et dans d'autres documents. Les expériences acquises au cours de ce projet font l'objet d'évaluations (www.quims.ch).

Individus désavantagés sur le plan socio-économique

La politique suisse de formation a pendant longtemps considéré que la condition socio-économique d'une personne n'exerçait pas d'influence marquante sur l'égalité des chances. Ni les offices fédéraux ni la CDIP n'ont émis de recommandations à ce sujet; alors que la politique de formation traitait au contraire régulièrement de l'égalité des sexes et de l'intégration des enfants et des jeunes immigrés. La première étude PISA a toutefois sensibilisé les personnes concernées à ce problème. Le plan d'action de la CDIP, longuement cité précédemment, qui est une réaction aux résultats de PISA, propose donc quelques interventions en faveur des élèves défavorisés du point de vue socio-économique. Elles comprennent les mesures destinées à améliorer l'égalité des chances citées précédemment, et toutes celles qui visent les élèves se trouvant dans des conditions d'apprentissage défavorables (ceux-ci sont avant tout des enfants allophones, des enfants défavorisés sur le plan socio-économique et des enfants cumulant les désavantages). L'enquête sur la mise en œuvre des recommandations de la CDIP ne comprenait cependant pas de questions relatives aux mesures visant à améliorer l'égalité des chances pour les élèves défavorisés.

En 1980, une réglementation sur la formation des adultes est entrée en vigueur en Suisse, qui s'inscrit dans la promotion de l'égalité des chances. La Loi sur la formation professionnelle offre depuis lors la possibilité de suivre un apprentissage à l'âge adulte.³⁷ Ces dispositions visent entre autre à améliorer le statut socio-économique des travailleurs sans diplôme d'apprentissage. Elles permettent en effet aux salariés sans formation ou formés sur le tas et bénéficiant d'une longue expérience professionnelle de passer l'examen de fin d'apprentissage au terme d'une voie autre de formation (deuxième voie ou voie de rattrapage). Une évaluation de cette mesure a cependant révélé que si les personnes recourant à cette possibilité s'en disent très satisfaites, le groupe-cible initialement visé par cette mesure n'en a guère fait usage. La majorité des diplômés ont en effet utilisé cette deuxième voie afin de se réorienter professionnellement ou d'acquérir les bases requises pour obtenir une qualification supérieure. Bien que la proportion des immigrés soit très élevée parmi les personnes sans formation post-obligatoire, très peu d'entre eux rattrapent un apprentissage professionnel (Schräder-Naef & Jörg-Fromm 2004).

37 Depuis l'entrée en vigueur (en janvier 2004) de la nouvelle Loi sur la formation professionnelle, la réglementation des apprentissages professionnels pour les adultes n'est plus aussi claire. La nouvelle loi admet le maintien de la procédure valable jusqu'alors, mais n'exclut pas d'autres voies pour achever une telle formation (au moyen de modules, par ex.). Mais il s'avère parfois très compliqué d'obtenir des informations sur les différentes possibilités existantes (Schräder-Naef & Jörg-Fromm 2004).

Les auteurs mentionnent divers obstacles qui empêchent les personnes sans formation post-obligatoire de recourir à cette offre:

- Les travailleurs sans formation sont souvent engagés pour accomplir des tâches qui ne couvrent qu'une partie de leur domaine professionnel, et n'ont dès lors pas l'occasion d'acquérir l'expérience professionnelle requise.
- Dans de nombreux cantons, il n'existe pas de cours préparatoires; et dans plusieurs cantons et professions, les cours proposés s'avèrent coûteux.
- Un soutien de la part de l'employeur, des centres régionaux de placement ou de l'Assurance-invalidité fait défaut.
- L'investissement en temps est extrêmement élevé.

Les projets destinés à améliorer l'égalité des chances en faveur spécifiquement des enfants et des adultes défavorisés sont également rares au niveau cantonal. Quelques expériences ont pu être réunies dans le cadre d'un projet du canton de Genève, que nous présentons brièvement ici:

Depuis 1997, le canton de Genève applique une nouvelle stratégie afin d'accroître la participation de personnes défavorisées à la *formation des adultes*. Ce projet s'intitule *Chèque annuel de formation* (CAF): les personnes dont le revenu est inférieur à une certaine limite reçoivent au maximum 750 francs par an si elles suivent un cours de formation continue. Bien que le projet ait pour objectif d'atteindre les personnes qui ne participent guère aux cours de formation continue, la plupart des bénéficiaires du CAF possèdent déjà une bonne formation et de bonnes qualifications. Il n'a jusqu'ici pas été possible de déterminer si l'argent versé est parvenu à motiver des personnes qui n'auraient pas suivi de cours de formation continue sans ce soutien financier (Wolter et al. 2003).

Autres politiques ayant des incidences sur le secteur de l'éducation

En Suisse, on accorde de plus en plus d'importance à la collaboration entre les acteurs de la politique de formation et ceux d'autres politiques, en particulier en ce qui concerne l'égalité des chances. Pour l'heure, il n'existe cependant que quelques rares exemples de ce genre de coopérations. Les explications qui suivent illustrent ce processus relativement récent.

Politique migratoire

La politique migratoire de la Suisse exerce une influence non négligeable sur les inégalités qui règnent dans le domaine de la formation. Jusqu'en 1998, la Suisse appliquait le modèle dit des «trois cercles» pour admettre des travailleurs étrangers. Le cercle intérieur, le plus petit, concernait le recrutement de ressortissants des pays de l'Union européenne (UE) et de l'AELE, qui étaient progressivement libérés de restrictions relatives au marché du travail et à la politique des étrangers. Le deuxième cercle, cercle intermédiaire, comprenait les pays n'appartenant ni à l'UE ni à l'AELE, mais devant néanmoins jouer le rôle de territoires traditionnels de recrutement (Etats-Unis et Canada, par ex.). L'admission de personnel hautement qualifié en provenance de ces pays était facilitée. Le troisième cercle comprenait tous les autres pays, dont les ressortissants ne pouvaient bénéficier d'un permis de séjour ou de travail qu'à titre exceptionnel (OFIAMT/OFE 1991). Le 1er novembre 1998, ce modèle a été remplacé par un système de recrutement dual, qui fait uniquement la distinction entre les ressortissants de l'UE et l'AELE et les autres. Ce nouveau modèle a engendré une politique d'admission plus restrictive pour les travailleurs spécialisés et qualifiés des pays n'appartenant pas à l'UE. L'accroissement de l'immigration de personnes hautement qualifiées venues d'Europe de l'Ouest et du Nord peut aussi être mis sur le compte de ce changement dans la politique migratoire. Il n'en reste pas moins que la majorité des travailleurs étrangers en Suisse appartiennent à des groupes relativement mal formés et défavorisés sur le plan socio-économique. Selon de nouveaux résultats de recherche (Wanner 2004), ces immigrés vivent en majorité dans des ménages avec enfants, alors que le nombre de personnes vivant seules est relativement élevé parmi les immigrés venus d'Europe du Nord et de l'Ouest. Cela signifie que le système éducatif suisse devra continuer d'intégrer des proportions non négligeables d'enfants et de jeunes immigrés issus de milieux socio-économiquement défavorisés ou de familles à la formation minimale.

L'âge-limite permettant aux enfants de parents immigrés de bénéficier du regroupement familial fait aujourd'hui l'objet d'un débat qui est alimenté aussi bien par des intervenants de la politique migratoire que par ceux de la politique éducative. La discussion sur ce sujet entre l'Office fédéral des migrations (anciennement Office fédéral de l'immigration, de l'intégration et de l'émigration, IMES) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, s'est en particulier intensifiée depuis la parution du premier rapport PISA.

Politique du logement

En Suisse, le libre-choix de l'école n'existe en principe pas au degré primaire, si bien que les enfants se trouvent scolarisés dans l'école la plus proche de chez eux. La

structure sociale d'un quartier ou d'une commune se reflète donc inévitablement dans la composition des classes. Sont plus particulièrement concernées par cette dynamique les écoles construites à proximité de logements sociaux. Ceux-ci sont des logements à loyer modéré que la commune ou l'Etat loue à des personnes désavantagées sur le plan socio-économique. Pendant longtemps, on a construit en Suisse des immeubles entiers de logements sociaux, si bien que l'on a assisté à la concentration de personnes et de familles au statut socio-économique inférieur et souvent aussi de personnes immigrées dans la zone desservie par certaines écoles. Cette situation a des conséquences diverses. On a par exemple pu observer que l'attrait général de tels quartiers ou communes diminue, et que même les logements «normaux» ne sont plus occupés par des familles mieux loties sur le plan socio-économique, mais plutôt par des familles qui n'ont pas d'autre choix (souvent des familles immigrées). Or l'étude PISA indique justement qu'une concentration d'enfants immigrés dans une école peut exercer une influence néfaste sur leurs résultats scolaires. Le cas échéant, le phénomène observé peut donc encore accroître l'inégalité des conditions d'apprentissage dont pâtissent les enfants immigrés.

Les autorités, ayant pris au sérieux le risque de voir apparaître des ghettos, ont lancé ces dernières années, notamment dans les grandes villes, des projets visant à assurer une plus grande mixité sociale dans ces quartiers. La collaboration entre politique du logement et politique de formation acquiert ainsi une importance croissante.

Politique fiscale

La politique fiscale peut également influencer sur la structure sociale d'une commune. L'imposition fiscale variant énormément d'une commune à l'autre en Suisse, les personnes qui en ont la possibilité incluent le taux d'imposition fiscale parmi les critères qui déterminent le choix de leur commune de domicile. Les personnes au statut socio-économique confortable vivent donc dans les communes où l'on paie le moins d'impôts. De ce fait, on assiste à une dynamique à même d'engendrer une véritable ségrégation sociale. On peut en effet supposer que la concentration d'enfants venant de familles au statut social élevé peut exercer une influence sur les résultats scolaires de certains élèves.

La ségrégation sociale et les avantages ou inconvénients qu'elle implique pour certaines écoles constituent un problème de taille pour la politique éducative, que cette dernière se doit d'aborder en coordination avec d'autres domaines politiques. Les analyses scientifiques qui pourraient servir de base à l'élaboration de projets communs sont, hélas, encore très rares.

Le présent rapport explore l'égalité des chances dans le système éducatif suisse. Il commence par décrire les dimensions permettant de mesurer l'égalité ou l'inégalité des chances, décrit ensuite, sur la base d'une vaste recherche dans la littérature spécialisée, les causes possibles des inégalités, et présente, pour terminer, les mesures politiques appliquées en Suisse pour promouvoir l'égalité des chances.

Le rapport se limite à trois dimensions principales puisqu'il décrit l'égalité en se fondant sur le sexe, la nationalité et le statut socio-économique. Il n'est cependant pas toujours possible de distinguer clairement ces trois dimensions, car la combinaison de désavantages peut également prêter l'égalité des chances. Cet enchevêtrement de facteurs peut donc aussi exercer une influence sur l'étude des causes, celle-ci ne permettant souvent pas d'analyser de façon distincte les différents facteurs ni d'identifier les problèmes supplémentaires que la combinaison de désavantages multiples engendre chez les personnes concernées.

Ayant défini les caractéristiques sociales qui sont au centre de l'analyse mentionnée, ce rapport présente les résultats des recherches tout au long d'une carrière de formation. Cet exercice a pour objectif de mettre en évidence les points sensibles d'une telle carrière où des problèmes d'égalité surgissent le plus souvent. Il en ressort d'une part que les points problématiques ne coïncident pas nécessairement pour les différents groupes sociaux considérés, et il apparaît d'autre part – et c'est sans doute moins surprenant – que les problèmes observés sont plus fréquents lors des passages ou des transitions entre deux niveaux de formation, c'est-à-dire au cours des phases où l'individu passe d'un type ou d'un degré de formation à un autre.

A elle seule, la présentation purement descriptive des traitements inégalitaires réservés à certains groupes de personnes (sur la base des caractéristiques définies) met déjà clairement en évidence les différents moments du cursus de formation où un manque d'égalité a été démontré en relation avec le sexe ou l'origine nationale, mais non pas avec le statut socio-économique. Voici deux explications possibles à ce phénomène: d'une part, les informations statistiques sur le statut socio-économique font bien plus souvent défaut que les données sur les deux autres dimensions; d'autre part, même lorsque ces informations sont potentiellement disponibles, les deux autres critères sont considérés comme prioritaires, voire exclusifs. Bien que de sérieux indices laissent penser que les facteurs socio-économiques jouent un rôle aussi important en matière d'égalité des chances dans le système éducatif que le sexe ou la nationalité, on n'a donc jusqu'ici guère considéré la si-

tuation économique de la famille comme un déterminant du succès scolaire des enfants. Par conséquent, les éléments que nous avons pu découvrir à ce sujet dans les recherches sur les causes de l'inégalité sont très rares. En effet, ces recherches se sont à nouveau concentrées sur les facteurs qu'une approche purement statistique et descriptive place au premier plan.

De façon simplificatrice, la description des dimensions de l'égalité dans le système éducatif suisse débouche sur trois conclusions. Premièrement, des inégalités existent de toute évidence dans le cas des trois caractéristiques examinées. Deuxièmement, force est de constater que l'inégalité est présente à pratiquement tous les échelons du système éducatif, c'est-à-dire que ses effets peuvent se faire sentir tout au long de la formation. Enfin, troisièmement, l'ampleur de l'inégalité des chances suggère à elle seule que le problème est de taille, qu'il mérite d'être pris au sérieux, et qu'il demeure irrésolu malgré les efforts (partiels) consentis pour en venir à bout. A une époque où la formation détermine de plus en plus le succès économique et social d'un individu, l'accès inégal à cette formation revêt tout naturellement une importance croissante pour ceux qui sont préférentiellement exclus. Exclure des groupes de personnes de la formation engendre toutefois aussi des conséquences sociales que le présent rapport ne peut explorer plus en détails.

La partie du rapport consacrée à l'examen des causes se fonde largement sur la littérature spécialisée pour étudier les barrières pouvant grever l'égalité (barrières économiques, motivationnelles, institutionnelles et socioculturelles), et pour tenter d'expliquer pourquoi des inégalités plus ou moins marquées sont observées à certaines étapes du parcours de formation.

Il a été mentionné que la littérature consacrée au statut socio-économique fait très souvent défaut; une lacune qui n'est pas sans conséquences lorsqu'il s'agit de mesurer l'importance des barrières économiques. Dans l'ensemble, on constate cependant toujours que l'on ne peut pas attribuer les inégalités constatées à une seule des barrières considérées, mais que c'est en général l'effet conjugué de plusieurs barrières au même stade du parcours de formation qui désavantage un groupe de personnes par rapport à d'autres. Bien que la recherche présente des lacunes sur bon nombre d'aspects, notamment pour ce qui est de déterminer l'effet causal des barrières sur le comportement des individus ou des institutions, on peut tracer de l'équité un tableau aux facettes multiples, qui donne lieu en toute logique à un vaste éventail de mesures politiques.

La présentation sommaire, au terme du rapport, des mesures et initiatives politiques prises pour améliorer l'égalité met en évidence deux éléments:

- Premièrement, il apparaît – indépendamment du fait qu’il est difficile d’avoir une vue d’ensemble de toutes les mesures et stratégies politiques dans un état fédéraliste – qu’il n’y a pas de véritable concept politique de l’égalité. Ce qui semble s’en rapprocher le plus c’est la volonté d’intégrer l’égalité femmes-hommes, qui n’intervient pas seulement dans de nombreux domaines du quotidien, mais met également systématiquement à l’épreuve les conséquences engendrées sur ce plan par les actions ou situations politiques.
- Deuxièmement, en raison de l’absence persistante d’une politique générale de promotion de l’égalité, on observe que les interventions politiques sont davantage ponctuelles que guidées par une véritable stratégie; ce qui signifie que des interventions politiques font totalement défaut dans certains domaines. Par ailleurs – et c’est peut-être tout aussi crucial – l’absence d’une stratégie globale accroît le risque de voir des mesures politiques prises dans d’autres secteurs (le social ou la fiscalité, p. ex.) produire des effets secondaires néfastes pour l’égalité dans la formation, sans que l’on se rende bien compte de cette dynamique.
- Pour terminer, on relèvera que seule une articulation socialement et politiquement plus consciente des valeurs et des objectifs en matière d’égalité des chances dans le système éducatif permettrait d’évaluer de façon systématique la réalisation de ces objectifs, de mieux étudier les dysfonctionnements, et de jeter ainsi les bases d’une politique plus efficace en ce qui concerne la mise en application effective de l’égalité des chances dans le système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

Actualités FPr: voir OFFT

- Bachmann, R.; Rothmayr, C. & Spreyermann, C. (2004). Evaluation Programme fédéral Egalité des chances entre les femmes et les hommes dans le domaine universitaire, Rapport sur la mise en œuvre et l'efficacité du programme de 2000 à 2003. Berne: Office fédéral de l'éducation et de la science (Dossier OFES)
- Barben, M.-L. & Ryter, E. (2003). Plus de femmes dans le corps enseignant des HES! Recommandations et pistes d'action. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (www.bbt.admin.ch/fachhoch/dossiers/chancen/f/index.htm)
- Bänziger, A. (1999). Weiterbildung und Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern. Eine empirische Untersuchung zur Situation in der Schweiz. Zürich: Rüegger
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2004). Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland in Natives and Second Generation Immigrants. Bonn: IZA (IZA Discussion Paper No. 1354)
- Bauer, T. & Streuli, E. (2001). Working Poor in der Schweiz. Definition, Deskription, Einflussfaktoren, Datenevaluation. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language, London: Routledge
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderbd. 2, S. 183–198. Göttingen: Schwartz
- Branger, K.; Gazareth, P. & Schön-Bühlmann, J. (2003). Vers l'égalité? La situation des femmes et des hommes en Suisse (Données sociales – Suisse). Neuchâtel: OFS
- Buchmann, M.; Kriesi, I.; Pfeifer, A. & Sacchi, S. (2002). Halb drinnen, halb draussen: Analysen zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz. Zürich: Rüegger
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1991). Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère. In: CDIP (1995): Recommandations et décisions (Dossier 36B) Berne: CDIP
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1996). Egalité des chances à l'école: Formation des enseignantes et enseignants. Commission pédagogique et Commission Formation des enseignant-e-s de la CDIP, approuvé le 20 septembre 1996. Berne: CDIP
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse (Dossier 48B). Berne: CDIP
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1999). La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire (Dossier 57B). Berne: CDIP
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (2000a). Premières recommandations relatives à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse (du 31 août 2000). Berne: CDIP
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (2000b). Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II. Rapport d'experts. Berne: CDIP
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (2001). Le système éducatif de la Suisse. La contribution suisse à la base de données Eurybase → www.edk.ch
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (2003). Mesures consécutives à PISA 2000: plan d'action → www.edk.ch/PDF_Downloads/Monitoring/AktPlanPISA2000_f.pdf
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] [sous presse]. Rapport annuel 2004. Berne: CDIP
- Coradi Vellacott, M.; Denzler, S.; Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003b). Les maths et les sciences n'ont-elles plus la cote? Rendre l'enseignement des mathématiques, des sciences et des branches techniques plus attractif et assurer un traitement équitable aux filles et aux garçons (Rapport de tendance No 6) Aarau: CSRE

- Coradi Vellacott, M.; Hollenweger, J.; Nicolet, M. & Wolter, S. C. (2003a). Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: OFS
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2002). Origine sociale et égalité des chances. In: OFS & CDIP (Eds): *Préparés pour la vie? Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: OFS
- De Coulon, A.; Falter, J.-M.; Flückiger, Y. & Ramirez J. (2004). Analyse der Lohnunterschiede zwischen der schweizerischen und der ausländischen Bevölkerung. In: H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.). *Migration und die Schweiz*. Zürich: Seismo
- Diem, M. (1997). Situation sociale des étudiants. Enquête représentative auprès des étudiants des hautes écoles suisses en 1995. Neuchâtel: OFS
- Diem, M. (2000). Von der universitären Hochschule ins Berufsleben. Neuchâtel: OFS
- Diem, M. & Meyer, T. (1999). L'abandon des études du point de vue des étudiants, Résultats d'une enquête représentative auprès des étudiants des hautes écoles suisses. Neuchâtel: OFS
- Fibbi, R.; Kaya, B. & Piguët, E. (2003). Nomen est omen: quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence (Synthesis 3). Berne: FNS
- FSEA [Fédération suisse pour la formation continue] (2001). Examen thématique de l'apprentissage des adultes: Suisse. Zurich: FSEA
- Gertsch, M.; Gerlings, A. & Weber, K. (2000). L'arrêté fédéral sur les places d'apprentissage 1. Evaluation, rapport final. Berne: Université, Koordinationsstelle für Weiterbildung, OFFT
- Gloor, D. & Meier, H. (2003). Lehrstellenbeschluss 2. Vertiefungsstudie Gleichstellung im LSB 2. Quantitative und qualitative Untersuchung der spezifischen Gleichstellungsvorhaben der Kantone und des Bundes im LSB2. Berne: OFFT
- Golder, S. M. (1999). Migration und Arbeitsmarkt: eine empirische Analyse der Performance von Ausländern in der Schweiz, Frankfurt: Lang
- GRIPS Gender (2001). Rapport final de GRIPS GENDER: Recommandations en faveur de l'égalité entre femmes et hommes dans la science et promotion des études genre. Berne: FNS
- Grossenbacher, S. & Maradan, O. (2004). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans: le point sur l'évolution actuelle, Groupe de coordination de la CDIP «Début de la scolarité». Berne: CDIP
- Grünewald-Huber, E. et al. (2003). Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen. Erfahrungsberichte aus dem Projekt des Lehrstellenbeschlusses 2 «Gleichstellung in der Berufsbildung, speziell an Berufsschulen» (1. Projektphase). Zollikofen: SIBP
- Haeblerlin, U.; Imdorf, Ch. & Kronig, W. (2004). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt
- Hagemann-White, C. (1992). Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: K. Flaake & V. King (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt: Campus
- Herzog, W.; Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2004). In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen (Synthesis 18). Bern: SNF
- Hupka, S. (2003). Situations et parcours de formation. 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
- Hurni, L. & Stalder, B. (1994). «Ich verplane mir das Leben nicht gern auf Jahre ...». Berufliche Entwicklungsmuster bei jungen Frauen und Männern. Pilotstudie über Entscheidungstendenzen und Wunschvorstellungen zu Familie und Beruf. Bern: Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann
- Hutmacher, W. (1987). Passport or Social Position? Some Facts and Figures on the Success and Educational Careers of Swiss and Foreign Children in the Light of their Families' Social Class. In: OECD/CERI: *Immigrants' children at School*. Paris: OECD
- Hutmacher, W. (1990). Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Service de la recherche sociologique

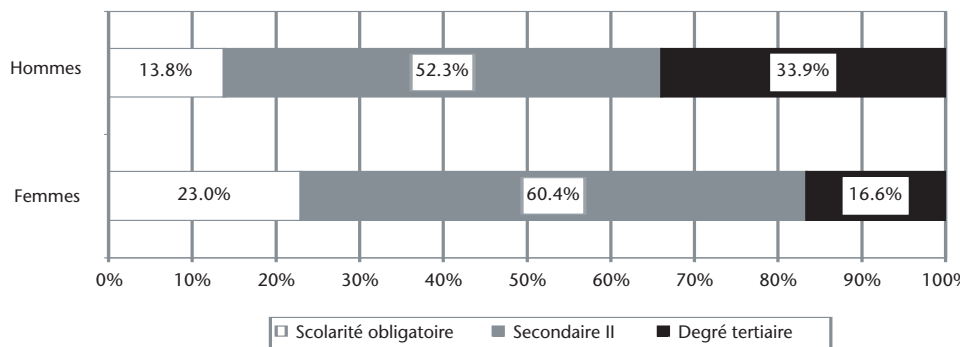
- Keller, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: U. Moser, E. Ramseier, C. Keller & M. Huber (Hrsg.): Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Rüegger
- Kiener, U. & Gonon, Ph. (1998). Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Zürich: Rüegger
- Kronig, W.; Haebelin, U. & Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt
- Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter Opladen: Leske + Budrich
- Leemann, R. J. (2002). Chancengleichheiten im Wissenschaftssystem: Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Zürich: Rüegger
- Leemann, R. J. & Heintz, B. (2000). Mentoring und Networking beim wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Julie Page et al. (Hrsg.): Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung (BBW-Schriftenreihe 1d). Bern: BBW
- Lehmann, H. M. (2003). Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen. Bern: Haupt
- Levy, R.; Joye, D.; Guye, O. & Kaufmann, V. (1997). Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zürich: Seismo
- Lischer, R. (2001). La formation continue en Suisse 2001, d'après les enquêtes suisses sur la population active de 1996 à 2000. Neuchâtel: OFS
- Lischer, R. (2003). Intégration réussie des étrangers? – La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation. In: CDIP: Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires, CONVEGNO 2002: Rapport final. Berne. CDIP
- Malti, T. (2002). Les filles et les garçons sont-ils vraiment égaux face à la formation. In: OFS & CDIP (Eds): Préparés pour la vie? Rapport national de l'enquête PISA 2000. Neuchâtel: OFS
- Marie-Meierhofer-Institut für das Kind (2002). Vorschulkinder in der Schweiz. Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Erziehung und Betreuung von kleinen Kindern (*Und Kinder*, Nr. 68)
- Marti, L. (2004). Participation et non-participation à la formation continue professionnelle: L'exemple des hologers et horlogères ainsi que des cuisiniers et cuisinières (Synthesis 5). Bern: SNF
- Meyer, T. (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, T. (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, T.; Diem, M.; Rémy, D.; Galley, F. & Kiener, U. (1999). Hochschule – Studium – Studienabbruch. Zürich. Rüegger
- Meyer, T. & Nyffeler, B. (2001). L'encouragement de la relève universitaire: entre la vocation et la chaire. Mesures spéciales de la Confédération pour l'encouragement de la relève universitaire dans les hautes écoles suisses. Rapport sur l'enquête qualitative 2000. Bern: OFES (Dossier OFES 2001/4f)
- Moser, U. (2002). La diversité culturelle à l'école: un défi et une chance. In: OFS & CDIP (Eds): Préparés pour la vie? Rapport national de l'enquête PISA 2000. Neuchâtel: OFS
- Moser, U. & Notter, P. (2000). Compétences scolaires dans le contexte international (Etudes et rapports 10). Berne: CDIP
- Moser, U.; Ramseier, E.; Keller, C. & Huber, M. (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Rüegger

- Moser, U. & Rhyn, H. (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer
- Notter, P.; Meier, U.; Nieuwenboom, J. W.; Rüesch, P. & Stoll, F. (1996). Lernziel Lesen: Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Aarau: Sauerländer
- OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. Paris: OCDE
- OCDE (2002). La lecture moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000. Paris: OCDE
- OCDE (2004a). Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004. Paris: OCDE
- OCDE (2004b). Bébés et employeurs – Comment réconcilier travail et vie familiale. Nouvelle-Zélande, Portugal, Suisse. Paris: OCDE
- OCDE (2004c). Tertiäre Bildungspolitik der Schweiz. Länderexamen der nationalen Bildungspolitiken, Paris: OCDE
- OFFT [Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie] (1998). Formation et perfectionnement professionnels des femme. Berne: OFFT
- OFFT [Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie] (2000). Recommandations de l'OFFT – offres de formation transitoire entre la scolarité obligatoire et la formation professionnelle. Berne: OFFT
- OFFT [Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie] & CSOFP [Conférence suisse des offices de formation professionnelle] (2004). HES: écolage échelonné entre 1000 et 9800 francs par an (*Actualités FPr 121, mai 2004*)
- OFFT [Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie] & CSOFP [Conférence suisse des offices de formation professionnelle] (2004). Places d'apprentissage d'informaticien à vendre» – les coulisses (*Actualités FPr 126, août 2004*)
- OFIAMT [Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail] & OFE [Office fédéral des étrangers] (1991). Bericht über Konzeption und Prioritäten der schweizerischen Ausländerpolitik der neunziger Jahre, Berne: OFIAMT
- OFS [Office fédéral de la statistique]. Diverses statistiques, www.statistik.admin.ch
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2004a). Les personnes de nationalité étrangère sur le marché du travail suisse, communiqué de presse du 16. 2. 2004. Neuchâtel: OFS
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2004b). Dépenses publiques d'éducation en Suisse en 2001, communiqué de presse du 15. 3. 2004. Neuchâtel: OFS
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2004c). Annuaire statistique de la Suisse 2005. Zurich: Editions Neue Zürcher Zeitung
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2004d). Analyses générales du Recensement de la population de 2000, communiqué de presse du 5. 7. 2004. Neuchâtel: OFS
- Pätzmann, M. (2004). Entrer dans la vie active avec un diplôme HES ou universitaire en économie d'entreprise: une analyse comparative (*La vie économique – Revue de politique économique, no 4*)
- Prenzel, M. (2002). Nachwuchsprobleme in den Naturwissenschaften: Ursachen und Abhilfen in Unterricht und Lehrerbildung. In: U. Herrmann: Naturwissenschaften – Gymnasium – Universität. Ulm: Universitätsverlag
- Prey, H. & Widmer, R. (2003). Les effets de la formation continue en entreprise (*La vie économique – Revue de politique économique, no 11*)
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten (*Revue suisse des sciences de l'éducation, 1, 23–56*)
- Rehmann, I. (2004). Frauen in der Wissenschaft. Länderbericht Schweiz der Helsinki-Gruppe (Dossier OFES). Berne: OFES
- Rothböck, S., Sacchi, S. & Buchmann, M. (1999). Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Eliten in der Schweiz. Eine explorative Studie (*Revue suisse de sociologie, 3, 459–496*)

- Rüesch, P. (1998). Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Lang
- Schläfli, A. & Gonon, P. (1999). Weiterbildung in der Schweiz. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Weiterbildung
- Schmid, M. & Storni, M. (2004). Transition. Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt → www.ecce.ch/transition
- Schmidlin, S. (2003). Les diplômés des hautes écoles sur le marché du travail. Neuchâtel: OFS
- Schräder-Naef, R. & Jörg-Fromm, R. (2004). Wie wirkt sich der nachgeholt Lehrabschluss aus? (Synthesis 9). Bern: SNF
- Sousa-Poza, A. (2003). The Gender Wage Gap and Occupational Segregation in Switzerland, 1991–2001 (*Revue suisse de sociologie*, 3, 399–416)
- Spieß Huldi, C. (2002). Familiäre Bindungen und Berufsübergang. Der Einfluss von Elternschaft und familiärem Engagement auf die Berufseinmündung von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen (*Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 223–239)
- Stalder, B. (1997). Frauenförderung konkret. Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb. Zürich: vdf
- Stamm, M. (2004). Hoch begabt und «nur» Lehrling? (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, 175–194)
- Stamm, M. & Landert, C. (2003). Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit an den Fachhochschulen»: Zusammenfassung der Ergebnisse und Folgerungen. Zürich: Landert, Farago & Partner → www.bbt.admin.ch/fachhoch/dossiers/chancen/f/index.htm
- Vanhooydonck, S. & Grossenbacher, S. (2002). L'illettrisme – Quand l'écrit pose problème (Rapport de tendance No 5) Aarau: CSRE
- Volken, Jeannine Silja & Knöpfel, Carlo (2004). Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung. Was wir über Armutskarrieren in der Schweiz wissen. Luzern: Caritas (Diskussionspapier 13)
- Von Matt, H.-K.; Wicki, W. & Hördegen, S. (1999). Stipendienreport 1999. Vergleiche, Analysen, Tendenzen (Dossier OFES). Berne: OFES
- Wanner, P. (2004). Migration et intégration: populations étrangères en Suisse. Neuchâtel: OFS
- Weber, K.; Stämpfli, T. & Gerlings, A. (2001). Harmonisierung der Höheren Fachschulen. Bestandesaufnahme der Bildungsprogramme im nicht hochschulischen Tertiärbereich. [s. l.]
- Wolter, S. C. (2000). Wage Expectations: A Comparison of Swiss and US students (*Kyklos – International Review for Social Sciences*, 1, 51–69)
- Wolter, S. C. (2001). Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat (Beiträge zur Bildungsökonomie, Bd. 1). Zürich: Rüegger
- Wolter, S. C. (2002). Training and Job-mobility in Switzerland. In: U. Backes-Gellner & C. Schmidtke (Hrsg.): Bildungssystem und betriebliche Beschäftigungsstrategien in internationaler Perspektive. Berlin: Duncker & Humblot
- Wolter, S.C. & Coradi Vellacott, M. (2002), Sibling Rivalry: A Look at Switzerland with PISA Data, IZA Discussion Paper No. 594
- Wolter, S. C. & Coradi Vellacott, M. (2003). Sibling Rivalry for Parental Resources: A Problem for Equity in Education? A Six-Country Comparison with PISA Data (*Swiss Journal of Sociology*, 3, 377–398)
- Wolter, S. C.; Denzler, S.; Evéquo, G.; Hanhart, S.; Nussbaum, O.; Ragni, T.; Schläfli, A. & Weber, B. (2003). Vers un financement de la formation continue orienté sur la demande (Rapport de tendance No. 7). Aarau: CSRE → http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb7_fr.pdf
- Wolter, S. C.; Denzler, S. & Weber, B. A. (2003). Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz (*Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 2, 305–319)
- Wolter, S. C. & Weber, B. A. (1999). Skilling the Unskilled – A Question of Incentives, *International Journal of Manpower*, 3, 254–269)
- Zwick, M. M. & Renn, O. (2000). Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung Baden-Württemberg

Annexe

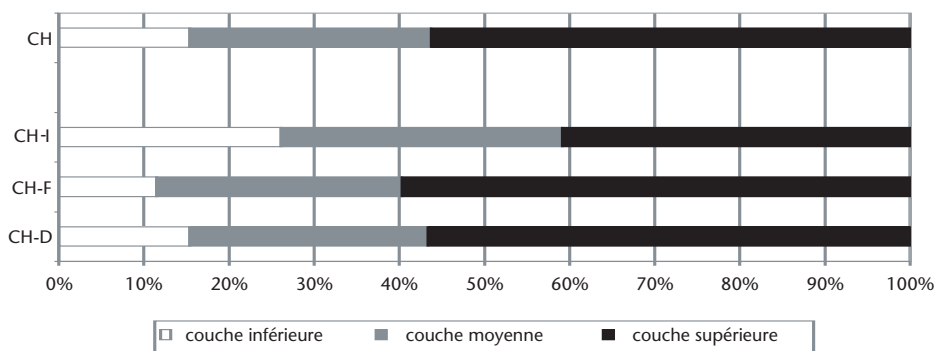
Fig. A.: Niveau maximal de formation au sein de la population âgée de 25 à 64 ans



Données: ESPA 2002

Source: Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003

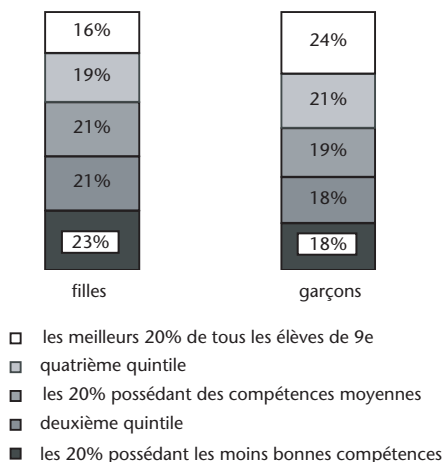
Fig. B.: Origine sociale des meilleurs 10% des élèves en mathématiques, pour l'ensemble de la Suisse, selon les régions linguistiques



Données: TIMSS+

Source: Moser & Notter 2000

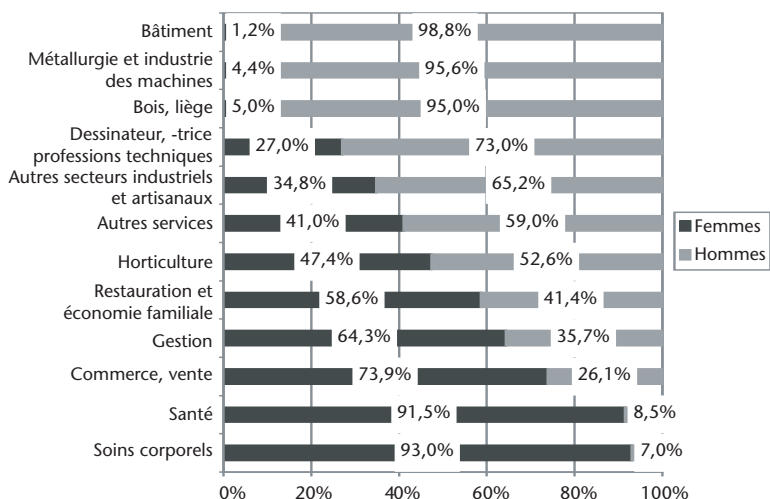
Fig. C: Répartition des sexes dans cinq niveaux de compétences en mathématiques



Données: PISA 2000

Source: Coradi Vellacott et al. 2003b

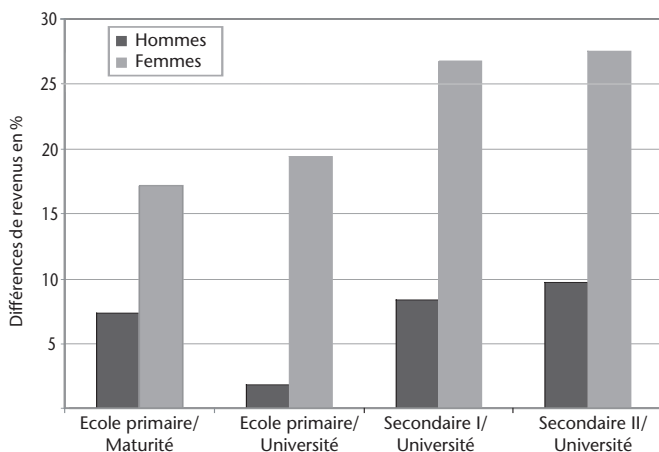
Fig. D: Choix d'une profession selon le sexe – inscriptions dans les filières des différentes branches



Données: Statistiques des élèves, des enseignants et des diplômés, Système d'information universitaire suisse, 2001/02

Source: Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003

Fig. E: Différences de revenus (sur toute une vie) entre les enseignantes et les enseignants de différents niveaux scolaires et d'autres professions exigeant une maturité ou un diplôme universitaire



Le graphique peut être interprété comme suit: Une enseignante primaire (Ecole primaire/Maturité) gagne, sur toute sa vie, environ 17% de plus qu'une femme entrée sur le marché du travail aussitôt après avoir obtenu la maturité. Un homme (Secondaire II/Université), qui travaille en tant qu'enseignant au secondaire II peut compter, pour l'ensemble de sa vie, sur un revenu de près de 10% supérieur à celui d'un homme titulaire d'un diplôme universitaire exerçant un autre métier.

Données: Les revenus des enseignantes et des enseignants ont été calculés sur la base de six règlements cantonaux de traitement. Les revenus moyens sur toute une vie, pour les titulaires d'une maturité et d'un diplôme universitaire, ont été établis à l'aide des données ESPA.

Source: Wolter, Denzler & Weber 2003

Tab. A: Répartition des ménages privés selon la nationalité de la personne de référence et du type de ménage, en pour cent

	Type de ménage				
	Ménages individuels	Couples sans enfants	Couples avec enfant(s)	Familles mono-parentales	Autres
Suisse	37,2	28,7	26,1	5,2	2,8
Tous les autres pays	30,6	21,7	40,0	5,2	2,4
Union européenne	34,1	23,7	35,0	4,6	2,6
Allemagne	46,0	27,2	20,3	3,0	3,5
France	44,2	23,0	24,5	5,4	2,9
Italie	29,4	25,3	38,5	4,5	2,3
Portugal	25,3	16,4	50,8	5,4	2,1
Espagne	31,3	21,7	38,7	5,6	2,7
Reste de l'Europe	20,4	17,6	54,7	5,8	1,5
Serbie-et-Monténégro	15,8	17,7	60,2	5,1	1,2
Turquie	17,9	15,3	58,4	7,0	1,4
Afrique	36,8	17,6	30,9	11,2	3,5
Amérique	37,1	22,4	27,5	9,3	3,6
Asie	34,0	17,0	40,1	5,3	3,7
Océanie / autres	36,1	25,6	31,1	2,9	4,3

Données: Recensement de la population 2000

Source: OFS 2004d

Tab. B: Chance relative d'entrer au gymnase (cantons de Berne et de St-Gall)

	M0: Modèle zéro		M1: Sans les variables «résultats»		M2: avec les variables «résultats»	
	C. R.	p	C. R.	p	C. R.	p
Prédicateurs						
Origine sociale	5,37	<0,001	4,56	<0,001	3,22	<0,001
Sexe	1,13	0,410	1,19	0,152	0,92	0,660
Origine culturelle				0,912		0,157
De langue étrangère, né(e) en Suisse	0,74	0,316	0,95	0,842	1,72	0,163
De langue étrangère, né(e) à l'étranger	0,41	0,024	1,13	0,711	2,21	0,158
Capacités cognitives de base (figural)	3,03	<0,001	2,39	<0,001	1,25	0,168
Capacités cognitives de base (verbal)	5,54	<0,001			1,81	0,001
Résultats en lecture	9,20	<0,001			4,74	<0,001
<i>Ensemble des modèles:</i>			R ²		R ²	
R ² (Nagelkerke)			0,32		0,45	
R ² (Nagelkerke) sans l'origine sociale			0,15		0,38	

Remarques: C. R.: chance relative (rapport de cotes); p: impact; pour les variables constantes, la comparaison entre le 75e et le 25e pourcentile a été standardisée dans le prédicateur. Le sexe a été codé comme suit: garçons = 0 et filles = 1. En ce qui concerne l'origine culturelle, on a opté pour deux variables factices: germanophones = 0 et allophones nés en Suisse ou à l'étranger = 1. Echantillon (divisé par deux): N = 1009

M0: relation bivariée entre la chance de passage et différents facteurs

M1: modèle multivarié sans contrôle des variables de compétence (capacités cognitives verbales de base et résultats en lecture)

M2: modèle multivarié avec contrôle des variables de compétence

Données: PISA 2000

Source: Ramseier & Brühwiler 2003

Tab. C: Influence du sexe, de la formation et de l'origine sociale sur l'accèsion aux postes supérieures (corps professoral) en Suisse alémanique

Régression logistique ¹	Corps professoral	
	B	(S. E.)
Sexe ²	-2,20	(0,86) **
Formation	2,48	(4,52)
Statut du père	0,00	(0,02)
Formation du père	-0,08	(0,09)
Formation de la mère	0,35	(0,13) **
Constante ³	-50,30	(85,90)
-2LL	117,10	
Chi ² (df=5)	198,30 ***	

1 Le tableau présente les coefficients d'impact (B), leur erreur-type (S. E.), ainsi que leur niveau d'impact (test Wald): * $\leq 10\%$; ** $\leq 5\%$; *** $\leq 0.1\%$

2 Codage: femmes = 1, hommes = 0

3 La constante ne peut pas être interprétée dans l'étude de cas-témoins. N=42

Données: Sondage mené auprès de professeures et de professeurs de nationalité suisse, vivant en Suisse alémanique et nés entre 1945 et 1955

Source: Rothböck, Sacchi & Buchmann 1999

Tab. D: Représentation simplifiée des effets de l'intégration et de la séparation sur les résultats des enfants immigrés

Echantillon	Résultat principal, valeur p	Interprétation
Développement de l'apprentissage de la langue d'enseignement		
Enfants immigrés dans des structures scolaires intégrées et séparatives	Interaction structure scolaire x moment de l'enquête: 0,006	Différence significative en faveur des structures scolaires intégrées
Intégration sociale dans les structures scolaires intégrées et séparatives		
Enfants immigrés dans des structures scolaires intégrées et séparatives	Effet principal de la structure scolaire: 0,546	Pas de différence significative entre les structures scolaires
Intégration sociale en comparaison avec les enfants suisses		
Enfants immigrés et enfants suisses dans des structures scolaires intégrées	Effet principal de la nationalité: 0,003 Rendement déficient: 0,015	Les enfants immigrés et les enfants à rendement déficient occupent des positions socio-métriques significativement inférieures
Conséquences sur le développement de l'apprentissage des autres élèves		
Enfants suisses dans des classes ordinaires accueillant 0 / 4-8 enfants immigrés à rendement déficient	Interaction de type de classe x moment de l'enquête: 0,383	Pas de différence significative entre classes ordinaires <i>avec</i> et classes ordinaires <i>sans</i> enfants immigrés à rendement déficient
Rendement attendu par l'enseignant(e) et progrès d'apprentissage		
Enfants immigrés sous-estimés, surestimés et appréciés à leur juste valeur	Interaction appréciation x moment de l'enquête: 0,005	Différence significative en faveur des enfants sous-estimés
Rendement attendu chez les enfants immigrés et chez les enfants suisses		
Enfants suisses et immigrés présentant des déficiences similaires de rendement	Rendement attendu: 0,018	Différence significative en faveur des enfants immigrés

Données: Echantillon: 1969 élèves de 2e année en Suisse alémanique

Source: Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000

Tab. E: Influence sur les compétences en lecture selon le quartile ISEI du statut socio-économique (PISA), pour les élèves de 9e année ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison

Quartile ISEI	1	2	3	4
Variables indépendantes	Coefficient	Coefficient	Coefficient	Coefficient
Constante	6.089*	5.899**	5.906 *	5.835 *
ISEI (statut socio-économique)	-0.002	0.005	0.004	0.005 **
Sexe (fille=1)	0.022	0.048**	0.018	0.026
Suisse italienne	0.087 **	0.094	0.020	-0.043
Suisse romande	-0.088 *	0.035	0.018	-0.095 **
Enfant cadet	-0.063 *	0.005	-0.014	-0.017
Enfant puîné	-0.004	-0.011	-0.054	-0.072
Famille monoparentale	-0.054	-0.020	0.002	-0.076
Famille recomposée	-0.002	0.068	-0.119 **	-0.115
Autre type de ménage	0.001	-0.052	-0.048	0.030
Emploi/revenu des parents	0.041	0.075 *	0.027	-0.043
Place réservée à l'école	0.071 *	0.089 *	0.087 *	0.078 *
Formation des parents	0.002	0.002	0.009 **	0.006
1 frère ou sœur	0.009	-0.034	-0.052	-0.033
2 frères ou sœurs	-0.033	-0.086	-0.054	0.003
3 frères ou sœurs	-0.104 **	-0.105	-0.036	-0.064
4 frères ou sœurs	-0.167 *	-0.214 *	-0.043	-0.085
Plus de 4 frères ou sœurs	-0.085	-0.190 **	-0.022	-0.104
Moyenne des variables dépendantes	6.010	6.060	6.130	6.210
Ecart-type des variables dépendantes	0.236	0.218	0.220	0.199
R ² normalisé	0.170	0.230	0.250	0.330
N	507	330	199	154

*, ** Impact au niveau 1% et au niveau 5%; la personne de référence est un homme, vivant en Suisse alémanique dans une famille classique comptant les deux parents (pour les régressions 3 & 4), sa langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement et il est l'aîné de la famille
Toutes les observations sont pondérées par un coefficient «élève». Quartiles ISEI: 1 = statut socio-économique le plus bas, 4 = statut socio-économique le plus élevé

Données: PISA 2000

Source: Wolter & Coradi Vellacott 2002

Tab. F: Diplômés des hautes écoles (universités et HES) sur le marché du travail quatre années après l'obtention du diplôme

	Diplômé(e)s d'une université quatre années après le diplôme (N=3496)			Diplômé(e)s d'une HES quatre années après le diplôme (N=1493)		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
<i>Type d'emploi</i>						
Emploi à durée limitée	17	20	19	3	1	2
Emploi à durée illimitée	83	80	81	97	99	98
<i>Taux d'occupation</i>						
> 90%	51	72	63	42	90	77
50–90%	35	20	26	51	10	21
< 50%	14	9	11	7	0	2
<i>Adéquation de la formation</i>						
Emploi adéquat	82	81	81	71	84	81
Emploi inadéquat	18	19	19	29	16	19

Données: Deuxième enquête menée auprès des diplômés des hautes écoles suisses (diplômes obtenus en 1998, deuxième enquête en 2002)

Source: Schmidlin 2003

Tab. G: Effets sur la confiance en soi des jeunes filles en mathématiques (analyse multiniveaux)

Principaux effets	Coefficient	ET	valeur p
Constante	94,02	1,69	
7e et 8e année			n.s.
Type scolaire			n.s.
Association des mathématiques avec son propre sexe	0,23	0,02	0,00
Identité sexuelle androgyne	1,02	0,46	0,03
Identité sexuelle masculine	4,09	0,75	0,00
Identité sexuelle indifférenciée			n.s.
Attentes positives de la part de l'enseignant	0,14	0,02	0,00
Association stéréotypée par l'enseignant	-0,12	0,06	0,04
Effets variables	Composantes variables	ET	valeur p
Effets de la classe	1,42	1,13	0,21
Effet des pairs	84,68	2,78	

Coefficient: Constante ou écart part rapport à la constante lorsque le paramètre introduit augmente d'une unité

Constante: Valeur de la confiance en soi d'une jeune fille qui opère une association moyenne des mathématiques avec son propre sexe, identité sexuelle féminine, qui bénéficie d'une attente positive de la part de l'enseignant et étudie dans une classe dont l'enseignant ne range pas les mathématiques dans les domaines typiquement masculins, mais associe indifféremment cette discipline aux deux sexes

Effets variables: Après prise en compte des paramètres explicatifs, l'effet de la classe n'est plus significatif; on pourrait donc l'expliquer à l'aide des paramètres considérés dans l'analyse multiniveaux

Données: TIMSS+ 1995

Source: Keller 1997

Tab. H: Forme prépondérante de la prise en charge des enfants en âge préscolaire (pendant la journée)
(selon le niveau social et le sexe)

	Professeures		Professeurs		Femmes du corps intermédiaire supérieur		Hommes du corps intermédiaire supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Par moi-même	2	2,7			15	6,5	1	0,3
Par mon conjoint	7	9,5	715	72,1	4	1,7	236	68,6
Par moi-même avec mon conjoint	15	20,3	148	14,9	35	15,1	54	15,7
Par des tiers ou par une institution spécialisée	27	36,5	116	11,7	81	34,9	50	14,5
Par moi-même avec l'aide d'autres personnes et institutions	23	31,1	12	1,2	97	41,8	3	0,9
Total	74	100,0	991	100,0	232	100,0	344	100,0

Données: Sondage représentatif réalisé auprès de membres du corps intermédiaire supérieur et auprès des professeur(e)s des universités suisses sur le déroulement de la carrière et sur la mobilité dans les milieux académiques

Source: Leemann 2002

Glossaire

- CDIP** Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
- EIAA** Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
L'EIAA a été réalisée en 1994 sous la direction de l'OCDE et de Statistique Canada. Elle a servi à établir une comparaison internationale des compétences en lecture et en calcul parmi la population active. La Suisse allemande et la Suisse romande ont pris part à cette étude, la Suisse italienne y a été incluse lors d'une édition ultérieure.
- IEA Reading Literacy Study**
Réalisée en 1991 par l'«International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA), l'«IEA Reading Literacy Study» avait pour objectif d'évaluer les compétences en lecture d'élèves de 9 et 14 ans pour les comparer au niveau international. Tous les cantons suisses ont pris part à cette étude.
- OFES** Office fédéral de l'éducation et de la science; dès 2005: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER)
- OFFT** Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
- OFS** Office fédéral de la statistique
- PISA** Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PISA est un projet décentralisé de l'OCDE, dans le cadre duquel les Etats membres de l'organisation (et quelques pays non membres) évaluent tous les trois ans les aptitudes et les connaissances des élèves de 15 ans. A chaque évaluation, l'accent est mis sur une matière différente (lecture, mathématiques ou sciences). La première enquête PISA a eu lieu en 2000; tous les cantons suisses y ont pris part.
- TIMSS** Third International Mathematics and Science Study
TIMSS a été réalisée en 1995 par l'«International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA). Concernant les compétences scolaires au degré secondaire I et en dernière année du degré secondaire II, la Suisse a pris part aux comparaisons suivantes:
- Comparaison des compétences en mathématiques et en sciences au degré secondaire I,
 - Comparaison des connaissances de base en mathématiques et en sciences en dernière année du degré secondaire II,
 - Comparaison des compétences en mathématiques et en physique des gymnasiens et des gymnasiennes en dernière année du degré secondaire II.
- TREE** Transition de l'école à l'emploi
TREE est une étude longitudinale faisant suite à PISA et menée sur la jeunesse en Suisse. Elle porte sur la manière dont les jeunes gèrent le passage entre l'école obligatoire et la formation ultérieure, ainsi que sur l'identification des difficultés qu'ils rencontrent sur leur parcours. L'échantillon de TREE comprend 5'000 jeunes ayant achevé l'école obligatoire en 2000. Ceux-ci ont été et seront interrogés chaque année dans le cadre de cette enquête au moins jusqu'en 2007. L'échantillon est représentatif de la Suisse et de ses régions linguistiques (Suisse germanophone, francophone et italoophone). On dispose pour l'heure des données des années 2001 et 2002.

Rapports de tendance du CSRE déjà parus

- No 1 L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse, *par Silvia Grossenbacher*
1994
- No 2 Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität
éd. par Silvia Grossenbacher
1999, paru en allemand seulement
- No 3 Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, *par Urs Vögeli-Mantovani*
1999, paru en allemand seulement
Il existe une version abrégée de ce rapport: Urs Vögeli-Mantovani: Pour une évaluation plus formative et moins sélective: le développement de l'évaluation scolaire en Suisse. Neuchâtel: IRDP, 2000, 50 p.)
- No 4 Au coeur de redéfinitions. L'interface école/famille en Suisse, *par Catherine Cusin, avec la collaboration de Silvia Grossenbacher*
2000
- No 5 L'illettrisme. Quand l'écrit pose problème. Causes, conséquences et mesures, *par Stéphanie Vanhooydonck et Silvia Grossenbacher*
2002
- No 6 Les maths et les sciences n'ont-elles plus la cote? Rendre l'enseignement des mathématiques, des sciences et des branches techniques plus attractif et assurer un traitement équitable aux filles et aux garçons, *par Maja Coradi, Stefan Denzler, Silvia Grossenbacher, Stéphanie Vanhooydonck*
2003
- No 7 Vers un financement de la formation continue orienté sur la demande, *par Stefan C. Wolter, Stefan Denzler, Grégoire Evéquoz et al.*
2004
- No 8 Die Schulsozialarbeit kommt an!, *par Urs Vögeli-Mantovani, avec la collab. de Silvia Grossenbacher*
2005, paru en allemand seulement

Adresse de commande:

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
tél. 062 835 23 90
fax 062 835 23 99
e-mail: skbf.csre@email.ch
www.csre-skbf.ch